

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 9 (244) ТРАВЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

№ 9 (244) травень 2012

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено
до переліку наукових фахових видань України
(філологічні науки)
Постанова президії ВАК України
від 18.11.2009 р. № 1-05/5

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 30 березня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Філологічні науки”:

доктор філологічних наук, професор **Блохіна Ніна Георгіївна,**

доктор філологічних наук, професор **Галич В. М.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор філологічних наук, професор **Гриценко П. Ю.,**

доктор філологічних наук, професор **Зеленько А. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Фоменко В. Г.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

доктор філологічних наук, доцент **Синельникова Л. М.,**

доктор філологічних наук, доцент **Трошева Т. Б.,**

доктор філологічних наук, доцент **Червинський П. П.**

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 9 (244), 2012.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

1.	Aleksandrova T. S. Conversational and conventional implicatures as pragmatic means of transferring meaning.....	5
2.	Бєлаш А. В. Сленг та його роль у сучасній комунікації.....	12
3.	Bunina L. N. Interpersonal Communication and Cultural Environmen.....	16
4.	Гребеник І. А. Етносоціолінгвістична категорія діалектів японської мови в історичному і сучасному контексті досліджень.....	20
5.	Дудік А. О. Концепт „душа” у російській мовній культурі...	28
6.	Кириченко А. В. Гендерный стереотип феминности в тезариусе СМИ.....	33
7.	Котлярова О. А. Способы выражения перформативности в немецком анекдоте.....	40
8.	L. E. Style as a specific problem of a literary translation.....	46
9.	A. V. Shortenings in modern English.....	51
10.	Мільченко О. С. Особливості розвитку християнської релігії в Японії за мотивами твору Ендо Сюсаку „Мовчання”.....	60
11.	Михайленко О. Ю. Розвиток термінології менеджменту.....	65
12.	Михайліченко Ю. В. До питання про співвідношення об’єктивного і суб’єктивного у підходах до ідентифікації й класифікації неологізмів	71
13.	Недзельська . А. Наголос та його типи в сучасній англійській мові.....	75
14.	Підручна З. Ф. До питання про фонетичні особливості англійської розмовної мови.....	80
15.	Pushkina J. S. British & American English at secondary school.....	86
16.	Савельєва Д. В. Категорія морального „обов’язку” як частина системи цінностей японців та її відображення в японській мові.....	92
17.	Семендяєва А. А. Концепт „семья” в китайском, русском и английском языках.....	97
18.	Timoshenko E. S. English somatic phraseological units as a linguistic phenomenon.....	105
19.	Tishchenko D. O. The phenomenon of abbreviation as a way of word formation in English language.....	111
20.	Яскевіч Ю. В. Концепт „страх” в українській, англійській і французькій мовах.....	117

21. **Ячнікова К. М.** Лінгвістичні аспекти гендерних стереотипів жінки на матеріалі українських та англійських ЗМІ..... 124

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

22. **Батальщикова Е. Ю.** Практичні поради майбутнім учителям щодо застосування інтерактивних технологій навчання у загальноосвітній школі..... 132
23. **Коломієць Д. О.** Загальна характеристика мовної інтерференції як бар'єру в навчанні англійської мови..... 138
24. **Курінна М. Г.** Нестандартні методи викладання японської мови на початковому етапі навчання..... 145
25. **Мазенко А. В.** Принципи організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови..... 151
26. **Мазурік О. О.** Послідовне використання текстів для аудіювання як чинник поліпшення навчання іншомовному спілкуванню..... 157
27. **Мілова О. Є.** Проектна методика на уроках англійської мови в школах США..... 161
28. **Рабіщук О. Г.** Використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі..... 169
29. **Теплинська В. В.** Засоби стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови..... 176
30. **Ткачова О. О.** Використання рольової гри в навчальному процесі..... 184
31. **Шалдаісова Г. В.** Гумор як відображення англійського менталітету..... 190
32. **Фуклєва Г. О.** Зміст професійної компетентності вчителів іноземної мови..... 196

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

33. **Липин Г. В.** У истоков трансквилизационной компаративистской поэтики: „Китайский иероглиф как средство поэзии” Эрнеста Феноллозы..... 201
34. **Надута Т. В.** „The Hundred Secret Senses” Емі Тан: поетика скритих смислів у романі..... 207

ЖУРНАЛІСТИКА

35. **Відоменко Д. Д.** Авторські радіопередачі: тематика, специфіка, мова (на прикладі передач українського радіо).... 213
- Відомості про авторів**..... 220

ЛІНГВІСТИЧНА ТЕОРІЯ

УДК 811.111'42

T. S. Aleksandrova

CONVERSATIONAL AND CONVENTIONAL IMPLICATURES AS PRAGMATIC MEANS OF TRANSFERRING MEANING

Humans communicate with each other across time, space, and contexts. Those contexts are often thought of as particular combinations of people comprising a communication situation. There exist a lot of theories of communication which observe the usage of various linguistic means that serve to convey the ideas of the speaker.

Using contexts as a means to study communication helps us out of problems some people associate with the intrapersonal context. The context as well as the content of the communication is essential in the choice of methods that help transfer meaning.

From an empirical point of view, meanings can be more or less conventional, or more or less context-independent, not semantic or pragmatic. Presently we may rely on a variety of theories that help interpret the messages hidden in the conversation.

Context analysis of conversational implicatures has been the issue researched by many outstanding scientists. Among them were Davis, Gazdar, Green, Grice, Yule, and Levinson.

The *objective* of this article is to reveal the essence of the terms 'conversational and conventional implicatures', as well as to analyze the differences between them. In this paper new conceptual, formal and empirical approaches to the study of conventional implicatures, generalized implicatures and particularized conversational implicatures will be presented with a view to a better understanding of the phenomena introduced by Grice.

In everyday conversation, it is not uncommon for someone to use language in a way that is not direct, but is nevertheless fully comprehensible to listeners. For example, when someone is asked how her day was and responds „I was sick”, it is understood that she means her day was not very good, even though this is not what she said directly.

It is difficult to infer the meaning of a sentence without appreciating the pragmatics of speech. If a speaker uses common words, the listener has to rely more on inferring the meaning of the utterance through pragmatics. Pragmatics makes language understandable in everyday speech. The applied studies of language allow us to plunge into the theory of language and communication and get a deeper understanding of the linguistic and social processes [3; 6].

In understanding the essence of implicatures we have to study the notion from the viewpoint of pragmatics. Implicature is a pragmatic relation distinct from the semantic relation of logical entailment, but the two are frequently confused. The implicatures of a sentence go beyond what the sentence logically entails [4; 7].

H. P. Grice was the first to identify and explain implicature. Grice identified and explicated two kinds of implicature: conversational and conventional. Grice claimed that an ordinary conversation is governed by some general rules or maxims: 1) be informative, 2) be truthful, 3) be relevant, 4) be clear. According to Grice these four principles amount to one overarching principle „Be helpful.” Because conversation is governed by these norms, we can deduce information not just from a statement’s content, but, from its conversational implicature – that is, what it communicates beyond the mere assertion.

How does conversational implicature work? Let's look at an example: I ask a friend about what my blind date is like. She responds, „He has a nice personality.” The content of her statement is only that my date has a nice personality. But, from that statement I might deduce information that is not asserted or entailed, that is, that my date is not very attractive. The person has violated Gricean norm of informativeness to great effect. Of course, she can also cancel the implicature by saying, „He’s also really handsome.” The feature of cancelability is common to all implicatures and serves as a means of distinguishing them from logical implications.

Conventional implicature functions in a slightly different way. Conventional implicatures, again, go beyond the entailments of a sentence, but, arise from the meaning of the sentence, not conversational norms. For instance, the sentence, „She was fat, but pretty”, does not entail contrast between fatness and prettiness. But, due to the meaning of the word „but”, the sentence conventionally implicates that there is such a contrast.

Implicature is a technical term in the pragmatics subfield of linguistics, coined by H. P. Grice, which refers to what is suggested in an utterance, even though neither expressed nor strictly implied by the utterance. Pragmatics uses the notion of implicature. The concept of implicature is so salient because it explains how it is possible to mean more than what is actually said by the single words. Implicature bridges the gap between what is literally said and what is meant, suggested, what is implied. By contrast, a semantic theory is based on the belief that natural language expressions tend to have simple, stable and unitary senses so that consequently, a semantic theory will never be able to give full account of how we use language in our conversations.

Pragmatic thinking is always context-bound. First of all, the utterance itself is embedded in a context of situation. By this context of situation we have to understand the relevant surrounding text, and everything in this co-text that is responsible for cohesion, coherence and relevance. Furthermore, context is also what gives our utterances their deeper meaning. When the hearer has found out that the message is another than what the single words

say, he has to infer what the additional meaning is, and he can only do so on the basis of the contextual information. This contextual knowledge is the second form of context, and it is necessary for decoding implicit meaning.

Communication is not a matter of logic or of absolute truth, but of cooperation. When we are talking with each other, we always have to keep in mind the knowledge of our partner and the expectation that follows from that knowledge. We try to convey a certain message around the assumption that we share with our partner a "mutually recognized, common cognitive environment" and expect our partner just as well to build his understanding around this assumption.

Interestingly, any utterance in a conversation turns into being common knowledge of the participants of the conversation. In this way, it becomes part of their shared cognitive environment and serves as an assumptional basis for the continuation of the conversation. We can infer from this that the single utterance and the context interact with each other, so that we have to understand context to be dynamic.

Implicature is generated in two distinct ways, depending on the relation the speaker is taken to have towards the maxims, that is, whether he is observing the maxims or not. For the case that the speaker is observing the maxims in a fairly direct way, he may nevertheless rely on the addressee to make some guess, to form some hypothesis, of what the speaker means. The speaker expects the addressee to make his inferences on the assumption that the speaker is following the maxims. This means that the speaker and the hearer assume that they are both following the conversational maxims. Inferences that arise from observing the maxims are called standard implicature. Yet another meaning may arise when a speaker blatantly fails to observe a maxim. This means that the addressee assumes, contrary to all outer appearance, that the principles are being observed only at some basic level. If someone obviously and deliberately is not following some maxim, he generally does so not with the intention of deceiving or misleading, but in order to exploit it for communicative purposes, in order to prompt the hearer to look for a meaning which is different from the explicitly stated meaning. The generation of this additional meaning is called flouting a maxim.

Conventional implicatures arise from expressions which, taken by themselves, implicate certain states of the world that cannot be attributed to our use of language. They are not derived from pragmatic principles like the maxims, but are simply attached by convention to particular lexical items or expressions.

So H. P. Grice coined the term implicature for communicated non-truth-conditional meaning:

- a conventional implicature is non-truth-conditional meaning associated with a particular linguistic expression – e.g.: Even John couldn't eat the quince and locust fritters.
- a conversational implicature is not intrinsically associated with any expression; it is inferred from the use of some utterance in context.

According to Grice, another form of conversational implicature is also known as a scalar implicature [4; 5]. This concerns the conventional uses of words like „all” or „some” in conversation. E.g. I ate some of the pie. This sentence implies „I did not eat all of the pie”. While the statement „I ate some pie” is still true if the entire pie was eaten, the conventional meaning of the word „some” and the implicature generated by the statement is „not all”.

There are definite characteristics of implicatures. They are:

1. Context-dependent. It means that an expression with a single meaning can give rise to different conversational implicatures in different contexts.
2. Defeasibility (or cancel ability). Conversational implicature can be cancelled by additional material without contradiction or anomaly (irregularity).
3. Non detachability. The same propositional content in the same context will always give rise to the same conversational implicature in whatever form it is expressed.
4. Calculability. Conversational implicatures must be calculable, using general principles on the basis of conventional meaning together with contextual information.
5. Non-conventional (as different from cancelability or non-detachability).

The success of a conversation depends upon the various speakers’ approach to the interaction. The way in which people try to make conversations work is sometimes called the cooperative principle. We can understand it partly by noting those people who are exceptions to the rule, and are not capable of making the conversation work. We may also, sometimes, find it useful deliberately to infringe or disregard it – as when we receive an unwelcome call from a telephone salesperson, or where we are being interviewed by a police officer on suspicion of some terrible crime.

Paul Grice proposes that in ordinary conversation, speakers and hearers share a cooperative principle. Speakers shape their utterances to be understood by hearers.

The principle can be explained by four underlying rules or maxims. (David Crystal calls them conversational maxims. They are also sometimes named Grice’s or Gricean maxims.) They are the maxims of quality, quantity, relevance and manner.

Quality: speakers should be truthful. They should not say what they think is false, or make statements for which they have no evidence.

Quantity: a contribution should be as informative as is required for the conversation to proceed. It should be neither too little, nor too much. (It is not clear how one can decide what quantity of information satisfies the maxim in a given case.)

Relevance: speakers’ contributions should relate clearly to the purpose of the exchange.

Manner: speakers' contributions should be perspicuous: clear, orderly and brief, avoiding obscurity and ambiguity.

Grice does not of course prescribe the use of such maxims. Nor does he (I hope) suggest that we use them artificially to construct conversations. But they are useful for analysing and interpreting conversation, and may reveal purposes of which (either as speaker or listener) we were not previously aware.

Paul Grice identified **three types of general conversational implicature:**

1. The speaker deliberately flouts a conversational maxim to convey an additional meaning not expressed literally. For instance, a speaker responds to the question „How did you like the guest speaker?” with the following utterance:

Well, I'm sure he was speaking English.

If the speaker is assumed to be following the cooperative principle, in spite of flouting the Maxim of Quantity, then the utterance must have an additional nonliteral meaning, such as: „The content of the speaker's speech was confusing.”

2. The speaker's desire to fulfill two conflicting maxims results in his or her flouting one maxim to invoke the other. For instance, a speaker responds to the question „Where is John?” with the following utterance:

He's either in the cafeteria or in his office.

In this case, the Maxim of Quantity and the Maxim of Quality are in conflict. A cooperative speaker does not want to be ambiguous but also does not want to give false information by giving a specific answer in spite of his uncertainty. By flouting the Maxim of Quantity, the speaker invokes the Maxim of Quality, leading to the implicature that the speaker does not have the evidence to give a specific location where he believes John is.

3. The speaker invokes a maxim as a basis for interpreting the utterance. In the following exchange:

Do you know where I can get some gas?

There's a gas station around the corner.

The second speaker invokes the Maxim of Relevance, resulting in the implicature that „the gas station is open and one can probably get gas there”.

Conversational implicature is a nonconventional implicature based on an addressee's assumption that the speaker is following the conversational maxims or at least the cooperative principle.

Conventional implicature is a final form of implicature that Grice proposes.

An example of conventional implicature that Grice uses is: He is an Englishman, but he is not brave. The implicature is clearly that Englishmen are all brave. This last property is what Grice considers crucial for distinguishing between conversational and conventional implicatures. Conventional implicatures are generated by the meaning of certain particles like „but” or „therefore.”

Grice's concept of conventional implicatures is the most controversial part of his theory of conversation for many followers, the category of conventional implicatures blurs the distinction between what is said, usually conceived as determined by the semantic conventions of language, and what is implicated, usually thought of as a matter of inference as to a speaker's intentions in saying what he or she does. Conventional sentence meaning contributes crucially to what is said, which is considered essentially different from implicatures; but now we have the result that some elements of conventional meaning do not contribute to what is said but to implicatures (albeit conventional). Finally, it places the study of the conventional meaning of some expressions within the realm of pragmatics (study of implicatures), rather than semantics, usually conceived as the home of conventional meaning.

Among conversational implicatures, Grice distinguished between „particularized” and „generalized.” The former are the implicatures that are generated by saying something in virtue of some particular features of the context. A generalized conversational implicature occurs where „the use of a certain forms of words in an utterance would normally (in the absence of special circumstances) carry such-and-such an implicature or type of implicature.” Particularized conversational implicatures have a wide range of applications that Grice himself illustrates: the informative use of tautologies, irony, metaphor, hyperbole, meiosis and, in principle, any kind of non-literal use that relies in special circumstances of the utterance can be explained in terms of them. But generalized conversational implicatures apply to philosophically more important issues, in particular, to what, according to the introduction to *Logic and Conversation*, was Grice's most important motivation: the issue of the difference of meaning between logical constants of formal languages and their counterparts in natural languages, or the alleged meanings of verbs like „to look like,” „to believe,” or „to know.”

In the paper an attempt has been made to look into the issues of pragmatic differences between such phenomena as conversational and conventional implicatures. We have noted that they possess both similar and different features. Thus, conversational implicatures have the following characteristics. They are cancelable, non-detachable and calculable. They are much more context-dependent than the conventional ones.

Drawing conclusions we would like to mention that the research has allowed us just to approach the revelation of the features differentiating the types of implicatures. The boundaries of the paper do not leave a chance to expand the investigation, yet we intend to continue the exploration of pragmatic theories and those of implicatures in particular.

References

- 1. Davis W. A.** *Implicature: Intention, Convention, and Principle in the Failure of Gricean Theory* / W. A. Davis. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 56 p.
- 2. Gazdar G.** *Pragmatics: Implicature, Presupposition,*

and Logical Form / Gerald Gazdar. – New York : Academic Press, 1979. – 180 p. **3. Green G.** Pragmatics and Natural Language Understanding, Hillsdale / Georgia Green. – N.J. : : Lawrence Erlbaum, 1989. – 235 p. **4. Grice H. P.** Meaning / H. P. Grice: Philosophical Review 66: 377–88. Reprinted in H. P. Grice, (Grice's seminal paper on M-intentions.) – 1989. – P. 213 – 23. **5. Grice H. P.** Studies in the Way of Words / H. P. Grice. – Harvard : University Press. – Cambridge, MA, 1989. – 302 p. **6. Levinson S. C.** Pragmatics / S. C. Levinson. – United States : Cambridge University Press, 1995. – 320 p. **7. Levinson S.** Presumptive Meanings: The Theory of Generalized Conversational Implicature / S. Levinson. – Cambridge : MIT Press, MA, 2000. – 154 p. **8. Peccei J. S.** Pragmatics / J. S. Peccei. – London : Routledge, 1999. – 158 p. **9. Yule G.** Pragmatics / G. Yule. – London : Oxford University Press 1998. – 246 p.

Александрова Т. С. Комунікативні та конвенційні імплікатури як прагматичні засоби передання значення

У статті розглядаються особливості комунікативних та конвенціональних імплікатур, які виражено в різних прагматичних контекстах. Представлено аналіз теорії Грайса. У статті розглядається питання використання контекстів, зокрема міжособистісних, у якості інструменту вивчення процесу комунікації. Автором доведено, що контекст разом зі змістом комунікації є невід'ємним чинником, що впливає на вибір методів, які допомагають передати значення. Було зазначено також, що вивчення імплікатур може посідати значне місце серед питань, які розглядаються в межах прагматики, ніж семантики.

Ключові слова: комунікативні та конвенційні імплікатури, контекст, прагматика.

Александрова Т. С. Коммуникативные и конвенционные импликатуры как прагматические средства передачи значений

В статье рассматриваются особенности коммуникативных и конвенционных импликатур, выраженных в различных прагматических контекстах. Представлен анализ теории Грайса. В статье рассматривается вопрос использования контекстов, в частности, межличностных, в качестве инструмента изучения процесса коммуникации. Автор доказывает, что контекст вместе с содержанием коммуникации является неотъемлемым фактором, который влияет на выбор методов, способствующих передаче значения. Отмечено также, что изучение импликатур может занимать значительное место среди вопросов, рассматриваемых в рамках прагматики, нежели семантики.

Ключевые слова: коммуникативные и конвенционные импликатуры, контекст, прагматика.

Aleksandrova T. S. Conversational and conventional implicatures as pragmatic means of transferring meaning

The article reveals the peculiarities of conversational and conventional implicatures realized in different pragmatic contexts. The analysis of the theory of Grice has been presented. The article also has considered the usage of contexts, intrapersonal contexts in particular, as a means of studying communication. There has been proved that the context as well as the content of the communication is essential in the choice of methods that help transfer meaning. The author has stated that the study of implicatures may be placed within the field of studies of pragmatics rather than semantics.

Key words: conversational and conventional implicatures, context, pragmatics.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.111'276.2

А. В. Бєлаш

СЛЕНГ ТА ЙОГО РОЛЬ У СУЧАСНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Мова відображає культурно-історичний фон кожної епохи та, як правило, є повністю зрозумілою тільки людям, що живуть в цю епоху. Будь-яка національна мова характеризується не лише літературною лексикою, а й різними територіальними та соціальними діалектами, яким властиві певні лексичні, граматичні та фонетичні особливості, що відрізняються від загальнонаціональних літературних норм. Сленг різних соціальних груп найбільш жваво реагує на всі події в житті. Він підхоплює і відображає нові явища і сам змінюється в процесі їх перетворень. Проте на даному етапі розвитку лінгвістики сленг становить собою ще недостатньо вивчену проблему, яка потребує подальшого дослідження.

Мета статті – проаналізувати поняття „сленг”, визначити особливості вживання сленгу в англійській мові та його роль у сучасній комунікації.

Проблематика сленгу є предметом постійного наукового пошуку. Поняття сленгу здобуває все більше уваги сучасної філології. Різні аспекти сленгу вивчалися в працях як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів. Серед них: В. Балабін, В. Вілюман, І. Гальперін, М. Маковський, Г. Менкен, Е. Партрідж, У. Потятинник, В. Хомяков.

Вагомий внесок у дослідження сленгу зробив Г. Менкен. Він стверджує, що сленг – категорія загального поширення, що перебуває за межами загальноприйнятих мовних норм. Г. Менкен, досліджуючи еволюцію сленгу, визначив закономірності, згідно з якими „тривалість життя” одних сленгових одиниць визначається століттями, інші ж

„безславно” гинуть, ледь з’явившись на світ” [1, с. 152]. Суттєвим кроком у вивченні питання ненормативної лексики став доробок британського лексикографа Е. Партріджа. Він одним із перших порушив питання про статус сленгу. Партрідж простежив культурно-історичні передумови динамічного розвитку неформального мовлення та популярності сленгу на північноамериканському континенті.

Лексичний склад будь-якої мови містить велику кількість сленгових утворень, що відповідають певним соціальним та професійним групам людей. Існування різноманітних діалектизмів, сленгізмів тощо доводить, що мова залишається динамічною системою, яка постійно живе і розвивається. М. Грачов та інші лінгвісти поділяють всю лексику на літературну та нелітературну. До літературної лексики відносяться: книжкові слова, стандартні розмовні слова, нейтральні слова. Ця лексика вживається в літературі, в усному мовленні та в офіційно-діловому стилі. Також існує нелітературна лексика, яку поділяють на професіоналізми, вульгаризми, жаргонізми, аргі та сленг. Ця частина лексики відрізняється розмовним, неофіційним характером та емоційною забарвленістю [2, с. 34].

Професіоналізми – це слова, що використовуються невеликими групами людей, об’єднаних певною професією [3, с. 737]. Наприклад, *moonship, soft-landing, etc.*

Під жаргонізмами слід розуміти соціальний діалект; відрізняється від літературної мови специфічною лексикою і вимовою, але не має власної фонетичної і граматичної системи. Як правило, це словник розмовного мовлення людей, зв’язаних певною спільністю інтересів [3, с. 297]. Наприклад, *everythingundercontrol, watchyourstep, etc.*

Аргі – мова якоїсь вузької соціальної чи професійної групи, штучно створювана з метою мовного відокремлення; відзначається головним чином наявністю слів, незрозумілих для сторонніх [3, с. 34]. Наприклад, *sap, grapple, equip, forestall, etc.*

В англійській лексикології термін „аргі” означає таємні мови, які зазвичай називають кент, в іспанській мові – херманія, в німецькій – ротвелш, у французькій – аргі. Аргі – це професійний жаргон волоцюг, злодіїв, гангстерів та деяких інших суспільних груп (вуличних торговців тощо).

Що стосується вульгаризмів, то це грубі слова, що зазвичай не вживаються освіченими людьми в суспільстві, це спеціальний лексикон, що використовується людьми низького соціального статусу: засудженими, торговцями наркотиками, бездомними і т. п. [3, с. 28].

Останнім часом все більше вживається термін сленг. Під сленгом розуміють жаргонні слова або вирази; розмовний варіант тієї чи іншої соціальної або професійної групи [3, с. 810].

Сам термін „сленг” в перекладі з англійської мови означає „мова соціально чи професійно відособленої групи в протилежність літературній мові; варіант розмовної мови (в тому числі експресивно

забарвлені елементи мови), що не співпадають з нормою літературної мови” [2, с. 35].

Сленг – це слова, що часто розглядаються як порушення норм стандартної мови. Це дуже виразні, іронічні слова, що служать для позначення предметів, про які говорять в повсякденному житті [2, с. 34]. Наведемо приклади: *все в ажурі – hunky-dory – it means nice-going, okay and no mistake; Фільтруй базар! – Stop blabbing! – meaning – Hold your tongue! бакси – green backs greens; пахне сженим (погані справи)- war is in the air, не життя, а малина - a real picnic.*

В. Вілюман, довгі роки займаючись проблемою сленгу, запропонував розрізнити два види сленгу:

а) загальний сленг – образні слова і словосполучення емоційно-оцінного забарвлення, які знаходяться за межами літературної мови, загальнозрозумілі і широко поширені в розмовній мові, які претендують на новизну та оригінальність і в цих якостях виступають синонімами слів і словосполучень літературної мови;

б) спеціальний сленг – слова і словосполучення того або іншого професійного або класового жаргону [4, с. 47].

Мова – живе явище, що вербалізує буття конкретної культурно-історичної епохи. Більшість нових сленгових слів виникають та еволюціонують цілком природним чином з конкретних ситуацій. Крім того, кожному новому поколінню також потрібні деякі нові слова, щоб пояснити свій інший погляд на ті чи інші речі. Цей інший погляд відображає, зокрема, і культурно-історичну ситуацію, що змінюється. Тому невід’ємним атрибутом живого функціонування мови є існування в ній своєрідних підмов — так званих соціолектів. Це мови, якими спілкуються окремі соціальні групи, представники певних професій та вікових категорій. Знакове місце серед них займають сленг молоді, програмістів, мисливців, рибалок, спортсменів, стоматологів, засуджених та інших, для яких сленг є елементом колективної гри. Нині найпопулярнішим серед сленгів є молодіжний та комп’ютерний сленг. Молоді люди більш емоційні, їм важливо мати певну свою створену мову, тобто мати особистий код для спілкування. Комп’ютерний сленг – це окрема мова, яка може розвиватися, як мови інших народів. Саме тому у сленгу весь час виникають нові слова, а інші зникають, або продовжують використовуватися лише в дуже вузьких колективах та групах.

Отже, сленг – одне з найбільш суперечливих мовних явищ. Термін сленг є багатозначним. Він належить до лексики обмеженого вжитку: має неофіційний характер та емоційну забарвленість. До лексики обмеженого вжитку також можна віднести професіоналізми, жаргонізми, аргі, вульгаризми. Сленг поділяється на загальний та спеціальний. Загальний сленг – загальнозрозуміла, розповсюджена лексика серед різних соціальних груп. Спеціальний – це вже більш специфічна лексика.

В англійській мові сленг є активною складовою живої розмовної мови, представляє значну частину її словникового складу, тому що різноманіття інтересів суспільства, оцінка окремих явищ носіями мови, які належать до різних соціальних і професійних груп, знаходить яскраве відображення в сленгу.

Перспектива подальших наукових пошуків у цій області могла би бути пов'язана з розгляданням англійського сленгу у різних соціальних групах, наприклад, у сфері користувачів мережею Інтернет, оскільки сьогодні бурхливий розвиток специфічної сленгової лексики відзначається саме в сфері розвитку сучасних комп'ютерних технологій.

Література

1. **Н. L. Mencken.** The American Language. New York, / Henry Mencken. – 1960. – 655 p. 2. **Грачев М. А.** Механизм перехода арготизмов в общенародный язык / Михаил Грачев // Русский язык в школе. – 1996. – № 5. – С. 34 – 37. 3. **Сучасний** тлумачний словник української мови / уклад. В. В. Дубічинський. – Х. : ШКОЛА, 2006. – 1008 с. 4. **Вилюман В.** О способах образования слов сленга в современном английском языке / Витальд Вилюман // Учен. зап. ЛГПИ им. А. И. Герцена. – Л. : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1955. – Т. 3. – С. 47 – 50. 5. **E. Partridge.** A Dictionary of Slang and Unconventional English / Erik Partridge. – London, 1963. – vol. 1. – 782 p.

Белаш А. В. Сленг та його роль у сучасній комунікації

У даній статті розглядається поняття „сленг”. Подається класифікація літературної та нелітературної лексики, погляди різних авторів на проблему виникнення та розвитку сленгу. Проаналізована специфіка вживання сленгу в різних соціальних та професійних групах людей та його роль у процесі комунікації. Наведено приклади сучасного англійського сленгу. Поняття сленг розглядається у зв'язку із іншими соціолектами (жаргонізмами, аргі, вульгаризми і т.д.). Розглядаються особливості загального та спеціального сленгу.

Ключові слова: літературна та нелітературна мова, сленг, професіоналізми, жаргонізми, аргі, вульгаризми, комунікація.

Белаш А. В. Сленг и его роль в современной коммуникации

В данной статье рассматривается понятие „сленг”, классификация литературной и нелитературной лексики, видение разных авторов на проблему возникновения и развития сленга. Проанализирована специфіка употребления сленга в различных социальных и профессиональных группах людей и его роль в процессе коммуникации. Приведены примеры современного английского сленга. Понятие „сленг” рассматривается в взаимосвязи с другими социолектами (жаргонизмы, аргі, вульгаризмы и т.д.). Рассмотрены особенности общего и специального сленга.

Ключевые слова: литературная и нелитературная речь, сленг, профессионализмы, жаргонизмы, арго, вульгаризмы, коммуникация.

Belash A. V. Slang and its role in modern communication

In the given article the concept of „slang”, the classification of literary and substandard language, vision of different authors on a problem of its origin is considered. The specific usage of slang in different social and professional groups of people is analyzed. The role of slang in language is investigated, examples of modern English slang are considered. The notion of slang is considered in interconnection between jargons, argot, and vulgarism. The specifics of common and specialized slang in modern English are mentioned.

Key words: literary language, substandard language, slang, professionalisms, jargon, argot, vulgarism, communication.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 81'271

L. N. Bunina

**INTERPERSONAL COMMUNICATION
AND CULTURAL ENVIRONMENT**

Globalization creates a world in which an increasing number of people are moving between countries for overseas work or studies. A major challenge that expatriate workers and international students face is how to function successfully in a new cultural environment. The word culture refers to the lifestyle of a group of people; their values, beliefs, sociocultural rules, ways of behaving, and ways of communicating. Communication occurs when a person send or receive messages and assign meaning to such messages.

The goal of this article is to examine the connection between the interpersonal communication, culture and cultural environment.

Interpersonal communication is communication between two persons who have a relationship between them [1, p. 7]. Interpersonal communicators are conscious of one another and of their connection with one another. They're interdependent; what one person thinks and says impacts on what the other thinks and says.

Some early theories saw the communication process as linear. In this linear view of communication, the speaker spoke and the listener listened; after the speaker finished speaking, the listener will speak. Communication was seen as proceeding in a relatively straight line. Speaking and listening were seen as taking place different times. This liner model, or representation

of the process, was soon replaced with an interactional view in which the speaker and the listener were seen as exchanging turns at speaking and listening.

A more satisfying, and the one currently held, sees communication as a transactional process in which each person serves simultaneously as speaker and listener. According to the transactional view, at the same time that you send messages, you're also receiving messages from your own communications and the reactions of the other person [2, p. 45]. Also, in a transactional view the elements of communication are seen as interdependent (never independent). Each exists in relation to the others. A change in any one element of this process produces changes in the other elements.

Interpersonal communication is also a process of adjustment. The principal of adjustment states that interpersonal communication can take place only to the extent that the people talking share the same communication system. We can easily understand this when dealing with speakers of two different languages; much miscommunication is likely to occur. The principal, however, takes on particular relevance when a person realizes that no two people share identical communication systems. Different cultures and social groups, even when they share a common language, also have nonverbal communication systems. To the extent that these systems differ, communication will be hindered. This principal is especially important in intercultural communication, largely because people from different cultures use different signals and sometimes the same signals to signify quite different things. In much of the United States, focused eye contact means honesty and openness. But in Japan and in many Hispanic cultures, that same behavior may signify arrogance, or disrespect if engaged in by, say, a youngster with someone significantly older.

Recognizing and being sensitive to cultural differences will help increase accuracy in perception. For example, Russian or Chinese artists such as ballet dancers will often applaud their audience by clapping, but US audiences seeing this may easily interpret it as egotistical. Similarly, a German man will enter a restaurant before the women in order to see if the place is respectable enough for the women to enter. This simple custom can easily be interpreted as rude when viewed by members of cultures in which it's considered courteous for the women to enter first [3, p. 107].

Within every cultural group there are wide and important differences. Not all Americans are alike; neither are all Greeks, Mexicans, Ukrainians, and so on. Recognizing differences between another culture and your own as well as differences among members of a particular culture will help to perceive interpersonal situations more accurately.

Culture includes everything that members of a social group have produced and developed – their language, ways of thinking, art, laws, and religion – and that is transmitted from one generation to another through a process known as enculturation.

Acculturation refers to the process by which a person's culture is modified through direct contact with or exposure to (say, through the mass media) another culture [4, p.350]. For example, when immigrants settle in the United States (the host culture), their own culture becomes influenced by the host culture. Gradually the values, ways of behaving and beliefs of the host culture become more and more a part of the immigrants' culture. At the same time, of course, the host culture changes too.

Intercultural communication is communication that takes place between persons of different cultures and is greatly influenced by both enculturation and acculturation process. And the barriers to intercultural communication often exist between persons who have different cultural beliefs, values, or ways of behaving. Sometimes the cultural differences are slight – say, between persons from Canada and the United States. In other instances the differences are great – say, between persons from rural China and industrialized England.

The term “intercultural” is used broadly to refer to all forms of communication among persons from different groups as well as to the more narrowly defined area of communication between different cultures.

The rapid spread of communication technology has brought foreign and sometimes very different cultures into people's life. News from foreign countries is commonplace. Technology has made intercultural communication easy, practical, and inevitable. People can now communicate by the Internet, e-mail just as easily with someone in Europe or Asia, for example, as with someone in another city or state.

Cultural differences exist across the interpersonal communication spectrum. Differences are usually matters of degree. For example, most cultures value honesty, although not all value it to the same degree. Also, the advances in media and technology and the widespread use of the Internet are influencing cultures and cultural change and are perhaps homogenizing different cultures to some degree, lessening differences and increasing similarities.

The potential for communication problems can be great when people come from cultures with different attitude toward uncertainty. Weak uncertainty avoidance cultures have great tolerance for ambiguity and uncertainty; they minimize the rules governing communication and relationships [5, p. 315]. People who don't follow the same rules as the cultural majority are readily tolerated. Different approaches and perspectives may even be encouraged in cultures with weak uncertainty avoidance. In contrast, strong uncertainty avoidance cultures create very clear-cut rules for communication. It's considered unacceptable for people to break these rules.

Ethnocentrism is one of the biggest obstacles to intercultural communication, is a tendency to see others and their behaviors through your own cultural filters – even to see them as distortions of your own behaviors. It's the tendency to evaluate the values, beliefs, and behaviors of your own culture as more positive, logical, and natural than those of others' cultures. To

achieve effective interpersonal communication, it's important to see your own and others' cultures as different but neither inferior nor superior.

Because culture permeates all forms of communication, it's necessary to understand its influence, how interpersonal communication works and master interpersonal communication skills. A cultural emphasis helps distinguish what is universal (true for all people) from what is relative (true for people in one culture and not true for people in other countries) [6, p. 58]. The principals for communicating information and for changing listeners' attitudes will vary from one culture to another. If you're to understand communication, you need to know its principles vary and how the principles must be qualified and adjusted on the basis of cultural differences. And of course people need cultural understanding in order to communicate effectively in a wide variety of intercultural situations.

References

1. DeVito, Joseph A. Messages: building interpersonal communication skills / Joseph De Vito. – Hunter College of the City University of New York, 2002. – 408 p. **2. Wilmot, William** Dyadic communication / William W. Wilmont. – New York : Random House, 1997. – 358 p. **3. Axtell, Roger E.** Do's and taboos around the world / Roger E. Axtell. – New York: Wiley, 1993. – 205 p. **4. Kim, Young Yun** Communication and acculturation (Intercultural communication: A reader) / Yong Yun Kim. – Belmont, CA: Wadsworth, 1998. – P. 344 – 354. **5. Lustig, Myron W., & Koester, Jolene** Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures / Myron Lustig, Jolence Koester. – New York: HarperCollins, 1999. – 410 p. **6. Matsumoto, David** People: Psychology from a cultural perspective / David Matsumoto. – Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1994. – 277 p.

Буніна Л. М. Міжособистісна комунікація та культурне середовище

У статті розглядаються теорії комунікативного процесу та основні компоненти комунікації. Проаналізовано зв'язок між язиком та культурою, а також вплив культурних особливостей на процес міжкультурної комунікації. Підкреслюється необхідність урахування принципів комунікативної інформації у залежності від специфіки культурного середовища. Для досягнення ефективності комунікативного процесу, його учасники повинні розуміти культурні особливості та відмінності.

Ключові слова: комунікація, культура, міжособистісна комунікація, культурне середовище.

Бунина Л. Н. Межличностная коммуникация и культурная среда

В статье рассматриваются теории коммуникативного процесса и основные компоненты коммуникации. Проанализирована связь между языком и культурой, а также влияние культурных особенностей на процесс межкультурной и межличностной коммуникации. Подчеркивается необходимость учета принципов коммуникативной информации в зависимости от специфики культурной среды. Для достижения эффективности коммуникативного процесса, его участники должны понимать культурные особенности и различия.

Ключевые слова: коммуникация, культура, межличностная коммуникация, культурная среда.

Bunina L. N. Interpersonal Communication and Cultural Environment

The article highlights the existent theories of the communication process and its main components. The connection between language and culture and influence of cultural peculiarities on interpersonal communication are analyzed in the article. It is also emphasized that the principals for communicating information and for changing listeners' attitudes will vary from one culture to another. People need cultural understanding in order to communicate effectively in a wide variety of intercultural situations.

Key words: communication, culture, interpersonal communication, cultural environment.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.
Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 37.0 (520) (091)

І. А. Гребеник

**ЕТНОСОЦІОЛІНГВІСТИЧНА КАТЕГОРІЯ ДІАЛЕКТІВ
ЯПОНСЬКОЇ МОВИ В ІСТОРИЧНОМУ І СУЧАСНОМУ
КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Схід має свою неповторну й самобутню культуру, мову, традиції та устрій, тож завжди вабив та зацікавлював серця людей.

Дослідження проблем сходознавства розпочали свій довгий і складний шлях ще з давніх часів і, певна річ, не зупиняються й у наші дні.

Сходознавство ставить своєю метою досліджувати цілий комплекс світоглядних ідей і концепцій, й не призупиняє своїх досліджень, перебуваючи у постійному прогресі й динаміці.

Певні історичні періоди так чи інакше характеризуються своїм вкладом до вивчення проблематики сходу як у соціокраїнознавчому так і в лінгвокультурологічному аспектах.

Однак, із цілого комплексу досліджень сходознавства для нас становить великий інтерес особливості діалектів японської мови як у історичному так і в сучасному контекстах.

Діалекти японської мови мають довгу і складну історію становлення, розвитку й розповсюдження на теренах Японії. Розвиток діалектів японської мови зумовлено соціоісторичними й соціокультурологічними факторами.

Значний внесок у дослідження японських діалектів у різні історичні часи зробили такі науковці, як: Попов К. А., Алпатов В. М., Поліванов Є. Д., Конрад Н. І., Сиромятніков К. А. та ін.

Актуальність полягає у тому, що етносоціолінгвістична категорія діалектики японської мови постійно розвивається й змінюється у своїй структурі, тож становить певний науковий інтерес.

Мета: прослідити особливості етносоціолінгвістичної категорії діалектів японської мови в історичному і сучасному контексті досліджень.

У сучасній Японії літературна мова – є головним засобом спілкування на письмі й у всіх офіційних ситуаціях (радіо, телебачення, лекції, виступи, офіційні бесіди і т. д.), а також при неофіційному спілкуванні зі сторонніми (міждіалектне спілкування).

Однак широке поширення літературної мови не призвело до зникнення *діалектів*. Хоча вони довго вважалися „псуванням” мови й були досить не популярними, а в завдання школи входило їх постійне викорінювання.

Слово діалект походить від грецького слова *dialektos* — що означає говір, певний різновид мови, котрий використовується як засіб спілкування людьми, зв'язаними між собою територіальною, професійною або соціальною єдністю [1, с. 99].

Як вказує видатний знавець японської діалектології В. А. Гротерс, „сімейним засобом комунікації” в Японії як і раніше служить територіальний діалект [1, с. 229]. Японські діти, опановуючи мову в сім'ї, до школи користуються, як правило, лише діалектом [1, с. 279]; це підтверджують і експериментальні дослідження, за даними яких діти лише після п'яти років починають усвідомлювати деякі відмінності між літературною і діалектною мовою [1, с. 383]. Однак остаточний процес розмежування цих форм мови відбувається вже в школі.

Дорослий японець володіє двома, а іноді і трьома мовними системами (не рахуючи іноземних мов), дуже часто відмінними один від одного. Особливо сильно відрізняються від літературної мови діалекти півдня Японії: Окінава, Кюсю; помітні й особливості діалектів півночі Хонсю. Менше відрізняються від літературної мови діалекти і говірки в районах навколо Токіо, Осаки та Кіото, а також на Хоккайдо [1, с. 397].

Перехід з однієї системи на іншу, або, „перемикання кодів”, соціально обумовлено. Стійкість діалектів в Японії багато в чому, пояснюється особливостями японської традиційної культури, великою роллю протиставлення „свій – чужий” для японського суспільства.

Як пише сучасний дослідник культури Японії, „відносини „індивідуум – група” в Японії, на одностайну думку вчених, відрізняються від західних. Для японця група, її смаки, інтереси надзвичайно важливі, у нього чітко виражене прагнення „бути як всі”; група більшою мірою, ніж на Заході, впливає на поведінку і світогляд японців” [2, с. 214]. „Японці часто трактують поняття групи досить розширено: група – це може бути сім'я, коледж, фірма, країна” [2, с. 230]; у тому числі групою може бути і сукупність осіб, що проживають на даній території. Мовна поведінка японців тісно пов'язана з взаємовідносинами всередині групи, а також зі ставленням до осіб, що знаходяться поза нею [2, с. 237]. Одним з проявів варіантів мовної поведінки всередині групи і поза нею є відмінність літературної мови і діалекту у побутовому спілкуванні.

Діалект у сучасній Японії являє собою засіб об'єднання групи - територіальної, а іноді і соціальної. Діалект – природна форма спілкування зі „своїми”; чим більшою мірою співрозмовник розглядається як „свій”, тим більше імовірність звернення до нього на діалекті, крайній випадок – сім'я. Але до незнайомої людини, і тим більше до іноземця, будуть звертатися лише на літературній мові.

Видатний російський вчений Є. Д. Поліванов, вивчаючи нагасакській діалект, освоїв його настільки, що міг на ньому вільно розмовляти, однак це викликало негативне ставлення місцевих жителів [3, с. 184]: іноземець ні в якій ситуації не може вважатися „своїм”. Не вдаються до діалектів й при спілкуванні з людьми, які обіймають більш престижне соціальне становище. Хоча більшість діалектів мають форми ввічливості, діалекти зазвичай сприймаються як недостатньо ввічливі [3, с. 195].

Відзначають, що житель села чи невеликого містечка звернеться до свого товариша на діалекті, до старости або вчителя – на чомусь середньому між діалектом і літературною мовою, а до стороннього чи на телезйомці – на літературній мові [3, с. 201].

Тенденція використовувати різні мовні системи для спілкування зі „своїми” і „чужими” веде до стійкості діалектів навіть у ситуації загального розповсюдження літературної мови. Однак літературна мова не може не впливати на діалекти. Якщо функціонально роль діалектів в Японії істотно не змінилася в порівнянні з довоєнним часом, то структурно діалекти зазнали значних змін. Традиційні діалекти в чистому вигляді, які ще в 10-ті роки ХХ ст. міг вільно вивчати Є. Д. Поліванов, майже зникли. Так, діалект села Міе, біля Нагасакі, широко відомий завдяки працям Поліванова [4, с. 66 – 71], до 1978 р. ще існував, проте їм володіло лише кілька літніх жінок [4, с. 89].

Місце старих діалектів займають нові, в яких існують як елементи колишніх діалектів, так і літературні, а також елементи, які не існують ніде, крім нових діалектів. Структура нових діалектів активно вивчається в Японії, особливо багато матеріалу дали дослідження, проведені Державним інститутом японської мови. Слід виділити два таких дослідження в м. Цуруока (префектура Ямагата, на півночі Хонсю) в 1950 і 1972 рр. Повторне дослідження із вторинним опитуванням 107 інформантів першого обстеження дало можливість виявити тенденції розвитку мови [5, с. 77 – 89].

Згідно з дослідженнями, різні діалектні особливості володіють різною стійкістю. Найменш стійкі фонетичні та фонологічні ознаки, тут, позначається явна непопулярність діалектної вимови. У осіб середнього і молодшого покоління в 1972 р. подібні явища не відзначалися зовсім. Серед інформантів молодше 25 років жодна з діалектних фонологічних особливостей в 1972 р. не відзначалася більш ніж у 12% випробовуваних [5, с. 93 – 101]. Таким чином, стандартна система фонем зазвичай властива і новим діалектам типу того, на якому зараз говорять в м. Цуруока; втім, у великих містах (Токіо, Осака, Кіото, Нагоя) фонологічні системи й раніше були майже ідентичні.

Більш складні процеси відбуваються в лексиці і граматиці. Лексика – це одна з найрухливіших частин мовної системи, багато діалектні слова замінюються літературними, але ряд одиниць зберігається. Все ж таки в цілому в м. Цуруока кількість інформантів, що вживають діалектну лексику, було в 1972 р. менше 50% [6, с. 134 – 141], хоча за деякими словами відсоток набагато вище. В області граматики діалектні особливості зазвичай не настільки великі, однак певна частина з них дуже стійка.

Найстійкіша діалектна риса в японській мові – **акцентуація** (наголос). Зазвичай носії цієї мови схильні все життя зберігати ту акцентуацію, до якої вони звикли з раннього дитинства. Масові обстеження інформантів показують стійке збереження материнської акцентуації навіть при зміні місця проживання [7, с. 39 – 51].

Традиційні акцентуаційні системи дуже стійкі. Акцентуацію рідного діалекту, принаймні частково, можуть зберігати навіть високоосвічені люди. Найбільший сучасний японський соціолінгвіст Сібата Такесі у доповіді на конференції Кокуго-Гаккай (товариство японської мови) в Нагоя у 1984 р. говорив, що він, проживши 45 років в Токіо, не знає літературної акцентуації деяких слів. Він також вказував, що подібні випадки – причина існування в літературній мові слів з двома допустимими наголосами (вони становлять 10-12% словника) [8, с. 108 – 128].

Таке явище частково пов'язане з тим, що японський наголос відіграє меншу смислову роль, ніж, наприклад, російське; характерно, що слова, що розрізняються тільки наголосом, японські вчені вважають омонімами. Це підтверджується і психологічними дослідженнями: японці не

завжди можуть правильно сприйняти наголос, навіть слухаючи записи власної промови. У той же час наголос служить чітким індикатором того, звідки людина родом. У японських фільмах, в тому числі історичних, провінціали часто говорять на літературній мові, але з діалектною акцентуацією.

У нових діалектах можуть з'являтися і лексичні й навіть граматичні елементи, відсутні як в старих діалектах, так і в літературній мові [9, с. 98]. Таким чином, протиставлення „літературна мова – традиційні діалекти” поступово поступилося місцем протиставленню „літературна мова – нові діалекти”, останні являють собою нові, що склалися в основному у ХХ ст. системи, що продовжують змінюватися і розвиватися.

Особливі лінгвістичні ситуації створилися на Хоккайдо й Окінава. На Хоккайдо протиставлення „літературна мова – нові діалекти” існує в найбільш чистому вигляді. Основну частину Хоккайдо (крім крайнього півдня) японці заселяли лише з кінця ХІХ ст.

Особливо показова акцентуація: перемогла не літературна, а найбільш проста з контактувавших систем, що характеризується фіксованим місцем наголосу (ця система не була найпоширенішою серед первинних носіїв). Таким чином, і при повному зникненні традиційних діалектів, як це сталося на більшій частині Хоккайдо, залишається потреба в розмежуванні систем, вживаних при спілкуванні зі „своїми” й з „чужими” [10, с. 54 – 76].

Префектура Окінава, що складається з великої кількості дрібних, відокремлених островів, характеризується максимальним збереженням традиційних діалектів, дуже значно відрізняються від літературної мови, а іноді і один від одного. Тільки там ще можна зустріти людей, які не знають літературної мови. [10, с. 81].

Окінава – це район найменшої стандартизації японської мови. Однак важко знайти територію, де б відсутність протиставлення літературної мови і діалектів було реальністю. Найближче до цієї ситуації Яманоте, тобто та частина Токіо, де формувалася сучасна літературна мова. Але вже говір Сітаматі в межах Токіо має певні особливості, до яких відносять поширення стяжених форм і слів, де літературним довгим голосним відповідають короткі, акцентуаційні відмінності, менше число форм ввічливості, специфічну лексику.

Діалектна роздрібненість Японії залишається значною, позиції діалектів стійкі, хоча самі діалекти втрачають свою ідентичність. При цьому ставлення до діалектів стало багато в чому не таким, як раніше. Минула престижність діалектів була дуже низькою і їх вживали перш за все із-за недостатнього знання літературної мови. Зараз ще бувають випадки, коли японці приховують знання діалекту [10, с. 127 – 132], але така поведінка відходить у минуле. Люди середнього і молодшого поколінь зазвичай вільно користуються діалектом, вдаючись до нього і при хорошому знанні літературної мови [11, с. 276].

Мабуть, низька престижність діалектів була властива періоду масового оволодіння літературною мовою, коли мова на діалекті асоціювалася з низькою культурою, тепер же, коли літературною мовою користуються всі й володіння діалектом зовсім не означає невміння переключатися з діалектної системи на літературну, діалект сприймається вже не як „зіпсування” мови, а як цілком законний засіб неофіційного спілкування зі „своїми”. Позначається й те, що нові діалекти не так несхожі на літературну мову, як старі, що вже майже зникли. Не виключено, що в даній переорієнтації грає роль і посилення націоналізму в сучасній Японії: явно поживався інтерес до „пошуків національного коріння”, у тому числі й регіональних традицій.

Змінилося і офіційне ставлення до діалектів. Зараз все частіше пишуть про те, що діалекти, як і інші особливості народної культури Японії, - національне надбання, яке необхідно зберігати. Перед школою та засобами масової інформації більше не ставлять завдання викорінення діалектів, нове завдання – навчання правильному користуванню діалектами. Тим самим крім загально японської літературної норми починають створюватися регіональні норми. Це – нове явище в японській мовній ситуації за межами Окінави.

Зараз в школах введено курс місцевого діалекту, особливий для різних районів Японії. Школярів вчать правильному користуванню діалектом і усвідомлення його відмінностей від літературної мови.

Підвищення престижності японських діалектів стимулювало й активну діяльність по їх вивченню. Зараз, в жодній країні світу діалекти не досліджуються так детально, як у Японії. Мало не в кожному японському провінційному університеті створюються кафедри діалектології, активно працює діалектологічне суспільство Японії, виданий діалектологічний атлас країни і видаються детальні атласи всіх префектур. Ця робота сприймається як частина роботи з вивчення і збереження національної культури [11, с. 303 – 321].

Мовна ситуація в сучасній Японії не вичерпується протиставленням „літературна мова – територіальні діалекти”. Поряд з територіальними діалектами існують і соціальні, можна виділити і просторічні різновиди японської мови, що знаходяться поза літературною мовою, але не мають у своєму функціонуванні географічних або соціальних обмежень.

Порівняно чіткі соціальні діалекти існують лише на периферії японської мови і, як правило, не чисельні за кількістю носіїв. Так, ще в XVII-XVIII ст. в Сігаматі склався особливий говір гейш, який зберігся до теперішнього часу.

Однак навіть там, де не можна говорити про соціальні діалекти як про якісь певні мовні системи, деякі соціальні відмінності у функціонуванні японської мови існують, часто накладаючись на територіальні; ці відмінності зазвичай мають не абсолютний, а статистичний характер. Цей факт визнають і японські лінгвісти, які здійснюють масові мовні обстеження.

На відміну від літературної мови і діалектів японське просторіччя не володіє чіткою видімістю, важко говорити про нього як про якусь мовну систему. Проте існує чимало слів і граматичних форм, які не визнаються літературною нормою, але не можуть бути названі діалектними, так як поширені по всій Японії, вживаючись особами різних соціальних груп. Багато хто з них не що інше, як прояви розвитку мови, стримуваного нормами. Наприклад, широко поширені стягнення граматичних форм, коли поєднання знаменної і допоміжного дієслів перетворюється в єдине слово

Таким чином на основі вивчених матеріалів можна зробити наступні висновки. Діалекти поділяються на територіальні і соціальні.

Територіальний діалект — різновид національної мови, якому властива відносна структурна близькість і який є засобом спілкування людей, об'єднаних спільністю території, а також елементів матеріальної і духовної культури, історично-культурних традицій, самосвідомості.

Межі діалекту історично рухомі, їхня зміна може зумовлюватися як переміщенням ізоглос визначальних рис діалекту у процесі міждіалектної взаємодії.

Структурні особливості діалекту з часом зазнають змін унаслідок міждіалектної взаємодії та впливу літературної мови, проте діалект як форма існування національної мови не зникає, а лише трансформується у нову якість. Зміни у різних діалектах і говірках того самого діалекту відбуваються нерівномірно: інтенсивніші спостерігаються поблизу великих економічних, культурних центрів; менш відчутні — у маргінальних та відносно ізольованих природними умовами говірок.

Соціальний діалект — відгалуження загальнонародної мови, уживане в середовищі окремих соціальних, професійних, вікових та інших груп населення. Характеризується специфічними особливостями у формуванні, доборі й використанні певної частини лексичних та фразеологічних засобів.

Варіювання у користуванні лексичними засобами залежить від середовища і сфери вживання. Диференціація у користуванні лексичними засобами мови залежить від загальноосвітнього рівня: носіїв мови, їх суспільного становища, роду занять, кола інтересів, середовища, до якого належить носій мови і тощо. Чинники, які зумовлюють соціально-діалектичну диференціацію мови, настільки різноманітні, що їх не завжди можна визначити. До того ж нерідко вони діють одночасно, що призводить до інтеграції різних соціально-діалектичних відгалужень від загальнонародної мови. Соціальні діалекти певною мірою можуть перехреснуватися з територіальними, проте, на відміну від територіальних, вони не охоплюють фонетичні системи та граматичні будови. Соціальна (соціально-професійна) диференціація суспільства, а отже, і його мови залежить від рівня розвитку продуктивних сил. Тому коли територіально-діалектичні відмінності в межах національної мови поступово нівелюються, то соціально-діалектні зберігаються.

Література

1. Попов К. А. Матеріали з історії японського мовознавства / К. А. Попов. – П., 1990. – 400 с. **2. Попов К. А.** Японські діалектологи і їх основні роботи / К. А. Попов. – П., 1993. – 350 с. **3. Алпатов В. М.** Мовознавство в Японії / В. М. Алпатов. – А., 1983. – 350 с. **4. Поліванов Є. Д.** Психофонетичні спостереження над японськими діалектами / Є. Д. Поліванов. – П., 1989. – 500 с. **5. Кібрік А. Є.** Нариси з загальних і прикладних питань мовознавства / А. Є. Кібрік. – К., 1992. – 540 с. **6. Конрад Н. І.** Японська лінгвістика / Н. І. Конрад. – К., 1999. – 470 с. **7. Конрад Н. І.** Схід та захід / Н. І. Конрад. – К., 1992. – 470 с. **8. Конрад Н. І.** Синтаксис японської національної літературної мови / Н. І. Конрад. – К., 1997. – 340 с. **9. Неверов С. В.** Загально-мовознавча практика сучасної Японії / С. В. Неверов. – Н., 1982. – 450 с. **10. Сиромятніков К. А.** Становлення новояпонської мови / К. А. Сиромятніков. – С., 1995. – 340 с. **11. Сиромятніков К. А.** Розвиток новояпонської мови / К. А. Сиромятніков. – С., 1998. – 321 с.

Гребеник І. А. Етносоціолінгвістична категорія діалектів японської мови в історичному і сучасному контексті досліджень

Стаття висвітлює певні тенденції розвитку й становлення діалектів на території Японії, розповідає про їх вивчення та дослідження збоку етносоціолінгвістики в історичному і сучасному контексті. Структурні особливості діалекту з часом зазнають змін унаслідок міждіалектної взаємодії та впливу літературної мови, проте діалект як форма існування національної мови не зникає, а лише трансформується у нову якість. Зміни у різних діалектах і говірках того самого діалекту відбуваються нерівномірно: інтенсивніші спостерігаються поблизу великих економічних, культурних центрів; менш відчутні — у маргінальних та відносно ізольованих природними умовами говірок.

Ключові слова: етносоціолінгвістична категорія, діалект, територіальний діалект, соціальний діалект, акцентуація.

Гребеник И. А. Этносоциолингвистическая категория диалектов японского языка в историческом и современном контексте исследований

Статья освещает определенные тенденции развития и становления диалектов на территории Японии, рассказывает про их изучение и исследования со стороны этносоциолингвистики в историческом и современном контексте. Структурные особенности диалекта со временем претерпевают изменений в результате взаимодействия диалектов и влияния литературного языка, но диалект как форма проявления национального языка не исчезает, а лишь только трансформируется в новое качество. Изменения в различных диалектах и говорах того же диалекта происходят неравномерно: более интенсивные наблюдаются вблизи крупных экономических и культурных центров;

менее значимые – в относительно изолированных и маргинализированных природными условиями говорах.

Ключевые слова: этносоциолингвистическая категория, диалект, территориальный диалект, социальный диалект, акцентуация.

Grebenyk I. A. Ethno-sociolinguistic category of Japanese dialects in the historic and modern context of researches

The article studies definite tendencies of development and formation of the dialects on the territory of Japan, says about their studies and researches by ethno-sociolinguistic in the historic and modern context. Structural characteristics of the dialect have undergone changes over time as a result of the interaction of dialects and influence of the literary language, but the dialect as a form of national language does not disappear, but merely just transformed into a new quality. Changes in different dialects and varieties of the same dialect are unevenly distributed: there are more intensive in the vicinity of the major economic and cultural centers; less significant in the relatively isolated and marginalized environments dialects.

Key words: ethno-sociolinguistic category, dialect, territorial dialect, social dialect, accentuation.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.161.2'373

А. О. Дудік

КОНЦЕПТ „ДУША” У РОСІЙСЬКІЙ МОВНІЙ КУЛЬТУРІ

Кожна національна культура формує ніби «невидиму сферу, за межі якої належні до неї люди неспроможні вийти. Вони не усвідомлюють, не відчують цих обмежень, оскільки знаходяться всередині даної ментальності і культурної сфери. Суб'єктивно вони почувають себе вільними, об'єктивно ж вони підпорядковані. „Ця підпорядкованість виявляється в тому, що людина мислить, діє, відчуваю так, як це прийнято в даній нації” [1, с. 22].

Вплив національно-культурного компоненту на мовленнєву діяльність позначається не лише в безпосередньому використанні етнічно орієнтованих слів і виразів, а й у способах і засобах слововживання, у процесах розвитку образності.

Російська модель особистості ґрунтується на протиставленні *тіла* як матеріального компонента *душі* як морально-емоційному ядру

людини. Сфера ірраціонального, не контрольованого розумом, в цій мові є головною.

У російському культурному ареалі *душа* виступає символом внутрішнього психічного світу людини, місцем її емоцій і бажань, пов'язаних із задоволенням духовних потреб, наприклад: *душа радується (чуєт, болит, просит, не принимает)* [1, с. 23].

Співвідношення поняття концепту і слова *душа*, віддзеркалюючого національно-культурну, ментально-психологічну специфіку та ціннісну орієнтацію російського народу, можна вважати одним з найскладніших та неоднозначних [2].

Лексикографічна представленість цього концепту така: в „Философском энциклопедическом словаре” *душа* у звичайному слововживанні – сукупність спонукань свідомості (і разом з тим основа) живої істоти, особливо людини, антитеза понять *тіла* і *матерії*. Наукове поняття *душі*: *душа* – на відміну від індивідуального *духу* – сукупність тісно пов'язаних з організмом людини психічних явищ, зокрема почуттів і прагнень (вітальна *душа*) [6, с. 147].

Філософське розуміння *душі* як субстанції призвело до того, що їй спочатку приписують властивості «найтоншої речовини ... За Платоном, *душа* є нематеріальною і передує існуванню. Аристотель називає її першою ентелехією (цілеспрямованість, цілеспрямованість як рушійна сила, активний початок) життєздатного тіла, тільки розумна *душа* людини (дух) може бути відокремлена від тіла і є безсмертною [6, с. 146].

Образно-сміслова домінантність суперконцепту *душа* в російській національній самосвідомості простежується не тільки на понятійному, концептуально-онтологічному рівні, а й на лексико-фразеологічному, що найбільш рельєфно представлено в лексикографічному просторі (див. словники тлумачні, фразеологічні, російської мови, прислів'їв та приказок, ідіом, образних засобів російської мови, філософські тощо).

Мовна експлікація даного феномена широко представлена і на морфологічному, словотвірному, дериваційні – в широкому сенсі слова – рівнях. Так, у „Словообразовательном словаре русского языка” А. Тихонова зафіксовано 132 похідні одиниці, створені на базі виробляє лексеми *душа*. Кожна з цих одиниць актуалізує в дискурсі не лише експліцитно, але й імпліцитно смисловий пучок, набуваючи, залежно від інтенцій мовної особистості, додаткові окказіональні експресивно-емоційні відтінки [2].

Характерно, що поняття *душі* в християнській традиції нерозривно пов'язане з поняттям *живе*: *живая душа, дух жизни, давати духа давати – давати жизни, живым духом, душа болит, душа горит, душа перевернулась, отводить душу, надрывать душу і т. п.* Спостерігається дистрибуція лексем, феноменів і понять *душа* і *дух* [2].

Словник Ожегова надає такі визначення лексемі *душа*: „1. Внутренний психологический мир человека, его сознание. 2. То или иное свойство характера, а также человек с теми или иными свойствами. 3. (перен.) Вдохновитель чего-нибудь, главное лицо. 4. (разг.) О человеке (обычно в устойчивых сочетаниях). 5. В старину крепостной крестьянин” [3, с. 169].

Розглянувши семантичне вираження лексеми *душа* у стійких словосполученнях, можна виділити наступні понятійні групи:

- духовна частина людини у релігійному дискурсі: *деньги на помин души, продать душу дьяволу, бесплотные души, переселение душ, праведные души*;
- визначення, синонімічне людині, персоні, живому об’єкту: *живая душа, добрая душа, пропавшая душа, на душу (доводиться, дісталося на одну людину)*;
- сутність, основа чогось: *быть душой чего-либо, душа компании, быть мозгом и душой*;
- внутрішній стан людини, її скриті почуття, дещо таємне, приховане: *открыть душу, душа нараспашку, обнажить душу, в глубине души, в тайниках души, с души воротит от чего-нибудь (про почуття відрази)*;
- позитивні риси характеру, доброта, чуйність, співчуття: *душевный человек, быть бездушным*;
- дещо протиставлюване фізичному тілу: *предан душой и телом*;
- те, що невід’ємно пов’язане з життям: *отдать богу душу (померти), испустить дух, в чем душа держится (про кволу, хвору людину)* [5, с. 126];

„Образ души” у різних авторів набуває специфічних психолого-емоційних та семантичних обрисів. Як уже зазначалося, цей суперконцепт важко диференціювати і однозначно (для реципієнта) дефініювати через семантико-когнітивної багатогранності, невизначеності його текстової (мовної) субстанціональності: *душа* –

- 1) це місце? Порівняймо: *”Но вечно пламень вечный и живой дрожит в душе, не угасая”* (О. Блок); *”Я говорю сейчас словами теми / Что только раз рождаются в душе”* (А. Ахматова);
- 2) це субстанція? - *”Скорбную душу помилуй, Господи!”* (О. Блок);
- 3) це іпостась особистості? - *”Мечтаю я, чтоб ни одна душа не видела / Твоей души нетленной”* (О. Блок); *”...обидно коротка вся жизнь для поисков родной души”* (Л. Якушева); *”И эту песню я невольно / Отдам на смех и поруганье, / Затем, что нестерпимо больно / Душе*

- любовное молчанье” (А. Ахматова); „Страшна моей душе предгрозовая тишь” (А. Ахматова) [2];
- 4) це щось живе, що знаходиться, подібно до серця, всередині людини? - „Но устают глаза, болит душа от насыщения светом и покоем” (Л. Якушева); „Странно вспомнить: душа тосковала, / Задыхалась в предсмертном бреду” (А. Ахматова); „Помолись о нищей, о потерянной, / О моей живой душе” (А. Ахматова); „Исцелил мне душу царь небесный / Ледяным покоем нелюбви” (А. Ахматова);
- 5) це внутрішнє „я” автора? - „Но с ясною гармонией Твоей / Моя душа больная не расталась” (О. Блок); „... может, ветер мне поможет душу легкую мою разметать степною пылью” (Л. Якушева); „И каждый раз, вступая в тайну, / Душа стиха напьется вновь” (Л. Якушева); „Но с души не стирается метка / Незначительной встречи собой” (А. Ахматова); „Надо, чтоб душа окаменела, / Надо снова научиться жить” (А. Ахматова); „Ты сказки давней горестных заметок, / Душа моя, не тронь и не ищи...” (А. Ахматова) и т. д. [2].

У російській мові істотна гендерна диференціація між антропоморфними ознаками концептів внутрішнього світу - жінкам приписуються особливі характеристики душі, розуму і серця (*Женский ум лучше всяких дум* (Даль); *женское сердце не обманешь*; *богатая душа русской женщины*).

У російській культурі не прийнято прямо говорити про душу чоловіка, тому що даний концепт пов'язаний з емоційною сферою (*душа мужчины, мужская душа*). Російська культура передбачає стриманість чоловіків в прояві своїх емоцій (*скупая мужская слеза*; *утирають/скрывают скупые слёзы*) [4].

У структурі концепту *душа* актуалізуються функціональні жіночі ознаки. У такому разі реалізується когнітивна модель *душа-мати* (*в душе возникло / родилось; бремя души; ср.: Здесь каждый шаг в душе рождает Воспоминанья прежних лет. Пушкин. Воспоминания в Царском Селе; Каждую светлую мысль, Высокое каждое чувство Ты зарождаешь в душе. Дельвиг. Романс; Но вероятно, в ее душе именно тогда родился целый мир новых надежд и ощущений, имевший громадное влияние на всю ее последующую жизнь. Куприн. К славе; Я ворочался на скомканной простыне, и досада рождалась в душе. Булгаков. Морфий; Рождение замысла в душе творческого человека подобно вспышке пламени, когда икра попадает в горячий материал. Солоухин. Продолжение время*). Ця модель використовується для передачі ситуацій творчості, пам'яті, наснаги, надії (*Я говорю сейчас словами теми, Что только раз рождаются в душе . Жужжит пчела на белой хризантеме, Так душно пахнет старое саше. Ахматова. Вечерняя комната*) [4].

Спостереження показують, що як жива сутність, *душа* не тільки генерує і відображає почуття, вона і „сама” може їх відчувати, функціонально уподібнюючись суб'єкту мови. За допомогою різних тропеїчних модифікацій досягається єдність образу, його цілісність, поживляються стародавні асоціативно-сміслові зв'язки слів [2]. Найважливішою універсальною одиницею субстанціонально-семантичної структури ексклюзивно-ментального суперконцепту *душа* є, як видно з мовних реалізацій, семема *живе*. На це вказує як тип і характер контексту, так і лексичне оточення лексеми *душа* в різних текстах, їх інтенціональних малюнок. На відміну від загальноприйнятої опозиції *живе-неживе* суперконцепт *душа* актуалізує семему *безсмертя*, що закріплено мовної та духовної традицією: *душа людська безсмертна* є.

Література

- 1. Брагінець Н. В.** Концепти *душа* і *серце* в національно-мовних картинах світу: на прикладі української, російської та англійської мов / Н. В. Брагінець // Наукові записки. : Філологічні науки ; Нац. ун-т „Києво-Могилянська академія”. – 2004. – Том 34. – С. 26 – 31.
- 2. Буянова Л. Ю.** Концепт „душа” как основа русской ментальности: особенности речевой реализации : электронный ресурс. – Режим доступа : http://www.relga.sfedu.ru/n80/cult80_1.htm
- 3. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова / С. И. Ожегов, Шведова Н. Ю. – 4-е изд., дополн. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
- 4. Пименова М. В.** Концептуализация внутреннего мира человека посредством гендерных признаков : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://www.sofik-rgi.narod.ru/avtori/konferencia/pimenova.htm>
- 5. Пюрбеев Г. Ц.** Концепт „душа” в языковом сознании русских и калмыков / Г. Ц. Пюрбеев, С. Б. Турдуматова // Гуманитарные исследования – 2010. – № 4 (35). – С. 125 – 130.
- 6. Философский** энциклопедический словарь / Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А. – М. : Инфра – М, 1997. – 576 с.

Дудік А. О. Концепт „душа” у російській мовній культурі

У статті досліджується концепт „душа” у його проявах у мові, співвідношення концепту і слова, лексикографічна представленість цього концепту, семантичне вираження лексеми „душа” у стійких словосполученнях, гендерна диференціація між антропоморфними ознаками концепту „душа” як одного з концептів внутрішнього світу, розглядається когнітивна модель „душа-мати”.

Ключові слова: концепт „душа”, гендерний аспект, російська мовна культура.

Дудик А. А. Концепт „душа” в русской языковой культуре

В статье исследуется концепт „душа” в его проявлениях в языке, соотношение концепта и слова, лексикографическая представленность этого концепта, семантическое выражение лексемы „душа” в устойчивых словосочетаниях, гендерная дифференциация между антропоморфными признаками концепта „душа” как одного из концептов внутреннего мира, рассматривается когнитивная модель „душа-мать”.

Ключевые слова: концепт „душа”, гендерный аспект, русская языковая культура.

Dudik A. A. The concept of „soul” in the Russian language culture

This article examines the concept of „soul” in its manifestations in language, the relation of the concept and word, lexicographic representation of this concept, a semantic token expression of „soul” in the phrases, gender differentiation between anthropomorphic features of the concept of „soul” as one of the concepts of the inner world, cognitive model of „the soul of the mother.”

Key words: concept of „soul”, the gender dimension, the Russian language culture.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК [811.161.1'272:316.774]-055.1

А. В. Кириченко

ГЕНДЕРНЫЙ СТЕРЕОТИП ФЕМИННОСТИ В ТЕЗАРИУСЕ СМИ

*Средства массовой информации
в умелых руках – это дудки, под которые
пляшет общественное мнение.*

Олег Кузнецов

Средства массовой информации по праву считаются важнейшими функциональными компонентами коммуникативного пространства. Сейчас трудно представить жизнь без привычных телепередач, эфиров на радиоволнах, ярких заголовков газет и журналов, распространению информации через Интернет. Все это стало неотъемлемой частью коммуникации в наши дни. И именно благодаря такому большому разнообразию массмедиа произошло смещение от информирования к коммуницированию [1, с. 115]. Это свидетельствует не только о том, что диапазон распространяемой информации стал шире, но и увеличилось количество публики, затрагиваемых тем и потенциальных журналистов.

Благодаря такому большому потоку информации, поглотившего человека в XXI веке, конкурентоспособность различных СМИ заставляет их дифференцировать публикуемый материал. Для устойчивого положения на информационном рынке массмедиа создают собственную специфику, которая определяется рядом факторов [2, с. 76]:

- периодичностью выхода (несколько раз в день, ежедневно, каждую неделю, месяц);
- временем выхода;
- базовой тематикой (например, „Литературная газета“, развлекательное телевизионное шоу, выпуск новостей по радио, освещение культурных событий непосредственно с места их проведения);
- образовательным и культурным уровнем аудитории („желтая пресса“, интеллектуальные передачи);
- сферой распространения (при учете менталитета той или иной страны, области);
- информативной задачей;
- характером аудитории (с учетом гендера и возраста).

Целью данной статьи является рассмотрение устоявшихся взглядов и стереотипов относительно женского образа в массмедиа. Данная проблема актуальна в современном обществе, так как СМИ необходимо отвечать требованиям, устоявшимся в сознании общественности. Поэтому индустрия новостей продолжает политику приемлемых в социуме взглядов.

Данной проблемой занимались ученые всего мира: Э. Аронсон, А. Гапова, А. Дугин, И. Кон, А. и Б. Пиз, И. Темкина.

Так как задачей статьи является исследования стереотипов в СМИ относительно женского образа в них, рассмотрим основополагающие области информативного пространства:

- печатные издания;
- телевидение;
- радио;
- Интернет-пространство.

Следует заметить, что область их распространения неравномерна, это говорит о предпочтениях аудитории. Вследствие этого и доля стереотипности в подаче информации неравномерна. Ниже представлена схема, отражающая предпочтения женщин в областях СМИ, частоту их использования.

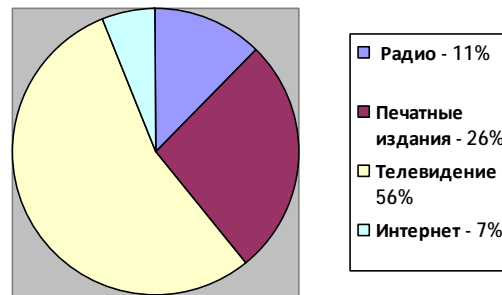


Рис. 1 Предпочтения женщин в выборе СМИ

На приведенной схеме видно, что женская половина опрошенных предпочитает получать информацию посредством телевидения, на втором месте – пресса, затем – радиозэферы, наконец, Интернет [3, с. 47]. Рассмотрим поочередно все области массмедиа.

На протяжении многих десятилетий телевидение развивалось и совершенствовалось, упорно приобретая женские черты характера. Во-первых, ненавязчиво и постепенно оно заняло исключительно важное место в нашей жизни и стало определять наши вкусы и пристрастия, модели поведения и даже мечты. Во-вторых, телевидение желает нравиться - причем всем без исключения. В-третьих, оно во многом делается для женщин. Заметьте, сколько телевизионных передач посвящено „чисто женским бытовым и насущным проблемам” - начиная от выбора спутника жизни и заканчивая телесериалами. И, наконец, в-четвертых, именно телевидение сегодня определяет женский образ и стиль эпохи - пусть эта эпоха длится месяц, полгода, год [4, с. 92]. Оно навязывает стиль, моду и красоту, советует, какую продукцию выбрать, распространяет последние слухи из мира шоу-бизнеса. Безусловно, основным источником распространения гендерных стереотипов является реклама. Благодаря запоминающимся лозунгам, ярким образам, привлечению знаменитостей и отображению насущных проблем индустрия телевидения навязывает нам желания и идею, которые вводят нас в отчаяние. Следует заметить, что „У рекламы - женское лицо”, как сказал А. Агафонов. Факты являются ярким тому подтверждением, ведь лишь 35% рекламы адресовано непосредственно женщинам, тогда как ролики с их участием занимают около 60% рекламного потока [4, с. 114]. Для того, чтобы товар понравился широкой публике, его не только нужно представить в самом выгодном свете, повысив конкурентоспособность, но и показать обыденную ситуацию, бытовую проблему связанную с ним и блестящее решение поставленной задачи. В зависимости от того, для кого и для какого возраста предназначена реклама товара, в его пропаганде будут учитываться стандартные клише женского образа. Ниже приведена таблица, показывающая наиболее

желаемую роль женщины в соответствии с возрастом и пола потенциального покупателя.

Таблица

Желаемая аудиторией роль женщины в рекламе

для кого предназначена возраст	Для женщин	Для мужчин
молодежь	беззаботная девушка	любовница
средний возраст	заботливая жена и мать	компаньонка
старший возраст	карьеристка	сиделка

Можно заметить, что женщина в рекламе для представительниц слабого пола обычно озабочена собственными проблемами – внешним видом, порядком в доме, успешностью. Для мужчин женщина выступает в роли объекта желания или заботливой и любящей спутницы. Ученые всего мира озабочены проявлением анорексии в рекламных роликах. Стремление к идеальной фигуре так велико, что зачастую вызывает заболевания и психическое расстройство, а телевизор только усугубляет положение, так как с экранов нам улыбаются стройные и привлекательные модели. Интересное сравнение провели ученые из штата Огайо, США, сравнив стандарты красоты в современной и рекламе 1950-х годов. Выяснилось, что раньше использовались модели со средним ростом 165 см и весом в 65 кг, в то время как сегодня – это 175см и 50 кг. Кроме того, средний возраст женщины в рекламе – 20-27 лет, когда раньше он был – 32-35 [5, с. 208]. Сегодня практически невозможно встретить в рекламе женщину старше 35 лет, однако есть и исключения. Например, в 2003 году Жан Поль Готье пригласил на свой показ коллекции осень/зима 73-летнюю английскую модель Дафну Селф. И она совершенно неожиданно стала лицом молодежной линии D&G „Diffusion Youth”. Но это, скорее, исключение.

Признано, что самый успешный женский образ в рекламе связан с материнством, что отражает устремление каждой женщины. Реклама с участием детей чаще вызывает у потребителей положительные эмоции и интерес. Изображение заботливой матери и жены, как правило, стандартно. Это женщина, которая вкусно готовит, знает, как угодить каждому члену семьи, а в ее доме всегда чистота, уют и порядок. Данный образ используется для рекламирования продуктов питания, средств по

уходу за домом, лекарств. Молодая, жизнерадостная и полная энергии девушка чаще демонстрирует новинки в косметике и парфюмерии. Интересным фактом является то, что для рекламирования „мужских” товаров – пива, сигарет, средств по уходу – также используется данный женский образ.

По статистике, 59% из опрошенных девушек регулярно покупают любимый гляцевый журнал, 24% – только если их заинтересует обложка или анонс статей, 7% – вероятнее всего приобретут сразу несколько и 10% – редко или никогда не покупают журналы [6, с. 52]. Таким образом, аудитория у печатных изданий довольно широкая, это значит, что издателям необходимо учитывать возрастные показатели читателей. Так, например, существуют как молодежные, так и журналы для старшего возраста. Кроме того, они различаются своей спецификацией, но, несмотря на это, все они состоят из однотипных информационных блоков – мода, красота, уход за собой, здоровье, отношения с мужчинами и детьми, профессиональная консультация. В конечном итоге, „после однотипных советов авторитетных печатных изданий каждая вторая женщина начинает вести себя согласно стереотипному мышлению авторов и общества”, – заявляет Эллиот Аронсон, знаменитый американский социолог [5, с. 104]. Ведь это становится все более привлекательнее и правильнее – следовать указаниям из страниц журналов слепо и необдуманно. Интересный факт опубликовала во французском издании „Vogue” Марта Горнер. Она провела многолетнее исследование и выяснила причину того, почему девочки, которые в школе по всем показателям успевают учиться намного лучше мальчиков (здесь играет роль более быстрого психологического и биологического созревания женщин), однако к старшим классам теряли былые заслуги. Оказалось, что стереотипные мышления, которые вызывают СМИ, суждения в школе и дома, в обществе целом вызывают у девочек-подростков своеобразный комплекс, который Марта Горнер назвала „боязнь успеха”. Дело в том, что очень часто заслуги в интеллектуальной сфере у девушек расцениваются отсутствием у них женственности и привлекательности, более того, продолжительное время считалось, что наука и образование – „не женское дело” и представительницы прекрасного пола не могут допиться успеха в данных сферах. Таким образом, девушки интуитивно стремятся к невысоким показателям в учебе, однако это касается далеко не всех. Комплексу „боязнь успеха” подвержены только 67% девушек.

Алан и Барбара Пиз – супружеская пара психологов из США отмечает, что высокие частоты женского голоса, сочетающиеся с мягким тембром более приятны человеческому уху [7, с. 41]. Маркетологи в сфере радио давно поняли данную нехитрую условность и именно поэтому из динамиков радиостанций звучат именно женские голоса. Однако, в последнее время с усилением влияния других СМИ, а, в следствии этого, сокращением аудитории (более 77% слушателей

составляют мужчины-водители), популярными становятся и мужчины дикторы. Кроме того, социологи нашли дифференциацию в изображении женского образа в песнях, исполняемых мужчинами и женщинами. В первом случае – это желанная, любимая и соблазнительная муза, во втором – уверенная, иногда эгоистичная и самостоятельная девушка [7, с. 66].

Что касается интернет-пространства, то здесь женский образ в полной мере раскрывается посредством веблогов – информационно наполненных дневников, т.е. одних из видов авторского проекта. Авторы веблогов (блоггеры), как правило, пишут о том, что происходит с ними, высказывают свои мысли по поводу событий, комментируют публикации в Интернете. Самыми распространенными среди женщин являются beauty and fashion-блоги – заметки о стиле и красоте, где хозяйки выставляют свои look-и, т.е. то, в чем они были одеты. Затем по популярности идут food-блоги, где можно подглядеть новые кулинарные рецепты. Не менее популярное распространение получили travel-, hand-made-, info-, блоги. Яркой их особенностью является не только креативность авторов, но и постоянное присутствие хозяйки заметок, обмен мыслями с другими читателями.

В итоге можно сказать, что из проведенного краткого анализа видно, что в рекламе представлены только некоторые слои населения, а те, что представлены, выступают перед нами чаще всего в стереотипных ролях. Конкретно женский образ изображается в стандартном и приемлемом в обществе поведении. Практически все представленные в данной статье образы, включая более эмансипированную „деловую женщину”, смотрят на себя глазами мужчины, представляя себя объектом его желания. В результате у людей, а особенно у детей формируются достаточно четкие представления об отношениях полов и о том, какая роль уготована каждому.

Перспективы дальнейших исследований мы видим в классификации стереотипов относительно образа мужчины в СМИ.

Литература

- 1. Ворошилов В. В.** Журналистика: учеб. [для студ. ВУЗов] / В.В. Ворошилов. – СПб. : Издательство Михайлова В. А., 2001. – 336 с.
- 2. Средства** массовой информации: учеб. пособие / под ред. И.В. Акаимова. – М. : Аспект Пресс, 2010. – 314 с.
- 3. Кварталов И. М.** Пол и Гендер / И. М. Кварталов // Корреспондент. – 2009. – № 49. – С. 45-48.
- 4. Немировская А. Н.** Психологический анализ рекламы на российском телевидении / А. Н. Немировская. – М. : Логос, 2007. – 420 с.
- 5. Эллиот Аронсон.** Общественное животное / Аронсон Эллиот. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 2115 с.
- 6. Элизабет Шоре.** Пол. Гендер. Культура. Немецкие и русские исследования. Выпуск 3 / Шоре Элизабет, Каролин Хайдер. – М. : РГГУ, 2003. – 510 с.
- 7. Пиз Алан.** Язык взаимоотношений / Алан Пиз, Барбара Пиз. – М. : Азбука., 1999. – 325 с.

Кіриченко Г. В. Гендерний стереотип феміністі в тезаріусі ЗМІ

В данній статті були розглянуті головні стереотипи щодо образу жінки у ЗМІ, а саме: віку та гендеру, визначення соціальної ролі жінки в сучасному суспільстві, поведінкових характеристик та стереотипів щодо сприйняття жінки аудиторією ЗМІ. Стаття порівнює головні способи і аспекти сприйняття інформації у ЗМІ чоловічою та жіночою аудиторією, а також акцентує увагу на поширення стереотипних образів жінок, нав'язування їм певних моделей поведінки.

Ключові слова: гендер, ЗМІ, стереотип, реклама.

Кириченко А. В. Гендерный стереотип феминности в тезариусе СМИ

В данной статье были рассмотрены основные стереотипы относительно женского образа в СМИ, а именно: возраста и гендера, определения социальной роли женщины в современном обществе, поведенческие характеристики и стереотипы по поводу восприятия женщины аудиторией СМИ. Статья сравнивает основные способы и аспекты восприятия информации у СМИ женской и мужской аудиторией, а также акцентирует внимание на распространении стереотипных образов женщин, навязывании им определенных моделей поведения.

Ключевые слова: гендер, СМИ, стереотип, реклама.

Kirichenko A. V. The main stereotypes concerning female image in the media

The main stereotypes concerning female image in the media were considered in this article, namely age and gender, determination of the social role of the woman in modern society, behavioral characteristics of the woman's perception by the audience of the media. The article is compare the main ways and aspects of the perception in the media by female and male audience and focuses on the dissemination of stereotype women's manner, intrusion them the specified behavioral models.

Key words: gender, the media, stereotype, commercial.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811. 111' 371

О.А. Котлярова

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПЕРФОРМАТИВНОСТИ В
НЕМЕЦКОМ АНЕКДОТЕ.**

Поворот современной лингвистики в сторону изучения субъективного фактора в языке объясняет необходимость исследования языка не только в его номинативном аспекте (как интерпретатора действительности, формирующего индивидуальную картину мира), но и все более пристально в коммуникативном аспекте (как средство репрезентации субъекта в речевой деятельности). Репрезентация субъекта в речевой деятельности напрямую связана с феноменом перформативности текста.

Вопрос перформатива широко разрабатывался как представителями западных лингвистических школ (Э. Бенвенист, Дж. Остин, Дж. Серль, А.Вежбицкой, З.Вендлер), так и некоторыми отечественными лингвистами (Апресян Ю.Д., Падучева Е.В. и др.) Весомый вклад в изучение отношений между высказыванием, говорящим и контекстом в рамках человеческой деятельности внесли такие исследователи как В.Г. Гак, анализирующий проблемы прагматики в сопоставительном плане, Т.В. Маркелова, в своих работах уделившая внимание прагматике и семантике средств выражения оценки; также интерес представляют работы Г.Г. Почепцова (мл), исследовавшего коммуникативно-прагматические аспекты семантики, Е.М. Лазуткиной, анализирующей проблему описания прагматических механизмов языковой системы, Н.Г. Кривалидзе, обратившегося к прагматическому аспекту дейктических средств языка, Е.Е. Анисимовой, которая в своих работах рассмотрела проблему коммуникативно-прагматических норм и др.

Данная статья посвящена анализу способов выражения перформативности в современном немецком анекдоте.

Понятие перформативности претендует в современном научном мире на онтологический статус, захватывая различные области мысли и порождая новые формы и методы научных исследований.

Рассматривая этот феномен, мы опираемся на традиционное определение, введённое Джоном Остином по отношению к высказываниям, согласно которому перформативностью называется свойство высказывания быть одновременно действием (от объединения англ. слов *perform* (представлять, осуществлять, исполнять) и *action* (действие)). Соответственно перформатив, являясь и тем и другим, объединяет свойства высказываний и действий [1].

Перформативность, прежде всего, нацелена на инициацию коммуникации: она открывает для участников интеракции возможность

самоидентификации, исключая тем самым возможность несоучастия. Она является, на наш взгляд, конститутивным признаком современного анекдота, поскольку рассказывание анекдота – это не повествование, а представление, производимое единственным актером, при этом перформанс анекдота определяется ситуацией, в которой анекдот рассказывается. Важная черта анекдота, обеспечивающая ему успех, – его существование в устной форме, актуализация в момент произнесения, смысл, который он получает только в перформансе, позволяет нам говорить о перформативности анекдота как речевого жанра. Немалая часть анекдотов, в том числе и немецких, представляет собой диалоги, состоящих из высказываний с различным коммуникативно-интенциональным содержанием [2].

В настоящее время изучением образования и функционирования речевых актов в речи занимается прагматическая теория, которая формулирует правила прагматической интерпретации, другими словами, определяет правила, приписывающие с учетом особенностей структуры прагматического контекста каждому высказыванию определенную иллокутивную силу или статус определенного речевого акта. Прагматическое понимание представляет собой последовательность процессов, содержанием которых является приписывание высказываниям участниками коммуникации особых конвенциональных сущностей - иллокутивных сил. Проблема, следовательно, состоит в том, каким образом слушающий на самом деле узнает, что, когда говорящий произносит то или иное предложение, он тем самым обещает или угрожает [3, с. 217]. Какая же информация необходима слушающему для идентификации речевых актов? Очевидно, что информация может поступать из различных источников и по различным "каналам", среди которых выделяются следующие:

- свойства грамматической структуры высказывания (заданные грамматическими правилами);
- паралингвистические характеристики, такие, как темп речи, ударение, интонация, высота тона и т.д., с одной стороны, и жесты, мимика, движение тела и т.д. - с другой;
- наблюдение/восприятие коммуникативной ситуации (присутствие и свойства находящихся в поле зрения объектов, людей и т.д.);
- хранящиеся в памяти знания/мнения о говорящем и его свойствах, а также информация о других особенностях данной коммуникативной ситуации;
- знания/мнения, полученные из предыдущих речевых актов, то есть из предшествующего дискурса, как на микро- (или локальном), так и на макро- (или глобальном) уровнях;

- знания общего характера (прежде всего конвенциональные) о (взаимо)действии, о правилах, главным образом прагматических;

- другие разновидности имеющих общий характер знаний о мире (фреймы) [3, с. 148].

Дж. Остин выделил пять наиболее общих типов высказываний, различающихся по коммуникативно-интенциональному содержанию:

1. Оценочные высказывания (**verdictives**), типа: Я считаю, что; я нахожу, что; полагаю, что... и т.п.

„Ich fide es nett, dass Sie mir zu Begrüßung die Hand küssen“, sagt Gerda zu ihrem neuen Freund. Er keck: „Irgendwo müssen wir ja mal anfangen...“

www.witze-ueber-witze.de

Данный анекдот как раз представляет собой диалог, состоящий из высказываний, одно из которых (**Ich fide es nett** - это мило) несет в себе оценочный компонент.

Следующий пример является монологом, однако также содержит оценочное высказывание (**Meine Eltern sind komisch** - мои родители забавные).

"Meine Eltern sind komisch", beschwert sich Heidi bei der Freundin. "Erst haben sie mir mit viel Mühe das Reden beigebracht und jetzt, wo ich es endlich kann, verbieten sie mir dauernd den Mund!"

www.witze-ueber-witze.de

Оценочные высказывания, присутствующие, как в первом, так и во втором примерах, не несут в себе, однако комического эффекта, который достигается за счет ситуации, в которой оказались участники анекдотов.

2. Побудительные высказывания (**exercivities**), выражающие волеизъявления, приказы, указания, советы, предупреждения и т.п.:

"Hallo, Taxi", ruft die junge Frau. "Fahren Sie mich so schnell wie möglich in die Geburtsklinik!!!!!"

Der Fahrer rast los und fragt: "In zehn Minuten sind wir da, halten Sie es so lange aus?"

"Natürlich, mein Dienst beginnt erst in einer Viertelstunde!"

www.hahaha.de

Данный пример ярко характеризует анекдоты, содержащие побудительные высказывания. Чаще всего это диалоги либо полилоги между героями анекдота, один из которых просит, приказывает, увещивает, побуждает к выполнению какого-либо действия (**Fahren Sie mich** - отвезите меня в роддом).

Следующий анекдот содержит побудительное высказывание, по своей структуре, однако, не являясь диалогом. Это молитва маленького мальчика, сделавшего ошибку в контрольной работе (**mache Rom zur**

Hauptstadt von Frankreich - сделай Рим столицей Франции):

*Ferdi betet: "Lieber Gott, Du kannst ja alles, darum **mache Rom zur Hauptstadt von Frankreich**, denn das habe ich heute in meiner Erdkundearbeit geschrieben."*

www.witze-ueber-witze.de

Как и в случае с вердиктивами, побудительные высказывания, вырванные из контекста, всего лишь побуждают к действию, не делая анекдот смешным, что также верно и для следующего типа перформативных высказываний.

3. Высказывания–обязательства (**commisives**), типа: я обязуюсь, я обещаю, я поручаюсь и т.п:

*Meint der Zahnarzt zu Paul: "So weit brauchen Sie den Mund nun auch wieder nicht aufreißen." – „Na ja, ich dachte, Sie brauchen viel Platz für Ihre Instrumente?“ – „Das schon, aber ich selbst **bleibe** ja draußen."*

www.witze-ueber-witze.de

*"Entweder ich **bekomme** jetzt sofort eine Gehaltserhöhung," sagt der Buchhalter zu seinem Chef. "Oder ich **fange** am nächsten Ersten als Prüfer beim Finanzamt an!"*

www.hahaha.de

Meint ein Gärtner zum anderen: "Es heißt ja, dass es den Pflanzen gut tut, wenn man ab und zu mit ihnen spricht."

*"Okay," erwidert sein Kollege, "dann **gehe** ich nach hinten und **beleidige** das Unkraut!"*

www.hahaha.de

Приведенные выше анекдоты являются как диалогами (1,3), так и монологом (2), однако все они содержат высказывания-обязательства (**bleibe** - я остаюсь, **become** - я получаю, **anfange** - я начинаю, **gehe** - я пойду).

4. Высказывания–реакции на поведение других людей (**behabitives**): я поздравляю, я прошу прощения, выражаю сочувствие и т.д.

Der Vertreter klingelt an der Haustür. Als ihm geöffnet wird, sagt er: "Gnädige Frau, darf ich Ihnen unseren Verkaufsschlager vorführen, von dem Ihre Nachbarin meint, Sie könnten ihn sich nicht leisten?"

www.hahaha.de

Herr Doktor, alle Leute ignorieren mich!" – Darauf er: „Der Nächste, bitte!"

www.hahaha.de

*Der kleine Sohn schaut sich den neuen Pelzmantel seiner Mutter an und meint: "Muss das arme Vieh dafür gelitten haben..!"
Darauf die Mutter wütend: "Wie sprichst Du eigentlich über Deinen Vater?!"*

www.hahaha.de

Как видно из примеров, все выделенные высказывания являются реакцией на поведение собеседников и в какой-то степени несут в себе комический эффект, что особенно ярко выражено в первом примере (*Gnädige Frau, darf ich Ihnen unseren Verkaufsschlager vorführen, von dem Ihre Nachbarin meint, Sie könnten ihn sich nicht leisten*- Уважаемая госпожа, могу я предложить Вам наши товары, которые, по словам Вашей соседки, Вы не можете себе позволить?). Однако и здесь картина была бы не полной без представления участников анекдота. Бехабитивы, представленные в остальных примерах, хоть и являются кульминационными фразами анекдотов, делают их смешными только в контексте. Вышесказанное также верно и для следующего типа перформативных высказываний, рассматриваемых в данной работе.

5. Экспозитивные высказывания (**expositives**), эксплицирующие функцию реплики коммуникативных актов: я отвечаю, я соглашаюсь, я предлагаю и т.д.

*Heini fragt Peter: „Was machst du denn heute?“ – „Nichts!“ –
„Prima, das ist gut – ich mache mit!“*

www.hahaha.de

Zwei Autodiebe nach der Entlassung auf dem Heimweg : "Nehmen wir den Bus ?"

"Wieso? Der ist doch viel zu groß. Den kriegen wir nie verkauft!"

www.hahaha.de

Таким образом, как видно из примеров, современные немецкие анекдоты содержат все типы перформативных высказываний, выделенных Остином. Однако сами по себе данные высказывания не несут в себе элемент комического, другими словами, они не делают анекдот смешным. Он приобретает свой смысл только в перформансе, во время представления его рассказчиком. Именно после интерпретации всех речевых актов, составляющих анекдот, мы можем говорить о перформативности анекдота как речевого жанра.

Перспективы развития темы, которая была представлена в данной статье мы видим в дальнейшем анализе понятия перформативности и способов ее выражения с точки зрения прагматики и теории речевых актов в частности.

Литература

1. Егоров А. Перформативная грамматика десоветизации / А. Егоров // Internet 2006. – Режим доступа : <http://pn.pglu.ru>

2. Щербединская Е. Ю. Перформативность анекдота как речевого жанра (на материале немецких анекдотов) / Е. Ю. Щербединская // Internet 2004. – Режим доступа : <http://ihtik.lib.ru> **3. Дейк Т. А. Ван.** Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. Ван. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 356 с.

Список использованного иллюстративного материала.

1. www.witze-ueber-witze.de ; 2. www.hahaha.de

Котлярова О. О. Засоби вираження перформативності в німецькому анекдоті.

В статті розглянуто засоби вираження перформативності в сучасному німецькому анекдоті. Крім цього було проаналізовано визначення поняття перформативності, а також виділено основні риси сучасного анекдоту. В статті було надано інформацію з теорії мовленнєвих актів та проаналізовано сучасні німецькі анекдоти з точки зору наявності в них різних типів перформативних висловлювань, а також їх інтерпретації з метою виділення елементу комічного, що є невід'ємною рисою анекдоту.

Ключові слова: перформативність, мовленнєвий акт, типи мовленнєвих актів, анекдот, прагматика.

Котлярова О. А. Способы выражения перформативности в немецком анекдоте.

Статья посвящена способам выражения перформативности в современном немецком анекдоте. Было проанализировано определение понятия перформативности, а также выделены основные черты современного немецкого анекдота. В статье приведена информация по теории речевых актов и проанализированы современные немецкие анекдоты с точки зрения присутствия в них различных типов перформативных выражений, а также их интерпретации с целью выделения элемента комического, что является неотъемлемой чертой анекдота.

Ключевые слова: перформативность, речевой акт, типы речевых актов, анекдот, прагматика.

Kotlyarova O. O. The Means of Expressing Performativity in the German Anecdote.

The article is dedicated to the means of expressing performativity in the modern German anecdote. The definition of the term “performativity” was analyzed, as well as the main features of the modern German anecdote were pointed out. Besides, some information on the theory of speech acts was given. Modern German anecdotes were analyzed from the point of view of possessing different types of performative expressions, as well as their interpretation in order to single out the comic element, which is the main feature of anecdotes.

Key words: performativity, speech act, types of speech acts, anecdote, pragmatics.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.112.2'373.23

L. E. Levchenko

STYLE AS A SPECIFIC PROBLEM OF A LITERARY TRANSLATION

Problem of the significance of stylistics and style in the literary translation is a problem of today. This research is significant because some problems of literary translation connected with style are presented in it. We can say that style is one of the main things to pay attention to when we translate texts. It is really necessary to define the style of the text, author's style, stylistic devices before translating it. Translating the text, a person must know the features of the author, peculiarities of his language, stylistic and phonetic devices he uses, vocabulary of his texts. Literary translation can't be word-for-word translation because that kind of translation is very poor and can't give the readers the main idea of the author's text and it is difficult to read and to understand a translation if it is word-for-word.

Such scientists as Baker M. Routledge, I. R. Galperin [1], V.A. Kukhareno, A.N. Morokhovsky, V.V. Vinogradov [2] presented very important information concerning to the translation. Their books are the most significant for the translation theory. The problem of a translation was studied by such linguists as: V.V. Fisenko, I.M. Chepurna, O.O. Mushnina, N.M. Rudnitska, O.O. Mikhaylenko. But we want to introduce to you not only general information about the translation theory but the question of the style of a literary translation. Nobody have studied a comparison of the original text, its word-for-word translation and literary one. But we presented it in our article. The aim of the article is to analyze how the author's style influences on the complication of a literary translation, to prove that style is very important in the translation, and to eliminate the possibility of word-for-word translation, to present the main popular problems which translators are faced with.

Literary translation bridges the delicate emotional connections between cultures and languages and furthers the understanding of human beings across national borders. In the act of literary translation the soul of another culture becomes transparent, and the translator recreates the refined sensibilities of foreign countries and their people through the linguistic, musical, rhythmic, and visual possibilities of the new language. Literary translation is a work of literary translators. That is a truism which has to serve as a starting point for

description of literary translation, an original subjective activity at the centre of a complex network of social and cultural practices. The imaginative, intellectual, intuitive writing of the author must not be lost to the disembodied abstraction which is often described as „translation”. [3, p. 127]

So the translator must understand and feel special style of the author he translates. The translator must reflect author's emotions and feelings, his style and his features but with the help of different language.

Stylistic problems of translation may be approached from several angles: styles of language, their peculiarities, their goals and their interrelation; stylistic meaning of words; stylistic devices, their nature and structure, their expressive function; foregrounding of linguistic means for stylistic purposes and its attention-compelling function.

The translation of texts belonging to different functional styles of the language presents a vast comprehensive problem.

A style of language is dependent upon the sphere of communication and the aim of communication which determine the peculiar choice of language means. These means are interrelated and form a system is characteristic of each style. Texts belonging to different styles of language possess distinctive stylistic features and thus are easily recognizable although they may to some extent vary from language to language.

We will show you some ideas of translating literature (belle-lettres style), problems connected with translating of emotive prose and poetry and some examples of translating.

When she paid the coachman she took her money out of a hard steel purse in a very jail of a bag which hung upon her arm by a heavy chain, and shut up like a bite. I had never, at that time seen a metallic lady altogether as Miss Murdstone was.

Расплачиваясь с кучером, она достала деньги из твердого металлического кошелька, а кошелек она хранила, как в тюрьме, в сумке, которая висела у нее через плечо на тяжелой цепочке и защелкивалась, будто норовя укунить. Я никогда до тех пор не видел такой железной леди, как мисс Мердстон.

Author may use different stylistic devices and figures to emphasize something important to his mind, to show us a character, features, emotions and feelings of his characters. For example, the five-fold repetition of the word „stop” (*Stop! Stop! Stop! Stop! Stop!*) in Thomas Hardy's story „Absent-mindedness in a Parish Choir” is compensated lexically by the introduction of conditional words possessing the same degree of expressiveness.

Перестаньте! Сию минуту перестаньте! Да перестаньте же!

Here the repetition shows us strong emotions and willingness of character, his dissatisfaction, irritation or even anger.

The emphatic effect of repetition in the following example is made up by the use of a synonymous pair and by the addition of an intensifier.

A policy of see no stagnation, hear no stagnation, speak no stagnation has had too long a run for our money.

Слишком долго мы расплачиваемся за политику полного игнорирования и замалчивания зстоя в нашей экономике.

Many stylistic devices are polyfunctional: one and the same device may fulfill a variety of functions and produce diverse effects. These functions are sometimes not identical and do not coincide in English and in Russian. The same stylistic devices in two languages reveal complete concurrence, partial concurrence and no concurrence at all.

Alliteration appears to be one of the fundamental features of poetry. But alliteration in prose is more frequently used in English than in Russian and cannot always be preserved. For example, it is not preserved in the translation of the concluding paragraph of Galsworthy's „Indian Summer of a Forsyte” by M.Lorie.

*Summer – summer – summer! The soundless footsteps on the grass.
Жарко – жарко – знойно! Бесшумные шаги по траве.*

A translator should be fully aware of the degree of expressiveness of stylistic devices used in the text. A line of distinction must be drawn between what is stylistically trite and what is stylistically original. It especially refers to lexical stylistic devices: deliberate mixing of words belonging to different layers of the vocabulary, metaphors, metonymies, epithets, similes, etc. stylistic equivalence is a fundamental requirement.

You don't have to be a history buff to enjoy historic houses in Britain but it helps.

Не нужно быть историком педантом, чтобы наслаждаться посещением исторических зданий, но это помогает.

The word „buff” is a highly colloquial, if not slangy word, meaning «a dull, slow-witted person» (Webster III). In the translation its stylistic reference is elevated and it is rendered by a literary word (*педант*).

[earlier buff an enthusiast about going to fires; perhaps from the buff overcoats worn by volunteer firefighters in New York City ab 1820] : fan, enthusiast. [4]

In order to translate poetry translator must have a sense of rhythm, rhyme or even must to be a poet too. It is important to carry down to a reader the author's main ideas and feelings. One more necessary thing is to select appropriate words, phraseological units, stylistic devices in order to save the main idea of the poem and to save definite author's style. Due to stylistics', translator must know all the stylistic devices and have sufficient vocabulary and must be aware of the usage of these stylistic devices. For example, there is a part of a sonnet of William Shakespeare № 142:

*Love is my sin, and thy dear virtue hate,
Hate of my sin, grounded on sinful loving.
O but with mine compare thou thine own state,
And thou shalt find it merits not reproving,
Or if it do, not from those lips of thine,
That have profaned their scarlet ornaments,
And seal'd false bonds of love as oft as mine,
Robbed others' beds' revenues of their rents... [5]*

It is the original text. And this is word-for-word translation of the sonnet to the Russian:

*Любовь - мой грех, а твоя драгоценная добродетель - отвращение,
отвращение к моему греху, основанному на греховной любви.
Но сравни с моим свое собственное состояние,
и ты обнаружишь, что оно не заслуживает упрёка,
или если заслуживает, то не из этих твоих губ,
которые осквернили свой алый орнамент
и запечатывали фальшивые узы любви так же часто, как мои,
лишняя чужие постели их законных арендных доходов...*

So as you see that word-for-word translation can't be literary one, because it is even hard to read it and to understand never mind to memorize. So the translator must approach to translation of poems from the artistic view. He must find appropriate stylistic devices to make the image integrated and correct and to achieve proper acoustic effect with the help of phonetic expressive means and devices. Phonetic expressive means and stylistic devices are used to provide musical effect to the poem, to emphasize author's feelings, emotions, to make poem to sound pleasant and easy to memorize.

There is a range of technical problems that the translator of Shakespeare may be faced with is quite formidable, including as they do the many textual cruxes, the obscure cultural allusions, Shakespeare's archaisms and daring neologisms, his contrastive use of words of Anglo- Saxon and Romance origin, his use of homely images, of mixed metaphors and of iterative imagery, the repetitions of thematic key words, the personifications, puns, ambiguities and malapropisms, his play with y- and th- forms of address, his elliptical grammar and general compactness of expression, his flexible iambic patterns, the musicality of his verse, the presense of performance-oriented theatrical signs inscribed in the text, and so on. [3, p. 223]

There is the example of literary translation of Shakespeare's sonnet 142 by Igor Fradkin:

*Любовь - мой грех. Святая простота,
Ты ненавидишь этот грех открыто.
Пусть грешен я - и ты уже не та,
А это означает, что мы квиты.
Уж порицать, так не твоим устам,
Которые мне не однажды лгали:
Любовь мы оба воровали там,
Где ложе ненадежно охраняли...*

The reader can see that this translation sounds perfect and easy to memorize and the author's main idea is saved in this translation. Cross rhyme is used by a translator. So this translation is literary one.

We analyzed the notion of literary translation, its peculiarities, problems that translating of the text causes, the importance of stylistics in translating the text, especially in understanding and translating of stylistic and phonetic devices. We analyzed peculiarities of translation of onomatopoeia,

alliteration, repetition, assonance, metaphor, synonyms and the problem of rhyming. We analyzed the importance of stylistic and phonetic devices in making the text emphatic, peculiar, emotive, interesting and easy to read. It was mentioned about difficulties of translating poetry, especially because of rhyming. And we presented the original text of W. Shakespeare's sonnet, its word-for-word translation and translations of this sonnet written by different authors. It was decided that word-for-word translation is not suitable. The translator must be a poet to translate poetry in order to show us author's emotions and to make a translation interesting and easy to read and to remember. We would like to present more problems connected with a literary translation in our next articles.

References

1. **Гальперин И. Р.** Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М.: Высш. шк., 1981. – 316 с.
2. **Виноградов В. В.** Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. 256 с.
3. **Baker M.** Routledge. Encyclopedia of Translation Studies / Routledge M. Baker. – London, 1998. – 654 p.
4. **Webster dictionary** / Электр. ресурс. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/buff>
5. **Shakespeare W.** The sonnets / Электр. ресурс. – Режим доступа к ресурсу : <http://shakespeare.mit.edu/>

Левченко Л. Е. Стиль як специфічна проблема в літературному перекладі

В цій статті було проаналізовано вплив авторського стилю на виникнення труднощів у перекладі. Були наведені приклади стилістичних засобів та особливості їх використання і впливу на переклад. Були перелічені основні проблеми в перекладі художньої літератури та засоби їх вирішення. Представивши оригінальний текст, його дослівний переклад та літературний, було доведено, що стиль для перекладу є дуже важливим і що можливість дослівного перекладу виключена.

Ключові слова: стиль, літературний переклад, дослівний переклад, художній стиль.

Левченко Л. Э. Стиль как специфическая проблема в литературном переводе

В этой статье было проанализировано влияние авторского стиля на возникновение трудностей в переводе. Были приведены примеры стилистических приемов и особенности их использования и влияния на перевод. Были перечислены основные проблемы в переводе художественной литературе и способы их решения. Представив оригинальный текст, его дословный перевод и литературный перевод, было доказано, что стиль для перевода очень важен и что возможность дословного перевода исключается.

Ключевые слова: стиль, літературний переклад, дослівний переклад, художественний стиль.

Levchenko L. E. Style as a specific problem of a literary translation

In this article we analyzed how the author's style influences on the complication of a literary translation. Examples of stylistic devices and peculiarities of their using and influence on the translation of fiction were presented. The main problems concerning the translation of fiction and their solutions were enumerated. We proved that style is very important in the translation and eliminated the possibility of word-for-word translation by showing the original text, its word-for-word translation and its literary translation.

Key words: style, literary translation, word-for-word translation, belle-lettres style.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.111'27

A. V. Lozova

SHORTENINGS IN MODERN ENGLISH

The topicality of this work consists in studying shortenings used in Internet communication and phone messaging. A lot of researches have been done before to investigate the phenomenon of shortening but there is no universal terminology and classification of them. As shortenings used in communicational sphere represent the colloquial level of the language and new units appear with a high frequency there is a need to study them in terms of their colloquial use and give a proper classification of such shortened items.

The aim of the article is to analyze English shortenings, give the theoretical background of phenomenon investigation and analyze shortened items which are used in colloquial language.

The phenomenon of shortening has a very long history but no serious attention of scientists was paid to it until the World War II. Short lists of initialisms appeared in linguistic books but first serious studies were done by J. Algeo, W. Bolton, and T. Pyles. J. Algeo takes into consideration historical, categorical aspects of the problem and tries to give a classification of shortenings [1, p. 105].

In 1983 H. Menzel published his dissertation on the subject in Keln. There existed considerable overlapping and inconsistency between the views of different scientists. Initialisms are mixed with blends and clippings. The major dictionaries of initialisms included clippings and visual devices like

bldg. that are pronounced as the whole word. From the first, GALE has described the blends *motel* and *smog* as acronyms. Abbreviation is used to name both the shortening process and the item that is shortened. After the term „acronym” was introduced in 1943, it was further confusingly used for differentiating all kinds of shortenings. There developed three different views concerning the classification of shortenings. The first view treated abbreviations and acronyms separately, the second and the third view presented abbreviations and acronyms as a subclass of each other.

S. Gramley and K. Patzold (1985) offered the fourth, the so-called composite view. They suggested that some initialisms are abbreviations to some people, but acronyms to others. This view confused the place of abbreviations and acronyms in word formation. Scholars like C. Kreidler (1979), J. Algeo (1981), R. Quirk (1985), and G. Cannon (1987) made the biggest contribution to the study of the phenomenon of shortening [2, p. 107].

It should be mentioned that many scientists like H. Boss, A. Daniel, E. Jamieson, J. Wilson expressed a negative attitude to shortenings. Shortenings were considered a hazard because of multiple meaning which some items acquired. The fact that later many shortenings were coined in colloquial speech proved that they could not belong to general vocabulary and were considered not prestigious to use [2, p. 108].

Shortenings were present not only in Middle and Old English but even in Sumerian language. The reason for appearance of shortenings was a desire to economize on expensive paper, parchment and vellum. Many Latin words were shortened and assimilated by English. One of the common examples is the omission of suffix *-er* that is marked in the centre of words or at the end, as

in Latin: *mast* (master), *Merton* (Merton). Early forms of dictionaries of

shortenings appeared in the fifteenth century. The first one was the famous *Modus Legendi Abbreviatura*. Among others dictionaries are A. Chassant's *Dictionnaire des abreviations*, S. Fallows' *Dictionary of Abbreviations*, J. Wilson's *Abbreviations and Representative Letters* [1, p. 13 – 16].

The number of abbreviations increased during the World War I, as Americans used reduced forms to name business, governmental, and daily activities.

A lot of military abbreviations were created in American, British, French, German languages. But the World War II has brought a huge explosion in creation and usage of shortenings. Many new items, including informal and obscene ones like *F.O.* and *S.O.S.*, compiled the U.S. The manual called *Authorized Abbreviations, Brevity Codes, and Acronyms* and became a part of Army Regulations included shortened items with explanations of the sphere of their use. Most influential collections of war

abbreviations were presented by M. Berger, A. Dunlap, J. Fleece, L. Hornstein, J. Riordan. But none of these works could list all the shortenings which appeared at that period. Only small percentage of them was included [2, p. 100 – 101].

The biggest dictionaries of abbreviations were: Gale's book „Acronyms Dictionary” listing 425,000 items in Crowley and Sheppard's twelfth edition in 1987, A. Dobbs's dictionary listing 10,000 entries with 50,000 meanings.

Since the World War II, a great number of shortenings had been used worldwide. Some of them are *GUM* – Gosydarstvenniy Universalni Magazine, *TASS*, the German abbreviation *DANA* – Deutsche Allgemeine Nachrichten Agentur.

The inconsistency and disputable questions still exist in modern theories of shortenings. Thus, the urban dictionary takes the term „abbreviations“ as the main one and subdivides abbreviations into shortenings, contractions, initialisms, and acronyms. A German linguist D. Kobler-Trill makes a strict distinction between shortened words and abbreviations.

V. Eliseeva doesn't use the term „abbreviation” at all taking term „shortening” to denote the whole phenomenon [3, p.72].

To clarify the difference between shortenings and abbreviations there is the need to give definitions for both terms.

Shortening (clipping) is a word-building process which involves qualitative changes and quantitative changes in a word; a significant subtraction, in which a part of the original word is taken away [4, p. 51].

Shortening is the act or process of dropping one or more syllables from a word or phrase to form a shorter word with the same meaning, as in forming *piano* from *pianoforte* or *phone* from *telephone* [5].

An abbreviation (from Latin „brevis”, meaning „short”) is a shortened form of a word or phrase used for brevity especially in writing in place of the whole [6, p. 40].

Abbreviation is an item created from one or two first letters of all or most of the 1 – 5 constituents of an existing item [2, p. 173].

As far as we can see from these definitions shortenings and abbreviations have absolutely different ways of formation. That is why these terms denote different notions.

Depending on how shortenings and abbreviations are treated by linguists there exist various classifications of shortened items. The urban dictionary takes the term „abbreviations” as the main one and subdivides abbreviations into shortenings, contractions, initialisms, and acronyms.

V. Eliseeva divides shortenings into lexical and graphical. To the lexical shortenings belong clipped or stump words, initial words, or acronyms. Further subdivision is between initial, final and the so-called initial-final clipping. V. Eliseeva also distinguishes a purely English subtype of contractions – semi-shortenings combined by means of acronym of one

member of a word combination and full stem of another. For example: *A-bomb* – atomic bomb; *V-day* – Victory day [3, p.72].

I. Arnold takes into consideration the correlation of a curtailed word with its prototype and points out two groups of shortenings.

The first group consists of curtailed words regarded as a variant or synonym to its prototype: *Inet* – Internet, *doc* – doctor. The second group is represented by the words which have lost their connection with their prototype: word *fan* comes from fanatic, *fancy* is a shortened form of fantasy. As for the classification based on the position of the clipped part I. Arnold presents the generally accepted classification. According to this classification final clipping or apocope, initial clipping or apharesis, medial clipping or syncope are distinguished. Abbreviations are divided by I. Arnold into two groups: acronyms and initial abbreviations. Acronyms are abbreviated words which are read and sound as ordinary written words: *UNESCO* – United Nations Educational Organization. In initial abbreviation the alphabetical reading is retained, eg: *BBC* – British Broadcasting Corporation.

There is also a special subgroup of Latin shortened words which I. Arnold refers to abbreviations which are substituted by their English equivalents: *a.m.* – in the morning, *cf.* – compare [7, p.138].

In new-word classification scheme given by linguist J. Algeo, shortenings consist of acronyms and initialisms, clippings, and backformations.

Backformations – for example, the verb *choreograph* formed from the noun *choreography*. J. Algeo, G. Cannon, D. Kobler-Trill, A. Nikolenko suggest similar classifications of shortenings with those which were already presented.

A special attention should be paid to specific ways of shortening like ellipsis and blending.

Ellipsis (from the Ancient Greek: „ellipsis”, „omission” or „falling short”) is a series of marks that usually indicate an intentional omission of a word, sentence or whole section from the original text being quoted [8, p. 5].

Ellipsis is a social phenomenon, it appears when the speaker does not have a clear thought in his mind, hurries up to say something or just wants to shorten his speech because meaning will be clear anyway. It results in changing lexico-grammatical meaning of the utterance. A common example of ellipsis is popular music.

Ellipses are often used in an operating system’s taskbars or web browser tabs to indicate longer titles than fit the size. To see a full title one should hover cursor over the tab.

The ellipsis is very often used in Internet chat rooms, and it has evolved over the past ten years into a text-messaging.

For naming the process of forming a blend V. Eliseeva uses the term telescoping. Usually a first part of a blend is represented by a stem with missing final part, the second part is the second word with missing initial part [3, p. 77].

There are many types of blends, based on how they are formed.

V. Eliseeva distinguishes two types of blends depending on prototype phrases they correlate with: additive and restrictive blends. Additive blends are formed with the help of conjunction „and” that stands between two words like in the example: smoke and fog – *smog*. Restrictive blends are made up from attributive phrase with the first element serving as a modifier, eg: medical care – *medicare* [3, p. 78].

In the present time abbreviations and shortenings of military origin do not present interest for the science as many of them have come out of use. But at the same time a lot of abbreviations are used worldwide in different branches of science like mathematics, physics, biology, informatics, computer programming and many others. The international measurement system uses such well-known items as *kg* (kilogram), *km* (kilometer) and others. All the names for elements in periodic table are contracted: *Cl* – chlorine, *Ca* – calcium. Languages of programming use elaborate system of contractions and symbols to produce commands and actions. As it was mentioned before blends and ellipses are also often used in programming and informatics. In mathematics many items are contracted to identify some values.

But a special interest is presented by shortenings used in Internet communication. Internet gives great opportunities to interact offering various social networks, video chats, e-mail clients. Instant messaging represented by computer messages and cell phone messages is very popular among teenagers and young people nowadays. The number of characters allowed in a text message is to 160 characters, twitter reduced it up to 140 though computer messages essentially have no upper limit. This fact became one of the reasons for creation special abbreviations for reducing the size of the whole message. Instant messaging usually presupposes the quick exchange of messages to maintain „live” conversation, so shortenings are used to economize time. Moreover there is no need to type long phrases consisting of several words when they can be reduced to several letters.

Most of abbreviations and shortenings used in Internet communication refer to colloquial language. Some abbreviations used in the Internet are originated from fanspeak.

Fanspeak is made up of acronyms, blended words, obscure in-jokes, puns, coinages from science fiction novels or films, and archaic or standard English words used in specific ways.

SMS language has some interesting specifics. For words that have no common abbreviation, users may remove the vowels from a word, and the reader is required to interpret a string of consonants by re-adding the vowels, e.g. dictionary becomes *dctnry* and keyboard becomes *kybrd*. The reader must interpret the abbreviated words depending on the context in which it is used, as there are many examples of words or phrases that use the same abbreviations, e.g., *lol* could mean *laugh out loud* or *lots of love*. SMS language does not always obey or follow standard grammar, and additionally the words used are not usually found in standard dictionaries. The usage of

phonographs is also common for SMS messages. Phonographs are symbols which represent sounds. For example, numerals are widely used phonographically in text messaging forms, as in *any1* (anyone) and *b4* (before) [9]. In the chart below presented some phonographs and abbreviations which are used in phone messages.

Table 1.

Abbreviations and phonographs used in phone messages

Abbreviation	Meaning
2mro or 2moro	tomorrow
TTYL	talk to you later
b4	before
gr8	great
l8	late
sum1	someone
cu or cya	see you
4u	for you
ur	your and you're
njoy	enjoy

Smileys and emoticons also frequently appear in SMS messages. Cell-phones usually possess ready collections of smileys in their graphical view. Internet sites and especially forums create unusual emoticons which may have animation for example [10].

Here is a chart with most commonly used smileys.

Table 2.

Smileys used in phone messaging

Graphical representation	Meaning
: -)	smile
:)	smile
;-)	winkingsmile
:-O	surprise
:-P	disgusted smiley (with tongue sticking out)
:-P	excited smiley (with tongue sticking out)

The number of abbreviations used in phone messaging is countless because communication as process is very diverse and provides a lot of material for coining shortenings. Shortened items used in Internet messaging are even more numerous. Writers can be as creative as they want because there

is no need to follow structural and grammatical rules of the language. Smileys, emoticons, numerous abbreviations and shortenings.

Hashtags originated on Twitter, where they were first used to create „groupings”, that is, to mark a tweet with a certain code, for example *#politics*. At any time, it is easy for someone to search for all the tweets that contain this specific hashtag. The name comes from the # character, a hash mark or hash. You will also see this character referred to as „number” (number sign) or „pound” (pound sign). Today, hashtags are used widely outside the Twitter environment. You will often see them used by people to inject short comments into a conversation. For example, someone might text a friend: *got a promotion today #happy* [].

Logographs are widely used in Internet. Logograph is a shortening in which is coined not only from letters but also other symbols and even numbers which helps to maximally shorten the phrase. English logographs include @ (at) and & (and) [11].

The observation of different social networks like Facebook, V Kontakte, forums, online chats has shown that mostly people use abbreviations for well known general phrases like *by the way*, *see you later*, for you and so on. Nextchart contains most frequently used abbreviations in Internet instant messaging.

Table 3.

Abbreviations and phonographs used in Internet communication

Abbreviation/logograph	Meaning
A/S/L	what is your age, sex, and location?
ADDY	address
AFAIK	as far as I know
AFK	awayfromkeyboard
B	I'mback
BBL	bebacklater
BRB	berightback
BTW	bytheway
CU	seeyou
IC	I see
G2G	I'vegottogo
THX	thanks
WB	welcomeback

The total number of abbreviations used in communicational sphere is very large and continues to increase. All the abbreviations are not only easy to use but also not hard to remember. Skillful writers can even substitute most of

their message by such abbreviations. Though these items shall never become a part of literary language they will not cease to exist as social phenomenon. Moreover, with the appearance of electronic means of communication such items will only increase in number.

It should be noted that shortenings used in communicational sphere do not receive a proper attention from scientists, there is no classification for such items as emoticons, phonographs and smileys. It is rather a disputable question whether they can be considered shortenings. And we cannot say what rules govern their creation and how to predict their development. That is why it is necessary to understand that processes happening in speech can have a big value together with processes within a standard literary language when a phenomenon becomes global. Though many scientists deny the fact that shortening is important subject for investigation, it is quite possible that in the nearest future shortening may start playing a considerable role in a language. That is why it should be thoroughly studied as any other linguistic phenomenon. The stream of information increased greatly which caused the need to save time and convey as much information as possible. Shortenings help to save the content of the message but reduce its size. This valuable feature presents interest especially in communicational sphere. Though much have been done to study shortenings of military origin, we still know little about shortenings used in communicational sphere, Internet sphere in general and Internet communication in particular. Moreover, shortenings represent an interest for computational science. All programming languages and operating systems are based on shortened items. So this sphere of shortenings' usage deserves careful study as well. Being a developing trend in English language shortenings need theoretical description and analysis. All the studies done before should be systematized and generalized into a single theory.

References

- 1. Fletcher J.**, Christopher A. Journal of the Simplified Spelling Society: The use of abbreviated English by the fellows of Merton College / J. Fletcher, A. Christopher. – Oxford : Upton, 1988. – 216 p.
- 2. Cannon G.** Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation / GarlandCannon. – New York and Bern : Lang., 1989. – 486 p.
- 3. Елисеєва В.** Лексикологія англійського мови / Вера Елисеєва. – СПб : СПбГУ, 2003. – 360 с.
- 4. Бабенко Л.** Учебно-методический комплекс дисциплины „Лексикология русского языка” : электронный ресурс / Людмила Бабенко. – Екатеринбург : ИОНЦ „Русский язык“. – 2008. – С. 12. – Режим доступа. : <http://elar.usu.ru/handle/1234.56789/168>
- 5. Dictionary.com** : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://dictionary.reference.com/browse/shortening>
- 6. Theuse of shortenings in English for specific purposes. A practical review for nurses.**– Cubana : Rev. Educ. Med. Super. – 2001. – 55 p.
- 7. Арнольд И.** Лексикология современного англійського мови : учеб. для ин-тов и фак. инстр. яз. / Ирина Арнольд. – 3-изд. – М.: Высш. шк., 1986. – 295 с.
- 8. Maness J.** The Power of

Dots : Using Nonverbal Compensators in Chat Reference / Jack Maness.– Colorado : University of Colorado Press, 2007. – 125 p. **9. Thurlow C.** Generation Txt. The sociolinguistics of young people's text messaging : електронний ресурс / CrispinThurlow. – Режим доступу : <http://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a3/thurlow2002003.html> **10. Net Lingua.** Internet language : Smilies – what is a smiley? : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.fun-with-words.com/smileys.html> **11. Crystal D.** Txtng: the Gr8 Db8 / David Crystal. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 250 p.

Лозова А. В. Скорочення в сучасній англійській мові

У статті розглядаються скорочення та їх використання у сучасній англійській мові, дається історична довідка їх розвитку, розглядаються наукові теорії та несумісність у систематизації та дефініціях феномену. Диференціація робиться між скороченням та аббревіатурою. Подаються типологічні класифікації аббревіатур та скорочень. Основна увага приділяється скороченням, які використовуються в розмовному мовленні при безперервному обміні повідомленнями. Дається аналіз скорочень, які використовуються в Інтернет комунікації та мобільних повідомленнях.

Ключові слова: скорочення, аббревіатура, комунікаційна сфера, розмовне мовлення, Інтернет комунікація.

Лозовая А. В. Сокращения в современном английском языке

В статье рассматриваются сокращения и их использование в современном английском языке. Дается историческая справка их развития, рассматриваются научные теории и несоответствия в систематике и дефинициях феномена. Разграничение сделано между сокращением и аббревиатурой. Представлены типологические классификации аббревиатур и сокращений. Основное внимание уделяется сокращениям, которые используются в разговорном языке при непрерывном обмене сообщениями. Дается анализ сокращений, используемых в Интернет коммуникации и мобильных сообщениях.

Ключевые слова: сокращение, аббревиатура, коммуникационная сфера, разговорный язык, Интернет коммуникация.

Lozova A. V. Shortenings in modern English

The article examines shortenings and their use in Modern English language. A historical background of their development, observes scientific theories and inconsistency within the taxonomy and definitions of the phenomenon are observed in the paper. The distinction is made between shortenings and abbreviations. The typological classifications of abbreviations and shortenings are presented. A main stress is put on the shortenings used in colloquial language of instant messaging. The analysis of shortenings used in Internet communication and phone messaging is given.

Key words: shortenings, abbreviation, communicational sphere, colloquial language, Internet communication.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 821.521-31.09+929 Сюсаку

О. С. Мільченко

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ХРИСТИЯНСЬКОЇ РЕЛІГІЇ В
ЯПОНІЇ ЗА МОТИВАМИ ТВОРУ ЕНДО СЮСАКУ „МОВЧАННЯ”**

*Ми підемо, ми прийдемо
В храм парайсо,
В чудовий храм парайсо,
Прекрасний храм ...
Ендо Сюсаку, „Мовчання” (1966)*

Ендо Сюсаку (1923 – 1996) – класик сучасної літератури. Його творчість присвячена вивченню взаємовідносин Сходу і Заходу з унікальною для японської літературної традиції католицької точки зору.

Ім'я Ендо Сюсаку стало відомо у нас ще в 60-і роки минулого століття. Першим на російську мову був перекладений його роман „Море й отрута” (1958), про вівісекторські дослідження японських лікарів над полоненим американським льотчиком, який здобув широку популярність. Пізніше на російську мову були також перекладені романи „Подружнє життя”, „Жінка, яку я кинув”, оповідання „В лікарні Журден” і „Молодша сестра”. Однак знайомство з Ендо Сюсаку як із православним письменником відбулося відносно недавно, що пов'язано з негативним ставленням до релігії в СРСР.

Метою статті є виявлення особливостей розвитку християнства в Японії крізь призму подій, описаних у романі Ендо Сюсаку „Мовчання”.

Цю тему кожен трактує по-своєму. Зокрема, нею займалися такі дослідники як Громковська Л. Л., Девід Брант, Філіп Янсі, Керіл Філіпс, Коїті Като, Накамура Сінтіро та інші.

Ендо Сюсаку закінчив французьке відділення університету Кейо в 1949 р., потім продовжив освіту в Ліонському університеті в 1950 - 1953 роках, де вивчав французьку літературу. Враження про життя у Франції присутні в багатьох творах письменника. У 1955 р. він написав свій дебютний роман „Біла людина”, що оповідає про Францію під гнітом фашистської окупації, за який він отримав премію Акутагави.

Ендо Сюсаку пробував себе в різних літературних жанрах та відбив широкий спектр проблем буття, але домінуючою темою своєї творчості він вважав історію проникнення християнства в Японію. Темі японського християнства присвячені такі твори автора як романи „Мовчання” та

„Самурай”, драма „Золота країна”, оповідання „Ундзен” і багато інших творів [2].

Центральна тема творчості письменника – осмислення самої можливості та характерних особливостей християнства в Японії.

„Мовчання” є одним з найбільш важливих і відомих романів Ендо Сюсаку. В ньому розповідається про проникнення християнства в Японію, гоніння, яким піддавалися його послідовники, гостро ставиться питання про істинну віру, про обов’язок і зраду.

Історичні факти, що лежать в основі „Мовчання”, такі, що якби Ендо Сюсаку просто послідовно виклав їх, книга все одно тримала б читача в постійній напрузі. Але Ендо Сюсаку не історик, а письменник, і хоча в основу роману і лягла правдива історія, він все ж є художнім твором. Текст роману буквально пронизаний іносказаннями, алегоріями та метафорами [1].

Першими християнство в Японію привезли португальці. За однією з версій, в 1543 р. троє португальських купців - Антоніу да Мота, Францишку Зеймоту і Антоніу Пейшоту зазнали корабельної аварії недалеко від південного краю острова Кюсю. Діставшись до берега, вони зустріли привітний прийом місцевих жителів. Це були перші європейці, які ступили на берег Японії. З тих пір контакти японців з португальськими купцями стали постійними. Слідом за купцями з’явилися перші місіонери. У серпні 1549 р. в порт Кагосіма прибув св. Франциск Ксав’є (Ксаверій), відправлений на місію особисто св. Ігнатієм Лойолою. Св. Франциск Ксав’є, якого часто називають "апостолом Азії", став першим єпископом Японії [3].

За тридцять років кількість християн в Японії досягла двохсот тисяч людей. Однак згодом політика японського уряду щодо християнських місіонерів різко змінилася. Причини такої різкої зміни у ставленні до християнства полягали в тому, що іноземна присутність і вплив у країні стали надмірними. У 1583 році при двадцяти шести мільйонному населенні в Японії налічувалося понад сімсот тисяч католиків і близько триста тисяч бажаючих прийняти хрещення. До 1614 року іноземні місіонери були вигнані з країни. Ті ж, хто залишився, піддавалися жорстоким гонінням. Японських християн ставили перед вибором: зречення від віри чи смерть. Спеціально створена секта пропускала через „врата очищення” всіх підозрюваних в приналежності до чужоземної релігії, змушуючи людей топтати ногами розп’яття або особливі таблички з образом Христа та Діви Марії. Тих же, хто відмовлявся, спалювали на вогнищах, розпинали, піддавали катуванням.

Оповідання роману „Мовчання” починається з небезпечної подорожі португальських місіонерів до вже закритої на той час для християнських проповідників Японії. Метою їхньої подорожі було виправдання свого вчителя Феррейри, який за чутками під тортурами відкрікся від християнської віри.

Насправді, Феррейра не вигаданий письменником персонаж, а реальна історична особистість. Відступництво Феррейри є історичним фактом. Коли Феррейра, будучи лідером християнської місії в Японії, під тортурами відрікся від віри в 1632 році, наслідки для японських християн були руйнівними.

Головний герой роману – єзуїт Себастьян Родрігес, один з трьох молодих португальських священиків, які вирушили до Японії на пошуки падре Феррейри. „У минулому всі вони були учнями Феррейри, який читав курс богослов'я в семінарії при старовинному монастирі Кампо-Лідо. Всі троє – Франсиско Гаррпе, Жоан де Санта-Марта і Себастьян Родрігес – готові були змиритися з думкою, що їх наставник Феррейра прийняв мученицьку кончину, але щоб він, як жалюгідний пес, плазував перед язичниками – цьому вони відмовлялися повірити” [4, с. 10-11]. Родрігесу доводиться пройти складний шлях, який не може не залишити сліду в його душі.

Антитезою, образом, протилежним Себастьяну Родрігесу, є Кітідзіро, японець, який супроводжував португальців з початку їх шляху до Японії. Багато років тому його родина зазнала ритуалу зречення від віри. Кітідзіро був єдиним, хто наступив на образ Христа, інші ж були вбиті. Протягом роману, Кітідзіро відрікається від віри знову і знову, показуючи малодушність і слабкість.

Відбувається так, що Родрігес і Кітідзіро, ці дві абсолютно протилежні людини, змушені подорожувати разом. Родрігес не довіряє Кітідзіро, але перебуваючи у безвихідному становищі, покладається на божу волю. Ховаючись, знемагаючи від голоду і бачачи жахи, що відбуваються з християнами, Родрігес постійно думає про Бога і задається питанням, чому ж Бог мовчить, та не робить нічого, щоб допомогти тим, хто страждає, вмирає за свою віру у нього. Те ж питання, тільки вже Родрігесу, задає Кітідзіро.

Зрештою, Кітідзіро зраджує Родрігеса, і здає його владі за триста срібників, як колись Юда зрадив Христа за тридцять монет. Пізніше, у в'язниці він просить у Родрігеса вибачення. Родрігес, хоч і не вірить Кітідзіро, відпускає йому гріхи.

Ендо Сюсаку ставить перед читачем питання, а як би читач вчинив на місці Кітідзіро, перебуваючи в подібних умовах? Адже якби були спокійні часи, ця сторона душі Кітідзіро могла б і не розкритися. Ще до зради Кітідзіро, Родрігес, з думкою про цю людину, задав сам собі запитання „А як ти сам? – Запитав я себе. Якби, не обов'язок і честь священика, бути може, ти теж потоптав би священний образ?..” [4, с. 97].

У в'язниці перекладач сперечається з Родрігесом про релігію, і намагається переконати його зректися Бога, зробивши фуміе. „Треба тільки поставити ногу. А вірити можна у що завгодно” [4, с. 145], – каже перекладач. Але Родрігес з ним не погоджується, він не бачить різниці між вчинком і наміром. Показуючи душевні переживання Родрігеса,

Ендо Сюсаку піднімає проблеми людської моралі, бо і він вважає, що не можна вірити в одне, а чинити по іншому.

Протягом усієї дії роману Родрігес постійно думає про Христа і муках, які він пережив. Образ Христа, який представляв собі Родрігес, змінювався у відповідності з душевними переживаннями самого Родрігеса. З часу навчання в семінарії Родрігес зберігав світлий образ Христа, уявляючи його найкрасивішим з усіх. Однак після зіткнення з суворою японською дійсністю образ Христа починає змінюватися. Він уже представляється Родрігесу втомленим і стражденим. Зміна з часом образу Христа зображує трансформацію світогляду Родрігеса. Він ототожнює себе з Ісусом, що допомагає йому долати труднощі, які зустрічаються на його шляху. „Священикові раптом спало на думку, що його пригоди до смішного збігаються з Писанням. Кітідзіро продав його, як Юда продав Ісуса; і так само вершили над ним суд сильні світу цього. Так, він і Господь йшли однією дорогою” [4, с. 155].

Але навіть не дивлячись на постійні думки і віру у Бога, Родрігес не перестає задавати собі питання, чому ж Той мовчить? Родрігес не може зрозуміти, чому на долю віруючих випадає стільки страждань. Він часто згадує страту Мокіті і Ітідзо. „Море мовчало, немов у знеможі, і Всевишній теж зберігав мовчання. Ця загадка не давала Родрігесу спокою, він шукав і не знаходив відповіді” [4, с. 160].

Найяскравіша і найтрагічніша метафора роману – „хресний шлях” Себастьяна Родрігеса - викликає в пам'яті сходження на Голгофу. Безліч алюзій і прямих відсилань не дозволяють забути про цю подібність. Але фінал шляху Родрігеса інший: він страшний своєю безвихіддю [1].

Родрігес наступив на образ Христа, і став відступником для суспільства. Але в душі він продовжував вірити в Бога. Йому було дано нове японське ім'я, Окада Сан'емон, і заборонено покидати межі країни. Фактично він повторив долю Феррейри. Для католицького світу він став зрадником, святотатцем, який поправ образ Христа. З цими душевними муками Родрігесу доводиться прожити все життя. В кінці роману священик вимовляє наступні слова: „Я останній християнський священик у цій країні. Господь не мовчав. За нього говорила все моє життя...” [4, с. 228].

На думку японських теологів, християнство зазнало невдачі в Японії, тому що відрізало не тільки попередні релігійні системи, а й цінності культурно-історичного досвіду японців. Розмірковуючи над власною приналежністю до католицизму, Ендо Сюсаку знайшов точну метафору. Він називає свою віру «погано пригнаним костюмом західного покрою», в який його вдягнула в дитинстві мати. Ендо Сюсаку вважає, що японці просто зуміли пристосувати чуже віровчення до своїх потреб, що вони вірили не в християнського Бога, а у власне творіння [1]. Але як би там не було, християнізація Японії – один з найдраматичніших періодів в історії країни.

Роман „Мовчання” заснований на реальних подіях середини XVII століття, і по життєвому шляху Себастьяна Родрігеса ми може уявити собі шлях християнського місіонера в Японії в період гонінь. Це роман про церкву і культуру, тріумф і страждання, в якому гостро ставиться питання про істинну віру, про обов’язок і зраду. Автор підіймає перед читачем питання людської моралі, і ставить запитання, на які часом не так легко дати чесну відповідь навіть самому собі.

Роман „Мовчання” по праву увійшов до скарбниці світової літератури як той, що розкриває сутність понять віра і безвір’я, відданість і зрада. У романі простежуються мотиви Священного Писання. Так, тема зради Кітідзіро і гоніння християн повторює події, що відбулися в житті самого Христа. Таким чином, роман „Мовчання” є дуже важливим твором для розуміння історії розвитку християнства в Японії.

Література

1. Громковская Л. Л. О романе „Молчание” и его авторе. Послесловие к роману „Молчание” Сюсаку Эндо / Лидия Громковская. – М. : Радуга, 1989. – 448 с. **2. Ермишко С.** Год Японии: От Акутагавы до Мураками / Светлана Ермишко // Журнал Библиотечное дело. – № 9 (9)'03. **3. Дремлюг Ю.** Триумф и трагедия христианства в Японии / Юзеф Дремлюг. – СПб. : Militia Dei, 2008. **4. Сюсаку Э.** Молчание : Роман / Сюсаку Эндо. – М. : Иностранка, 2008. – 240 с. **5. A Dilemma for Obedience. An analysis of Japanese Christian Ethics in „Silence” by Shusaku Endo.** [Електронний ресурс] / Shuma Iwai. – Issue : 24 June, 2008. – Режим доступа : www.redcliffe.org/encounters, pp. 40-47. **6. Suffering the Patient Victory of God: Shusaku Endo and the Lessons of a Japanese Catholic** / Brett Dewey // Quodlibet Journal. – 2004. – Volume 6, Number 1.

Мильченко О. С. Особливості розвитку християнської релігії в Японії за мотивами твору Ендо Сюсаку „Мовчання”

Автор статті розглядає проблематику одного з найбільш важливих і відомих романів Ендо Сюсаку „Мовчання”. У творі гостро ставиться питання про істинну віру, про обов’язок і зраду. У романі чітко простежуються мотиви Священного Писання. Стаття аналізує особливості проникнення християнства в Японію, а також гоніння, яким піддавалися його послідовники. Метою статті є виявлення особливостей розвитку християнства в Японії крізь призму подій, описаних у романі Ендо Сюсаку „Мовчання”.

Ключові слова: Ендо Сюсаку, японське християнство, фуміе, Священне Писання, людська мораль.

Мильченко О. С. Особенности развития христианской религии в Японии по мотивам произведения Эндо Сюсаку „Молчание”

Автор статті розглядає проблематику одного з найважливіших і відомих романів Ендо Сюсаку „Молчання”. В творі гостро поставлено питання про справжню віру, про обов'язок і зраду. В романі чітко простежуються мотиви Священного Писання. Стаття аналізує особливості проникнення християнства в Японію, а також переслідування, яким зазнавали його послідовники. Метою статті є виявлення особливостей розвитку християнства в Японії крізь призму подій, описаних в романі Ендо Сюсаку „Молчання”.

Ключевые слова: Ендо Сюсаку, японське християнство, фуміє, Священне Писання, людська мораль.

Milchenko O. S. Features of the Christian religion in Japan based on the Endo Syusaku's novel „Silence”

The author of the article investigates the problems of one of the most important and famous novels of Endo Shusaku „Silence”. The work of Endo Shusaku raises the question of true faith, duty and treason. The novel clearly traces the motives of the Holy Scripture. The article analyzes the peculiarities of the penetration of Christianity to Japan and persecution, to which its followers were exposed. The aim of the article is to identify the features of Christianity development in Japan through the prism of the events described in the novel of Endo Shusaku „Silence”.

Key words: Endo Shusaku, Japanese Christianity, fumie, Scripture, human morality.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 658 М-69

О. Ю. Михайленко

**РОЗВИТОК ТЕРМІНОЛОГІЇ МЕНЕДЖМЕНТУ
(на базі англійської мови)**

В даний час продовжується формування терміносистем багатьох областей і розділів наукового знання, які активно розвиваються як наслідок відображення швидко мінливої соціокультурної ситуації. У зв'язку з цим з'являється велика кількість досліджень в сфері термінології. Зростання числа термінів різних наук обганяє зростання числа загальноживаних слів мови, і тому в даний час кількість термінів окремих наук може перевищувати число неспеціальних слів мови. При цьому все більше термінів проникає в загальноживану мову, а термінологічні проблеми роблять все більший вплив на мову в цілому,

тому вивчення процесів формування лексики мов для спеціальних цілей [5] стає все більш актуальним для методології науки.

У своєму сучасному стані світовий менеджмент складався під впливом американської економічної моделі, що зумовило перехід в інші мови багатьох лексичних і семантичних елементів з англійської мови, які обслуговують сферу менеджменту, в інші мови. Невпорядкованість термінології менеджменту що має місце зараз, неоднозначність інтерпретації і одночасна затребуваність в бізнесі і в системі економічної освіти визначають необхідність аналізу розвитку термінології менеджменту.

У ряді новітніх досліджень в області термінознавства можна відзначити роботи Л.М. Величко про системно-функціональну кореляцію економічної лексики [2], Е. О. Клименко про відмінності концепту „Менеджмент” в американській і російській лінгвокультурах [2]. Але системне дослідження розвитку термінології менеджменту на матеріалі англійської мови поки що відсутнє.

Метою статті є дослідження закономірностей розвитку та структурно-семантичних характеристик терміносфери „менеджмент” на матеріалі англійської мови.

Об'єктом дослідження є мовні одиниці - терміни сфери менеджменту на матеріалі англійської мови.

Предметом дослідження виступають мовні закономірності розвитку та структурно-семантичні характеристики терміносфери „менеджмент” на матеріалі англійської мови.

В даний час у термінознавстві накопичений багатий теоретичний і практичний досвід дослідження термінологічних одиниць мов для спеціальних цілей. Кореляція екстралінгвістичні і лінгвістичних чинників у мові, у тому числі в сфері термінології, досліджувалася багатьма лінгвістами Г. Винокур, А. Реформатський, С. Гриньов, В. Даниленко, Д. Лотте, Е. Верещагін, В. Костомаров, С.Шелов.

За В. М. Лейчіком, терміни – „елементи класу загальних імен у лексиці мов для спеціальних цілей”, при тому, що частина термінів виникає в повсякденній лексиці і переходить в „лексику мови для спеціальних цілей в процесі термінологізації” [5, с.6].

Термін, як і всяка інша одиниця лексико-семантичної системи мови, володіє лексичним значенням, відповідним з позначеним їм поняттям.

Г. О. Винокур стверджував, що „в ролі терміна може виступати будь-яке слово”, і що терміни – „не особливі слова, а тільки слова в особливій функції” [3, с. 14].

Однак більша частина вчених дотримується думки про те, що терміни - „особливі слова або словосполучення”, „які протиставляються за своєю семантичною і граматичною структурою загальноживаним словам або словосполученням” [5, с. 3].

Багатоскладові терміни менеджменту з'явилися завдяки розвитку нових концепцій економіки та ролі в ній людини. Багато понять менеджменту на рівні термінології можуть різнитися, але при цьому частково або майже повністю збігатися за своїм змістом. Функціональні та семантичні відмінності термінів менеджменту являють собою тонкості, в яких розбираються тільки практикуючі спеціалісти, тому, на нашу думку, необхідно зафіксувати всі необхідні відмінності термінів у відповідних словниках.

Деякі з існуючих сьогодні напрямків менеджменту можна перерахувати, дивлячись лише на назви навчальних і практичних посібників, численних видань: administrative management, crisis management, investment management, innovation management, information management, personnel management, corporate management, logistics management, organization management, personnel management, fiscal management, financial management, functional management та ін...

Як бачимо, в основі позначення напрямків менеджменту лежить об'єкт управління, сфера застосування менеджменту.

Терміносистеми конкретних видів менеджменту природним чином вбирають в себе базову термінологію, термінологію відповідних сфер менеджменту, а також можуть генерувати вузькогалузеві позначення. У деяких випадках виділити "приватні" терміни менеджменту важко, оскільки багато хто з них властиві й іншим сферам менеджменту. Наприклад, в мікросистемі ситуаційного (адаптивного, альтернативного) менеджменту, відображеної в авторському глосарії [1], досить виразно виділяються базові терміни менеджменту:

authority manager, administrative management, hardware managers, benchmarking, tree purposes, decentralization, the culture of power, leadership, line managers, mechanical organization, mission, motivation, organizational chart, management risk, rotation of personnel and etc.;

і терміни, що належать загальної та вузьким сферам економіки:

assets, bankruptcy, business, budget, globalization, depression, discounting, privatization, capital market, stagnation and etc.

Аналіз англійських джерел, що відбивають концептосферу і терміносферу менеджменту (наукові монографії, навчальні посібники, довідники і словники), дозволив виділити її базові понятійні блоки (підфрейми), у свою чергу включають субблоки 2-го рівня :

1. „Теоретичні основи менеджменту„ („Теорія”) - теорії, школи, принципи, закони менеджменту;

2. „Цілі і функції” - цілепокладання, види цілей, планування, організація, мотивація, контроль; вироблення стратегій, аналіз, прогнозування, регулювання, управління (керування), облік, координація;

3. „Інструмент” - методи, критерії, показники, документи і т. д.;

4. „Суб'єкти” - менеджери різних рівнів, керівники та ін;

5. „Об’єкти” - організації, виробництво, маркетинг, фінанси, персонал, еккаунтинг, зовнішнє оточення (конкуренти, покупці, постачальники і т.д.);

6. „Організаційні процеси” - комунікації, прийняття рішень, управління організаційними змінами та ін..;

7. „Організаційна поведінка” - організаційна поведінка, культура організації, групове поведінка, влада, керівництво та лідерство, управління конфліктами та ін.

Розглянемо також корпоративний жаргон, як окремий блок термінології менеджменту. Корпоративному жаргону властиві високий ступінь експресивності та емоційна забарвленість, що виникає, як правило, стихійно на основі загальноновживаної лексики. За своєю семантикою та функціональним призначенням корпоративні жаргонізми можна поділити на декілька груп.

1. Жаргонізми, що вживаються для визначення рівня компетентності фахівця: Don't bother asking John. [6]. – Він не компетентний у цій справі; Idea Hamsters – працівники, ідеї яких завжди працюють; I dunno, ask Rick. Hes our Alpha Geek [6]. – Він найдосвідченіший спеціаліст; Flight Risk використовується для позначення працівників, які збираються звільнитися з компанії; Gray Matter вживається для позначення досвідчених висококваліфікованих працівників, яких запрошуюють на роботу нові компанії для створення професійного іміджу.

2. Жаргонізми, що вживаються для характеристики офісної діяльності, а також процесів, які протікають у компанії: So I'm sitting in my cubicle today and I realized that ever since I started working, every single day of my life has been worse than the day before it [6]. Прикладом сленгу є cubicle, що означає робоче місце за перегородками своєрідний маленький кабінет, словосполучення Cube Farm означає власне офіс. Didn't he notice that by the second session half the room was glazing? [6], де glazing – звичайне становище слухачів під час виступу на конференції, коли аудиторія спить з відкритими очима.

I know you're busy on the Microsoft story, but can you give us a brain fart on the Mitnik bust? [6], де brain fart є прикладом сленгу хакерів, має негативну конотацію та означає надання корисної інформації. Look, just help the HR teams get their forms online. We dont need to boil the ocean with this (Jargon Watch). Boil the ocean – намагатися вирішити надто багато проблем, що пов'язані з важливим проектом, який, як правило, закінчується провалом.

Ive been dilberted again! The old man revised the specs for the fourth time this week[6]. Dilberted – відчувати тиск з боку керівника за аналогією з комедійним персонажем Ділбертом; Microsoft betamaxd Apple right out of the market. Betamax – захоплення нової технології та просування її на ринку конкурентами за допомогою ефективніших маркетингових стратегій; Blamestorming – групове обговорення з приводу недоліків

діяльності, наприклад, закінчення проекту з запізненням, звітування відповідальних за це завдання;

1. Жаргонізми, що вживаються для відображення масштабного характеру процесу комп'ютеризації компаній завдяки розвитку науково-технічного прогресу та поширенню електронних засобів комунікації: First we gotta figure out if the problems in your chips or your salsa [6] Chips and Salsa: Chips = hardware, salsa = software – апаратне та програмне забезпечення; Crew and talent are ready... what time do we squirt the bird[6], де Squirt the Bird означає передачу сигналу через супутниковий зв'язок; I just spent six hours surfing the Web, and now Ive got a bad case of Dorito Syndrome [6], де surfing the Web – шукати інформацію в мережі Інтернет, Dorito Syndrome – відчуття спустошеності та незадоволення; Egosurfing – шукати інформацію про себе або про свою компанію.

Отже, корпоративний жаргон має високий ступінь емоційної забарвленості й відображає специфіку комерційної діяльності, особливості внутрішнього офісного спілкування.

На нашу думку, укладання тлумачного тримовного словника з термінології менеджменту, що буде включати зокрема словник корпоративного жаргону, сприятиме практичному вирішенню проблеми, пов'язаної з упорядкуванням і стандартизацією термінології менеджменту. Також потребує вивчення ступень асиміляції англійського корпоративного жаргону в мові співробітників українських корпорацій.

Література

1. Англо-український тематичний словник для ділового спілкування (менеджмент, маркетинг, банківська справа) / за ред. І. Г. Анікеєнко. – К. : Ленвіт, 2003. – 224 с. **2. Величко Л. М.** Системно-функціональні кореляції в економічній лексиці (на матеріалі джерел ХХІ століття) : автореф. дис. канд. філол. Наук / Л. М. Величко. – Краснодар, 2006. – 20 с. **3. Винокур Г. О.** О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г. О. Винокур // Татаринцев В. А. История отечественного терминоведения. Классика терминоведения: Очерк и хрестоматия. – М., 1994. – С. 12 – 45. **4. Клименко Е. О.** Концепт „менеджмент” в американской и русской лингвокультурах : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. філол. Наук / Е. О. Клименко. – Волгоград, 2004. – 19 с. **5. Лейчик В. М.** Термины и терминотемы пограничная область между естественным и искусственным в языке / В. М. Лейчик // Вопросы терминологии и лингвистической статистики. – Воронеж : ВГУ, 1976. – С. 3 – 28. **6. Dictionary of Management** : електронний ресурс. – Режим доступу : [Jargon/http://dictionaryofmanagementjargon.yolasite.com/](http://dictionaryofmanagementjargon.yolasite.com/) – Назва з екрана.

Михайленко О. Ю. Розвиток термінології менеджменту

У статті розглянуто фактори розвитку терміносистеми менеджменту, проаналізовано структуру терміносистеми менеджменту, надано характеристику корпоративного жаргону як окремого блоку термінології менеджменту, досліджено закономірності розвитку та структурно-семантичні характеристики терміносфери „менеджмент” на матеріалі англійської мови. У статті окреслено перспективи подальших розвідок у вивченні терміносистеми менеджменту.

Ключові слова: термін, концептосфера, терміносистема, терміносфера, фрейм, корпоративний жаргон, асиміляція

Михайленко Е. Ю. Развитие терминологии менеджмента

В статье рассмотрены факторы развития терминосистемы менеджмента, структура терминосистемы менеджмента, охарактеризован корпоративный жаргон как отдельный блок терминологии менеджмента, исследовано закономерности развития и структурно-семантические характеристики терминосферы „менеджмент” на материале английского языка. В статье очерчены перспективы дальнейшей работы в изучении терминосистемы менеджмента.

Ключевые слова: термин, концептосфера, терминосистема, терминосфера, фрейм, корпоративный жаргон, ассимиляция

Mikhaylenko E. Yu. The development of the terminology of management

The article deals with factors of development of management terminosystem, with structure of management terminosystem, it characterizes corporate jargon as a separate unit management terminology and it investigates patterns of development and structural and semantic characteristics of terminosphere of „management” on the English language material. The article outlines the prospects for further work in the study management terminosystem.

Key words: term, concept, terminosphere, frame, corporate jargon, assimilation

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 801.3:801.316.1

Ю. В. Михайліченко

**ДО ПИТАННЯ ПРО СПІВВІДНОШЕННЯ ОБ'ЄКТИВНОГО
І СУБ'ЄКТИВНОГО У ПІДХОДАХ ДО ІДЕНТИФІКАЦІЇ
Й КЛАСИФІКАЦІЇ НЕОЛОГІЗМІВ**

Кожна жива мова являє собою складну динамічну систему, яка перебуває у стані постійного оновлення, перманентно розвивається та вдосконалюється. Одним із ключових факторів, що засвідчує динамізм мови та її адаптацію до комунікативних вимог суспільства, є поповнення її активного лексичного складу якісно новими словами, які у фаховій літературі ідентифікуються як неологізми (від грець. νεοσ молодий, новий і λογισμός судження, вислів).

Стрімкий розвиток технологій постіндустріального суспільства ХХІ сторіччя викликав справжній „неологічний бум”. Активному утворенню неологізмів, за твердженням Стишова О.А., сприяють екстралінгвальні (демократизація суспільного життя; заборона цензури; зміни в соціальній структурі суспільства; пошуки нових експресивних засобів вираження) та інтралінгвальні (системність мови; тенденції до ускладнення її структури, інтеграція і диференціація мовних елементів; принцип економії мовної енергії, лінгвальних засобів; надання переваги експресивним мовним формам тощо) чинники [6, с. 9].

Це значно активізувало увагу з боку мовознавців до проблем розвитку неології. На сучасному етапі це актуальне питання знаходить відображення у працях відомих вітчизняних лінгвістів Мельничука О.С., Русанівського В.М., Кочергана М.П., Єрмоленко С.Я., Клименко Н.Ф., Карпіловської Є.А., Стишова О.А., Тараненка О.О. та ін.

Однією з найбільш актуальних проблем розвитку сучасної неології є відсутність досконалого і розгорнутого наукового термінологічного інструментарію. Незважаючи на увагу, яка приділяється фахівцями розробці проблемних аспектів даного розділу лінгвістики, і понині не вдалося сформулювати належним чином обґрунтовану єдину дефініцію ключового терміну цієї галузі - „неологізм”, безумовно сприйняту й підтриману науковим співтовариством.

Тому терміни, які на практиці використовують неологі, доволі часто мають вельми неоднозначну трактовку, в деяких домінують суб'єктивно-оціночні підходи, а іноді й взагалі суперечать один одному. У зв'язку з цим автори відповідних досліджень і наукових статей змушені вдаватися до дещо розмитих умовних формулювань: „у нашому дослідженні неологізм розуміється як ...”, або „під неологізмом ми розглядаємо ...” тощо. Таким чином, творчій пошук дослідників етимології неологізмів і окреслення найбільш

прагматичного контексту їх використання додатково ускладнюється тим, що науковець повинен вибирати або одне з вже існуючих трактувань терміну, незважаючи на розуміння його недосконалості, або ж самому пропонувати нові.

На цьому тлі вважаємо, що нині одним з першочергових завдань вітчизняної неології є приведення її понять до належного термінологічного стандарту, своєрідної уніфікації, уточнення самої дефініції „неологізм”. З цією метою розглянемо деякі з неологічних термінів, які надані у сучасних наукових працях з лінгвістики.

У словниках та науково-методичній літературі терміном „неологізм” позначається будь-яке „нове слово або вислів, що з’являються в мові” [1, с. 109.], „нове слово, яке не увійшло до загальноновживаного словника” [3, с. 53], „слово або мовний зворот, створені для позначення нового предмета чи вираження нового поняття” [2, с. 151], „слово чи мовний зворот, що недавно з’явився в мові для позначення нового або вже усталеного поняття, предмета” [5, с. 670], „слово, що не є загальноновживаним, але може ним стати, яке з’явилося в мові в певний період і не існувало раніше й яке сприймається як нове в свідомості носіїв мови” [4, с. 8], „слово, а також його окреме значення, вислів, які з’явилися в мові на даному етапі її розвитку і новизна яких усвідомлюються мовцями (загальномовні неологізми) або були вжиті тільки в якомусь акті мовлення, тексті чи мові певного автора (стилістичні, або індивідуально-авторські неологізми)” [7, с. 377], „нове слово (стійке сполучення слів), нове або по формі або по змісту” [8. с.1], „слово або мовний зворот, створені для позначення нового предмета чи вираження нового поняття. Кожне нове слово, що постає у мові, спочатку являє собою неологізм, а набувши широкого вжитку, входить в активний словниковий склад мови, перестає бути неологізмом” [2, с. 151] тощо.

Тобто поміж мовознавців існують дещо різні точки зору стосовно ідентифікації та критеріїв визначення неологізмів, їхньої диференціації, класифікації та співвідношення з близькими поняттями цього логічного ряду - „новоутворень”, „інновацій”.

Разом з тим, вищевикладене свідчить, що незважаючи на значні відмінності у підходах до формулювання відповідної дефініції, фахівці переконані, що неологізмами слід вважати: 1) слова або мовні звороти, створені для адекватного відображення та номінації якісно нового для соціуму об’єкта чи явища; 2) слова або сполучення слів, які збагатили мову на певному етапі її розвитку і новизна яких безумовно визнається її носіями. Але незважаючи на універсальність, широту і ґрунтовність наведених вище визначень, їх також не можна прийняти як цілком вичерпні, оскільки вони охоплюють далеко не всі різновиди інновацій, а також ураховують не всі їхні особливості та нюанси.

Таким чином, неологізми – це слова, словосполучення, фразеологізми, окремі їх значення, які поповнили практичний вокабуляр сучасної лексики для позначення принципово нових реалій і понять,

актуалізація яких зумовлена соціальними і комунікативними складовими повноцінного функціонування і перманентного розвитку мови.

Серед мовних неологізмів можна виділити два головних типи: лексичні й семантичні.

До лексичних неологізмів ставляться ті слова, які створені за допомогою уже наявних у мові моделей або ж запозичені з інших мов.

Прикладом лексичного неологізму, створеного з наявних у мові моделей може служити слово іміджмейкер (від англійських іменника *image* образ і дієслова *to make* робити, тобто людина, що створює образ.). Даний неологізм створений шляхом сполучення кореня імідж і слова робити.

У якості прикладу запозиченого лексичного неологізму наведемо слово геймер (від англ. *gamer*), який використовують для назви людей, які майже фахово грають в комп'ютерні ігри. Цей неологізм був запозичений до сучасного лексику через появу і поширення модного захоплення молоді, адекватного найменування якому раніше в українській мові не існувало, як і самого явища.

Варто відзначити, що більша частина найпоширеніших неологізмів є саме лексичними.

Семантичні неологізми – це раніше відомі слова, які у світлі останніх ментальних і мовних змін придбали принципово нове значення і зміст. Яскравим прикладом такого роду неологізму може послужити слово „макінтош”. У „Тлумачному словнику російської мови” за редакцією С. Ожегова й Н. Шведовій воно визначається, як „пальто або плащ із прогумованої тканини”. Це класичне і вже консервативне значення слова макінтош. Зараз же воно придбало якісно нове значення і широко застосовується для назви комп'ютерів фірми Apple Inc., яка одержала свою назву і відому брендову емблему від сорту яблук „Макінтош” (англ. *Mcintosh*) і стало спочатку англійським, а згодом і україномовним семантичним неологізмом.

Інший приклад слово брандмауэр (від німець. *Brand* пожежа й *Mauer* стіна) у тлумачному словнику С. Ожегова й Н. Шведовій трактується як „стіна з неспаленого матеріалу, що розділяє суміжні будови або частини одного будови в протипожежних цілях”. Однак зараз слово брандмауэр частіше вживають для назви захисного екрану ОС Windows у мережі Інтернет, якій здійснює контроль і фільтрацію пакетів відповідно до заданих користувачем локальних правил. Це запозичений з німецької мови термін, що є аналогом англійського *firewall* у його оригінальному значенні (стіна, яка охороняє від поширення пожежі).

Авторські, індивідуально-стилістичні неологізми або, як ще їх називають, оказіоналізми, створюються письменниками, поетами для посилення образності й додання особливості індивідуальності конкретному художньому твору. Неологізми цього типу як би „прикріплені” до контексту оригіналу. За самою метою їх створення вони покликані зберігати свою незвичайність, свіжість, посилювати неординарність. На

відміну від мовних неологізмів такі неологізми виконують не номінативну, а експресивно-емоційну функцію, вони значно рідше переходять в літературну мову і отримують широке повсякденне вживання. Основна сфера функціонування таких неологізмів за межами оригінального авторського контексту – художній та поетичний стилі та високоякісна професійна публіцистика.

Незважаючи на те, що неологічний матеріал знаходиться під пильною увагою мовознавців, неодноразово був об'єктом поглиблених дисертаційних досліджень, деякі питання сучасної неології залишаються дискусійними і нині. Це пояснюється насамперед тим, що вітчизняна теорія неології до цього часу не має чітких дефініцій, а неологізми ототожнюються, як правило, з новим словом або його значенням, внаслідок чого суб'єктивні оціночні підходи домінують над об'єктивними.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К., Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2001. – 609 с. **2. Д. І., Олійник І. С.** Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Ганич, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 151 с. **3. Калашник В. С.** Сучасна українська мова: лексика і фразеологія : матеріали для практ. занять // В. С. Калашник, Л. Г. Савченко. – Х. : Каравела, 1999. – 53 с. **4. Намитокова Р. Ю.** Авторские неологизмы: словообразовательный аспект // Р. Ю. . – Ростов-н/Д. : РГУ, 1986. – 8 с. **5. Словник** іншомовних слів / Л. О. Пустовіт, О. І. Сколенко, Г. М. Сюта, Т. В. . – К. : Довіра, 2000. – 670 с. **6. Стишов О. А.** Українська лексика кінця ХХ століття (на матеріалі мови засобів масової інформації) / О. А. Стишов. – 2-ге вид., переробл. – К. : Пугач, 2005. – 388 с. **7. Українська мова.** Енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 377 с. **8. Фурсова Н. М.** Неологізми та їх роль у сучасній англійській лексикології// Н. М. Фурсова : електронний ресурс. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/nvnauppf/2010_150/10fnm.pdf

Михайліченко Ю. В. До питання про співвідношення об'єктивного і суб'єктивного у підходах до ідентифікації й класифікації неологізмів

Стаття присвячена розгляду сучасних підходів до ідентифікації й класифікації неологізмів. Йдеться про найбільш актуальну проблему розвитку сучасної неології, якою є відсутність досконалого і розгорнутого наукового термінологічного інструментарію. Розглядаються основні поняття неології, осмислюється зміст термінів „неологізм”, „індивідуально-авторський неологізм”, „лексичний неологізм”, „семантичний неологізм”, підкреслюється важливість приведення понять до належного термінологічного стандарту.

Ключові слова: неологія, комунікативні вимоги суспільства, лексичний неологізм.

Михайличенко Ю. В. К вопросу о соотношении объективного и субъективного в подходах к идентификации и классификации неологизмов

Статья посвящена рассмотрению современных подходов к идентификации и классификации неологизмов. Речь идет о наиболее актуальной проблеме современной неологии, которая заключается в отсутствии развернутого научного терминологического инструментария. Рассматриваются основные понятия неологии, содержание терминов „неологизм”, „личностно-авторский неологизм”, подчеркивается важность приведения соответствующего понятийного инструментария к единому терминологическому стандарту.

Ключевые слова: неология, коммуникативные запросы общества, лексический неологизм.

Mikhaylichenko Y. V. To the question about correlation objective and subjective in the ways of authentication and classification of neologisms

The article is devoted consideration of some modern ways of the authentication and classification of neologisms. The question is about the most issue of the day of modern neology, that consists in absence of the unfolded scientific terminological tool. Some problems of classification of neologisms are analysed. The basic concepts of neology are examined, maintenance of terms „neologism”, „personality-author neologism”, importance of bringing the proper concept tool to the single terminology standard.

Key words: neology, communicative queries of society, lexical neologism.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.111'342.8

А. А. Недзельська

НАГОЛОС ТА ЙОГО ТИПИ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Лінгвістичні дослідження останніх років характеризуються зміщенням уваги на фонетичні процеси в системі різних мов, що викликано потребами сучасної комунікації. Стрімкий розвиток суспільства, постійні зміни в його житті, комп'ютеризація сфери

комунікації, інтеграція науки і техніки та розвиток штучного інтелекту активізують фонетичні процеси та зумовлюють динамічний розвиток мовної системи, всіх її рівнів та підсистем.

Експериментально-фонетичні дослідження англійської мови кінця ХХ початку ХХІ століть поповнили контекст лінгвістики переважно основними положеннями щодо дослідження інтонаційних моделей мовлення і комунікативно-прагматичних актів. Характер сучасних фонетичних досліджень спрямовано на вивчення наголосу та його типів в англійській мові. Останнім часом увага лінгвістів до цієї проблеми постійно зростає, що зумовлено необхідністю комплексно дослідити поняття „наголос” та виділити його основні типи. Найбільш значущі дослідження в галузі фонетики англійської мови належать Є. Бурій, М. Соколовій, С. Леонтєвій, які досліджували природу наголосу та розглядали його типи, приділяючи увагу наголосу не тільки в англійській, але і в російській мовах та виділили фактори, що визначають місце наголосу в словах. Д. Болінджер вперше ввів поняття „акцент”. Такі вчені як В. Васильєв та Т. Врabelь досліджували акцентуальні типи слів в англійській мові. Є. Карневська розглядала теоретичні основи звукових та інтонаційних явищ англійської мови. І. Лехисте вперше запропонував такі поняття, як „висота тону”, „довгота” та „інтенсивність”. Т. Шевченко в своїх експериментально-фонетичних дослідженнях приділяв увагу вивченню різних аспектів функціонування фонетичних засобів мови, а саме: соціокультурному, та іншим.

Мета статті – дати визначення терміну „наголос”, проаналізувати типи та функції наголосу в англійських словах та реченнях.

У найбільш загальному плані наголос можна визначити як виділення деяких елементів мовної послідовності у співвідношенні до інших елементів [1]. У залежності від того, в якій одиниці – слові або реченні – реалізується наголос, російські та українські лінгвісти (Є. Бура, М. Соколова, Н. Таценко,) розрізняють словниковий та фразовий наголос. До того ж, існує і логічний наголос, метою якого є смислове підкреслення найбільш важливого слова в конкретній мовленнєвій ситуації [2]. Словниковий наголос виступає засобом фонетичного об'єднання частин слів у єдине ціле, у той час як фразовий наголос є засобом фонетичного виділення слова в реченні в співвідношенні до інших слів, тобто він організує висловлювання, є основою ритмічної структури фрази, виділяє змістовий центр речення.

Словниковий наголос в англійській мові – не є самостійним явищем, а виступає в нерозривній єдності з фонемами і складами, тобто наголос об'єднує звуки в слова та слова в речення.

Наголос є обов'язковою ознакою кожного слова. Це виділення складу в слові різними засобами: інтенсивністю, тривалістю, рухом тону. Наголос є властивістю складу, яка характеризує не тільки окремі голосні, а і цілі склади, тобто голосні в сукупності з приголосними, які до них належать. На думку Н. Таценко, наголос можна визначити як якісну

характеристику, коли якість голосного є засобом вираження наголошення, і як кількісну характеристику, тобто відносно збільшена тривалість наголошеного голосного [3].

Наголос має фонологічне значення. Він виконує в мові різноманітні функції. Словниковий наголос є засобом формування слів. Він надає звуковій формі закінченості і сприяє розпізнаваності слів у потоці мови. Дана функція має назву конститутивної, словотвірної або словоформуючої. Для всіх видів і типів наголосу спільною є кульмінативна функція, тобто забезпечення цілісності та окремоті слова. Вільний і обмежений наголос виконує сигніфікативну функцію, яка полягає в розрізненні, не тільки граматичних форм, але і лексем та лексико-семантичних варіантів слів. Фіксований наголос виконує розмежувальну функцію, тобто зазначає межі слів. До того ж, наголос виконує експресивну функцію, оскільки він є елементом інтонаційної фрази [1].

В англійській мові головним компонентом наголосу традиційно вважається інтенсивність. Але це положення було спростовано І. Лехисте, який запропонував „низку висота тону – тривалість – інтенсивність для акустичних параметрів у їх співвідношенні до наголосу” [1, с. 119].

У роботах російських фонетистів пріоритет у формуванні словникового наголосу в англійській мові віддається силовому компоненту – інтенсивності [1; 4; 5].

У своїх роботах Є. Бура визнає, що наголос в англійській мові – це складний комплекс взаємодіючих один з одним компонентів – динамічного, висотного та тимчасового [1].

Існує декілька класифікацій словникового наголосу. Тип наголосу залежить від критерія, який покладено в основу певної класифікації.

Крім фонетичних типів наголосу, виділяють структурні типи, наприклад: за характером розміщення наголосу в структурі слова. Ця класифікація розглядає два аспекти – фонологічну та морфологічну структуру слова. Стосовно складової структури слова багато фонетистів виділяють вільний наголос, який падає на будь-який склад, і фіксований або зв'язаний наголос, тобто наголошений склад у всіх словах мови займає незмінне місце у відношенні до інших складів.

Вільний динамічний наголос викликає кількісні та якісні зміни у складі слова, тобто редукцію, яка відбувається у ненаголошених складах. Але це спостерігається не завжди, і наголос, який викликає редукцію, С.Бернштейн називає сильноцентралізуючим, на протилежність слабоцентралізуючому, тобто тому, який не викликає змін вокалізму слова [1].

Стосовно морфологічної структури слова важливо розрізняти рухомий і нерухомий (постійний) наголоси в залежності від місця наголосу в різних словах. У випадку нерухомого наголосу, його положення зберігається на тому ж самому складі у всіх морфологічних

формах слова та його похідних, наприклад: *'wonder* – *'wondrous* – *'wonderful* – *'wonderfully*, а рухомий наголос на противагу нерухомому змінює своє положення, наприклад: *'diplomat* – *di'plomacy* – *diplo'matic*.

В англійській мові прийнято виділяти головний (primary, strong, main, principal) і другорядний (secondary, half-strong, medium) наголос. Представники американської фонетичної школи Б. Блох, Г. Глісон, Г. Трейгер розглядають більшу кількість ступенів наголошеності. Вони зазначають головний (primary, loud), другорядний (secondary, reduced loud) та третинний (tertiary, medial) наголос.

Третинний наголос володіє приблизно таким же ступенем виділень, що і другорядний, але відрізняється від останнього своїм розташуванням у слові. Він займає положення за головним наголошеним складом, у той час як другорядний наголос виступає попереду головного. Третинний наголос зазвичай асоціюється з американським варіантом англійської мови, де в словах з суфіксами *-ary*, *-ory*, *-ony* передостанній склад отримує послаблений наголос, наприклад: *dictionary* ['dk(ə)n(ə)r], *ceremony* ['sermən]. Існує точка зору, що в таких англійських словах, як: *'blackboard* або *'realize*, де не відбувається редукції голосного в останньому складі, також можна зазначити наявність третинного наголосу, який можна простежити також між головним та другорядним наголосами, як в слові *dishes* *ˌtʌblɪʃmən* *ˈtɑːrɪən*.

Таким чином, в англійській мові слід виділяти словниковий, фразовий та логічний наголоси. Словниковий наголос об'єднує звуки, фразовий наголос виділяє слова, а логічний наголос надає стилістичного забарвлення мові. Словниковий наголос має чотири значущі ступені наголосу. Оскільки, він завжди реалізується за участю мелодики, ступені наголосу можна охарактеризувати наступним чином:

- 1) головний наголос, маркірований зміною напрямом голосового тону;
- 2) другорядний наголос, маркірований підвищенням рівнем вимови складу або голосності;
- 3) третинний наголос, який не припускає мелодичної зміни і сприймається за рахунок повної якості голосного;
- 4) слабкий наголос або його відсутність, не припускає мелодичної зміни і характеризується редукцією голосного, тобто наявністю голосних /ə/, /, /ʌ/.

Майже щодня за рахунок активного формування структурно-складних одиниць відбувається оновлення та поповнення словникового запасу англійської мови, що продиктовано потребами комунікації. На сучасній стадії розвитку словотвірної системи англійської мови формування інноваційних складних слів відзначається як явище цілком динамічне, тому в подальшому було б доцільно більш детальне дослідження наголосу та його специфіки в складних англійських словах, а саме: іменниках, прикметниках, дієсловах та числівниках.

Література

- 1. Бурая Е. А.** Фонетика современного английского языка. Теоретический курс : учеб. для студ. лингв. вузов и фак. / Е. А. Бурая, И. Е. Галочкина, Т. И. Шевченко. – М. : Издат. центр „Академия”, 2006. – 272 с. **2. Голюкова А. В.** Наголос в англійській та японській мовах. : електронний ресурс. – Режим доступу до статті : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VZhDU/2010_51/vip51_40.pdf. **3. Таценко Н. В.** Наголос як основна просодична характеристика слова в акцентології : електронний ресурс. – Режим доступу до статті : <http://essuir.sumdu.edu.ua/.../1481/.../Tascenko.do...> **4. Соколова М. А.** Теоретическая фонетика английского языка / English Phonetics : a theoretical course / М. А. Соколова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 286 с. **5. Соколова М. А.** Практическая фонетика английского языка : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Соколова. – М. : Гуманит. изд. ВЛАДОС, 2001. – 384 с.

Недзельська А. А. Наголос та його типи в сучасній англійській мові

У статті обґрунтовано актуальність дослідження наголосу та його типів. Певну увагу приділено ступеню розробки досліджуваної проблеми у сучасній науковій літературі. Дано визначення терміну „наголос”, розглянуто його основні компоненти, виділено головні функції, які виконує наголос в словах, розглянуто та проаналізовано типи наголосу загалом, урахувавши різні класифікації, та систематизовано типи наголосу в англійських словах, що проілюстровано прикладами. До того ж, запропоновано подальший напрямок дослідження наголосу в сучасній англійській мові.

Ключові слова: наголос, висота тону, довгота, інтенсивність, типи та функції наголосу.

Недзельская А. А. Ударение и его типы в современном английском языке

В статье обоснована актуальность исследования ударения и его типов. Определенное внимание уделено степени разработки исследуемой проблемы в современной научной литературе. Дано определение термина „ударение”, рассмотрены его основные компоненты, выделены главные функции, которые выполняет ударение в словах. Рассмотрены и проанализированы типы ударения, учитывая различные классификации и систематизированы типы ударения в английских словах, что проиллюстрировано примерами. К тому же, предложено дальнейшее направление исследования ударения в современном английском языке.

Ключевые слова: ударение, висота тона, долгота, интенсивность, типы и функции ударения.

Nedzelska A. A. Stress and its types in modern English

The article proves the relevance of the study of stress and its types. A certain attention is paid to the degree of development of this problem in the modern scientific literature. Also, there is given the definition of „stress”, observed its main components, specified the main functions which stress fulfills in words, considered types of the stress taking into account the various classifications, and systematized the types of stress in English words, that is illustrated by examples. Besides, it is proposed the direction of studying stress in modern English in further researches.

Key words: stress, pitch, length, intensity, types and functions of stress.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.111'42

З. Ф. Підручна

**ДО ПИТАННЯ ПРО ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
АНГЛІЙСЬКОЇ РОЗМОВНОЇ МОВИ**

Перед викладачами іноземної мови стоять відповідальні завдання, оскільки в умовах розширення міжнародних зв'язків підвищуються вимоги до рівня практичного володіння іноземною мовою, англійською розмовною мовою зокрема, що проявляється у здатності студентів правильно і послідовно викладати свої думки. Дані питання досліджували такі видатні мовознавці, як О. Рослякова, Д. Щерба, Л. Боуен, П. Делатр, В. Ріверс та ін. Так, у роботі О. Рослякової показана необхідність розвитку вміння розуміти мовне повідомлення в межах визначеної довготи звучання і темпового режиму [2, с. 230]. Л. Щерба робить висновок про те, що при постановці вимови на початковому етапі навчання потрібно користуватися повним стилем, а в дальнішому перейти до розмовного неповного стилю [5, с. 22]. Але в теорії та практиці навчання студентів розмовної англійської мови є ще багато невирішених питань, саме тому піднята нами проблема є актуальною і потребує свого розв'язання в сучасних умовах.

Мета статті – виявити та проаналізувати лінгвістичні особливості англійської розмовної мови на фонетичному рівні.

Розмовна мова, як відомо, змінюється в залежності від обстановки, мети усного спілкування, складу учасників розмови і т. п. У відповідності з умовами її реалізації дослідники виділяють різні стилі вимови. Повний стиль в умовах усного спілкування представлений найчастіше мовою лектора, доповідача, а також іншими різновидами офіційної мови, бесідою з малознайомими людьми та читанням вголос.

Для розмовної мови в умовах безпосереднього живого спілкування характерним є неповний стиль вимови, який характеризується значно швидшим темпом мовлення порівняно з повним стилем. Користуються ним в неофіційній буденній обстановці: при спілкуванні в сім'ї, в колі знайомих, колег по роботі і т. д.

Загальною трудностю розуміння англійської мови на слух є відсутність чіткої межі між звуками в слові і між словами в реченні, наявність в англійській мові таких фонем, яких немає в рідній мові, наприклад: α :, ɔ :, θ , δ , w , η та ін., розходження між написанням і вимовою (наприклад, в англійській мові існує п'ять різних вимов буквосполучення – *ough* – в словах *bough*, *cough*, *rough*, *through*, *dough*).

Фіксування в свідомості студента графічного образу слова, що відрізняється від звукового, часто заважає пізнаванню цього слова в мові через більшу чіткість першого: *cupboard* [$'k\Lambda p\text{əd}$]. Трудним для сприймання є неспівпадання розрізняючих ознак фонем: [i :- i]; [α :- Λ]; [e - æ]; [ɔ :- ɔ] та ін. Так, в англійській мові довгота і короткість голосних має розрізняючу функцію, наприклад, [p i:t-pit]; [$k\alpha$:t-kAt]; [$p\text{ɔ}$:t-pɔt] та ін. В рідній мові ця якість не є розрізнявачем фонем.

Боуен вважає, що робота над диференціацією фонем повинна проводитись за принципом контрасту і в контексті, причому контекст повинен супроводжуватися малюнком і, якщо можливо, відповідати інтересам студентів [6, с. 84]. Наприклад, при опрацюванні фраз *He's heating the shoe vs He's hitting the shoe* він рекомендує намалювати коня, підкову, молоток і опрацювати фрази в слідуючому контексті: *He's heating the shoe - with a fire. He's hitting the shoe - with a hammer.* Аналогічно проводиться робота над слідуючими фразами: *This pen leaks. - Don't write with it. This pan leaks. - Don't cook with it. or: What's this pool for? - for swimming. What's this spool for? - for sewing.*

До фонетичних особливостей англійської розмовної мови відноситься стирання межі між словами і створення звукової подібності між опозиціями: *We lend vs We'll end vs We'll lend. The race sends vs The race ends vs The ray sends. I've seen Elly vs I've seen Nelly.*

Делатр експериментально доводить, що для смислорозрізнення в подібних випадках важлива довгота приголосних [7, с. 32]. Як відомо, в англійській мові кінцеві приголосні коротші, ніж початкові, мабуть, в зв'язку з тенденцією вимовляти кінцеві приголосні вільніше. Завдяки цьому можливе розрізнення таких фраз: *Play ice vs Play nice.*

Фонетична характеристика вимовних стилів опрацьована недостатньо. Відомо, що вони розрізняються темпом і старанністю говоріння. Для розмовного стилю характерна, як правило, швидка вимова. Результатом цього є сильно ослаблена роль службових слів і в мові вони часто уподібнюються одному звукові: *have*, *had*, *should*, *would*, *has*, *shall*, *will* стискаються відповідно до [v], [d], [z], [l].

Одна з перешкод сприйняття на слух звукової форми англійської розмовної мови пов'язана з асиміляцією приголосних в потоці мови, яка

веде до зміни звучання слів. В результаті вони не розпізнаються аудиторіями, так як їх еталонний образ в нашій пам'яті сформувався на основі повного стилю вимови. Наприклад:

а) [t], [d] + [j] на стикові слів = [ts], [dz]. Did_you go? ['didzu,qəv]; What_you may call it? ['wɔtsmei'kɔ:it]; What time did you say we'd go to the Robinsons? ['wɔtaim dzu, sei wi:d, gəu tə ðə, rɔbinsnz].

б) повна асиміляція регресивного типу на стикові [s-s]; [z-s] всередині синтагми: of course she does [ɔv'kɔ:s si:dʌz].

Іноді асимілятивні тенденції в мовному потоці можуть привести до неправильної ідентифікації слів, а сприйняття і розуміння на слух фрази чи цілого висловлювання буде затруднене. Так, наприклад, light candles and like candles; the sum for... and the sun for... будуть звучати однаково [laɪk'kændlz] і [ðə'sʌmfɔ].

Велику роль відіграє інтонаційний ярус англійської розмовної мови, який відзначається різноманітністю інтонаційних засобів. Різні компоненти інтонації – наголос, паузи, поділ на синтагми – відображають особливості синтаксису розмовних побудов. У розмовній мові роль інтонації зростає в зв'язку з тим, що їй часто доводиться власними засобами заповнювати відсутній стрій чи склад речення і є єдиним виразником комунікативного типу речення. Наприклад: You 'like it? У цих випадках використовуються найвиразніші інтонаційні засоби, такі як верхній підйом із слідуєчим падінням: [rise-fall]: ^Home? Верхній підйом заповнює випущені частини речення: 'Are you 'going home? яке в повному складі вимовляється з нижнім підйомом. У відповіді на питання виражений одним словом підйом із наступним падінням заповнює відсутнє слово - even - Do you weigh as much as 80 kgs? – ^More. При наявності слова “even” інтонаційний малюнок спрощується: це речення оформлюється верхнім падінням. 'Even `more. Багато дослідників відзначають, що спрощення складу речення веде до ускладнення інтонаційного малюнку фрази.

Аналіз відношень між комунікативними типами речень та інтонаційними структурами англійської розмовної мови показує, що кожен даний комунікативний тип речення (ствердження, питання, вигук) проявляється не в одній, а в ряді інтонаційних структур. В кожному конкретному випадку інтонаційна структура надає реченню свій певний відтінок значення. Інтонація не затруднює, а значно полегшує розуміння англійської розмовної мови на слух. Розмовна мова завжди емоційна і поєднує в собі всі компоненти інтонації: мелодійність, довготу, інтенсивність, чіткість вимови, зміну тону. Так, високий рівень початку речення служить свого роду сигналом про характер смислового напруження в тексті. Повільний темп вимови якоїсь частини аудіоповідомлення служить сигналом для повернення уваги аудиторіа саме до цієї інформації як найважливішої, і, навпаки, темп скоромовкою сигналізує аудиторіа про другорядність, незначущість поступаючої інформації.

Велику трудність викликає фонематичність наголосу. Боуен і тут рекомендує проводити роботу по контрасту і в контексті [6, с. 95]. Наприклад: What's a head doctor? – He's an administrator. What's a head doctor? – He's a psychiatrist. We were fighting with you. – We were fighting with you.

Логічний наголос привертає увагу до найважливішої, з точки зору співрозмовника, інформації. Вважаємо, що студенти повинні впізнавати та розуміти в англійських реченнях значення, що виділяються з допомогою контрастних наголосів. Під час фонетичної зарядки, яку проводимо як початковий компонент майже кожного заняття, студент вимовляє одне і те ж речення з наголосом на різних словах, пояснюючи при цьому зміну змісту, наприклад: 'Tom bought an old car yesterday. Tom 'bought an old car yesterday. Tom bought an old `car yesterday. Tom bought an old car `yesterday.

До фонетичних особливостей англійської розмовної мови відносяться також: правильний поділ потоку мови на смислові відрізки, паузи, які виділяють думку, роблять мову виразнішою і чіткішою. Як відомо, спонтанна мова розпадається на відрізки, різні за довготою, та на елементи, що перериваються паузами різної довготи. Розрізняється три види пауз: паузи дихання, лінгвістичні та паузи хезитації, які складають 50% всіх пауз в усній мові. Паузи хезитації дуже важливі як для співрозмовників, так і для слухачів, бо під час таких пауз співрозмовник не тільки створює схему і задум висловлювання, але і здійснює синтаксичний і лексичний відбір для звучання мови. Тобто, співрозмовник здійснює одночасно з процесом говоріння і випереджуюче планування. Паузи хезитації різні за довготою: вони довші, якщо потрібно зробити логічні висновки або дати оцінку певним подіям, тобто паузи збільшуються в міру збільшення труднощів екстралінгвістичного характеру. Паузи в рівній мірі важливі і для слухачів, так як вони виділяють думку, роблять мовлення чіткішим і яснішим. Підкреслюючи значення пауз для слухача, Ріверс зазначає: „Довжина синтагм ... і довгота пауз між синтагмами важливіше, ніж темп вимови слів в синтагмі” [8, с. 202]. Чим довша синтагма, тим важче її утримати в пам'яті. Під час пауз між синтагмами слухачі повторюють те, що вони сприйняли, закріплюючи тим самим почуте. При синтагмах з 8-10 слів слухач під час пауз як би „переварює” /recirculate/ матеріал, пов'язуючи його з тим, що він вже чув і до деякої міри вгадує те, що ще почує. Такі паузи в природній мові супроводжуються явищами хезитації, певною кількістю „хм” і „кх”, деяким перефразуванням та стійкими виразами, які не дають нічого до змісту висловлювання, але корисні для подовження пауз в природній мові [8, с. 203]. Таким чином, явища хезитації скорочують кількість сприйнятої інформації і подовжують паузи, надаючи додатковий час для засвоєння прослуханого. Для спонтанних висловлювань характерним є повторення слів і поправки, наприклад: the, the, the people ..., неправдиві початки та

інші хезитаційні явища, заповнювачі пауз, наприклад: the era wi... with era you know transcontinental jets....

Всі ці явища розділяють на дві групи: явища, не пов'язані із змістом, та явища, пов'язані із змістом. До явищ, пов'язаних із змістом, відносяться „інтимні сигнали” /intimacy signals/ вперше названі так професором Квірком. Інтимні сигнали мають велике значення для розуміння настрою оратора та його відношення до предмету висловлювання. Вони дозволяють відчути себе невимушено, їхнє використання дуже важливе для встановлення контакту із співбесідником. З допомогою цих інтимних сигналів можна виразити згоду, вагання, недовір'я, нудьгу, гнів, роздратування, скептицизм і т. д. Використання неправильного сигналу, тобто інтимного сигналу, вимовленого з неправильною інтонацією, може привести до нерозуміння.

Групу явищ, не пов'язаних із змістом, ділять на дві категорії: 1) різноманітні явища, неправдиві початки і т. д.; 2) слова і фрази, які можуть вживатися суттєво, але в які не вкладають ніякого змісту, наприклад: you know, sort of, so to speak, well, you see, I mean to say etc.

Ці явища викликають перешкоди при сприйнятті та розумінні спонтанної мови. Труднощі посилюються ще й тим, що в період навчання студенти рідко слухають природню англійську мову. Як бачимо, особливості англійської розмовної мови на фонетичному рівні досить суттєві. Без їх засвоєння студенти не можуть успішно спілкуватися англійською розмовною мовою.

Таким чином, наслідком, що витікає з умов реалізації розмовної мови, є дві її основні, але протилежні тенденції: прагнення до економії, з одного боку, і розширення – з другого. Компресія, економія засобів має місце на фонетичному рівні англійської розмовної мови і проявляється в скороченні або трансформації фонетичних елементів, що приводить до значної модифікації повідомлення, створюючи труднощі його сприймання на слух.

Оволодівши фонетичними особливостями англійської розмовної мови, студенти набувають свободи сприйняття і розуміння на слух нової іноземної інформації, підвищується експресивність їхньої мови, яка стає більш стилістично забарвленою, природньою і виразнішою. Усебічний розгляд умов реалізації цього складного процесу і є перспективою подальших розвідок у даному напрямку.

Література

1. Ніколаєва С. Ю. Сучасні підходи до викладання іноземних мов / С. Ю. Ніколаєва, О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2001. – №1. – С. 50 – 57. **2. Рослякова Е. Ф.** Лингвистическая характеристика некоторых особенностей синтаксиса английской разговорной речи / Е. Рослякова // Вопросы обучения иностранным языкам в школе и в вузе. – М., 1975. – С. 229 – 245. **3. Скляренко Н. К.** Як навчати сьогодні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1995. – № 1. – С. 5 –

8. **4. Широкова А. В.** Сравнительная типология разноструктурных языков / А. В. Широкова. – М. : Добросвет, 2000. – 200 с. **5. Щерба Д. В.** Литературный язык и пути его развития / Д. В. Щерба. – М., 1957. – 188 с. **6. Bowen L. D.** Contextualizing Pronunciation Practice in the ESOL Classroom // TESOL Quarterly. – 1972. – v. 6. – № 1. – P. 83 – 95. **7. Delattre P.** Constant Gemination in 4 languages // IRAL. – 1971. – v. 9. – № 1. – P. 31 – 53. **8. Rivers W. M.** Listening Comprehension. – Mod. Lang. J. – 1966. – v. 50. – № 4. – P. 196 – 204. **9. Ramon Ribe and Nuria Vidal.** Project Work. Step by Step. Handbooks for the English Classroom. – Heinemann International, 1993. – 94 p.

Підручна З. Ф. До питання про фонетичні особливості англійської розмовної мови

Статтю присвячено дослідженню лінгвістичних особливостей англійської розмовної мови на фонетичному рівні. Результати дослідження свідчать, що в англійській розмовній мові чітко відображуються її фонетичні особливості. Виявлення цих особливостей спрямоване на успішне розуміння англійської розмовної мови. Знання фонетичних особливостей англійської розмовної мови робить її більш експресивною, ситуативною та економною.

Ключові слова: англійська розмовна мова, лінгвістичні особливості, фонетичний рівень, усне мовлення, аудіювання, мовленнєва діяльність.

Підручна З. Ф. К вопросу о фонетических особенностях английской разговорной речи

Статья посвящена исследованию лингвистических особенностей английской разговорной речи на фонетическом уровне. Результаты исследования показывают, что в английской разговорной речи четко отражаются её фонетические особенности. Выявление этих особенностей направлено на успешное понимание английской разговорной речи. Знание фонетических особенностей английской разговорной речи делает её более экспрессивной, экономной и ситуативной.

Ключевые слова: английская разговорная речь, лингвистический особенности, фонетический уровень, устная речь, аудирование, речевая деятельность.

Pidruchna Z. F. To the question about the phonetic peculiarities of conversational English

The article considers linguistic peculiarities of conversational English on the phonetic level. The results of the research show that phonetic peculiarities are distinctly reflected in conversational English. As it turned out, these peculiarities are directed towards successful understanding of conversational English. The knowledge of the phonetic peculiarities makes conversational English more expressive, economical and situational.

Key words: conversational English, linguistic peculiarities, phonetic level, oral speech, audition, linguistic activity.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 373.016:811.111'28

J. S. Pushkina

BRITISH & AMERICAN ENGLISH AT SECONDARY SCHOOL

Recent research has indicated that knowledge of English is very important for the modern society in the 21st century. English is studied in a wide range of countries and known as an international language of the world. It starts to be learned from primary school and becomes a required course in Russian speaking countries.

Nowadays the linguistics develops new methods of learning English, but the lack of attention to the question connected with the teaching particular dialects of the language, British or American English, at schools must be studied deeply.

This work observes the particular features of British and American English. It examines the difficulties that are connected with distinguishing the types of the language in a school setting.

The problem of teaching British or American English at school has become the primary issue in the works of such scientists as R. Bailey, D. Crystal, B. Franklin, W. Irving, H. Mencken, J. Wiserspoon and others.

Richard Bailey observes the history of English as a world language [1].

David Crystal's authored works are mainly in the field of language, but he is perhaps best known for his two encyclopedias for Cambridge University Press, „The Cambridge Encyclopedia of Language” and „The Cambridge Encyclopedia of the English Language” [2].

Benjamin Franklin fought for saving clear British English, despite being an American himself [3].

Washington Irving was one of the most outstanding American writers who made a big contribution to the development of American English. He was an opponent of purists who represented „Americanisms” as „Barbarisms” [4, p. 41].

H. Mencken observes peculiar features of American English. He attempts to prove the existence of special American language. One of his famous works is „American English” [5, p. 7].

J. Wiserspoon created the term “Americanism”, wrote articles about the language, and brought the word “either” in to usage with the meaning of two or more persons [6, p. 73].

The *objective* of this article is to explore the differences between British and American English, examine problems of using both types and distinguish which one is more appropriate in teaching at secondary school.

There is scientific novelty in the studying of the problem of the usage of British and American English at school.

There are two types of English: American and British. Both types have similar and different features that must be observed.

American and British English are the same language, but they have differences in grammar, vocabulary and spelling.

British English is the form of English used in the United Kingdom. It includes all English [dialects](#) used within the United Kingdom.

There are 3 main types of British English:

1. Conservative (The language of royal family and parliament).
2. Standard (The language of mass media)
3. Advanced (The language of youth) [7].

Each region of England has its particular dialect. The spoken forms of British English vary considerably, reflecting a long history of dialect development amid isolated populations.

Dialects and accents vary not only among the countries of the United Kingdom ([England](#), [Northern Ireland](#), [Scotland](#) and [Wales](#)), but also within these individual countries.

British English is more ceremonial, official and needs correctness because it is spoken by politicians, scientists and cultured figures [7].

American English is a set of [dialects](#) of the [English language](#) used mostly in the [United States](#).

American English appeared as a result of merging British English with different dialects of emigrants. Following that merging the grammar, pronunciation and orthography of the language simplified.

According to the factors given below, American English can be observed as dominating other languages.

1. Population (About 70 % speak American English and only 17 % use British).
2. The economy of the USA is very powerful.
3. The scale of the USA’s printing industry.
4. The attractiveness of American pop-culture and its influence on the language.
5. The international political and economical position of the USA [8].

Paying attention to these factors, the conclusion can be made that it is much easier to study American English with the support from the side of native speakers from the USA, 70% of which use only American dialect.

Observing two types of English, it is important to pay attention to the differences on the lexical and grammatical levels of British and American English.

1. Lexical level

The differences on this level depend on a large quantity of borrowings in English from American Indians and Spanish. The word pairs written below show the particular features of both types.

Examples: freeway (AE) – motorway (BE); game (AE) – match (BE); gasoline (AE) – petrol (BE); grade (AE) – mark (BE); insure (AE) – ensure (BE); intersection (AE) – cross-roads (BE); kerosene (AE) – paraffin (BE); last name (AE) – surname (BE); line (AE) – queue (BE) [9].

Examining the examples it can be said that some words are absolutely different (e.g. grade – mark) and some of them have similarities (e. g. freeway – motorway. The words have the pattern „- way”, that is observed as the same part).

2. Grammatical level

There are less grammatical differences between American and British English than on the lexical level.

1) *Verb*

a) Possession

There are two forms to express possession in English: „Have” or „Have got”. While both forms are correct (and accepted in both British and American English), „have got” (have you got, he hasn't got, etc.) is generally the preferred form in British English while most speakers of American English employ the have (do you have, he doesn't have etc.).

b) To get

The past participle of the verb „get” is „gotten” in American English (e. g. He's gotten much better at playing tennis). British English has the form „got” (e. g. He's got much better at playing tennis).

c) Past Simple and Present Perfect

In British English the Present Perfect is used to express an action that has occurred in the recent past that has an effect on the present moment (e. g. I've lost my key. Can you help me look for it?). In American English Past Simple can be used (e. g. I lost my key. Can you help me look for it?). In British English the Past Simple would be considered incorrect. However, both forms are generally accepted in standard American English.

Other differences involving the use of the present perfect in British English and simple past in American English include „already”, „just” and „yet” (e. g. BE: I've just had lunch. I've already seen that film. Have you finished your homework yet? AE: I just had lunch / I've just had lunch I've already seen that film / I already saw that film. Have your finished your homework yet? / Did you finish your homework yet?).

d) Future Simple

In AE will/won't are used instead of shall/shan't (e. g. AE: I won't go to school tomorrow. BE: I shan't go to school tomorrow).

e) Modal Verb “should”

In AE „should” cannot be used after the verbs demand, insist, require and others (e. g. AE: I demanded that he apologize. BE: I demanded that he should apologise).

2) *Prepositions*

There are also a few differences in preposition use (e. g. AE: on the weekend – BE: at the weekend; AE: on a team – BE: in a team; AE: please write me soon – BE: please write to me soon).

3) *Articles*

Some differences are also traced in the use of articles. For instance: with the words „hospital”, „cinema”, „university” and others (e. g. AE: to/in the hospital; BE: to/in hospital).

4) *Fixed Phrases*

We use different verbs in British and American English to give the same meaning in fixed phrases (e. g. AE: take a shower/ a bath – BE: have a shower/ a bath).

However, despite these aspects, grammatical peculiarities of American English observed are not learned at secondary school. One of these peculiarities is the form of irregular verbs. In American English some irregular verbs have become regular and are not needed to change its structures (e. g. BE: to spoil- spoilt – spoilt; AE: to spoil – spoiled) [11].

We have given just some examples of such diversity and this list can be prolonged. But the objective of this article is not to state all different features of two languages but think about the balance between two types which can be found for teaching.

The research of this article appeals to the condition of teaching English at school. In most Russian and Ukrainian schools there is bias to study British English. But there is a problem with using Americanisms in the process of learning without any explanation about what type of English the words belong to. For example, the teacher must explain that it is better to use the word „luggage” (BE) than „baggage” (AE) when communicating with the British because the first version of the word is British English.

Observing the vocabulary diversity of Oksana Karpiuk’s book „English 10”, which is widely used in Ukrainian schools, it can be said that the quantity of Americanisms in the book is very high. Examples include a store (a shop (BE)), to rent a car (to hire a care (BE)), a dessert (sweet (BE)), a lawyer (a solicitor (BE)) etc. This usage of Americanisms causes merging of American and British English into one similar language [12].

The main problem is that without differentiation between these two types of English, the learner will not be able to understand how to communicate with native speakers in a correct way.

However, a number of researches, based on the visual materials, have shown that even Americans and British cannot understand each other [13]. The quiz in the dialogue between the representatives of two dialects consisted of the slang words:

1. (AE) Flossing - (BE) showing off;
2. (BE) Ching Wag – (AE) to chat;
3. (AE) Ba-donka-donk – (BE) an extremely curvaceous female behind;
4. (BE) Chuffed to bits – (AE) to be really pleased;
5. (AE) Shawty – (BE) a young kid or a woman.

Knowing both of the types is advisable, but there must be more emphasis put on teaching British than an American English in order to learn how to use and understand more complicated structures of the language that can often be found in science, politics or in official documents.

Returning to the practical level, we would like to raise several points that will help teachers to improve the aspects of British and American dialects' knowledge at school:

1. To always give the equivalents of the opposite version of the word (For example: (AE) „an apartment” and (BE) „a flat”; (AE) „an appetizer” and (BE) „a starter”).

2. To make an extra column in the vocabulary and write there American variants of words (For example: BE: „cellar”; AE: „basement”; RU: „подвал”).

3. To play games that are aimed at quickly remembering words (for example: the game „Find a pair” is based on the learned words. The teacher divides the class into teams and gives American or British words written on the cards and the teams must find equivalents of the opposite English style and fill in the appropriate spaces. In order to raise interest, the teacher gives marks at the end of the game).

To sum up, learning English is very important nowadays; knowing and using different types of the language can provide much easier cross-cultural communication. The methods of teaching foreign languages are changing day by day. By holding to the above points, teachers can improve fast remembering and abilities of different pupils at school.

Future works will suggest research that will allow improving the system of quickly learning all the aspects of American and British English.

References

1. **Bailey R.** English as a World Language / R. Bailey. – Michigan ; Cambridge : University Pres, 1983. – 480 p.
2. **Crystal D.** The Cambridge Encyclopedia of the English Language / D. Crystal. – Italy : Cambridge University press, 1995. – 489 p.
3. **Швейцер А. Д.** Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М. : Наука, 1983. – 216 с.
4. **Швейцер А. Д.** Очерк современного английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М. : Высшая школа, 1963. – 215 с.
5. **Швейцер А. Д.** Литературный английский язык в США и Англии / А. Д. Швейцер. – М. : Высшая школа, 1971. – 200 с.
6. **Заботкина В. И.** Новая лексика современного английского языка : учеб. пособие / И. В. Заботкина. – М. : Высшая школа, 1989. – 124 с.
7. **Английский**

язык по-американски и по-британски : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://francite.ru/enligne/angliiskii-yazyk-po-amerikanski-i-po-britanski> **8. American English** : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki> **9. Евдокимов М. С.** Краткий справочник американо-британских соответствий / М. С. Евдокимов. – М.: Флинта, 2002. – 96 с. **10. Фефилова А. В.** Американский английский – основные различия британского и американского вариантов английского языка : справ. пособие / А. В. Фефилова. – Ярославль : МУБиНТ, 2002. – 16 с. **11. Грамматические** особенности американского варианта английского языка : электронный ресурс. – Режим доступа : <http://rae.ru> **12. Карп'юк О. Д.** Англійська мова 10 клас / О. Д. Карп'юк. – Тернопіль : Астон, 2010. – 224 с. **13. The British accent vs the American** : электронный ресурс. – Режим доступа : http://www.sky.net/eye.com/rus/english/idioms/more_expressions/British-vs-American

Пушкіна Ю. С. Місце Британського та Американського діалекту англійської мови у середній загальноосвітній школі

У статті визначена специфіка Американського та Британського варіантів англійської мови. Вона містить у собі приклади, що показують відмінності між двома діалектами на лексичному та граматичному рівнях мови. У роботі проводиться порівняння між поданими діалектами, а також на відео матеріалах показуються вплив та наслідки діалектів у процесі комунікації. Пропонуються деякі прийоми викладання англійської мови в загальноосвітній школі з поєднанням двох діалектів разом.

Ключові слова: Американська англійська, Британська англійська, граматичний рівень, діалект, консервативний рівень, лексичний рівень, поглиблений рівень, стандартний рівень.

Пушкина Ю. С. Место Британского и Американского диалекта английского языка в средней общеобразовательной школе

В статье дается определение Американским и Британским видам английского языка, их специфике. Подаются примеры, которые показывают разницу между двумя диалектами на лексическом и грамматическом уровнях языка. В работе проводится сравнение между данными диалектами, а также на видео материалах представлены влияние и последствия диалектов в процессе коммуникации. Предлагаются методы обучения английского языка в общеобразовательной школе с совмещением двух диалектов вместе.

Ключевые слова: Американский английский, Британский английский, грамматический уровень, диалект, консервативный уровень, лексический уровень, продвинутый уровень, стандартный уровень.

Pushkina J. S. British & American English at secondary school

The article observes the definition of American and British English and its peculiarities. It includes the examples that show the differences between two dialects on the lexical and grammatical levels of the language. The comparison works between the dialects are discussed and even some video materials are used to show the influence and consequence of American and British dialect in the process of communication. Some English teaching methods for school with the combination of two dialects together, are suggested in the article.

Key words: advanced level, American English, British English, conservative level, dialect, grammatical level, lexical level, standard level.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.521'371

Д. В. Савельєва

КАТЕГОРІЯ МОРАЛЬНОГО „ОБОВ'ЯЗКУ” ЯК ЧАСТИНА СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ ЯПОНЦІВ ТА ЇЇ ВІДОБРАЖЕННЯ В ЯПОНСЬКІЙ МОВІ

Споконвіків поняття „обов'язку” було частиною системи цінностей японців. З часом, „обов'язок” у розумінні японців набув нових ознак, які знайшли своє відображення в сучасній японській мові, але суть лишилась тією ж: „обов'язок” для японців – це моральний борг або вдячність за отриману послугу. У період Мейдзі, як і упродовж всієї історії Японії, традиція обов'язку перед державою, імператором та суспільством залишалась незмінною, але з часом втілювалась у нових формах як у мові, так і в культурі, адже поняття обов'язку переходило з одного шару суспільства в інший.

В японській мові є багато слів, що позначають поняття „обов'язку”, але всі ці слова ні в якому разі неможна назвати синонімами, і їх специфіку не завжди можна адекватно передати українською мовою за допомогою буквального перекладу. Все це виникає через те, що ці поняття, як правило, далекі від уявлень європейців.

Питанням „обов'язку” в японській мові та культурі займалися такі японісти, як Рут Бенедикт, Олександр Прасол, Уемура Сусуму, Сірахата Йодзабуро та інші.

Метою статті є аналіз категорії «обов'язку» в японській культурі, а також безпосереднє відображення цього поняття в японській мові. Стаття аналізує різницю між раціоналістичним уявленням про

обов'язок на Заході та унікальним за своєю суттю поняттям „обов'язку” в японській культурній спадщині. Необхідно враховувати походження цієї категорії, а також її значущість для японців у сучасному світі.

Поняття „обов'язку” чи „боргу” в японській мові безпосередньо відображає слово 恩 «он», до якого входять всі борги людини, від несуттєвих до набагато серйозніших. „Он” позначає моральний борг. Це поняття було запозичене з китайської філософії, але згодом воно набуло свого національного змісту, що відображує як соціальну, так і психологічну сторони. Наступний вислів широко використовується в сучасній японській мові.

ご恩は一生忘れません „го-он ва иссьо васуремасен” - Я ніколи не забуду вашої доброти.

Поняття „он” з часом стало позначати благонадійність, повагу молодших по відношенню до старших. Той факт, що у минулі часи слово «он» включало такі форми вираження обов'язку, як синівська шанобливість, подарунки (старшим, начальникам, вчителям і так далі), привіт до того, що у сучасній японській мові це поняття несе в собі як моральний, так і соціальний підтексти.

В українській мові є велика кількість слів, віддалено синонімічних поняттю „он”. Це і „обов'язок”, і „вірність”, і „доброта”, і „любов”. Однак жодне з них не передає значення слова «он» повною мірою. Якщо б слово «он» позначало „любов” або „обов'язок”, японці могли б вживати його по відношенню до дітей чи молодших за рангом, але це неможливо. В той же час, „он” непрямо виражає „вірність”, але ці слова неможна назвати синонімами. У будь-якому з вище перелічених випадків „он” має значення „тягаря”, „боргу”, „ваги” [1, с. 87]. Так, в японській мові є спеціальний вираз, що віддзеркалює суть слова „он”, а саме:

恩に着る „он-ні кіру” - нести чий-небудь „он”.

Тобто для японців це означає приблизно наступне: „Я несу його „он”, отже в мене є тягар обов'язку перед ним”.

Немає японця, який би не знав історії про собаку Хаті. В ній розповідається про те, як Хаті з малого віку жив з дуже добрим хазяїном, який любив його як власну дитину. Коли пес виріс, то кожного ранку вирушав проводити хазяїна на роботу до залізничної станції, а вечорами віддано чекав на його повернення на тій же станції. Пройшло багато часу, і хазяїн помер, але вірний пес продовжував рік за роком чекати повернення хазяїну на своєму звичайному місці, намагаючись знайти його в натовпі людей, що виходили з поїзду. Він чекав десять довгих років.

Історія про відданого пса Хаті вивчається на уроках етики у молодшій школі в Японії, і таким чином, кожний японець з раннього віку вбирає всю суть поняття вдячності за проявлену доброту. Мораль розповіді полягає в тому, що вірність – лише інша назва любові. Можна сказати, що син, який щиро піклується про матір, не забуває про отриманий від матері „он”. Він прив'язаний до матері так само як і відданий Хаті був прив'язаний до свого хазяїна. Інакше кажучи, в

японському розумінні любов до матері – це, перш за все, обов'язок по відношенню до неї, вдячність за жертви, принесені нею на благо сину, за все те, що було зроблено в його інтересах.

Є ще одне поняття, що відображує почуття „обов'язку” у японців. А саме, поняття „гірі”. Стародавнє японське прислів'я каже:

親の恩より義理の恩 „оя-но он йорі гірі-но он”, тобто „гірі” важливіше за синівський обов'язок.

Мається на увазі, що обов'язок відплати за доброту, отриману від батьків, не є таким важким тягарем, як обов'язок перед оточуючими. Це говорить про те, якого великого значення набували моральні обов'язки у минулі часи [2, с. 132], що, безумовно, знайшло своє відображення й у сучасному японському суспільстві. Саме тому, навіть у сучасному світі жодний японець не може говорити про мотиви поведінки в його країні, не посилаючись постійно на „гірі”. Цікаво те, що „гірі” - це специфічно японська категорія морального боргу, яка не зобов'язана своїм існуванням ні конфуціанству, ні буддизму.

Деякі японці вважають, що слово „гірі” вже давно вийшло з використання, але у свідомості японців воно, безумовно, залишилось поняттям, що відображає якісь обов'язки перед людьми, які спонукають людину не допустити ситуацій, в яких як вона сама, так і будь-хто інший може виявитись приниженим чи ображеним [6, с. 77].

Незважаючи на те, що „гірі” зазвичай виникає між двома чи більше людьми, воно, перш за все, є почуттям обов'язку по відношенню до самого себе. „Гірі” - це одне з одвічно японських понять, яке потім стало використовуватись і в європейських країнах [4, с. 9]. Проте, в сучасній японській мові одними з виразів зі словом „гірі”, що широко вживаються серед японців можна назвати наступні:

義理知らず „гірісірадзу” – 1) невдячність; 2) невдячна людина.

義理堅い „гірігатай” – той, що має сильне почуття обов'язку перед кимось.

義理立て „гірідате” - виконувати свій обов'язок перед кимось; віддавати комусь належне [5, с. 104].

Для розкриття поняття „гірі” необхідно розуміти наступні положення. Так, в сучасній Японії „гірі” має чотири основних значення. А саме:

1. „Гірі” позначає правильну систему цінностей, тобто правильний шлях, якого людина повинна дотримуватись. У цьому значенні „гірі” вживається у словосполученні 義理にはずれた行為 – „гірі-ні хазурета коі”, тобто поведінка, що суперечить „гірі”.

2. Під словом „гірі” також розуміється обов'язок, який необхідно виконати, навіть якщо це не відповідає власним бажанням. В цьому значенні „гірі” постає як суспільне явище, не виконавши якого, можна зіткнутись із суспільним осудом. В японській мові це виражається таким словосполученням як 義理が悪い „гірі-га варуй”, яке вживається як

характеристика людини, що порушила „гірі” і є вартою суспільного осуду [7, с. 382].

3. Під „гірі” також мається на увазі почуття обов’язку у стосунках між людьми. Так, в японській мові є слово 義理チヨコ „гірітьоко” – шоколад в знак вдячності на день святого Валентина. В Японії є традиція дарити шоколад чоловікам на честь свята усіх закоханих, але це не завжди означає, що жінка симпатизує чоловікові. Саме тому, існує особлива назва для шоколаду, який жінка дарить, наприклад, начальникові в знак подяки за отримані послуги, чи батькові як вираз вдячності за піклування, чи навіть шкільному вчителю за отримані в школі знання.

4. „Гірі” також використовується для позначення сімейних відносин, в яких не має кровної спорідненості, але є обов’язок опікунства. Такі слова, як 義理の両親 „гірі-но-рьосін” – названі батьки, чи 義理の兄 „гірі-но ані” – зведений брат, безпосередньо відповідають цьому значенню.

Японці вважають „гірі”, тобто обов’язок честі, певним або навіть додатковим тягарем, необережного збільшення якого слід остерігатись. Через те, що будь-яка послуга припускає взаємність і повинна мати винагороду, японці, як правило, намагаються уникати послуг з боку інших людей. Це також відображається в мові. Так, мовні звороти, що виражають вдячність, здебільшого несуть в собі відтінок жалю. Наприклад, слово 有難う „арігато”, яке зазвичай перекладається українською мовою як „дякую”, буквально означає «ви ставите мене у незручне становище». Інший схожий вислів すみません „сумімасен”, еквівалентний українському „вибачте”, однак буквально перекладається як „ах, це ніколи не закінчиться” чи „ах, мені тепер довіку з вами не розрахуватись” [3, с. 15]. У зв’язку з цим, можна зробити висновок, що, навіть виражаючи подяку, японець із жалем визнає, що залишився перед кимось у боргу.

Останнім часом японці все частіше вживають „гірі” зі словом „ніндзьо”, хоча в Європі ці два поняття розділені. Так, „гірі” для європейців – це деяка моральна необхідність, що змушує людину іноді робити щось проти власного бажання чи всупереч власній вигоді [3, с. 19]. Незважаючи на те, що „ніндзьо” часто порівнюється з моральним обов’язком „гірі”, між ними є суттєва різниця. Вона полягає в тому, що „ніндзьо” є скоріш спонтанним виразом почуттів по відношенню до інших людей, почуттів, що породжені любов’ю, симпатією, співчуттям, дружбою і так далі.

До того ж, словом „гірі” позначається почуття боргу перед минулим, почуття обов’язку перед тим, що було раніше. На Заході це часто помилково називають „культу предків”, але це не зовсім так. Адже японці скоріш відчують себе боржниками вікового минулого, ніж предків. За часів існування самураїв, поруч із вірністю неодмінно

стояв принцип обов'язку, що перетворив природну наполегливість і завзятість японських воїнів у піднесений початок морального порядку. Доброчесні японці навряд чи скажуть, що вони ні в чому нікому не зобов'язані, як це робить більшість європейців та американців. Японці поважають своє минуле і не відмовляються від нього. І навіть „справедливість” позначається в Японії як розуміння людиною свого місця у довгому переліку взаємних боргів, що пов'язує і предків, і сучасників [1, с. 189].

Таким чином, в японській мові можна спостерігати широкий спектр виразів, що відображують суттєвість поняття „обов'язок”, чи то почуття обов'язку перед оточуючими, чи то почуття подяки за проявлену матір'ю доброту і піклування. Сьогодні категорія „обов'язку” не має такої всеосяжної та незламної сили, як у минулі епохи, але продовжує справляти вплив на світогляд і вчинки японців. Аналіз категорії «обов'язку» в сучасній японській мові допомагає зрозуміти мислення японців, особливості японського менталітету та способу життя.

Література

- 1. Бенедикт Р.** Хризантема и меч. Модели японской культуры / Рут Бенедикт. – Москва : Российская политическая энциклопедия, 2004. – 256 с.
- 2. Прасол А. Ф.** Япония. Лики времени / Александр Прасол. – Москва : Наталис, 2011. – 416 с.
- 3. Щипанова М. А.** Особенности японского характера и образа жизни : электронный ресурс / Щипанова М. А. – Екатеринбург, 1998. – Режим доступа: <http://www.aensland.narod.ru/Japan/mainjp.htm>
- 4. Уэмура Сусуму.** Запись лекции по истории японского языка. Киото Сангё-Дайгаку, 2004. – 43 с.
- 5. Большой японско-русский словарь** / ред. Н. И. Конрад. – Т. 1, 2. – М. : „Живой язык”, 2003. – 1758 с.
- 6. 白幡洋三郎.** 知らなきや恥ずかしい日本文化。横内正昭、2003.
- 7. 新明解国語辞典.** 第六版。株式会社 三省堂、2006.

Савельсва Д. В. Категорія морального „обов'язку” як частина системи цінностей японців та її відображення в японській мові

Стаття присвячена питанню морального обов'язку японців, що включає обов'язок честі та обов'язок вдячності. Автор розкрив такі поняття, як „он”, „ніндзьо” та „гірі”, адже саме ці поняття повною мірою відображають уявлення японців про почуття обов'язку. Спираючись на роботи японістів, які зробили вагомий внесок у вивчення японського менталітету та етичних особливостей Японії, автор зробив спробу належним чином розкрити категорію обов'язку в японській мові та культурі.

Ключові слова: система цінностей, мораль, обов'язок, борг, „он”, „ніндзьо”, „гірі”.

Савельева Д. В. Категория морального „долга” как часть системы ценностей японцев и её отражение в японском языке

Статья посвящена вопросу морального долга японцев, который включает долг чести и долг признательности. Автор раскрыл такие понятия, как „он”, „ниндзэ” и „гири”, так как именно эти понятия в полной мере отражают представления японцев о чувстве долга. Опираясь на работы японистов, которые внесли значительный вклад в изучение японского менталитета и этических особенностей Японии, автор попытался должным образом раскрыть категорию долга в японском языке и культуре.

Ключевые слова: система ценностей, мораль, обязанность, долг, „он”, „ниндзэ”, „гири”.

Savelieva D. V. The concept of moral duty as a part of Japanese value system and its reflection in Japanese language

The article is devoted to the problem of moral duty in Japanese culture which includes the debt of honor and the debt of gratitude. The author develops such concepts as „on”, „ninjo” and „giri” as these concepts to full extent reflect the ideology of Japanese people on the feeling of moral duty. Following the works of Japonologists who made a considerable contribution to the study of Japanese mentality and ethical peculiarities of Japan, the author tries to properly develop the category of debt in Japanese language and culture.

Key words: value system, morality, duty, debt, „on”, „ninjo”, „giri”.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811'42

А. А. Семендяева

КОНЦЕПТ „СЕМЬЯ” В КИТАЙСКОМ, РУССКОМ И АНГЛИСКОМ ЯЗЫКАХ

В настоящее время лингвокультурология является активно развивающимся направлением лингвистики. Единицей культурологии является концепт. Согласно Ю. Степанову „концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека... И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру” [4, с. 43]. Таким образом концепты представляют как культурные доминанты, своеобразные культурные константы.

Слово „концепт” в протерминологической функции стало активно употребляться в российской лингвистической литературе с начала 90-х годов; лингвокультурологическое наполнение этой лексемы продолжила статья акад. Д.С.Лихачева[1], опиравшегося в ней на взгляды С.А.Аскольдова-Алексеева. Пересмотр традиционного логического содержания концепта и его психологизация объясняются в том числе и потребностями когнитологии, в частности, когнитивной лингвистики, сосредотачивающей внимание на соотношении лингвистических данных с психологическими, для которой оперирование категорией понятия в классическом, „безобразном” представлении оказалось явно недостаточным.[2]

Являясь стержневым элементом в понятийном аппарате человеческого сознания, концепт представляет собой уникальное явление сложного характера. Не подлежит сомнению тот факт, что существуют концепты, настолько связаны друг с другом, что сферы их понятий могут пересекаться, конкретизируя и дополняя друг друга. Такие сложные явления уместно называть гиперконцептами, в силу их тесных ассоциативных и дифференцированных связей между родственными компонентами.

В данной статье хотелось бы лингвокультурному изучению концепта семья. Семья будучи общечеловеческой универсалией, обладает национальной спецификой. Она является зеркалом, в котором отражаются социальные, демографические, правовые, культурные стороны жизни народов.

Совокупность концептов, характерных для конкретной нации, формируют концептосферу, которая отражает богатство культуры каждого народа. Концептосфера может быть определена как ментальная совокупность представлений, знаний носителей языка об окружающей действительности. В настоящее время общепринятым является мнение о том, что как в культуре так и в языке каждого народа присутствует универсальное (общечеловеческое) и национально-специфическое (присущее только данной культуре значения, закреплённые в языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях поведения и т.п.)[3].

В данной работе рассматривается национально-культурная специфика универсального концепта «семья» и его компонентов (мать, отец, жена, муж, дочь, сын, дети) в рамках английской, русской и китайской канцептосфер.

В последнее время проблема определения концепта „семья” притягивает к себе много внимания и вызывает повышенный интерес лингвистов, философов, лингвокультурологов, психологов. Как показывают наблюдения значимость и ценность этого понятия в лингвокультурологии достаточно высоки. Этот концепт отражает сложную систему духовно-нравственного и морально-этического измерений картины мира и внутренней, духовной жизни личности.

Концепт „семья” относится к универсальным, базовым на основе которого формируются национально-культурные ценности. Наличие таких концептов обеспечивает возможность взаимопонимания между народами. Но в то же время каждая нация имеет свою собственную шкалу ценностей. Каждая культура формирует свои стереотипы сознания и поведения, опирающиеся на видение мира.

На первом этапе анализа проводится структурирование концепта Семья/Family/материале словарных статей, что позволяет выделить лексико-семантические составляющие концептуального поля (семья, род, племя, нация); на втором на основе типов отношений внутри семьи, выделяются вертикальные отношения между поколениями и горизонтальные между родственниками на определенной стадии развития семьи, а также на основе типологических свойств семьи – семья нуклеарная и сложная.

Русский, английский и китайский концепты Семья/Family/ имеют одинаковую структуру вертикального родства по схеме: Семья /Family / - род/line/ – клан/clan/ – племя/tribe/– нация/nation/, где семья служит фундаментом иерархической системы, отражающей путь становления социальных отношений от отдельной ячейки общества до целого государства и, разумеется, до человечества в целом вне национальности и культуры и, скорее всего, вне времени. Незначительные различия в восприятии упомянутых социальных групп в русском, английском и китайском ментальных пространствах не нарушают идеи универсальности вертикального родства.

Вне зависимости от особенностей социума в трех языковых культурах в основе горизонтального среза концепта Семья/Family/ лежит тип родства: кровное родство по прямой линии - кровное родство не по прямой линии, родство по браку, а также те неродственные отношения, которые попадают в разряд семейных.

Исходя из перечисленных типов родства и их сочетаний выделяются две основные разновидности семьи: нуклеарная (одна семейная пара с детьми) и сложная (включающая родственников по восходящей и боковым линиям).

В обеих языковых культурах основой является нуклеарная семья, поскольку ее функцией является продолжение рода по нисходящей линии. Анализ семантического поля составляющих концепта Семья (муж, жена, сын, дочь и т.п.), их синонимических и ассоциативных рядов, а также их символической значимости с учетом национальной и культурной специфики позволяет выявить большой спектр концептуальных признаков. Концепт Семья/Family/ в качестве основного компонента концепта Семья/Family/ в каждой из двух языковых концептосфер имеет свои специфические содержательные различия [4].

Так, в русской концептосфере Муж исторически исключает акценты, расставленные на физиологическом начале в силу

конфессионального и национального восприятия, в славянском менталитете муж – это воин, защитник.

Лексико-семантический анализ современной лексемы „муж” и ее концептуального поля на основании словарных статей и синонимических рядов позволяет выделить следующие концептуальные признаки:

Муж:

- 1) супруг;
- 2) супружник;
- 3) благоверный;
- 4) половина;
- 5) спутник;
- 6) мужик;
- 7) хозяин.

Одним из основных концептуальных признаков является Супруг. Морфология утверждает, что в русском языке приставка су – обозначает связь или соединение („супруг”, „сосед”).

В настоящее время в толковых словарях концептуальный признак Супруг имеет разные стилистические пометы: от обозначения уважительное до устаревшее, теперь официальное, просторечное и ироничное.

Ироничный шуточный тон относится и к про изводному „супружник” (прост.), которое употребляется только в разговорной речи.

Аналогично употребляется и лексема „благоверный”, которая имеет помету разговорное, шуточное, хотя в основе этого понятия лежат два важных для русского человека слова „благо” и „вера”.

Концептуальные признаки „половина” – одна из равных частей, вместе составляющих целое [5] и „спутник” – тот, кто совершает путь вместе с кем-нибудь в настоящее время представлены в словарях с пометой обиходное, разговорное, фамильярное, шуточно-ироничное.

Просторечными являются и „мужик”, и „хозяин”. Суффикс -ик в слове „мужик” указывает на социальную принадлежность человека.

В. В. Колесов утверждает, что уже в древние времена, когда хотели понизить ранг мужа, использовали уменьшительный суффикс. В литературных памятниках Древней Руси зафиксировано распределение функций между мужем и мужи - ком: считалось, что мужик – это мужчина низшего сословия [6].

Таким образом, концепт Муж, как социально значимый для русской концептосферы разных исторических периодов репрезентируется слово-формами, имеющими специфические и стилистические оттенки. Это дает возможность носителям языка не только констатировать положение мужчины как главы семьи, но и

выразить отношение к нему в том случае, когда он не соответствует этому статусу.

В английском языке этимология лексемы „husband” дает достаточно полное представление о первоначальном концепте в английском ментальном пространстве. Лексема „husband” является заимствованием из древнескандинавского языка, от слова „hūsbōndi” – „хозяин дома”, которое появилось в староанглийском в варианте „hūsbōnda”. Второй элемент в слове „hūsbōndi”, „bōndi”, означающий „человек, у которого есть земля и хозяйство”, восходит к древнескандинавскому глаголу „būa”, что в переводе „жить”, „обитать”, „иметь хозяйство”.

Этот анализ позволяет прийти к заключению что изначальное значение лексемы „husband” ограничивалось семантическим полем принадлежности к месту, владением домом, землей, с главенствующей ролью в этом хозяйстве.

На основании лексико-семантического анализа современной лексемы „husband” выделяются следующие концептуальные признаки:

- 1) partner (партнер);
- 2) spouse (супруг);
- 3) mate (напарник);
- 4) married man (женатый человек);
- 5) family man (семьянин);
- 6) better half (лучшая половина);
- 7) hubby (муженек).

Partner (Партнер), исходя из определения *either member of a couple in a relationship* (один из двух членов в каких-либо отношениях), синонимичен „spouse” в том, что определяет в паре человека любого пола, но имеет более широкое семантическое поле, поскольку употребляется не только в рамках семейных отношений.

Spouse (Супруг) а *person’s partner in marriage* (партнер по браку) в ряде словарных дефиниций является определяющим к лексеме „husband”, таким образом, „spouse” можно рассматривать как синоним „husband”. Разница заключается в том, что в отличие от „husband”, „spouse” обозначает партнера любого пола.

Лексема *mate* (напарник) в первом значении также синонимична „spouse” и „partner”. Эта повторяющаяся констатация факта партнерства дает возможность сделать заключение о восприятии мужа как спутника жизни, принимающего участие во всех вопросах, касающихся семейных дел. Второе значение лексемы *mate – chiefly British – a good friend or companion* (британское хороший друг, компаньон) делает акцент на качестве этого партнерства – дружеских отношениях.

Married Man (Женатый человек) а *woman’s partner in marriage* (партнер женщины в браке) звучит вполне нейтрально и не добавляет дополнительных оттенков к концепту.

Family Man (Семьянин) a man whose family is of a major importance to him (человек, для которого семья имеет главенствующее значение) особо акцентирует внимание на важности семьи для женатого англичанина. В английском ментальном пространстве присутствуют и разговорные, и юмористические обозначения мужа: Better Half (Лучшая половина) informal humorous one's spouse (разговорное, юмористическое супруг);

Hubby (Муженек) informal a husband (разговорное муж); однако они не так многочисленны, и в целом концепт Husband описывает человека мужского пола, крайне заинтересованного в партнерстве со своей женой и рассматривающего жизнь и интересы семьи как одну из главенствующих ценностей.

Лексико-семантический анализ лексемы „муж” и ее концептуального поля в китайском языке на основании словарных статей и синонимических рядов позволяет выделить следующие концептуальные признаки:

Муж:

- 1) 夫子 fūzǐ учитель, наставник (*часто о Конфуции*);
- 2) 夫君 fūjūn[мой] супруг; муж, *поэт.* друг
- 3) 夫主 fūzhǔ *уст.* муж, супруг ;
- 4) 良人 liángrén порядочный (благородный) человек, мой муж;
- 5) 郎 láng молодой мужчина, любимый, ненаглядный (мой);
- 6) 丈人 zhàngrén почтенный (пожилой) человек; старший; муж;
- 7) 丈夫 zhàngfū, zhàngfu муж, супруг, мужчина, зрелый человек, муж высоких качеств; муж доблести (совета);
- 8) 官人 guānrén должностное лицо, чиновник, *уст., вежл.* Вы, сударь; мой супруг 夫子 имеет очень большое семантическое поле. Его можно употреблять по отношению к мужу, если он человек очень образованный и впервые очередь очень умный, мудрый и жена всегда обращается к нему за советом, помощью. Знания этого человека соавниваются с Конфуцием. А как мы знаем, Конфуций занимает очень важное место в менталитете китайского народа, поэтому не каждая жена сможет назвать своего мужа именно 夫子.

夫子 синонимичен 丈人 и 丈夫, 良人 всеми этими лексемами называют мужа, образованного и умного, порядочного. 丈人 еще имеет значение старшего, не обязатель но старшего по возрасту человека, а именно в моральном плане, когда жена прислушивается к своему

супругу, считается с его мнением. 丈夫 также считается мужем доблести, совета.

官人 же отличается от рассмотренных выше лексем тем, что несет в себе немного другой смысл. Муж 官人 является для жены не тем человеком, которому она может довериться, рассказать обо всем. Он по рангу выше супруги.

Лексема 夫君 имеет значение в первую очередь мужа-друга.

郎 используется в большинстве случаев молодыми семейными парами, в значении ненаглядный мой, любимый мой.

Концепт Жена / Wife и в русской, и в английской концептосферах менее актуален, социальное значение концепта по сравнению с концептом Муж/Husband значительно снижено.

Первоначальное значение лексемы „жена” в русском языке ограничивалось биологическим фактором, отсутствуют какие-либо упоминания о социальном статусе, роли в семье. „Жена” восходит к праслав. форме *žena, от которой в числе прочего произошли: ст.-слав. „жена” (др.-греч. γυνή), русск. „жена”, укр. „жона”, „жінка”, белор. „жана”. Родственно др.- прусск. „genpo” зв. п. „женщина!”, др.-инд.

„janīṣ” „жена, женщина”.

В современном русском языке жена – это 1. женщина по отношению к мужчине, с которым она состоит в браке; 2. устар. лицо женского пола, женщина.

Дефиниция повторяет упомянутое выше значение и ограничивается презентацией биологического фактора, однако синонимические ряды дают возможность расширить рамки концепта.

В современном толковании „жена”:

- 1) супруга;
- 2) половина;
- 3) благоверная;
- 4) баба;

Лексико-семантический анализ лексемы „жена” и ее концептуального поля в китайском языке на основании словарных статей и синонимических рядов позволяет выделить следующие концептуальные признаки:

1. 妻xiánqī *везл.* Ваша (достопочтенная, уважаемая) супруга
2. 良妻liángqī добродетельная супруга, мудрая жена

3. 妻 jīāoqī красивая жена
4. 妇 fù тк. в соч.; (замужняя) женщина жена
5. *уничижит.* я, баба южн. диал. Жена, замужняя женщина 妻 считается более уважительной формой обращения к жене, но стоит заметить, что оно употребляется лишь в случае обращения к чужой супруге. 良妻 и 妻 употребляется как уменьшительно-ласкательные формы, обозначающие красоту, неповторимость жены. Жена несет смысловой оттенок лексемы „баба” в русском языке.

Таким образом, проведенный анализ показал, что, хотя концепт „семья” и является одним из базовых концептов для любого сообщества, он имеет существенные отличия в рассматриваемых языках, что свидетельствует о влиянии национальной специфики, определяемой историческими, географическими, социокультурными особенностями рассматриваемых социумов.

Литература

1. **Лихачев Д. С.** Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность. – М., 1997. – С. 34
2. **Ляпин С. Х.** Концептология: к становлению подхода / С. Х. Ляпин. // Концепты. – 1997. – Вып. № 1. – С. 22 – 26.
3. **Маслова В.А.** Лингвокультурология / В. А. Маслова. – М. „Просвящение”.– 2001.– С 48.
4. **Степанов Ю. С.** Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М., 2001.
5. **Китайско-русский словарь идиом: более 6000 словосочетаний / С. Ю. Сизов.** – М. : Идеал, 2005. – 241 с.

Семендяева А. А. Концепт „сім'я” в китайською, російською і англійською мовами

Стаття присвячена аналізу концепту „сім'я” в англійській, російській і китайській мовах на прикладі лексем „чоловік”, „дружина”. Також проведено лексико-семантичний аналіз цих лексем. Визначено поняття концептосфери як ментальної сукупності уявлень, знань носіїв мови про навколишню дійсність. Розглянуто суттєві відмінності в аналізованих мовах, що свідчить про вплив національної специфіки, яка визначається соціокультурними, історичними особливостями розглянутих соціумів.

Ключевые слова: семья, муж, жена, концепт, концептосфера, лингвокультурология.

Семендяева А. А. Концепт „семья” в китайском, русском и английском языках

Статья посвящена анализу концепта „семья” в английском, русском и китайском языках на примере лексем „муж”, „жена”. Также проведен лексико-семантический анализ этих лексем. Определено понятие концептосферы как ментальной совокупности представлений, знаний носителей языка об окружающей действительности. Рассмотрены существенные отличия в рассматриваемых языках, что свидетельствует о влиянии национальной специфики, определяемой социокультурными, историческими особенностями рассматриваемых социумов.

Ключевые слова: семья, муж, жена, концепт, концептосфера, лингвокультурология

Semendiaieva A. A. The concept of „family” in Chinese, Russian and English languages

This article is devoted to analyze of the concept of „family” in English, Russian and Chinese languages on the example of „husban”, „wife”. It also held the lexical-semantic analysis of these tokens. Also observed sphere of concepts as a mental aggregate views, knowledge of native speakers about the reality. Considered significant differences in these languages, which indicates the influence of national identity, defined by socio-cultural, historical features of societies under consideration.

Key words: family, husband, wife, consept, sphere of concepts, cultural linguistics.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.111’373.7

E. S. Timoshenko

**ENGLISH SOMATIC PHRASEOLOGICAL UNITS
AS A LINGUISTIC PHENOMENON**

Nowadays it is a recognized fact that the language is closely connected with culture of the nation and can be understood through culture in the broad meaning of the term: the collected knowledge and wisdom of people, their values and stereotypes, peculiarities of their mentality are all reflected in „the treasure house of the language” [1, p. 4] – phraseology, dealing with semantic, morphological-syntactic and stylistic specifics of such word combinations as phraseological units.

The phraseological world of modern English is great and various, and there is no doubt that its each aspect deserves our due attention.

The problem of phraseology was investigated by a great number of Ukrainian, Russian and western linguists: N. Amosova, I. Arnold,

L. Bulahovsky, A. Cowie, R. Gläser, V. Jukov, A. Kunin, R. Moon, L. Palamarchuk, N. Shansky, A. Smirnitsky, L. Smith, V. Vinogradov etc., who possess similar as well as different opinions on the terminology, concept, essential features and classification of phraseological units.

The majority of phraseological units are tightly connected with the human and different fields of his activity that caused the emergence of such a thematic group of phraseological units as somatic phraseological units (SPUs).

For the last ten years, somatic phraseology has become the subject of constant research based on the material of different languages: Russian, Adygei and English languages (Z. Bogus), Russian and Polish languages (M. Gordi), Russian and German languages (R. Mugu), the Kazakh language (E. Nikolina), the Russian language (D. Sknarev), Russian and Spanish languages (V. Yakovleva) etc. But despite the fact that in modern linguistics the problem of somatic phraseological units is widely investigated, English somatic phraseological units are still an insufficiently investigated linguistic phenomenon. Besides, somatic phraseological units, being a sufficiently great lexical layer of the English language, are used in all spheres of communication: in everyday life, science, technology, business world, politics, culture, education and literature that stipulates the topicality of our research.

The goal of the article is to examine specifics of English somatic phraseological units as a linguistic phenomenon.

Before we start regarding somatic phraseological units, we consider what somatisms are.

The term „*somatism*” is derived from Greek „*soma*” meaning „*body*”. By somatisms are understood “not only lexemes, naming parts of body, but also words related to the organism of the human and animals (a bone, a skin, blood, a muscle, a nerve etc.), because they denote vital elements of the material substance, without which a living organism cannot exist” [2, p. 7].

Consequently, by somatic phraseological units we mean phraseological units, constituent parts of which contain at least one lexeme related to the human or animal body parts as well as to the human or animal organism, e.g.: *to keep your chin up; to sweat blood; someone can talk the hind leg off a donkey; to let your hair down* (the author’s definition).

Somatisms are widely used in the structure of phraseological units. This is due to the fact that names of body parts present the most archaic and, at the same time, the most constant lexical layer, which is tightly connected with both functional and sensual aspects of the human being and with individual specifics of different language groups.

Having taken into consideration 60 somatisms, we can say that there are somatisms, which can be used or cannot be used in the structure of somatic phraseological units.

Our data showed that there are 45 out of 60 somatisms, which are used in the structure of somatic phraseological units: *arm, back, backbone, belly,*

blood, bone, brain, cheek, chest, chin, ear, elbow, eye, eyebrow, eyelid, face, finger, foot (feet), hair, hand, head, heart, heel, hip, joint, knees, leg, lip, mouth, muscle, nail, neck, nerve, nose, palm, rib, shoulder, skeleton, skin, skull, spleen, stomach, throat, tongue, tooth (teeth), whereas 15 out of 60 somatisms, which are not used in the structure of somatic phraseological units: *ankle, appendix, axilla, buttock, forehead, gums, kidney, larynx, liver, lungs, spine, uvula, vein, vessel* and *wrist*.

Speaking about the productivity of somatisms used by formation of somatic phraseological units, we should mention that somatic phraseological units, which possess *hand, eye, head, heart, foot (feet)* as constituent words are the most productive. Somatic phraseological units, containing *face, ear, back, blood, nose, finger, bone, heel, hair, leg, lip, skin, tongue, tooth (teeth), arm, neck* are less productive, whereas *shoulder, nerve, mouth, brain, nail, stomach, throat, knees, palm, cheek* etc. are non-productive constituents of somatic phraseological units.

Somatic phraseological units are considered to be one of the most frequently met types of phraseological units in the English language. One of their significant characteristic features is the existence of numerous analogues in different languages, which are very close in their figurative meanings. This feature makes it possible for us to distinguish somatic phraseological units from other thematic groups of phraseological units.

The coincidence of somatic phraseological units' figurative meanings in different languages can be explained not only by borrowings, but also by general regularities, which lead to the appearance of similar phraseological units, demonstrating the universal character of transference of somatic lexemes, their functional and semantic dynamics in the structure of phraseological units.

Somatic lexemes used in the structure of phraseological units have great metaphorical and metonymical abilities. B. Danilov and N. Kunitskaya argue that „the formation of somatic phraseological units based on metaphorical or metonymical transference is the most productive way of their origin” [3, p. 83].

By metaphorical transference we mean „a likening of one object (phenomenon, action) of reality to another, which is associated with it on the basis of real or imaginable resemblance” [4, p. 133], e.g.: *Achilles' heel; from the bottom of one's heart; heart of oak; to hold one's tongue*. By metonymical transference we understand “a transfer of name from one object (phenomenon, thing, action, process etc.) to another based on the contiguity of their properties, relations etc.” [4, p. 133], e.g.: *to be one's own flesh and blood; to be all skin and bones; to be all ears; to be all eyes*.

We share B. Danilov and N. Kunitskaya's viewpoint and reckon this is due to the fact that people, naming new objects, possess associations with objects they are familiar, but, first of all, they try to correlate surrounding objects with themselves, their body and its parts, because body parts are always before their eyes.

According to our research, we can claim that there are somatic phraseological units with identical or similar meanings (*to work your fingers to the bone* – *to keep your nose to the grindstone* = to work very hard; *to be too rich for your blood* – *to cost an arm and a leg* = to be too expensive for you) and somatic phraseological units with opposite meanings (*to have a thick skin* (to be insensitive to criticism or insults) – *to have a thin skin* (to be oversensitive to criticism or insults); *to get off on the wrong foot* (to begin badly) – *to get off on the right foot* (to begin well)). The former we can name synonymous somatic phraseological units, while the latter – antonymous somatic phraseological units.

In modern linguistics there are a great number of approaches to the classification of phraseological units such as: contextual (N. Amosova), formal and functional (I. Arnold), structural-semantic (A. Kunin), structural (A. Smirnitsky), thematic or etymological (L. Smith), semantic (V. Vinogradov). Despite this fact there is only one classification of phraseological units devised by A. Kunin, in which two aspects: structural and semantic are touched simultaneously. But, in the same time, there is no special structural-semantic classification of such a thematic group of phraseological units as somatic phraseological units. Thus, we suggest our own structural-semantic classification worked out on the bases of 526 selected somatic phraseological units.

According to the structural-semantic principle, we can point out such types of English somatic phraseological units as:

1. Simple somatic phraseological units, containing somatism as one of constituents in their structure and conveying a single meaning as well as several meanings. This type of somatic phraseological units we subdivide into:

a) simple monosemantic somatic phraseological units, which possess somatism as one of constituents in their structure and bear a single meaning, e.g.: *to cover your **back*** – to protect yourself from criticism or blame in the future; *your **fingers** itch* – you are longing or impatient to do smth; *to make your **skin** crawl* – to make you feel frightened;

b) simple polysemantic somatic phraseological units, which include somatism as one of constituents in their structure and carry more than one meaning, e.g.: *to be staring smb in the **face*** – 1) to be very clear and easy to recognize, 2) (of a bad or difficult situation) to be very likely to happen; *to get your **head** down* – 1) to sleep, 2) to concentrate on the task in hand; *out of your **skull*** – 1) crazy, 2) very drunk.

2. Semi-complex somatic phraseological units, which can comprise either two identical somatisms (*to see **eye** to **eye**; from **hand** to **hand***) or two different somatisms (*to live from **hand** to **mouth**; by the **skin** of your **teeth***) in their structure and convey a single meaning as well as several meanings. Consequently, this type of somatic phraseological units is subdivided into:

a) semi-complex monosemantic somatic phraseological units, which contain two identical or different somatisms in their structure and express a

single meaning, e.g.: *neck and neck* – having an equal chance of winning; *in your heart of hearts* – in one’s private thoughts or feelings; *to hit the nail on the head* – to describe smth in exactly the right way; *to have smb in the palm of your hand* – to influence or control someone so that they pay attention to you;

b) semi-complex polysemantic somatic phraseological units, which possess two identical or different somatisms in their structure and carry several meanings, e.g.: *to come face to face* – 1) to meet smb, 2) to have to deal with smth; *to throw smth back in smb’s face* – 1) to refuse advice or help in an angry way, 2) to attract smb by using smth positive they have said against them.

3. Complex somatic phraseological units, which include three different somatisms in their structure and can be subdivided into:

a) complex monosemantic somatic phraseological units, which comprise three different somatisms in their structure and bear a single meaning, e.g.: *to have eyes in the back of your head* – to be able to notice everything that is happening around you.

Despite the fact that we have not mentioned such a subtype as complex polysemantic somatic phraseological units, which possess three different somatisms in their structure and convey several meanings (according to our analysis of the selected somatic phraseological units, there are no complex polysemantic somatic phraseological units), we are convinced that the existence of such a group of somatic phraseological units cannot be rejected.

4. Interchangeable somatic phraseological units, the constituent component of which can be replaced by another constituent component that does not affect the meaning, i.e. the meaning of somatic phraseological units remains the same, e.g.: *new blood* – *fresh blood* = people, who are new to a job, situation etc. and bring new ideas as well as energy; *to cut smth to the bone* – *to pare smth to the bone* = to reduce smth as much as possible; *hot on the heels of smth* – *hard on the heels of smth* = happening very soon after smth else; *a bag of nerves* – *a bundle of nerves* = a person, who is extremely timid or tense. In this type of somatic phraseological units the structural synonymy is observed.

The results concerning our structural-semantic classification of English somatic phraseological units are rendered in Table 1.

Table 1
Structural-semantic classification of English somatic phraseological units

Type of SPUs	Subtype of SPUs	Quantity	%
Simple SPUs	Simple monosemantic SPUs	458	87.07 %
	Simple polysemantic SPUs	27	5.13%
Semi-complex SPUs	Semi-complex monosemantic SPUs	36	6.84%

	Semi-complex polysemantic SPU _s	4	0.76%
Complex SPU _s	Complex monosemantic SPU _s	1	0.19%
Interchangeable SPU _s		68	12.9%
Total		526	100%

According to our data, we can say that simple monosemantic somatic phraseological units constitute the largest group (87.07%), whereas complex monosemantic somatic phraseological units are the smallest one (0.19%).

Having considered our structural-semantic classification, we can see that English somatic phraseological units are diverse as to both structural and semantic aspects: they can comprise somatism, two identical or different somatisms, three different somatisms as well as an interchangeable component in their structure and, at the same time, be monosemantic or polysemantic.

To sum up, the human factor plays an important role in the origin of somatic phraseological units, which as a linguistic phenomenon occupy a special place in the English language and possess distinctive features that make it possible to distinguish them from other thematic groups of phraseological units as well as the general characteristic feature, such as the ability of metaphorical and metonymical transference.

The further research of somatic phraseological units of the English language could be based on: stylistic analysis; comparative analysis (English and Ukrainian languages); analysis of specifics of somatic phraseological units in works of literature.

References

- 1. Кунин А. В.** Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., перераб. / Александр Владимирович Кунин. – М. : Высш. шк., 1996. – 381 с.
- 2. Скнарев Д. С.** Фразеологизмы русского языка с компонентами-соматизмами: Проблемы семантики и прагматики : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 „Русский язык” / Дмитрий Сергеевич Скнарев. – Челябинск, 2006. – 23 с.
- 3. Данилов Б. С., Куницкая Н. В.** Образование соматических фразеологизмов на основе семантических сдвигов составляющих компонентов / Б. С. Данилов, Н. В. Куницкая // Современные проблемы романистики: функциональная семантика. – Калинин, 1986. – Т. 1. – С. 83 – 85.
- 4. Зыкова И. В.** Практический курс английской лексикологии: учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. ин. языков / Ирина Владимировна Зыкова. – М. : Академия, 2008. – 288 с.
- 5. Collins** Cobuild Dictionary of Idioms. – London : Harper Collins Publishers, 2002. – 512 p.
- 6. Longman** Dictionary of English Idioms (ed. by Stern Karen). – Longman,

1998. – 398 p. **7. Oxford Dictionary of Idioms.** – New York : Oxford University Press, 2004. – 340 p.

Тимошенко К. С. Англійські соматичні фразеологічні одиниці як лінгвістичний феномен

У данній статті розглядається проблема соматичних фразеологічних одиниць англійської мови як лінгвістичного феномена. Автор на основі конкретних прикладів демонструє їх характерні особливості. Особлива увага зосереджується на авторському понятті соматичних фразеологічних одиниць, а також на авторській структурно-семантичній класифікації, розробленої на основі 526 відібраних соматичних фразеологічних одиниць. Одержані дані, які торкаються класифікації, структуровані в таблиці.

Ключові слова: фразеологія, фразеологічна одиниця, соматизм, соматична фразеологічна одиниця, структурно-семантична класифікація.

Тимошенко Е. С. Английские соматические фразеологические единицы как лингвистический феномен

В данной статье рассматривается проблема соматических фразеологических единиц английского языка как лингвистического феномена. Автор на основе конкретных примеров демонстрирует их характерные особенности. Особое внимание сосредотачивается на авторском понятии соматических фразеологических единиц, а также на структурно-семантической классификации, разработанной на основе 526 отобранных соматических фразеологических единиц. Полученные данные, касающиеся классификации, структурированы в таблице.

Ключевые слова: фразеология, фразеологическая единица, соматизм, соматическая фразеологическая единица, структурно-семантическая классификация.

Timoshenko E. S. English somatic phraseological units as a linguistic phenomenon

This article highlights the problem of English somatic phraseological units as a linguistic phenomenon. The author demonstrates their characteristic features on the bases of specific examples. Special attention is paid to the author's definition of somatic phraseological units as well as structural-semantic classification devised on the bases of 526 selected somatic phraseological units. The received data concerning the author's classification are structured in the table.

Key words: phraseology, phraseological unit, somatism, somatic phraseological unit, structural-semantic classification.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.
Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.111.367.4

D. O. Tishchenko

**THE PHENOMENON OF ABBREVIATION AS A WAY
OF WORD FORMATION IN ENGLISH LANGUAGE**

Nowadays, the concept of abbreviation starts to win attention of modern philologists more and more. Now there is enough considerable quantity of definitions of abbreviation, which are quite often contradicting each other. In English lexicology and lexicography there are four terms which are often used synonymic. These terms are initialisms, acronyms, clipped forms and back formations [1, p. 96]. Repeatedly, philologists were trying to differentiate these terms. In strict analysis, abbreviations should not be confused with contractions or acronyms, including initialisms, with which they share some semantic and phonetic functions, though all three are connoted by the term abbreviation in loose parlance [2, p. 167]. An abbreviation is a shortening by any method; a contraction is a reduction of size by the drawing together of the parts. A contraction of a word is made by omitting certain letters or syllables and bringing together the first and last letters or elements. Abbreviation may be formed either by omitting certain portions from the interior or by cutting off a part. A contraction is an abbreviation, but an abbreviation is not necessarily a contraction [2, p. 168].

Among the famous foreign philologists and linguists, who were researching the problem of the abbreviations in English language, are I. Arnold, V. Borisov, H. Bradley, I. Galperin, O. Jespersen, A. Koonin, B. Larin, C. Lewis, A. Meshkov, E. Partridge, R. Tolkien, G. Vandries. It is possible to pick out such names of native linguists who take part in the researching of English abbreviation way of formation are D. Alexeev, L. Barkova and Y. Derega.

The aim of this article is to analyze the phenomenon of abbreviation and the ways of word formation in English language as abbreviation.

It is expedient to begin with the etymology of this concept. As it is known, in modern linguistics there are some doubts concerning the origin of a word „abbreviation”. On one of versions, English „abbreviation” comes from „brevis” (short) is a shortened form of a word or phrase. Usually, but not always, it consists of a letter or group of letters taken from the word or phrase. For example, the word abbreviation can itself be represented by the abbreviation abbr., abbrev. or abbrev [3, p. 183]. Some dictionaries of linguistic terms give the origin of the word „to abbreviate” in 1400-1500 from the Middle French and later Middle English „abbreviaciou” [4, p. 54].

According to the famous linguist R. Tolkien alphabetic abbreviation appeared around 1000 BC and was common in the classical world. For example, the Latin abbreviation SPQR stood for Senatus Populusque Romanus (the Senate and the Roman people), short form such as IMP CAES (Imperator Caesar Emperor Caesar) were common on inscriptions and coins [5, p. 87]. Although present-day abbreviation in English descends from such

forms, it's more immediate origin was in the practices of medieval writers, among whom short forms were a means of economizing on parchment, effort, and time. Moreover, abbreviations usually need to be concise, convenient, and easy to remember, they do not need to be fully understood to serve their purpose. The variety of already-formed modern abbreviations are also rather numerous. For instance, abbreviations after a Doctor's name MD means Doctor of Medicine, computer abbreviations HTML means Hyper Text Markup Language [6, p. 406].

The typology of abbreviation is not rather numerous. Technically there are only three types of abbreviation. The first is a letter-based, such as AAA. The next is a syllable-based, such as con. And the last, the third one is a hybrid, such as B.Com. All may have a symbolic or a lexical function. Symbolic abbreviations serve as formulas, as with c.c. or cc (cubic centimeters/meters). Lexical abbreviations are spoken as letter sequences, as with BBC, some more so because they are spoken as words and often cannot be usefully distinguished from them [7, p. 116].

Abbreviation plays a great role in modern word-formation aspect not only in English language, but mostly in all languages all over the world. The system of producing new words as a phenomenon can be classified in following ways. The principal ways of word-formation in English language are isomorphic. They include all the ways of derivation presented in the next section but the morphological derivation in the English languages remains the major one. It is a characteristic of numerous notional words, in which it is clearly indicated by the affixal or agglutinative morphemes [8, p. 237].

According to the division of abbreviation due to the structural way of word formation such linguist as R. Quirk subdivided them into four types: clipping, blending, acronyms, initialisms or alphabetisms.

Clipping is the process whereby new words are formed by shortening other words by eliminating the initial part or the last part, or both parts of those words. These ways of word abbreviation are called back clipping, fore-clipping, middle clipping, complex clipping. Back clipping or apocoptation is the most common type, in which the beginning is retained [8, p. 238]. The clipped word may be either a simple or a composite. For example, ad (advertisement), cable (cablegram), doc (doctor), exam (examination), fax (facsimile), gas (gasoline), gym (gymnastics, gymnasium), memo (memorandum), mutt (muttonhead), pub (public house), pop (popular music). Fore-clipping or aphaeresis retains the final part. For example, chute (parachute), coon (raccoon), gator (alligator), phone (telephone), pike (turnpike), varsity (university). In middle clipping or syncope, the middle of the word is retained. For example, flu (influenza), jams or jammies (pajamas), polly (apollinaris), shrink (head-shrinker), tec (detective). Complex clipping forms are also used in compounds. For example, cablegram (cable telegram), op art (optical art), org-man (organization man), linocut (linoleum cut) [6, p. 325 – 330]. Sometimes both halves of a compound are clipped as in navicert (navigation certificate). In these cases it is difficult to know whether the

resultant formation should be treated as a clipping or as a blend, for the border between the two types is not always clear.

Blending is the process whereby new words are formed by combining parts of two words, usually the beginning of one word and the end of another. For example, smog (smoke plus fog), brunch (breakfast plus lunch), heliport (helicopter plus airport) and motel (motor plus hotel), breathalyzer (breath plus analyzer), electrocute (electro plus execute), Eurovision (European plus television), multiversity (multiple plus university), newscast (news plus broadcast), paratroops (parachute plus troops), telecast (television plus broadcast), travelogue (travel plus catalogue), telex (teleprinter plus exchange) [6, p. 334 – 336]. Blends are generally restricted to similar contaminations in which truncated are final elements of the initial words or word-groups and the initial or final elements of the succeeding words. Blends may be viewed as a variety of composition – the components do not lose their semantic significance in a result of reconstruction and, in fact, make the compounds of endocentric type – determinant or determinatum sequence.

According to Quirk acronyms, clipping and blending are three highly productive ways in which abbreviation is involved in English word-formation. The units, named as acronyms or initialisms, conventionally may be regarded as nominalized complexes. It is important to note that all the types of abbreviation are present in contrasted languages, moreover, the rules of formation and pronunciation are common and it makes the ground to think them as isomorphic [8, p. 237].

Acronyms, initialisms or alphabetisms are pronounced as sequences of letters. In writing, the more institutionalized formations have no periods between their component letters. This tendency is especially more common in British English than in American English. Note that each constituent letter of these acronyms usually represents a full word or constituent in the compound, or just a part of a word, as in the following examples: TB (tuberculosis), TV (television). Likewise, notice that some of these acronyms are given a quasi-phonetic written form [9, p. 76].

The use of abbreviations has long been part of note-taking, file-making, cataloguing, and the making of inventories. In such activities, short forms are often created for ad hoc purposes, used for a time, then dispensed with and forgotten. In such restricted systems, LA may mean not Los Angeles but late arrivals. Ad hoc abbreviation is a major feature of computer use, especially in the creation of filenames. For example, Vocab-doc is a vocabulary document. The effects of abbreviation are rather specific. Abbreviations may be ironic, humorous, or whimsical. For example, the rail link between the town of Bedford and the London station of St Pancras is locally known as the Bedpan Line. Comments on life may be telescoped into such sardonic packages as BOGSAT a Bunch Of Guys Sitting Around a Table (making decisions about other people); TGIF Thank God It's Friday (after a particularly hard working week). In addition, some institutionalized abbreviations have more than one interpretation. This double meaning may be

intentional, as with ATI, whose primary meaning is American Tours International and secondary sense, as a kind of business motto, is Attitude, Teamwork, Initiative. More commonly, however, secondary meanings are ironic. For example, in the British honours system, the form CMG (Commander of St Michael and St George) often glossed as Call Me God [10, p. 231].

The main purpose of the article is to identify all types and ways of word formation of abbreviations, which are formed using the initial components of a phrase or name. These components may be individual letters as well as the parts of a word. We can make a conclusion that four above terms and ways of word formation can be sum up in one big group as abbreviation, because the main principal of word formation are identical. What is meant, is that the abbreviation phenomenon as a word-formation aspect close to the initialisms, acronyms, blending and clipping, that it can contain even several types under the same name of word-formation. The most objective term is abbreviation, and all other terms are included in it. On the basis of which we made a conclusion that abbreviation is one of the most modern, simple and popular ways of word formation in English language.

References

- 1. Fischer R.** Lexical change in present-day English: A corpus-based study of the motivation, institutionalization, and productivity of creative neologisms / R. Fischer. – Tübingen : G. Narr., 1998. – 459 p.
- 2. Mario P.** The story of the English Language / P. Mario. – N.Y. : New American Library, 1994. – 430 p.
- 3. Розенталь Д. Э.** Словарь–справочник лингвистических терминов / Д. Э. Розенталь. – М. : Просвещение, 1985. – 399 с.
- 4. Zuckermann G.** Language Contact and Lexical Enrichment in Israeli Hebrew / G. Zuckermann. – Palgrave Macmillan, 2003. – 160 p.
- 5. Partridge E.** English Today and Yesterday / E. Partridge. – L. : Routledge and Kegan Paul Ltd, 1995. – 496 p.
- 6. Simpson J. A. and Weiner E.** Oxford English Dictionary / J. A. Simpson and E. Weiner. – Oxford : Clarendon Press, 2006. – 608 p.
- 7. Вандриес Ж.** Язык / Ж. Вандриес. – М. : Наука, 1997. – 235 с.
- 8. Антрушина Г. В.** Английская лексикология / Г. В. Антрушина. – М. : Высш. шк., 2001. – 311 с.
- 9. Jespersen O.** Growth and Structure of the English Language / O. Jespersen. – Heidelberg, 1981. – 215 p.
- 10. Bradley H.** The Making of English language / H. Bradley. – L. : McMillan, 1997. – 329 p.

Тіщенко Д. О. Абревіація як один із способів словотворення в англійській мові

У статті розглядається та аналізується абревіація (скорочення) як один із важливих способів словотворення в англійській мові. Авторка статті звертається до таких актуальних проблемних аспектів абревіації як визначення поняття феномену абревіація, також класифікація скорочень. У статті розглядаються способи формування скорочень, враховуючи

основні наукові положення сучасних варіацій аббревіатури. У процесі дослідження виявлено, що аббревіація є одним із сучасних, простих і популярних способів словотворення в англійській мові.

Ключові слова: аббревіація, аббревіатура, акронім, відаббревіатурні утворення, графічні аббревіатури, словотворення.

Тищенко Д. О. Аббревиация как один из способов словообразования в английском языке

В статье рассматривается и анализируется аббревиация (сокращение) как один из важных способов словообразования в английском языке. Автор статьи обращается к таким проблемным аспектам аббревиации как определение понятия феномена аббревиация, а также классификация аббревиатур. В статье рассматриваются способы формирования сокращений (аббревиатур). В процессе исследования выявлено, аббревиация является одним из самых современных, простых и популярных способов словообразования в английском языке.

Ключевые слова: аббревиация, аббревиатура, акроним, аббревиатурные образования, графические аббревиатуры, словообразование.

Tishchenko D. O. The phenomenon of abbreviation as a way of word formation in English language

The article deals with the phenomenon of abbreviation in English language. Nowadays, it is one of the most actual and still now not unresolved problems in modern linguistics of English language. The article contains the explanation of types and ways of forming abbreviations, covering the main points of the present-day variations of abbreviations. In the article the problem aspects of distinction and classification of abbreviation in English language are designated. As the result of research is found that abbreviation is one of the most modern, simple and popular way of word formation in English.

Key words: abbreviations, graphical abbreviations, initialisms, acronyms, clipped forms, back formations, word formation.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

Ю. В. Яскевіч

КОНЦЕПТ „СТРАХ” В УКРАЇНСЬКІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ І ФРАНЦУЗЬКІЙ МОВАХ

Дослідження квантів свідомості, архетипів, концептів, постає важливою загальнонауковою проблемою, на розв'язок якої спрямовані зусилля філософів, психологів і лінгвістів. У сучасній лінгвістиці все більше уваги приділяється парадигматично-структуральному аналізу концептів оскільки вони актуалізують у собі досвід поколінь, культуру та менталітет народу.

Окремою проблемою постає вивчення емоційних концептів. Значний інтерес для сучасної лінгвістики становить дослідження, на матеріалі декількох віддалено споріднених мов, адже емоції в різних мовах вербалізуються по-різному, що може бути зумовлено етнічно унікальною категоризацією дійсності, а значить різною когнітивно-семантичною структурою концептів. Етноспецифічними можуть виявлятися відношення до феномену емоцій, їх аксіологічні та емотивні характеристики відповідно до індексів культур (В.І. Карасик). Саме ці розбіжності у суб'єктивній характеристиці інтерпретації навколишньої дійсності становлять інтерес для лінгвістів, зумовлюючи актуальність зіставного концептуального дослідження на матеріалі декількох мов.

Дослідження емоційних концептів, визначено одним із завдань лінгвоконцептології і емотіології (В.І. Шаховський), широко представлено у сучасній науковій літературі у працях російських (Ю. Д. Апресян, С. Г. Воркачев, Н. В. Дорофеева, С. В. Зайкина, М. О. Красавский) і українських (О. Л. Бессонова, О. О. Борисов, Н. І. Панасенко) та американських (Д. Лакофф, Р. Джекендорф) авторів. Під емоційним концептом, зазвичай, розуміють особливий тип концепту, етнічно культурно зумовлене складне структурно-змістове, як правило, лексично та/або фразеологічно вербалізоване утворення, що базується на понятійній основі, включає в себе, окрім поняття образ, оцінку, культурну цінність і функціонально замінюючи людині в процесі рефлексії й комунікації однопорядкові предмети (у широкому розуміння слова), що формують пристрасне ставлення до них людини” [1, с. 60].

Розвідка присвячена дослідженню емоційного концепту „страх” в українській, англійській і французькій мовах. Концепт „страх”, один із основних концептів, що локалізується у негативній зоні емоційної концептосфери людини. Він неодноразово привертав увагу лінгвістів. Попередньо, концепт „страх” аналізувався у роботах переважно російських дослідників [2; 3]. У зазначених роботах значна увага приділяється виявленню засобів вербалізації концепту, встановленню еквівалентних та безеквівалентних лексичних одиниць. Засоби вербалізації концепту „страх” на матеріалі англійської прози також

досліджувалися О.О. Борисовим [4]. У роботі автор відтворює структуру концепту за допомогою фреймів. Дослідження емотивної складової концепту у зазначених роботах обмежується виділенням аксіологічних сем, нехтуючи зіставним аспектом. Таким чином, на нашу думку недостатня увага приділяється аналізу лінгвокультурних особливостей концептуалізації феномену страху в різних мовах, дослідженню цілісної семантико-когнітивної структури концепту у зіставному аспекті.

Мета дослідження полягає у проведенні комплексного зіставного аналізу семантико-когнітивної структури концепту „страх”, зіставлення національного розуміння та оцінки концепту „страх” у трьох мовах на основі аналізу лексико-фразеологічних й метафоричних засобів об’єктивізації страху в англійській, українській і французькій мовах.

Структуру концепту СТРАХ у нашій роботі відтворено у сукупності понятійного, образного і інтерпретаційного компонентів та представлено у термінах ядра і периферії. Це співвідноситься з концепцією Й.А. Стерніна та Г.Г. Слишкіна про будову концепту [5; 6]. При цьому, ядро становлять дані понятійного і образного компонентів, периферію – семи інтерпретаційного поля. Дослідження концепту, таким чином, здійснюється покомпонентно.

Дослідження понятійного компоненту концепту у зіставному аспекті здійснено у декілька етапів. На першому, було виділено ядерні одиниці понятійного поля. Аналіз мовних одиниць, що маніфестують емоцію страх в англійській, українській та французькій мовах за даними словників, дав змогу виділити лексичні одиниці *страх*, *fear* та *peur* відповідно як такі, у яких вербалізація негативної емоції страху виражена найбільш узагальнено і часткового відповідає поняттю страху в науковій картині світу. Ці лексеми є домінантами та ідентифікаторами номінативних полів відповідних мов, оскільки тлумачення, зафіксовані у них, тією чи іншою мірою представлені в дефініціях усіх представників полів та їх лексико-семантичних варіантів [1; 2; 4].

На другому етапі було здійснено етимологічний аналіз ключових лексем концепту „страх” в українській, англійській та французькій мовах. Етимологічний аналіз виявив етнокультурні одміни, що пояснює причину номінації страху іменами, які закріплені за ними у відповідних лінгвокультурах. Зважаючи на специфічність каузальної атрибуції, нами виявлено історичний зв’язок між страхом і холодом, що зафіксовано у внутрішній формі українського слова *страх* (первинні семи „заціпеніння”, „ціпеніти, твердіти”). Слово *fear* на відміну від українського *страх* пов’язане з небезпекою і здивуванням (первинні семи „раптове лихо, небезпека, страх”). Сему „здивування” також зафіксовано у внутрішній формі французького *peur*, але тут відчувається зв’язок страху і розгубленості.

Заключним етапом дослідження понятійного компоненту концепту було дослідження семантики одиниць понятійного поля концепту у зіставному аспекті. Будуючи понятійне поле, у семантиці ядерних лексем

визначено універсальні характеристики страху (семи „інстинктивність”, „неприємність” тощо), причини виникнення емоції (каузативні семи „небезпека”, „загроза”, „загроза небезпеки”), міру інтенсивності та власне належність феномену страху до емоційної сфери людини (семи „емоція”, „емоційний стан”). На основі дефініцій ядерних лексем нами встановлено різний характер об’єктивізації страху і його лексикографічного відтворення. Це ілюструється у специфічних ознаках. Так, тільки у англійській мовній свідомості страх пов’язаний зі сферою інстинктів та відразую і характеризується як явище дифузне, неприємне, болюче. Страх постає станом, що визивається болем, фізичною шкодою, неспокоєм. В українській мові страх уявляється більш-менш інтенсивним почуттям, що має підсвідому природу та пов’язаний з душевним неспокоєм; це засвідчує зв’язок між сферою емоцій та органом конденсації почуттів душею. У французькій мові це більш-менш інтенсивне відчуття, що каузується загрозою або небезпекою.

Дані аналізу образного компонента концепту „страх” постають надзвичайно важливими на тлі відсутності прототипу емоції у свідомості людини. Таким чином, емоція може усвідомлюватися тільки за аналогією. Саме тому образний компонент поряд з понятійним ми відносимо до ядра концепта. Дослідження метафоричного поля концепту „страх” в українській, англійській і французькій мовах дало можливість виявити почуттєву реалізацію абстрактної семантики досліджуваного концепту в термінах натуроморфної (ХОЛОД, ЖАР, СТИХІЯ), антропоморфної (ВОРОГ) і зооморфної метафор (ІСТОТА, ВОРОЖА ІСТОТА, ЗВІР). Окрім того, сутність страху може передаватися метафорично в актах персоніфікації (франц.: *la peur vient à (страх приходить), saisit qqn (хватає), prend (бере),*) і предметизації (укр.: *сіяти пострах, взятися страхом, мати страх; англ.: have fear (мати страх), show fear (показувати страх), confirm fear (нідтвердити побоювання); франц.: avoir (мати) peur та prendre (брати) peur (фразеологічне значення «налякатися»)).* Таким чином, страх в усіх трьох мовах може набувати або предметних або істотних ознак. Предметизація страху, проте, більш характерна для англійської і французької мов. В українській мові, найчастіше використовуються натуроморфні (СТРАХ-СТИХІЯ: *страх проймає, бере, обіймає, обгортає, охоплює, порівняй з : полум’я огортає, холод бере*) і зооморфні метафори (СТРАХ – ВОРОЖА ІСТОТА *страх обохпив, обняв, найшов, напав.*). В англійській, найчастіше уживаним виявився образ ворожої істоти (*You cannot stare that hatred down or chain the fear that stalks the watches and breathes on you its fetid scorching breath [Неможливо примусити ненависть зняковити або закувати у кайдани страх, що переслідує, стежить і обдає вас своїм пекучим диханням]*), для французької мови – образ ворога (*la peur est retombée après les premiers résultats [Страх відступив, після перших успішних результатів]*). Типовими для усіх трьох лінгвокультур є образи ПРЕДМЕТУ (укр.: *мати страх; англ.: have fear, франц.: avoir peur*),

ВОРОЖОЇ ІСТОТИ і ХОЛОДУ; вони зафіксовані в усіх трьох мовах. Когнітивні метафори СТРАХ – СТИХІЯ і СТРАХ – КОМБІНАЦІЯ ЖАРУ Й ХОЛОДУ типові для української та англійської мов. Спільним для української і французької мови виявився образ ХВОРОБИ (укр.: *вмирати зі страху*; франц.: *tourir de peur [вмирати зі страху]*), через який передається сутність страху. Когнітивні метафори СТРАХ – ВОРОГ, СТРАХ РОСЛИНА, СТРАХ-ОТРУТА характерні для англійської і французької мов.

Етноспецифічними для української мови виявились когнітивні метафори СТРАХ – ПОРЧА (*Грім – аж земля тремтить – і гупає і наводить страх на душу*), СТРАХ – ПОРАЗКА (сполучуваність з дієсловами *завдавати* і *зазнавати*), СТРАХ – ЖАР (*кидати то в жар то в холод (від страху)*). Метафору СТРАХ – БІЛЬ (сполучуваність лексеми з дієсловами *feel* і *allay*, що також поєднуються з іменником *pain* атрибутивне словосполучення лексеми *fear* з прикметниками *strong* і *sudden*) не зафіксовано в інших мовах, окрім англійської. У свою чергу типовою тільки для французької мови виявились когнітивні метафори СТРАХ – ЗВІР (страх, як і будь-якого звіра, можна підкорити (*maîtriser, dominer*), вгамувати (*réprimer*) і приборкати (*apprivoiser*): *on leur apprend à apprivoiser leur peur de l'avion (вони навчають їх приборкати свій страх перед польотом)*), СТРАХ – ЗЛИЙ ДУХ (страху можна набратися (вдихнути) або закликати (*inspirer*), від страху можна звільнитися (*se débarrasser de*), також страх можна вигнати (*exorciser*). Страх може розсіятися (*s'évanouir*) сам по собі).

На основі даних української наївної картини світу страх локалізується у душі та серці людини (*серце стискається від страху, душа (дух) у н'яти тікає*). Більше того, страх негативно впливає на органи локалізації емоції (*страх стискає серце*). В англійській і французькій наївних картинах світу страх локалізується глибоко у тілі людини, зокрема у серці або у животі (франц.: *en avoir le cœur retourné (досл. серце перевертається), mettre la peur au ventre = мати страх у животі*); англ.: *to have butterflies in one's stomach (внутрі все перевертається від страху)*). Так само, як і в українській наївній картині світу, вплив страху негативний.

Інтерпретаційне поле концепту СТРАХ у нашій роботі відтворено на основі аналізу фразеологічного і паремійного полів. У фразеології концепт СТРАХ представлений здебільшого описовими фразеологічним одиницями (ФО). Це одиниці, що фіксують вплив страху на тіло та розум людини, визначають наївну фізіологію та соматіку людини, яка відчуває страх, прямо або метафорично описуючи симптоматику страху. Наявність великої кількості дескриптивних фразеологізмів свідчить про деталізоване розпредмечення тієї ділянки досвіду людини, що стосуються почуття страху. Дескриптивні ФО відтворюють наївну інтерпретацію бачення феномену страху у кожній аналізованій лінгвокультурі. Ця інтерпретація специфічна, бо наївні уявлення відмінні

від наукової; про це свідчить різна кількість симптомів страху, зафіксованих у науковій та наївній картинах світу. За даними наукової картини світу, симптомів страху налічують більше 40 [7]. У фразеології трьох мов зафіксовано від 13 до 17. Це ми пояснюємо складністю процесу фіксації та номінації симптоматики емоції, особливо на фізіологічному та соматичному рівнях. Більшість назв зовнішніх симптомів страху повторюються в усіх трьох мовах. Так, ФО на позначення 8 зовнішніх симптомів страху: тремтіння, стукотіння зубів, втеча, панічна поведінка, „рух” волосся, зміна положення очей, збліднення, ступор, зафіксовано в усіх трьох мовах. Додаткові зовнішні симптоми фіксує українська наївна картина світу: відсутність міміки та рух шії. Вегетативні симптоми страху: зміна ритму дихання, потіння, зміна серцебиття, відчуття, подібні до відчуття холоду, - також характерні для всіх трьох мов. Тільки для української фразеологічної картини світу притаманний симптом запаморочення. Етноспецифічним для французької мови є симптоми пересохле горло, що не зафіксовано в інших мовах. Симптом розслаблення сфінктерів не зафіксовано в українській мові.

Не всі вегетативні (фізіологічно-соматичні) симптоми страху стали предметом саме сенсорного вивчення. Цим пояснюється метафоричність вираження внутрішніх симптомів страху. Констатуємо тенденцію до об'єктивізації уявлень, характерних для метафоричного поля у фразеологічному. Так, у процесі аналізу фразеологічного поля виявлено низку когнітивних метафор, що підтвердило дані аналізу метафоричного поля. В усіх трьох мовах відчуття страху уподібнюються почуттю холоду; воно реалізується когнітивною метафорою СТРАХ – ХОЛОД . В українській та англійській мовах відчуття страху також порівнюється з комбінацією відчуттів холоду та жару; реалізується когнітивною метафорою СТРАХ – КОМБІНАЦІЯ ЖАРУ Й ХОЛОДУ (*go hot and cold, to в жар/огонь кидає/укине, то морозом пройме/обсипле*). Тільки для української мови характерне зближення відчуттів страху й жару; реалізується воно когнітивною метафорою СТРАХ – ЖАР (*як полум'ям обгорнуло, як кип'ятком обдало*). Окрім того, для передачі відчуття страху українська мова апелює до назви специфічного концепту ДУША (*духу не стало*), а також концепту ЛИЦЕ (*як з хреста знятий*), чого не зафіксовано ні в англійській, ні в українській мовах.

Концептуальну асиметрію констатуємо зіставляючи паремійні поля. Це виражається кількісною перевагою українських паремій (31 у порівнянні з 23 в англійській і 17 у французькій), що реалізують страх. Окрім того, у різних мовах концепт характеризується по різному, різними когнітивними ознаками. У пареміології у почутті страху найбільш чітко відтворені ціннісно-оцінні характеристики, у різних лінгвокультурах. У процесі аналізу в усіх мовах виявлено протиречиві ознаки, що ілюструють неоднотайне (як позитивне так і негативне) відношення до феномену страху. Якщо в українській і англійській мовах

страх оцінюється здебільшого негативно, то у французькій лінгвокультурі відношення негативно-нейтральне. Про це свідчить співвідношення аксіологічних сем. Так українській мові негативні аксіологічні семи зафіксовано у 26 пареміях (напр.: *хто з ляку вмирає, по тому свині дзвонять* („явище не варте поваги”, „зневага”, „насмій”), *все може нагодитися: ино’ страх ніколи та ін..*(„явище некорисне”), у той час як позитивні, лише в одній (*ляк сили додає, а переляк віднімає*), інші мають нейтральний характер (напр.: сема: „страх впливає на здатність говорити зафіксована у паремії *що б з ляку не сказав!*”). В англійській мові негативні аксіологічні семи зафіксовано у 12 пареміях (напр.: у пареміях *Our fears do make us traitors* (*Наші страхи роблять нас зрадниками*), *cowards are cruel* (*боягузи жорстокі*) фіксуємо семи негативно аксіологічної характеристики і ознаки „явище, пов’язане з жорстокістю”, „явище, що спонукає до зради”), позитивні – у чотирьох (напр.: *A good scare is worth more to a man than a good advice* (*часом, пережитий страх цінніше за добру пораду*;), активізується семи «явище, що запам’ятовується», „явище, що допомагає”; *a burnt child dreads the fire* (*лякана ворона куца боїться*), сема „явище, що може допомогти вижити”). У французьких пареміях страх набуває негативно позитивної або нейтральної ознаки. Про це свідчить співвідношення 4 позитивних аксіологічних сем (напр.: *la peur donne des ailes* (*страх надає крила*), *la peur a bon ras* (*страх надає сили*), сема „явище, що активізує ресурси організму”; *la crainte du chasseur tient le lièvre éveillé* (*страх переслідування дає зайцю шанс вижити*), сема «явище, що допомагає вижити») до 5 негативних (напр.: *la peur n'est bonne à rien* (*у страху немає нічого хорошого*), семи „явище негативне”, „явище не корисне”; *la peur est mauvaise conseillère* (*страх – поганий радник*), семи „явище, що заважає”, „явище, що спонукає до хибних вчинків”).

Результати дослідження у цілому вказують на належність страху до культурних концептів, які характеризуються різною кількістю сем і засобів їх об’єктивізації у різних мовах, а також специфікою сполучної активності, особливостями внутрішньої форми, метафоричною і паремійною інтерпретацією. Перспективним може бути застосування даної методики до аналізу інших концептів емоційних станів у зіставному аспекті.

Література

1. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с. **2. Зайкина С. В.** Страх / С. В. Зайкина // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика и И. А. Стернина. – М. : Гнозис, 2007. – С. 182 – 197. **3. Волостных И. А.** Эмоциональные концепты „страх” и „печаль” в русской и французской языковых картинах мира (лингвокультурологический аспект) : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук : спец. 10.02.19 „Теория языка” / И. А. Волостных. –

Краснодар, 2007. – 18 с. **4. Борисов О. О.** Мовні засоби репрезентації ЕК СТРАХ в англійській мові (на матеріалі прози): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Борисов Олександр Олександрович. – Донецьк, 2006. – 252 с. **5. Попова З. Д.** Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с. **6. Слышкин Г. Г.** Лингвокультурный концепт как системное образование / Г. Г. Слышкин // Вестн. ВГУ. Сер. „Лингвистика и межкультурная коммуникация”. – 2004. – № 1. – С. 29 – 34. **7. Ильин Е. П.** Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с. **8. Бессонова О. Л.** Концепты эмоций в структуре оценочного тезауруса английского языка / О. Л. Бессонова // Лінгвістичні студії. – Вип. 2. – Ч. 1. – Донецьк: ДонНУ, 2003. – С. 256 – 265. **9. Воркачев С. Г.** Счастье как лингвокультурный концепт / С. Г. Воркачев. – М.: ИТДГК „Гнозис”, 2004. – 236 с. **10. Дорофеева Н. В.** Удивление как эмоциональный концепт (на материале русского и английского языков): дис. ... канд. філол. наук : 10.02.20 / Дорофеева Наталия Владимировна. – Краснодар, 2002. – 214 с. **11. Панасенко Н. И.** Лингвистические и экстралингвистические способы выражения чувств и эмоций в разноструктурных языках / Н. И. Панасенко // Studia Germanica іноземні мови. зарубіжна література. Методика викладання. – Т. 6. – № 1. – 2009. – С. 89 – 109.

Яскевич Ю. В. Концепт „страх” в українській, англійській і французькій мовах

У розвідці викладено результати зіставного дослідження концепту „страх” в українській, англійській і французькій мовах. Когнітивно-семантична структура концепту аналізується поетапно на основі мінімальних семантичних ознак. Структура концепту представлена у термінах ядра, що досліджено на основі понятійного та метафоричного полів та периферії, що досліджено за рахунок аналізу фразеологічного і паремійного полів. Досліджується як десигнативний так і емотивний шар структури концепту.

Ключові слова: концепт, картина світу, сема.

Яскевич Ю. В. Концепт „страх” в украинском, английском и французском языках

В статье представлены результаты сопоставительного исследования концепта „страх” в украинском английском и французском языках. Когнитивно-семантическая структура концепта анализируется поэтапно через минимальные семантические примитивы. Семантическая структура концепта представлена в терминах ядра и периферии. Ядро исследуется на основании данных понятийного и метафорического полей, периферия – на основании анализа фразеологического и перемиологического полей.

Ключевые слова: концепт, картина мира, сема.

Yaskevich Y. V. Concept „fear” in the ukrainian, english and french languages

In the article the results of comparative analysis of the concept „fear” are expound. The cognitive and semantic structure of the concept is analyzed by components and stages. The structure of the concept is represented in terms of nuclear and periphery. Nuclear of the concept is investigated through the analysis of notional and metaphorical fields, periphery via the analysis of phraseological and proverb fields. Both designative and emotive layers are analyzed. Finally, comparative interpretation of the results of the research is carried out.

Key words: concept, image of the world, seme.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК [811.161.2:811.111]’373

К. М. Ячнікова

**ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ ЖІНКИ
НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКИХ ТА АНГЛІЙСЬКИХ ЗМІ**

Засоби масової інформації є важливим інструментом формування соціальних стереотипів у свідомості мас, у тому числі й гендерних стереотипів. ХХІ сторіччя це час, коли світова спільнота виступає за рівноправність жінок з чоловіками тобто за однакові з чоловіками соціальні можливості. Гендерна рівність не є тотожністю статей та їх ознак. Гендерна рівність характеризується відмінностями статей, які не повинні приводити до соціальної нерівності між жінками та чоловіками. Сьогодні, як на пострадянському просторі, так і за кордоном існує велика кількість праць, присвячених вивченню гендерної рівності та особливостей впливу засобів масової інформації на формування гендерних стереотипів. Однак ідея рівноправності жінок поряд із чоловіками сприймається по-різному. В українських засобах масової інформації образ жінки є здебільш негативним або „слабким“ та непомітним у суспільстві. Аналізуючи стереотипізацію жінки у цілому, можна подумати, що українська жінка ніколи не зможе досягнути висот у бізнесі чи у творчості, оскільки стереотип жінки, зафіксований у свідомості суспільства, представляє її тільки як домогосподарку, жінку чи матір. В той же час засоби масової інформації виступають як така собі експериментальна лабораторія, яка досліджує міцність старих уявлень та вироблення нових стереотипів [1, с. 262].

Жіночі дослідження дали поштовх гендерним дослідженням, тому основною метою стало вивчення нерівноправного специфічного

положення жінки, обміркування та засудження патріархату. Першими звернулися до вивчення гендерних особливостей суспільних проблем такі зарубіжні автори, представники феміністичних та чоловічих досліджень, як А. Дворкін, А. Девіс, Е. Кеслер-Херіс, Р. Колінз, Т. де Лауретіс, М. Меснер, Дж. Хубер та інші. У 90-х роках ХХ століття до дослідження гендерної проблематики долучилися й українські науковці. Серед них В. Бондаревська, Т. Василевська, В. Зленко, І. Голубєва, І. Доцяк, К. Левченко, М. Орлик, О. Скар, М. Скорик та інші. Дослідженням гендерного стереотипу займаються такі вітчизняні науковці як І. Жеребкіна, О. Кісь, В. Суковата, Л. Смоляр та інші. Вагомий внесок до вивчення гендерної проблематики у сфері лінгвістичного аналізу, а саме констатування відсутності різких „непрохідних” кордонів між жіночою та чоловічою промовою, зробили М. Городнікова, Є. Горошко, І. Грошев, І. Калабіхіна, А. Киріліна, М. Китайгородська, Т. Клименкова, Н. Пушкарьова, О. Рябов, І. Серова, О. Тьомкіна, І. Халеева, О. Холод та інші. Серед зарубіжних учених цю проблему досліджують М. Кронгауз, Дж. Лорбер, Г. Сілласте, К. Уест та інші.

Метою статті є теоретичне обґрунтування поняття гендерний стереотип жінки як явища соціокультурного та лінгвістичного порядку на матеріалі англійських та українських засобів масової інформації.

Протягом довгого часу у людей склалися стереотипні уявлення про образи чоловіків та жінок, які не враховували їх індивідуальних якостей. Гендерний стереотип, як різновид соціальних стереотипів, є спрощеним та емоційно забарвленим образом поведінки та рис характеру жінок та чоловіків. Проявлення гендерних стереотипів можна знайти у всіх сферах життя людини. Гендерні стереотипи це такі собі схематичні уявлення, закріплені у свідомості всіх представників культурних спільнот, які складаються з їхніх уявлення про чоловіків та жінок та взаємовідносин між ними. Одною з причин виникнення стереотипів є використання принципу економії зусиль, коли люди не хочуть реагувати на нові факти та явища кожний раз по-новому, а намагаються використовувати вже закріплені у мові стереотипні категорії [2, с. 21].

„Засвоєння” таких гендерних стереотипів відбувається в процесі соціалізації особистості у відповідності до соціальних установок та сподівань суспільства. Наприклад, у суспільній свідомості основними рисами стереотипу чоловіка є такі якості як наполегливість, активність, рішучість, відвага, самоконтроль, впевненість, незалежність від суспільної думки, прагнення до висот, стриманість, холоднокрівність, байдужість. Жінці, навпаки, приписують такі якості як пасивність, нерішучість, залежність від суспільної думки, чутливість, емоційність, сприйнятливність, співчуття. Жіночими вважаються як позитивні, так і негативні якості. Серед позитивних є дружелюбність, чуйність, дбайливість, доброта, ніжність, любов, м’якість, а негативними – підступність, хитрість, лукавість тощо. Основною чоловічою стереотипною рисою є прямота, яка насамперед пов’язана з різкістю,

нетактовністю, егоїзмом та навіть з жорстокістю. Така ж стереотипізація проявляється і в категорії влади, де чоловіку приписують прагнення до лідерства, силу, об'єктивність, вміння приймати рішення, а жінці – залежність, слабкість, безпорадність, невміння приймати рішення. Соціальні ролі також піддаються стереотипізації. Жінка насамперед сприймається як домогосподарка, жінка та мати, а чоловік як хазяїн та робітник. Однак сьогодні гендерні стереотипи зазнають жорсткої критики, оскільки вони не є реальними та чіткими репрезентаціями образів чоловіків та жінок, їхньої поведінки та взаємодії у соціумі [3, с. 38].

Гендерні відносини є відображеними в мові елементами культури. Ці елементи передаються новим поколінням. Так, М. Ягелло зазначає, що „мова повною мірою є дзеркалом культури, яке фіксує усі символічні проявлення, відображує усі упередження та стереотипи суспільства” [4, с. 8]. Мова пропонує вже готовий набір шаблонів та стереотипів (для позначення жінок та чоловіків), які характеризують певну стать, формують у людини, яка їх використовує, певне бачення того, яким є світ та яким він повинен бути. Мова активно бере участь у процесі конструювання гендеру (doing gender), тому мова вважається могутнім засобом формування стереотипних уявлень про гендер [3, с. 32]. Саме через мову та у мові відбувається переосмислення стереотипів. Особливе місце в процесі формування нових гендерних стереотипів посідають засоби масової інформації.

Занепокоєність світової спільноти роллю засобів масової інформації у впровадженні та формуванні гендерної рівності знайшла відображення у різноманітних міжнародних документах про права людини та національних юридичних нормативів. Однак ідеї, які включають у себе дискримінаційні оцінки чоловіків та жінок, не припиняють фіксуватися у журналістських практиках. Поняття гендерної рівності охоплює рівність перед законом; рівність можливостей, включаючи рівність отримання винагороджень за працю; рівність доступу до виробничих ресурсів та капіталу; рівність у висловлюванні своєї думки та відбитті власних інтересів. Боротьба за гендерну рівність традиційно розглядається як складова напряму боротьби за права людини. Що ж стосується боротьби жінок за свої права у сучасній світовій системі, то вона перетворилася на окремий напрямок, ключовим поняттям якого є дискримінація як обмеження прав людини та її свободи у культурній, політичній чи будь-якій іншій сфері, яка відображається у засобах масової інформації. Проявлення дискримінації в засобах масової інформації безпосередньо пов'язано з присутністю сексизму у мові [3, с. 34].

Сексизмом вважають будь-які прояви приниження (дискримінації) за ознакою статі. Мовний сексизм – це дискримінація в мові за статтю. Цей термін частіше використовують стосовно жінок, проте мовний сексизм може бути спрямованим і на чоловіків. Найпоширенішими

прикладми мовного сексизму є гендерні стереотипи та гендерна асиметрія.

Образи, які породжуються рекламою, телебаченням, книгами та друкованими ЗМІ є демонстрацією гендеру, тобто спрощеною або перебільшеною стереотипною інформацією про те, які мовні структури властиві жінці або чоловіку в певній життєвій ситуації. Тому глядачі, читачі та оглядачі користуються не реальними фактами, а стереотипами, які транслюються у свідомості індивіда через матеріали масової комунікації, під владою яких він так чи інакше існує. Зокрема, для жінок характерно два типи: сексуальний об'єкт чи заклопотана домогосподарка, стурбована працею по господарству. У той же час стереотип чоловіка в офіційних ЗМІ вказує на нього як на успішного бізнесмена. Хоча, особливо на телебаченні, матеріали про активних жінок та „хатніх” чоловіків з'являються дедалі частіше, проте панівними залишаються вищевказані стереотипи.

Так і мова є стереотипною тобто мовне зображення жінок та чоловіків має стереотипний характер: жінок переважно зображують сексуальними, а чоловіків раціональними істотами. Внаслідок цього жінка робиться „непомітною” у мові. Однак жінку часто роблять „непомітною” лише для того, щоб підкреслити її „відхилення” від норми, від чоловіка [3, с. 37]. Прикладом цього є використання слів чоловічого роду, коли мова йде про людину взагалі або про жінку. Лексичні та граматичні форми жіночого роду залежать та утворюються від форм чоловічого роду. Це так званий мовний андроцентризм, що у даному випадку виявляється у зображенні жінок за допомогою форм чоловічого роду, насамперед іменників та займенників [3, с. 37]. Наприклад, на сторінках українських Інтернет-видань ми читаємо: „Юлія Тимошенко – *один* із ветеранів українського бізнесу”; „*Лідер* БЮТ Юлія Тимошенко”; „Юлія Тимошенко – *політик-максималіст*”; „Юлія Володимирівна Тимошенко – *Екс-Прем'єр-міністр* України, *лідер об'єднаної опозиції...*” [5]. Інший приклад ми можемо навести з форуму відвідувачів одного з інтернет-видань популярного київського журналу „Наш Киев” у рубриці „Интересные места”: „Гапчинська – взагалі не *художник*” чи „Гапчинська – чудовий *художник*” [6]. У обговореннях відвідувачів офіційного сайту Нового Каналу в Україні щодо учасників шоу „Україна сльозам не вірить” ми читаємо про одну з учасниць Юлію Домашець: „Юлія Домашець – не *вокаліст*, але вона зробила максимум, на що здатна у цьому номері” [7]. Як бачимо з прикладів, внаслідок використання великої кількості іменників, прикметників та займенників чоловічого роду у читача створюється враження, що мова ідеться про чоловіка, а не про жінку.

Безперечно, жінки та чоловіки неоднаково зображені у різних мовах світу, так само як неоднаковим є їхнє становище у різних країнах. Одного погляду на інформацію в українські ЗМІ уже достатньо для того, щоб помітити неоднакове зображення у ній чоловіків та жінок. Чоловіки

з'являються у серйозних новинах та є головними героями значної частини газетних та журнальних повідомлень частіше за жінок. З одного боку, „непомітність” жінок на сторінках ЗМІ, що повідомляють про події політичного та економічного життя країни, має цілком природне пояснення, оскільки переважно більшість політичних та економічних діячів становлять чоловіки, і тому кількість повідомлень про жінок є лише пропорційною їхній кількості в органах влади та на керуючих посадах. З іншого боку, жінки залишаються „непомітними” навіть тоді, коли є героїнями газетних, журнальних повідомлень, телевізійних чи Інтернет-новин, найбільш впливового жанру, що виявляє суспільні процеси та зміни у суспільстві. Таку ж тактику ми можемо простежити в новинах на різноманітних телевізійних каналах, де жінка є лише об'єктом подій. Наприклад, „коханий подарував Собчак перстень зі смарагдом в 30 карат”, „альбом Сьюзан Бойл очолив американський чарт”, „співачку Діану Гурцкую пограбували”, „у Крістіни Агілери з'явилась зірка на Алеї Слави”, „гламурна фотосесія Рене Зельвегер для Harper's Bazaar”, „жінку, яка загинула в ДТП на пішохідному переході, ледь не зробили винною”, „Мел Гібсон відбирає доньку у Оксани Григорьевой”, „жінку Лужкова чекає доля Ходорковського?” та інші. Хоча варто зазначити, що на сторінках таких інтернет-видань є й протилежні рубрики, присвячені жінкам: „Рецепты моей бабушки”, „Советы молодой маме” [8] та інші. Але всупереч поширеному трактуванню новин як подання об'єктивної інформації, вони не є гендерно-рівноправними або гендерно-нейтральними. Образ жінки в новинах часто експлуатується як вторинний, жінка представляється некомпетентною у жодній із сфер суспільного життя. Саме з цієї причини може навіть скластися враження, що основний внесок у розвиток культури, мистецтва, науки, освіти, політики та економіки роблять чоловіки.

Сучасна медіа-культура дозволяє дійти висновку, що засоби масової інформації прямо пропорційно залежать від стереотипних уявлень про суспільну, професійну та духовну роль представників різних статей. Як українські, так і англійські мас-медіа дотримуються традиційних патріархальних стереотипів у створенні образів та портретів чоловіків й жінок. Чоловіки частіше за жінок стають головними героями серйозних повідомлень, у яких переважно використовуються дієслова в активному стані та лексика, що має позитивне або нейтральне значення. Проте жінки потрапляють до новин, як правило, лише тоді, коли стають жертвами нещасних випадків, насильства, а також зображуються у ролі матері, жінки чи сексуального об'єкту. У цих повідомленнях переважає пасивний стан дієслів, а також широко використовується лексика з негативними асоціаціями та значеннями [9].

Для того, щоб довести достовірність наших тверджень, у ході дослідження ми проаналізували декілька британських Інтернет-видання таких газет, як „The Daily express” та „The Guardian” (липень-грудень

2010 рік). Більшість назв статей та новин Інтернет-видання „The Daily express” визначають чоловіка як суб’єкта: „George Osborne is ready for more bail-outs”, „Carlo Ancelotti has no magic wand”, „Andy Murray hoping for a hand from Diego”, „BBC radio star’s son sees school friend stabbed to” та інші. Тільки декілька новин були пов’язані з жінкою (приблизно п’ять) у кожному випуску електронного варіанту газети. Наприклад, „Lotto cheat mums jailed”, „How British star saved Ronald Reagan from suicide”, „Portman 'dislocated rib' on Black Swan set”, „Class helper who seduced boys is jailed” [10, с. 11]. Так у статті під назвою „Class helper who seduced boys is jailed” розповідається про жінку, а не про чоловіка, як може здатися на перший погляд, про жінку яка мала сексуальні стосунки з учнями. Цей факт свідчить не тільки про „непомітність” жінки у мові, але й про те, що, як в англійській, так і в українській мові, жінка найчастіше номінується за допомогою іменників чоловічого роду. Назва цієї статті є прикладом того, що жінка („helper”) визначається не тільки як суб’єкт, а ще як об’єкт події.

Таким чином, спираючись на лінгвістичні аспекти гендерних стереотипів жінки та їх функціонування в українських та англійських засобах масової інформації, було виявлено, що існують різноманітні жіночі стереотипи в українському та англійському суспільстві, які зображають жінок як вторинних та підпорядкованих чоловікам, як менш здатних та успішних, ніж чоловіки, намагаючись закріпити жінок за сферою приватного життя.

Отримані результати є поштовхом до подальших досліджень у галузі вивчення гендерних стереотипів жінки у художній літературі, а також у розмовній англійській мові.

Література

- 1. Жеребкіна І.** Теория и история феминизма / И. Жеребкіна. – Х. : Ф-Пресс, 1996.
- 2. Кириліна А. В.** Феминистская идеология в гендерных исследованиях и критерии научности / А. В. Кириліна, Д. О. Добровольский // Гендер как интрига познания. – М., 2000. – С. 19-36.
- 3. Пушкарева Н. Л.** Гендерная лингвистика и исторические науки / Н. Л. Пушкарева // Этнографическое обозрение. – 2001. – №2. – С. 31-40.
- 4. Yaguello M.** Les mots et les femmes. Essai d'approche sociolinguistique de la condition feminine / M. Yaguello. – 1992. – 384 p.
- 5. Тимошенко Юлія Володимирівна:** досьє, персональні дані, біографія : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://politrada.com/dossier/personne/id/532.html>
- 6. Искусством по депрессии:** Гапчинская, Примаченко и компания : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://nashkiev.ua/zhurnal/interesnye-mesta/iskusstvom-po-depressii-garchinskaya-primachenko-i-kompaniya.html>
- 7. Україна** сльозам не вірить: новини : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.novy.tv/trulies/news/105/>
- 8. ТВ Програма:** Украинские телевизионные каналы : електронний ресурс. – Режим доступу :

<http://tv.ukr.net> **9. Fomenko E.** Identity, Culture, and Language Teaching / E. Fomenko // In Linguistic Portrayal of Women in Ukrainian Online / ed. by Iowa City. – Iowa : Center for Russian, East European and Eurasian Studies of the University of Iowa, 2002. – P 101 – 111. **10. Articles** from back issues of *Workshop Guardian* (Workshop, England) : електронний ресурс. – Режим доступу : [http://www.encyclopedia.com/Workshop+Guardian+\(Workshop,+England\)/publications.aspx](http://www.encyclopedia.com/Workshop+Guardian+(Workshop,+England)/publications.aspx).

Ячнікова К. М. Лінгвістичні аспекти гендерних стереотипів жінки на матеріалі українських та англійських ЗМІ

У статті розглянуто особливості домінування певних стереотипів у масовій свідомості, відображених в ЗМІ та обґрунтовано поняття „стереотип” та „гендерний стереотип” жінки як явища соціокультурного та лінгвістичного порядку на матеріалі англійських та українських засобів масової інформації. У статті було проаналізовано лінгвістичні аспекти гендерних стереотипів жінки для виявлення неоднакового зображення в них образу жінки та ставлення до неї соціуму на матеріалі українських та англійських засобів масової інформації.

Ключові слова: гендер, гендерний стереотип, „непомітність” жінок у мові.

Ячнікова Е. М. Лингвистические аспекты гендерных стереотипов женщины на материале английских и украинских СМИ

Предлагаемая статья рассматривает доминирование определенных гендерных стереотипов в массовом сознании, отображенном в СМИ, обосновывает понятия „стереотип”, „гендерный стереотип” женщины как явления социокультурного и лингвистического порядка на материале английских и украинских средств массовой информации. В статье проанализированы лингвистические аспекты гендерных стереотипов женщины для выявления представления неодинакового образа женщины и отношения к ней в социуме в украинских и английских СМИ.

Ключевые слова: гендер, гендерный стереотип, „невидимость” женщин в языке.

Yachnikova K. M. Linguistic aspects of gender stereotypes of woman on the material of English and Ukrainian Mass Media

The article deals with the analysis of the linguistic aspects of gender stereotypes of women. The peculiarities of dominance of definite stereotypes in mass consciousness are described. The notion of „stereotype” and „gender stereotype” of women are considered as phenomenon of sociocultural and linguistic character on the material of English and Ukrainian Mass Media. The linguistic aspects of gender stereotypes of women are analyzed in the article to reveal the differences in the depiction of women and attitude to them in the society in English and Ukrainian Mass Media.

Key words: gender, gender stereotype, “invisibility” of women in speech.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.
Прийнято до друку 30.03.2012 р.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ

УДК 378.011.3 – 051 : 004

Е. Ю. Батальщикова

ПРАКТИЧНІ ПОРАДИ МАЙБУТНІМ УЧИТЕЛЯМ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

За останнє десятиріччя інтерактивні технології навчання стали частиною освітнього процесу як середньої так і вищої школи. Вони досить ефективно реалізують головну мету, яку зазначається в нормативних документах: створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися протягом життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства [1; 2; 3].

Процес застосування інтерактивних технологій навчання у середніх загальноосвітніх закладах був предметом наукового аналізу вчених і практиків: Ш. Амонашвілі, В. Дяченко, О. Сльникової, А. Закієвої, Е. Коротаєвої, Г. Ксензової, В. Петрової, Л. Пироженко, О. Полат, О. Пометун, О. Січкарук, В. Терещенко, С. Уткіна, І. Аронсона, Б. Блума, Д. Джонсона, Р. Джонсона та інших.

Проблему застосування інтерактивних технологій навчання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів вивчали такі вчені, як Т. Добриніна, В. Мартинюк, Т. Матвієнко, Н. Павленко, Р. Рафікова, В. Щербина та інші.

Серед педагогів, у центрі наукових інтересів яких інтерактивна форма навчальної взаємодії, відсутня єдина точка зору про визначення терміна досліджуваного предмета. Описуючи однакову форму навчальної взаємодії, вони визначають її по-різному: комунальна педагогіка (Дж. Дьюї), колективне навчання (Й. Штурм, А. Рівін, В. Дяченко), педагогіка співробітництва (І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Петрова, В. Шаталов), групова форма навчання (Е. Нор, Є. Коротаєва), кооперативна форма навчання (О. Пометун, Л. Пироженко; І. Аронсон, Д. Джонсон, Р. Джонсон, П. Вермет, Д. Еріксон, С. Каган, С. Ларсон та інші), колективно-творча форма навчання (Р. Немов).

Теоретичний аналіз різних поглядів на досліджувану проблему дав можливість дійти висновку, що в науковців немає єдиної точки зору щодо сутності та змісту інтерактивних технологій навчання. Ряд учених під „інтерактивністю” розуміє принцип побудови та функціонування комп’ютерної техніки і технологій, таким чином, інтерактивні технології розглядаються ними в контексті інформаційних.

Ми поділяємо думку вчених, які розглядають інтерактивні технології навчання як організацію засвоєння знань і формування певних умінь і навичок через сукупність особливим способом організованих навчально-пізнавальних дій, що полягають в активній взаємодії учнів між собою та побудові міжособистісного спілкування з метою досягнення запланованого результату [4].

Саме через різноманітність визначень даного питання, виникає деяка розгубленість з боку майбутніх учителів, які тільки відкривають для себе потенційні можливості застосування інтерактивних технологій навчання у загальноосвітній школі.

Метою даної статті є визначення практичних порад майбутнім учителям щодо побудови навчального процесу на основі інтерактивної взаємодії з учнями.

Особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. Моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу тощо – все це передбачає підготовку учнів до самостійного життя, бо сприяє формуванню атмосфери співробітництва, взаємодії, статусу вчителя як лідера дитячого колективу. При застосуванні інтерактивних форм навчальної діяльності, виключається домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою, учні вчаться бути демократичними, спілкуватись з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення тощо.

Аналіз та синтез психолого-педагогічної літератури, власне наукове дослідження та практичний досвід у цьому питанні допомогли нам сформулювати ряд практичних порад, які, на нашу думку, стануть у пригоді молодим учителям.

1. Застосування інтерактивних технологій навчання має відбуватися з урахуванням основних вимог:

§ позитивний взаємозв'язок: члени групи повинні розуміти, що навчальна діяльність приносить користь кожному, тому всі включаються в розв'язання творчих завдань на початку засвоєння матеріалу;

§ безпосередня взаємодія: члени групи повинні знаходитися в тісному контакті один з одним;

§ індивідуальна відповідальність: кожен учень повинен оволодіти матеріалом, і кожен несе відповідальність за допомогу іншим. Найбільш здібні учні не повинні виконувати чужої роботи;

§ розвиток навичок спільної роботи: учні повинні оволодіти навичками міжособистісних відносин, необхідних для спільної роботи;

§ оцінка роботи: під час групових зборів необхідно виділити час для того, щоб кожна група змогла оцінити роботу, як групи в цілому, так і внесок кожного в досягнення спільної мети [4].

2. Вчитель має спрямувати зусилля на створення позитивної психологічної атмосфери в колективі; на розвиток інтересу в учнів до інтерактивної взаємодії, до самостійного мислення та дій.

3. Організація навчального простору має сприяти діалогу, груповій роботі.

4. Необхідно забезпечити активну взаємодію учасників освітнього процесу: вчитель має ставити перед учнями спільні задачі, які вимагають колективного розуму та внеску кожного для успішного вирішення проблеми.

5. Використання інтерактивних технологій навчання має дотримуватися такої логіки навчальної діяльності: *мотивація – формування нового досвіду – його усвідомлення через застосування – рефлексія*. Формування нового досвіду має будуватись з урахування наявного суб'єктного досвіду студентів.

6. Організуючи роботу в малих групах, необхідно знайомити учнів з правилами роботи у групі:

• у спільній роботі відсутні „актори” і „глядачі”, всі – учасники;

• кожний член мікрогрупи заслуговує на те, щоб його вислухали;

• слід говорити так, щоб тебе розуміли, висловлювати свої думки безпосередньо з теми;

• ставити питання на розуміння, і лише після цього робити висновки;

• піддаються критиці думки, а не особистість, яка їх висловила;

• мета спільної діяльності не в перемозі окремої точки зору, а в можливості знайти спільне рішення [5].

7. Упровадження інтерактивних технологій навчання відбувається за логікою „від простого до складного”, паралельно застосовуючи фронтальні та групові методи. Вчитель має починати знайомство учнів з інтерактивними методиками з роботи в парах, трійках, поступово переходячи до більш складних (робота в малих групах, „Акваріум”, рольові ігри, обговорення дискусійних питань).

8. Слід поєднувати взаємонавчання з іншими методами і формами роботи – традиційними методами і самостійним пошуком. Не можна побудувати весь процес навчання виключно на інтерактивних технологіях, вони мають поєднуватися з іншими формами і прийомами роботи. Вчитель має починати з нескладних інтерактивних вправ, фрагментів уроку та час від часу, коли це відповідає цілям навчання та змісту навчального матеріалу, повністю будувати заняття на основі інтерактивної взаємодії учнів.

9. Заняття, побудоване на основі інтерактивної технології має відповідати певній структурі: *мотивація – оголошення, представлення теми й очікуваних результатів – надання необхідної інформації – інтерактивна вправа – рефлексія результатів* [4].

10. На етапі мотивації задача вчителя сфокусувати увагу учнів на проблемі та викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, яка дає змогу учням усвідомити, що перед ними зовсім інші завдання порівняно зі звичайним уроком. Педагог має налаштувати учня на ефективний процес пізнання, спонукати до особистісного зацікавлення в цьому процесі, усвідомлювати, що й навіщо він зараз робитиме. Подібна особистісна зацікавленість може бути досягнута за рахунок постановки цікавого проблемного питання, звернення до суб'єктного досвіду учня. Це може бути стисла розповідь викладача, бесіда, демонстрація наочності, нескладна інтерактивна вправа („мозковий штурм”, „мікрофон”, „криголам” тощо). Мотивація має бути чітко пов'язана з темою уроку й готувати учнів до її сприйняття, налаштувати їх на розв'язання певних проблем.

11. Етап оголошення, представлення теми й очікуваних навчальних результатів має за мету забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, того, що вони мають досягти на уроці. На цьому етапі вчитель називає тему заняття або учні самі розуміють її на етапі мотивації („незакінчене речення/ прислів'я/ цитата”). Викладач може попросити учнів у парах або групах спробувати сформувані очікувані результати, які потім фіксуються на дошці або окремому ватмані. Протягом цього етапу вчитель звертає увагу учнів, що наприкінці уроку вони будуть перевіряти, чи досягнуті очікувані результати.

12. Надання необхідної інформації. Завдання вчителя під час цього етапу полягає в забезпеченні учнів інформацією для виконання інтерактивної вправи. Це може бути текст підручника, ознайомлення з роздавальним матеріалом, опанування інформації за допомогою технічних засобів навчання або інших видів наочності.

13. Центральною частиною інтерактивного заняття – є інтерактивна вправа, метою якої є засвоєння навчального матеріалу та досягнення результатів уроку. Вчитель має дотримуватися певної послідовності при проведенні інтерактивної вправи:

- інструктаж – вчитель розповідає учням про мету вправи, правила виконання, послідовність дій і кількість часу, що відводиться на виконання завдань;
- об'єднання в групи та розподіл ролей;
- виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи та навчання в співпраці один з одним;
- презентація результатів виконання вправи;
- рефлексія (цю частину ми вважаємо необхідною, бо учні мають можливість проаналізувати роботу у групі; визначити успішні моменти групової взаємодії, або проаналізувати причини невдач, якщо такі мали місце) [4].

14. На етапі рефлексії, учні знову звертаються до очікуваних результатів та аналізують, чи були вони досягнуті, що стало на заваді, якщо деякі з них не були досягнуті, що треба було зробити, щоб вони були досягнуті, тобто учні вчаться складати план-корекції.

15. Вчитель має приділяти особливу увагу етапу рефлексії, яка має здійснюватись у різних формах: індивідуальна робота, робота в парах, групах, дискусії в письмовій та усній формі. Рефлексія завжди містить кілька елементів: фіксація того, що відбулось, визначення міркувань і почуттів щодо отриманого досвіду, плани на майбутній розвиток. Викладач може поставити ряд нескладних запитань:

- з якою метою ви робили цю вправу;
- які думки і почуття вона у вас викликала;
- чого ви особисто навчилися;
- чого хотіли б навчитись у подальшому.

16. Організовуючи групову роботу, краще формувати групи до початку заняття. Під час опрацювання питання в малих групах важливим є створення в класі атмосфери полеміки, суперечливих думок. Учні повинні навчитися висловлювати свою точку зору й відстоювати її, взаємодіяти з представниками різних расових, етнічних, суспільних і релігійних груп, з представниками протилежної статі. Учні повинні усвідомити, що група – це модель соціуму, а в „дорослому” світі їх будуть оточувати різні люди, і не вони будуть вибирати з ким взаємодіяти. Таким чином, вони мають навчитися співпрацювати і знаходити компроміс з представниками різних груп.

17. Широкі можливості для формування вмінь висловлювати та відстоювати власну позицію, наводячи аргументи на її захист, розвитку толерантності та поважного ставлення до протилежної точки зору надає дискусія. Навчаючи учнів вести дискусію вчитель має починати з найпростішої форми – фронтальної дискусії, поступово переходити до більш складних технологій опрацювання дискусійних питань: „метод ПРЕС”, „Займи позицію”, „Неперервна шкала думок”, „Дискусія з розподілом ролей”, „Дискусія в стилі телевізійного шоу”, „Оцінювальна дискусія”, „Дебати”.

18. Вчитель має ретельно спланувати хід дискусії та її підготовчий етап, продумати кожний свій крок та крок учнів. Педагог повинен усвідомлювати, що перший досвід є важливим і від того, наскільки позитивним він буде, залежить бажання учнів його повторити.

Узагальнюючи все вищесказане додамо, що майбутні вчителі мають розуміти, що особлива цінність інтерактивного навчання полягає в тому, що учні навчаються ефективної роботи в колективі. Моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу – все це сприяє формуванню атмосфери співробітництва, взаємодії і готує їх до майбутньої професійної діяльності, до успішної соціалізації у суспільстві.

Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці рекомендацій майбутнім вчителям щодо потенціальних можливостей застосування інтерактивних технологій навчання у позакласній роботі.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347 : електронний ресурс. – Режим доступу : www.prezident.gov.ua/.../151.htm/ **2. Державна** національна програма „Освіта” (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с. **3. Державна** програма „Вчитель” // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 10. – С. 4–32. **4. Пометун О. І.** Сучасний урок : інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с. : ілюстр., табл.. **5. Березовська О. В.** Форми групової навчальної діяльності на різних етапах уроку іноземної мови : електронний ресурс / О. В. Березовська. – Режим доступу: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00237928_0.htm

Батальщикова Е. Ю. Практичні поради майбутнім учителям щодо застосування інтерактивних технологій навчання у загальноосвітній школі

У статті розглядаються переваги побудови навчального процесу на засадах інтерактиву. Автор визначає ряд практичних порад, які спрямовані допомогти майбутнім учителям грамотно та ефективно застосовувати інтерактивні технології навчання у загальноосвітній школі. У статті зазначені основні вимоги з урахуванням яких мають застосовуватися інтерактивні технології та визначені правила роботи у групі. Автор акцентує увагу на структурі інтерактивного заняття та розкриває алгоритми його проведення.

Ключові слова: дискусія, інтерактивність, інтерактивна вправа, інтерактивна технологія, мотивація, рефлексія.

Батальщикова Э. Ю. Практические советы будущим учителям относительно использования интерактивных технологий обучения в общеобразовательной школе

В статье рассматриваются преимущества построения учебного процесса на основе интерактива. Автор определяет ряд рекомендаций, которые нацелены помочь будущим учителям грамотно и эффективно использовать интерактивные технологии обучения в средней общеобразовательной школе. В статье перечислены требования, на основе которых должны использоваться интерактивные технологии обучения, а также правила работы в группе. Автор акцентирует внимание на структуре интерактивного занятия и раскрывает алгоритмы его проведения.

Ключевые слова: дискуссия, интерактивность, интерактивное упражнение, интерактивная технология, мотивация, рефлексия.

Batalshchikova E. Yu. Practical recommendations to intending teachers concerning the use of interactive learning technologies in a comprehensive school

The article deals with the advantages of using interactive learning technologies in a comprehensive school. The author gives recommendations to intending teachers how to plan and to conduct the lesson based on the use of interactive technologies correctly. The article reveals the basic requirements to the interactive lesson and gives the rules of a group work. The author also attracts the attention of intending teachers to the structure of an interactive lesson, studies deeply its components and reveals the steps of an interactive technology.

Key words: discussion, interactive, interactive exercise, interactive technology, motivation, reflection.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 373.016:811.111

Д. О. Коломієць

**ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА
МОВНОЇ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ЯК БАР'ЄРУ
В НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Розвиток міжнародного співробітництва, поглиблення коопераційних зв'язків між компаніями з різних країн світу вимагає знання іноземної мови як засобу спілкування представників різних народів і культур. Англійська мова залишається однією з найбільш затребуваних до вивчення іноземних мов, що значною мірою зумовлюється її статусом як мови міжнародної комунікації. Як наслідок, відбувається постійний процес вдосконалення методики навчання англійської мови, спрямований на розв'язання найбільш актуальних проблем навчання англійської мови в загальноосвітній та вищій школі. Однією з таких проблем є проблема подолання мовної інтерференції у навчанні англійської мови. Таким чином, особливої актуальності набуває питання загальної характеристики мовної інтерференції як чинника навчання англійської мови.

Проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема мовної інтерференції знайшла своє відображення в роботах В.Алімова [1], А. Богуш [2], У. Вайнраха [3], В. Розенцвейга [4] та інших учених.

Так, наприклад, В. Розенцвейг уважав, що подолання мовної інтерференції можливе та залежить від ступеня володіння іноземною [4, с.35]. Утім, у проблема загальної характеристики мовної інтерференції у навчанні англійської мови ще є недостатньо дослідженою.

З огляду на викладене вище *мета* статті – надати загальну характеристику мовної інтерференції як бар'єру в навчанні англійської мови.

Досягнення мети наукової розвідки вимагає уточнення поняття „мовна інтерференція”. На думку Л. Баранникової, існує два терміни, що позначають вплив однієї мови на іншу. Позитивний вплив мови на іншу мову позначається терміном „трансференція”, а негативний – „інтерференція” [5, с. 127].

Спочатку термін «інтерференція» використовувався тільки в фізиці та позначав взаємне посилення та ослаблення хвиль при їх накладанні одна на іншу [6, с. 497]. У теперішній час цей термін є широко поширеним у психології, лінгвістиці та методиці викладання іноземних мов.

У психології поняття „інтерференція” (Л. Баранникова [5], Е. Верещагін [7], А. Карлінський [8], Л. Щерба [9 – 10]), означає перенесення навичок та вмінь, необхідних для виконання однієї операції, на подібну їй операцію, але виконувану на основі інших навичок та вмінь. У психолінгвістиці інтерференцію розглядають як невід'ємну складову частину повільного поступового проникнення того чи іншого іномовного елемента у систему сприймаючої мови у процесі оволодіння ним [11 – 12]. У методиці викладання іноземних мов інтерференція розглядається як негативний результат несвідомого перенесення попереднього лінгвістичного досвіду, як гальмуючий вплив рідної мови на іноземну мову що вивчається [13; 14].

У лінгвістичну літературу термін „інтерференція” вперше ввели вчені Празького лінгвістичного гуртка, маючи на увазі, що інтерференція є процес відхилення від норм контактуючих мов. За У. Вайнрахом, під інтерференцією розуміють „ті випадки відхилення від норм будь-яких мов, які походять у мові двомовних в результаті чого, вони знають більше однієї мови, тобто у наслідок мовних контактів” [3, с. 78]. На думку Е. Хаугена, інтерференція являє собою „випадки відхилення від норм мови, що з'являються у мові двомовних носіїв у результаті знайомства з іншими мовами” [15, с. 76].

Проте у визначенні терміну мовної інтерференції немає повної єдності серед лінгвістів. Так, наприклад, для В. Розенцвейга інтерференція – це „порушення білінгвом правил співвідношення контактуючих мов, які виявляються у його мові у відхиленні від норми” [4, с. 33]. На думку З. Блягоза, інтерференція – „всі змінення структурних елементів мови у мовленні: у значеннях, властивостях, у поєднанні та „поведінці” мовних одиниць, що з'являється у результаті взаємодії мовних систем” [16, с. 74 – 75]. М. Затовканюк розуміє інтерференцію як

проникнення елементів однієї мови до іншої, яке називають помилкою [17, с. 76 – 77]. За К. Закір'яновим, інтерференція являє собою перший з елементів двоступінчатої системи проникнення іншомовних елементів, що має епізодичний характер і розцінюється як відхилення від норми [18, с. 210]. Г. Зимовець пропонує визначати інтерференцію як процес виникнення змін у мові внаслідок взаємодії з іншою, що проявляється у появі інновацій [19, с. 7]. Як уважає М. Михайлов, інтерференція є лише контактом на рівні мовлення [11, с. 51]. Ю. Жлуктенко визначає інтерференцію як зміни у структурі мови та у значеннях, властивостях і складі її одиниць, що виникають внаслідок їх взаємодії з іншою мовою в ситуаціях мовного контакту [12, с. 85 – 90].

На наш погляд, під мовною інтерференцією варто розуміти порушення мовцем норм мови, що виникли в результаті „мовного змішання” та виявляються у відхиленні мовлення від усталених норм тієї чи іншої мови.

До чинників, що зумовлюють виникнення мовної інтерференції слід, на наш погляд, віднести такі: а) контактування з носіями інших мов; б) релігійні процеси; в) орієнтація на країну-еталон (унаслідок чого відбувається запозичення лексичних одиниць мови цієї країни); г) реформи правопису. Причина мовної інтерференції полягає в тому, що механізми мовлення формуються лише один раз, у ранньому віці, коли дитина пізнає світ, знання про який „кодуються” в її свідомості засобами рідної мови. Таким чином, рідна мова первинна, а будь-яка інша – вторинна. Вивчення вторинної мови можливе тільки на основі вже сформованих у рідній мові понять.

У методичній літературі виокремлюють такі види інтеференції: 1) за походженням – зовнішня і внутрішня; 2) за характером перенесення навичок рідної мови – пряма і непряма; 3) за характером прояву – неприхована і прихована; 4) за лінгвістичною природою – фонетична, лексична, граматична [20, с. 27 – 30]. У контексті вивчення англійської мови ми будемо розглядати мовну інтерференцію на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях.

Типами фонетичної інтерференції виступають:

- нерозрізнення фонем;
- подріблення фонем;
- хибна інтерпретація фонем;
- фонетичні субституції.

Інтерференція в результаті взаємодії будь-яких мов найяскравіше і найповніше виявляється на рівнях їх лексики. Постійне залучення до словника не властивих мові слів призводить до того, що він є нестабільним. Лексичний рівень вважається найбільш відкритим для іншомовних впливів, що нерідко пояснюється слабкою системністю лексики та значним обсягом її одиниць. До того ж слово, крім власної, лексичної, ознаки одночасно є носієм морфологічних, акцентних, фонетичних, словотворчих та стилістичних характеристик, властивих

усій системі мови. Тому прояви інтерференції на лексичному рівні найбільш різноманітні.

Найяскравішим прикладом мовної інтерференції на лексичному рівні виступають, на наш погляд, так звані „помилкові друзі перекладача”. До таких лексичних одиниць відносяться слова, які в українській та англійській мовах мають подібне написання та транскрипцію. Водночас в англійській мові мають зовсім інше або не лише таке значення, як в українській мові. Прикладом такої одиниці виступає слово „conductor”, яке в англійській мові вживається не тільки в значенні „кондуктор, контролер” (як в українській), але й має значення „диригент”.

Типами лексичної інтерференції виступають:

– недодиференціація (наприклад, українське слово „ще” не має узагальнюючого слова в англійській мові – воно виражається окремими словами still, yet, else, another, other);

– передиференціація (англійське слово „character” вживається для позначення таких понять, як характер, репутація, характеристика, дійова особа тощо);

– хибна інтерпретація – помилкове співвідношення хибних синонімів та дієслів з післялогами і з нееквівалентними прийменниками (залежати від – як „to depend from” замість „to depend on”, „to look for” – як „дивитися для” замість „наглядати за”).

Ми цілком погоджуємося з думкою Г. Саундерса про те, що найбільш поширеними прикладами граматичної інтерференції виступають: а) редукування форми („They proud of him”); б) помилкова генералізація функціональної ознаки („If I was you I would not go there”); в) гіперкорекція („He didn't remembered”); г) ігнорування („He couldn't find a job”) [13, с. 69 – 71].

Дослідження показали, що тільки частина помилок в іноземній мові може бути обґрунтована за рахунок впливу рідної мови [8, с. 22 – 27]. Такі помилки стали кваліфікуватися як міжмовні (interlingual errors), тобто помилки міжмовної інтерференції. У той же час було виявлено, що зустрічається велика кількість інших однакових помилок, які допускають ті, хто навчаються іноземної мови незалежно від характеру їх рідної мови. Помилки такого типу отримали назву внутрішньомовних (intralingual errors), що відображають специфіку процесу оволодіння мовою, хід цього процесу, у зв'язку з чим використовується визначення їх як „помилки розвитку” (development errors). Такі помилки також називаються „генетичними помилками” у тому сенсі, що вони допомагають простежити генезис, становлення двомовності або хід оволодіння рідною мовою, якщо досліджується розвиток мовлення рідною мовою.

Аналіз типових помилок показав, що вони можуть бути спричинені в основному такими чинниками: 1) недостатньою диференціацією ознаки іноземної мови через відсутність подібної ознаки

в рідній мові; 2) надмірною диференціацією ознаки іноземної мови через те, що вона представлена в рідній мові кількома ознаками; 3) хибною інтерпретацією ознаки іноземної мови у відповідності з правилами рідної мови. Інакше кажучи, найпоширеніші помилки у фонетичному складі мови, спричинені відмінностями в артикуляційних укладах рідної та іноземної мов. Причина помилок на лексичному та граматичному рівнях – розбіжності в семантичних структурах слів та у вираженні граматичних значень різними формами у двох мовах. Для подолання інтерферуючого впливу рідної мови необхідні усвідомлення характеру розходжень та формування в компетенції учнів стереотипів за допомогою цілеспрямованої серії вправ, які сприяють успішному засвоєнню матеріалу.

Англійська мова залишається однією з найбільш затребуваних іноземних мов, що зумовлюється її статусом як мови міжнародного спілкування. Однією з актуальних проблем методики викладання англійської мови виступає проблема подолання мовної інтерференції. У науковій статті під мовною інтерференцією розуміється порушення мовцем норм мови, що виникли в результаті „мовного змішання” та виявляються у відхиленні мовлення від усталених норм тієї чи іншої мови.

До чинників, що зумовлюють виникнення мовної інтерференції слід, на наш погляд, віднести такі: а) контактування з носіями інших мов; б) релігійні процеси; в) орієнтація на країну-еталон (унаслідок чого відбувається запозичення лексичних одиниць мови цієї країни); г) реформи правопису. Мовна інтерференція виявляється на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях. Типові помилки мовної інтерференції зумовлюються недостатньою диференціацією ознаки іноземної мови через відсутність подібної ознаки в рідній мові, надмірною диференціацією ознаки іноземної мови через те, що вона представлена в рідній мові кількома ознаками та хибною інтерпретацією ознаки іноземної мови у відповідності з правилами рідної мови. Помилки у фонетичному складі мови, спричинені відмінностями в артикуляційних укладах рідної та іноземної мов. Причина помилок на лексичному та граматичному рівнях – розбіжності в семантичних структурах слів та у вираженні граматичних значень різними формами у двох мовах.

Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо в розробці та реалізації методики подолання мовної інтерференції у навчанні англійської мови.

Література

1. Алимов В. В. Интерференция в переводе (на материале профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) / В. В. Алимов. – М. : Высшая школа, 2005. – 40 с. **2. Богуш А.М.** Формування оцінно-

контрольних дій в мовленнєвій діяльності дошкільників / А. М. Богуш // Наука і освіта. – 1997. – № 1. – С. 41 – 46. **3. Вайнрайх У.** Языковые контакты: Состояние и проблема исследования / У. Вайнрайх ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1979. – 263 с. **4. Розенцвейг В. Ю.** Языковые контакты / В. Ю. Розенцвейг. – Л. : Наука, 1972. – 78 с. **5. Баранникова Л. И.** О некоторых особенностях взаимодействия разносистемных диалектных лексических единиц в современных народных говорах / Л. И. Баранникова. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1963. – 248 с. **6. Советский** энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 2-е изд. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 1600 с. **7. Верещагин Е. М.** Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 160 с. **8. Карлинський А. Е.** Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции / А. Е. Карлинський. – К.: Вища школа, 1980. – 48 с. **9. Щерба Л. В.** Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики / Лев Владимирович Щерба. – М. : Высшая школа, 1974. – 112 с. **10. Щерба Л. В.** Избранные работы по языкознанию и фонетике / Лев Владимирович Щерба. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. – 182 с. **11. Михайлов М. Л.** Психология речи и лингвопедагогическая психология / М. Л. Михайлов. – М. : Высшая школа, 2004. – 105 с. **12. Жлуктенко Ю. А.** Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1974. – 176 с. **13. Saunders G.** Bilingual Children: from Birth to Teens / G. Saunders. – Clevedon: Multilingual matters Ltd, 1988. – 167 p. **14. Corder J.** The Significance of Learner's Errors / J. Corder. – Amsterdam : IRAL, 1967. – 170 p. **15. Хауген Э.** Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6. – С. 61 – 80. **16. Блягоз З. У.** Языковые проблемы и пути их решения в Республике Адыгея / З. У. Блягоз // Языковая ситуация в Российской Федерации. – 1992. – № 1. – С. 74-75. **17. Затовканюк М. Н.** Классификация явлений языковой интерференции (на материале лексики и грамматики) / М. Н. Затовканюк // Рус. яз. за рубежом. – 1973. – №2. – С. 74 – 77. **18. Закирьянов К. З.** Двуязычие и интерференция / К. З. Закирьянов. – Уфа : Жизнь, 1984. – 344 с. **19. Зимовець Г. В.** Міжмовна інтерференція в умовах контактного білінгвізму (на матеріалі мови української діаспори) / Г. В. Зимовець. – К. : Вища школа, 1997. – 196 с. **20. Ямщикова О. А.** Психологические особенности и типы фонетической интерференции при обучении второму языку / О. А. Ямщикова. – Иркутск : Амат, 2001. – 346 с.

Коломієць Д. О. Загальна характеристика мовної інтерференції як бар'єру в навчанні англійської мови

Стаття присвячена проблемі подолання мовної інтерференції у навчанні англійської мови учнів середньої загальноосвітньої школи. На основі аналізу різних підходів до визначення сутності мовної

інтерференції автор уточнює дефініцію поняття „мовна інтерференція”. Визначено типові помилки, що допущені в результаті мовної інтерференції, на фонетичному, лексичному та граматичному рівнях англійської мови. Було також визначено чинники мовної інтерференції та причини останньої на кожному з вищезгаданих рівнів мови.

Ключові слова: інтерференція, мовна інтерференція, рівень мови, характеристика, чинник.

Коломиец Д. О. Общая характеристика языковой интерференции как барьера в обучении английскому языку

Статья посвящена проблеме преодоления языковой интерференции в обучении английскому языку. На основе анализа разных подходов к определению сущности языковой интерференции автор уточняет дефиницию понятия „языковая интерференция”. Определены типовые ошибки, которые допускаются в результате языковой интерференции, на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях английского языка. Были также определены факторы языковой интерференции и причины последней на каждом из вышеупомянутых уровней.

Ключевые слова: интерференция, уровень языка, фактор, характеристика, языковая интерференция.

Kolomiets D. O. The General Characteristics of Language Interference as a Barrier in Teaching English.

The article deals with the problem of overcoming the language interference in teaching English to pupils of contemporary school. The analysis of different approaches to the determination of the crux of language interference enables the author to give the definition of the term „language interference”. The typical mistakes which are made due to language interference on the phonetic, lexical and grammatical language level are determined. The author also determines the factors and the reasons of language interference on each of the language levels.

Key words: characteristics, factor, interference, language interference, language level.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 37.016:811.521

М. Г. Курінна

НЕСТАНДАРТНІ МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ ЯПОНСЬКОЇ МОВИ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Існують різні підходи до навчання японській мові на початковому етапі. Численні методи загальновідомі. Дослідженнями з методики викладання японської мови на початковому етапі займалися В.М. Алпатов, І.В. Головнін, Н.І. Конрад, Л.Т. Нечаєва, О. Кадота, Н. Наганума та багато російських та зарубіжних дослідників. Існують і такі методи, які викладач створює з набуттям педагогічного досвіду.

Мета цієї статті – розглянути нестандартні методи та прийоми викладання на початковому етапі вивчення японської мови, та проаналізувати ефективність засвоєння лексичного та граматичного матеріалу при використанні даних методів та прийомів.

В японській мові існує три види письма – хірагана, катакана та ієрогліфи. На початковому етапі навчання японській мові навчають, насамперед, хірагані та катакані. В японській мові існує точний порядок написання знаків. Крім того, значна увага приділяється дотриманню кількості ліній під час написання знаків, тому необхідно прищепити навички правильного написання японських знаків на початковому етапі навчання мови. Що стосується ієрогліфів, то вміння правильно визначити кількість рис у знаці необхідно для пошуку ієрогліфічного знаку в словнику, тому поверхове знайомство з образом, виглядом знака явно недостатньо [1, с. 105].

При навчанні написанню знаків на початковому етапі доречно використовувати наступний прийом. Учитель записує знак на дошці, після чого повертається спиною до учнів і прописує правою рукою знак у повітрі. Після цього учні так само правою рукою повторюють рухи за вчителем і прописують знак у повітрі. При цьому вчитель вголос рахує кількість ліній: „Один, два, три”, тим самим показує, скільки рис в написанні знака. Пізніше учні приєднуються до вчителя і також відраховують кількість рис. Таким чином вони запам'ятовують правильне написання кожного знака. Треба зазначити, що така вправа використовується на початковому етапі навчання японської писемності і недоречна для вивчення складних ієрогліфічних знаків. Після практики написання знаків у повітрі, учні записують знак у зошит. При вивченні європейських алфавітів використовують зошит в лінійку, для правильного написання та запам'ятовування японських знаків, по можливості, слід використовувати аркуші з розмітку в велику клітинку, тому що кожен японський знак повинен бути вписаний у квадрат. Оскільки всі наступні заняття будуть проводитися з опорою на складові абетки хірагану та катакану, то на їх вивчення, засвоєння правил довготи,

подвоєння звуків та стягнення складів потребує достатньо довгого часу. На цьому етапі японська мова для учнів складна. Для полегшення засвоєння матеріалу та стимулювання інтересу до навчання слід починати зі знайомого учням матеріалу. Наприклад, при навчанні учнів для читання та написання надаються такі слова, як „Макдональд” або „ай-под”, котрі цікаві ще й тим, що вимовляються японською інакше, ніж англійською чи українською – „макудонарудо”, „айподдо” [2].

Вивчення іменників можна проводити як на етапі засвоєння письмових знаків, так і при вивченні граматичного матеріалу. Хірагана та катакана - це слогові абетки, знаки яких не мають варіативності при прочитанні. Це дозволяє використовувати іменники для практики читання японською мовою. Наприклад, в англійській мові одна буква може читатися по-різному в залежності від позиції в слові, а в японській мові знаки будуть читатися в усіх випадках однаково. Наприклад, в японській мові あ(a) い(i) く(ку) て(тэ) も(мо) і т. д. В англійській мові wander [a], many [e], lake [ei] і т. д.

На початковому етапі можна знайомити учнів із простими виразами з повсякденного життя, такими як привітання, висловами подяки, аудиторними виразами і т.д. Під час вивчання абетки, враховуючи рівень засвоєння матеріалу учнями, можна вводити рахування від 1 до 1000, а на подальшому етапі до 10 000, що пізніше допоможе при поглибленому вивченні числівників. В західноєвропейських мовах присудок, виражений дієсловом, змінюється залежно від підмету. Змінення дієслова відбувається і в японській мові в різних граматичних конструкціях, тому на початковому етапі вивчення японської мови бажано не розглядати категорію дієслова.

Згідно з вищезгаданим, в японській мові існують довгі, подвоєні звуки та стягнені склади. Під час виконання фонетичних вправ учитель помахами руки відраховує кількість долей, зважаючи увагу на довгі та подвоєні звуки, що дозволяє виправити невірну вимову. Якщо розглянути приклад речення на англійській мові „I have a pen”, то поділ на долі буде наступним: I_h-a-v-e_a_p-e-n. Учитель помахом руки вказує і на довгі, і на подвоєні звуки, звертаючи увагу на те, що це також доля. Кількість долей є однією з важливих особливостей японської мови. Наприклад: いて (і-тэ – 2 долі), いって (і-т-тэ – 3 долі) [2].

На початковому етапі вивчення японської мови добре використовувати різноманітне наочне приладдя: предмети, малюнки, фотографії, сучасні мультимедійні матеріали. Це дозволяє привернути увагу учнів до дій вчителя, урізноманітнити заняття та підвищити ефективність засвоєння інформації. Такий підхід важливий для перевірки слів, наприклад при вивченні іменників або лічильних суфіксів. Припустимо, на малюнку зображена пляшка (БН), а учні помилково засвоїли слово „сік” («ДЖЮУСУ»). Однак потрібно уважно ставитись до зображення на малюнку та уникати подвійного розуміння. На заняттях

важливо використовувати аудіо та відео-матеріали, презентації в програмі Power Point, але такі заняття повинні проводитися в спеціально обладнаній аудиторії.

В якості наочного приладдя можна використовувати різноманітні пристрої. Наприклад, під час вивчення перехідних і неперехідних дієслів можна зробити з паперу двері – вчитель „відчиняє” двері, вимовляючи дієслово АКЕРУ, а потім непомітно тягне двері за нитку, – двері „відчиняються”, АКУ, – це допоможе зробити засвоєння матеріалу більш цікавим та зрозумілим. Можна використовувати й двері в аудиторії – вчитель „відчиняє” двері, АКЕРУ, потім непомітно штовхаючи ногою: двері „відчиняються”, АКУ. При вивченні граматичної конструкції „я думаю, що...” вчитель використовує коробку з невеликим отвором для руки, в яку складають предмети. Учні опускають руку в коробку та називають предмет, використовуючи конструкцію „я думаю, що це...”. Цікаво використовувати предмети, які складно визначити на дотик [2]. Крім цього, можна ввести додатковий елемент в цю вправу, з метою актуалізації знань на тему «частка „НО” в „присвійній функції”. Учні складають в коробку невеликі предмети, такі як олівець, ручка, лінійка тощо, а потім кожний учень витягує один з предметів і відповідає на питання вчителя „Чий це предмет?”, використовуючи частку „НО” та граматичну конструкцію „я думаю, що це...”. Для перевірки вивчених слів можна використовувати гру „Пантоміма”, також відому як „Крокодил”. Вчитель повинен приготувати картки з вивченими словами. На занятті один з учнів повинен витягнути будь-яку картку, прочитати слово, пригати його переклад, і, не використовуючи слів, зобразити це слово, а решта учнів повинна вгадати слово та назвати його на японській мові. Учні зображують слова по черзі. На картках можна вказувати слова не тільки написані складовими абетками, але й ієрогліфами, якщо до цього часу були вивчені прості базові ієрогліфи, які передбачено вивчати на початковому етапі. Таким чином ця гра надає можливість не тільки повторити лексику, але й ієрогліфіку. Необхідно зазначити, що дидактичні ігри викликають інтерес з боку учнів, поживляють заняття та підвищують ефективність засвоєння матеріалу.

З метою підвищення ефективності засвоєння лексичного та граматичного матеріалу, ми зробили спробу ввести експериментальну систему методів та прийомів на заняттях: дидактичну гру, театральні форми діяльності, перегляд мультимедійних презентацій та відео-матеріалів. Система була апробована на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, факультету іноземних мов, на заняттях з дисципліни „Практика усного та писемного мовлення” студентів перших курсів, вивчаючих японську мову та літературу. Слід відзначити, що основним принципом роботи вчителя іноземної мови, який працює згідно стандартної програми вивчення іноземної мови є запам'ятовування шаблонів-речень, без спроби пояснення студентам структури побудови речень, використання стандартних вправ та

одноманітних завдань, що не сприяє високій ефективності засвоєння лексичного та граматичного матеріалу. Що стосується студентів, яким на заняттях пропонувалася експериментальна система з використанням дидактичних ігор, різноманітного наочного приладдя, театралізованих форм діяльності тощо, ми можемо відзначити, що значно підвищилася ефективність засвоєння лексичного та граматичного матеріалу. Необхідно підкреслити, що наочний матеріал запам'ятовувався краще вербального і в процесі відтворення був більш діючою опорою.

Необхідно зазначити, що на подальшому етапі вивчення японської мови, слід враховувати той факт, що розглядання категорії дієслова є однією з найскладніших тем в граматиці японської мови. Тому, на наш погляд, під час вивчення форм дієслова найпродуктивнішим методом є впровадження алгоритмів зміни дієслів. Наприклад, розглянемо утворення て-форми дієслів першої групи.

Дієслово **ききます**.

Крок № 1. Визначаємо чи належить це дієслово до першої групи?

↓

Так

↓

Крок № 2. Відкидаємо закінчення **ます**

かきます → **かき**

↓

Крок № 3. Звертаємо увагу на останню мору основи.

Мора **き**.

↓

き замінюється на **い**.

き → **い**

Крок № 4. Додаємо до основи **て**

↓

かい+て → **かいて**

Таким чином, розробляючи та використовуючи на занятті подібні прості та чіткі алгоритми, процес засвоєння достатньо складних форм японського дієслова значно полегшується.

Для вивчення і розуміння різноманітного граматичного матеріалу доречно використовувати пісні. Учням роздається матеріал зі словами пісні, але з пропусками, в які учні вписують відсутні слова під час прослуховування пісні [3, с. 92].

Окрім навчання в аудиторії, дуже важливо змінювати атмосферу та проводити заняття поза її стін. Наприклад, при вивченні граматичного

на тему «місцезнаходження» можна організувати екскурсію по школі (університету), та в формі питання-відповідь запам'ятати назви кабінетів, аудиторій, приміщень та граматичні конструкції, які використовують для висловлювання місцезнаходження.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що під час навчання японській мові на початковому етапі, заняття не повинні зводитись лише до роботи з підручником та зошитом. Важливо прищепити учням навичку спілкування, використовуючи вивчений лексичний та граматичний матеріал. Слід зазначити, що перелічені методи і прийоми викладання не єдині. Кожен викладач може розробити й свої варіанти, спираючись на власну винахідливість та уяву.

У перспективі планується удосконалити існуючі та розробити нові експериментальні методи та прийоми нестандартного викладання на початковому та подальших етапах вивчення японської мови.

Література

1. Kadota O. Japanese teaching methodology / O. Kadota. – Japan : Bonjinsha, 1996. – 203 p. **2. Методика** преподавания японского языка для начинающих : (2-я Международная научно-практическая Интернет-конференция «Непрерывное обучение иностранным языкам: проблемы, решения, перспективы) : электронный ресурс / М. Асо // Библиотечный вестник – 2011. – Режим доступа до ресурсу : http://tefl.svgu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=50:2011-11-08-19-56-11&catid=39:-2009&Itemid=55 **3. Пассов Е.** Основы методики обучения иностранным языкам / Е. Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.

Курінна М. Г. Нестандартні методи викладання японської мови на початковому етапі навчання

Статтю присвячено особливостям використання нестандартних методів та прийомів викладання на початковому етапі вивчення японської мови. Автор аналізує ефективність засвоєння лексичного та граматичного матеріалу при використанні дидактичних ігор, театральних форм діяльності, різноманітного наочного приладдя і мультимедійних матеріалів. У процесі апробації експериментальної системи з використанням нестандартних методів та прийомів на заняттях виявлено вищу ефективність в засвоєнні мовного, лексичного та граматичного матеріалу порівняно з рівнем засвоєння матеріалу на заняттях з використанням стандартних методів викладання японської мови.

Ключові слова: нестандартні методи викладання, початковий етап навчання, дидактична гра, наочне приладдя.

Куринная М. Г. Нестандартные методы преподавания японского языка на начальном этапе обучения

Статья посвящена особенностям использования нестандартных методов и приёмов преподавания на начальном этапе изучения японского языка. Автор анализирует эффективность усвоения лексического и грамматического материала при использовании дидактических игр, театральных форм деятельности, разнообразных наглядных пособий и мультимедийных материалов. В процессе апробации экспериментальной системы с использованием нестандартных методов на занятиях обнаружена более высокая эффективность усвоения речевого, лексического и грамматического материала сравнительно с уровнем усвоения материала на занятиях с использованием стандартных методов преподавания.

Ключевые слова: нестандартные методы преподавания, начальный этап обучения, дидактическая игра, наглядное пособие.

Kurinna M. G. Unconventional teaching methods of the Japanese language on the elementary learning level

The article highlights the peculiarities of the use of unconventional teaching methods and techniques on the elementary learning level of the Japanese language. The author analyses effectiveness of lexical and grammatical material mastering on the assumption of the use of didactic games, theatrical forms of activity, various visual aids and multimedia materials. In the process of approbation of experimental system of the use of unconventional methods and techniques at lessons higher efficiency in mastering of linguistic, lexical and grammatical material are revealed in comparison with the level of mastering the Japanese language while using conventional methods.

Key words: unconventional teaching methods, elementary learning level, didactic game, visual aids.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.
Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 373.3.016:811.111

А. В. Мазенко

**ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У
ФОРМУВАННІ ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Володіння іноземною мовою виступає запорукою формування інтелектуально розвиненої та духовно багаті особистості громадянина України, оскільки надає можливість людині долучитися до світової наукової чи культурної спадщини. Статус англійської мови як однієї з офіційних мов Організації Об'єднаних Націй зумовлює підвищений інтерес до її вивчення, що знаходить відображення як у нормативних документах, так і в освітній практиці.

Молодший шкільний вік є найбільш сенситивним періодом для пізнання та запам'ятовування нового, у даному випадку – незнайомого мовного коду. Основним критерієм ефективності людської діяльності виступає її успішність. Успішність оволодіння навчальним матеріалом визначається не тільки наявністю умінь і здібностей, але й зацікавленістю предметом. Отже, одним із головних завдань учителя англійської мови початкової школи має стати формування інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови.

Оскільки одним із провідних видів діяльності учнів початкової школи виступає гра, особливої актуальності набувають питання використання ігор у формуванні інтересу учнів до англійської мови. Ефективність використання ігрової діяльності на уроках англійської мови значною мірою залежить від слідування вчителем принципам організації ігор. Таким чином, однією з нагальних проблем викладання англійської мови в початковій школі виступає визначення принципів організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови.

Проблема використання ігор у навчанні молодших школярів англійської мови знайшла своє відображення в наукових розвідках П. Бабинської, О. Бичковської, О. Букичевої, А. Гончаренко, О. Степанової, Н. Федічевої, В. Черниш, Т. Шарафутдінової, С. Шустваль, Л. Яковенко та інших учених. Так, у розвідках В. Бичковської, О. Букичевої та О. Степанової наведено приклади ігор, які можуть використовуватися для формування інтересу дітей молодшого шкільного віку до мови, що вивчається [3 – 4; 10]. Роботи Н. Федічевої, С. Шустваль, Л. Яковенко присвячені теоретичному обґрунтуванню переваг використання ігор у навчанні молодого покоління англійської мови [11; 13 – 14]. Принципи роботи з мовленнєвим матеріалом викладено в публікації О. Паршикової [7]. Наукова розвідка В. Черниш присвячена проблемі організації і проведення рольових ігор [12].

Утім, проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема визначення принципів організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови

З огляду на викладене вище **мета** статті полягає у *визначенні принципів організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови.*

Досягнення поставленої мети вимагає уточнення сутності ключових термінів – „інтерес молодших школярів до вивчення англійської мови” та „ігрова діяльність”. У педагогіці під терміном „інтерес” розуміють форму виявлення пізнавальної потреби, що забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності та сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами та кращому відображенню навколишньої дійсності [9, с. 253]. Водночас, у психології під інтересом розуміють мотиваційний стан, який спонукає до пізнавальної діяльності [2, 206]. На думку Р. Немова, інтерес являє собою емоційно забарвлену, підвищену увагу до будь-якого об’єкту або явища [6, с. 331].

Інтерес являє собою результат емоційно забарвленого ставлення особистості до предметів та явищ навколишньої дійсності й раціональної вибірковості цих предметів та явищ. В одній із попередніх публікацій ми наводили сутність терміну „інтерес молодших школярів до вивчення англійської мови”, під яким розуміємо *націленість молодших школярів на вивчення англійської мови, що виникла в результаті позитивного ставлення до предмету* [5, с. 62].

Ефективність навчання значною мірою залежить від використання в навчально-виховному процесі засобів, методів і прийомів, що відповідають віковим і психофізіологічним особливостям учнів. Потенціал гри у навчально-виховному процесі початкової школи зумовлюється невимушеною атмосферою та активним характером проведення останньої.

У літературі з методики викладання іноземних мов існує значна кількість визначень сутності ігрової діяльності. Так, на думку П.Бабинської, гра являє собою методичний прийом, що передбачає створення ситуації спілкування, яка спонукає учнів до імпровізації мовленнєвого та немовленнєвого спілкування з огляду на характер отриманої ролі, міжрольових та міжособистісних взаємовідносин [8, с. 80]. На наш погляд, під ігровою діяльністю слід розуміти *діяльність учнів і вчителя на уроках англійської мови в початковій школі, що сприяє засвоєнню навчального матеріалу в ситуації реального невимушеного спілкування*. Варто зауважити, що така ситуація має визначатися сюжетом та правилами гри.

Визначення принципів організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови вимагає з’ясування етапів організації гри. На наш погляд, організація ігрової діяльності на уроках англійської мови складається з таких етапів:

- *відбір матеріалу для ігрової діяльності;*
- *проведення гри;*
- *аналіз результатів ігрової діяльності.*

Успішність організації навчання англійської мови значною мірою залежить від того, чи сприймають діти форму подання матеріалу. Інакше кажучи, успішність визначається особистою зацікавленістю дітей у тому, що вони мають виконувати. Така зацікавленість створює позитивний емоційний відгук у молодшого школяра. Учень хоче виконувати завдання не тому, що так треба, а через цікавість матеріалу. Як показують результати педагогічної практики, діти з особливим захопленням бралися до проведення гри у тому випадку, якщо вони брали участь у формулюванні сценарію гри, її правил тощо. Ми цілком погоджуємося з думкою І. Беґа про те, що основою для осмислення та прийняття чогось особистістю виступає Еґо-залученість [1, с. 257]. Таким чином, принципом організації ігрової діяльності на уроках англійської мови в початковій школі виступає **залучення молодших школярів до підготовки гри**, що виявляється у визначенні сценарію гри, розробці правил, розподіленні ролей тощо.

Водночас ефективність навчальної роботи зумовлюється не тільки інтересом дитини, але й усвідомленням учителем можливостей своїх вихованців. Виконання учнями початкової школи завдань, що ґрунтуються на незнайомому для них лексичному чи граматичному матеріалі, може нанести молодшим школярам психологічної травми. Учень може подумати, що він – нездара і неспроможним досягти успіху в навчанні. Як наслідок, такі відчуття можуть назавжди „відвернути” дитину від прагнень оволодіти англійською мовою. Отже, одними з принципів організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови є **урахування учителем психофізіологічних особливостей дитини та рівня мовленнєвої підготовки учнів** початкової школи.

Пріоритетом вивчення іноземної мови має виступати формування в учнів здатності до невимушеного спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях. Одним зі способів створення на уроці атмосфери невимушеності є стимулювання творчої активності дітей. Інакше кажучи, учні мають усвідомлювати, що вони не є обмеженими сценарієм гри, а можуть «привносити» свої ідеї безпосередньо під час проведення гри. У процесі проходження педагогічної практики ми пропонували учням різноманітні ігри, що були спрямовані на розвиток творчої уяви учнів.

Так, наприклад, при проведенні гри „Озвуч малюнок” школярам пропонувався малюнок із зображенням певної дії та ключові слова до малюнку. Завдання учнів полягало в описанні малюнку за допомогою використовуючи подані ключових слів. Утім, учитель не „тримав” учнівську фантазію в межах ключових слів. Діти мали можливість будь-яким чином комбінувати описання – розвивати історію, прибирати чи додавати лексику тощо. Творча уява та фантазія учнів не обмежувалася рамками зображеного на малюнку дійства чи наведених ключових слів. Крім того, малюнки відтворювали цікаву та важливу для учнів проблему.

Ще одним прикладом творчої гри виступала гра, яка називалася „Ланцюжок слів” та мала на меті формування інтересу до лексичного складу англійської мови. Хід гри передбачав, що діти мали називати слово на букву, якою закінчувалося попереднє слово. У процесі гри учні могли вживати будь-які знайомі їм лексичні одиниці. Єдина умова полягала в тому, що учні мали правильно вимовляти ці слова та (за необхідності) пояснювати. У такий спосіб ми намагалися стимулювати творчу пошукову діяльність молодших школярів із розширення власного словникового запасу.

Таким чином, при організації ігрової діяльності на уроках англійської мови в початковій школі необхідно дотримуватися принципу **активізації творчої активності учнів** на уроці англійської мови.

Молодший шкільний вік є таким періодом, коли для дитини найбільш важливою виступає думка дорослих, з якими вона спілкується. Дитина не в змозі поки що критично оцінювати свої успіхи та невдачі, спокійно ставитися до можливих помилок. Вона здебільшого оперує категоріями „любить – не любить” і тому ладна будь-які зауваження на свою адресу сприймати як прояв „нелюбові” до себе. Спостереження за учнями в процесі проходження педагогічної практики показали, що надзвичайно болісне сприйняття учнями критики зазвичай переноситься учнем на навчальну дисципліну. З огляду на вищевикладене учителю необхідно поблажливо ставитися до допущених учнями помилок та підвищувати впевненість учнів у власних силах.

Приміром, на формування інтересу молодших школярів до вивчення алфавіту нами було запропоновано гру „Найуважніший”. Учні мали демонструвати картки з літерами, які називав учитель. Незважаючи на помилки, яких припускалися учні, вчитель демонстрував доброзичливе ставлення до дітей, із розумінням ставився до певних прогалин у знаннях вихованців. Водночас варто зауважити, що педагогу необхідно виявляти доброзичливе ставлення й під час аналізу результатів ігрової діяльності. Отже, одним із ключових принципів організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови виступає принцип **толерантного ставлення учителя до мовленнєвих помилок учнів**, що призводить до виникнення у дитини „відчуття успіху”.

Інтерес виступає головним стимулом оволодіння знаннями та сприяє активізації пізнавальних процесів особистості. Під інтересом молодших школярів до вивчення англійської мови ми розуміємо націленість молодших школярів на вивчення англійської мови, що виникла в результаті позитивного ставлення до предмету. Потенціал ігрової діяльності у навчанні англійської мови учнів початкової школи полягає в тому, що гра сприяє засвоєнню навчального матеріалу в ситуації реального невимушеного спілкування.

Зроблені під час педагогічної практики спостереження за учнями та досвід організації ігрової діяльності на уроках англійської мови в

початковій школі дозволили визначити такі принципи організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів: 1) залучення молодших школярів до підготовки гри; 2) урахування учителем психофізіологічних особливостей дитини; 3) урахування учителем рівня мовленнєвої підготовки учнів початкової школи; 4) активізації творчої активності учнів на уроці англійської мови; 5) толерантного ставлення учителя до мовленнєвих помилок учнів.

Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо у визначенні критеріїв і показників ефективності ігрової діяльності як методу навчання англійської мови в початковій школі.

Література

- 1. Бех І. Д.** Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: техніко-технологічні засади : навч.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
- 2. Большой психологический словарь** / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
- 3. Букичева О. А.** Дидактические игры на уроках английского языка в начальной школе / О. А. Букичева // Иностран. яз. в шк. – 2011. – № 1. – С. 46 – 49.
- 4. Бычкова Е. В.** Развитие интереса к иностранному языку у младших школьников / Е. В. Бычкова, А. Л. Гончаренко // Иностран. яз. в шк. – 2008. – № 1. – С. 51 – 53.
- 5. Мазенко А. В.** Комплекс ігор з формування інтересу молодших школярів на уроках англійської мови / А. В. Мазенко // Науковий пошук молодих дослідників. – 2011. – № 5. – Ч. II. – С. 61 – 66.
- 6. Немов Р. С.** Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений : в 3 кн. / Роберт Сергеевич Немов. – 3-е изд. – М. : Гуманит изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2 : Психология образования. – 608 с.
- 7. Паршикова Е. А.** Принципы отбора и организации материала для обучения иностранному языку в начальной школе / Е. А. Паршикова // Иноземні мови. – 2004. – № 1. – С. 41 – 46.
- 8. Практический курс методики преподавания иностранных языков : английский, немецкий, французский** : учеб. пособие / Бабинская П. К., Леонтьева Т. П., Андреасян И. М., Будько А. Ф., Чепик И. В. – Изд. 2-е, стер. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 288 с.
- 9. Степанов О. М.** Основы психологии і педагогіки : навч. посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 2-е вид., випр., доп. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с. – (Серія «Альма-матер»).
- 10. Степанова Е. А.** Игра как средство развития интереса к изучаемому языку / Е. А. Степанова // Иностран. яз. в шк. – 2004. – № 2. – С. 66 – 68.
- 11. Федічева Н. В.** Using Games in teaching English to Young Learners / Н. В. Федічева, Д. С. Мацько, Н. Бабічева // Освіта Донбасу. – 2003. – № 5 – 6. – С. 23 – 26.
- 12. Черниш В. В.** Організація та проведення рольових ігор на уроках іноземної мови / В. В. Черниш // Иноземні мови. – 2010. – № 4. – С. 7 – 15.
- 13. Шустваль С.** Гра на уроках англійської мови як засіб підвищення пізнавальної активності школярів /

С. Шустваль // Початкова школа. – 2004. – № 2. – С. 40 – 41.
14. Яковенко Л. І. Рольова гра як активний прийом навчання англійській мові / Л. І. Яковенко // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 16 – 17.

Мазенко А. В. Принципи організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови

У статті розглядається проблема організації ігрової діяльності на уроках англійської мови в початковій школі. Уточнено сутність поняття «інтерес молодших школярів до вивчення англійської мови» та з'ясовано потенціал ігрової діяльності в навчанні учнів початкової школи англійської мови. На основі спостережень за учнями під час педагогічної практики та досвіду організації ігрової діяльності на уроках англійської мови в початковій школі автором було визначено принципи організації ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до вивчення англійської мови.

Ключові слова: ігрова діяльність, інтерес, молодший школяр, організація, принцип, урок англійської мови.

Мазенко А. В. Принципы организации игровой деятельности в формировании интереса младших школьников к изучению английского языка

В статье рассматривается проблема организации игровой деятельности на уроках английского языка в начальной школе. Уточнены сущность понятия «интерес младших школьников к изучению английского языка» и потенциал игровой деятельности в обучении учеников начальной школы английскому языку. На основе наблюдений за учениками во время педагогической практики и опыта организации игровой деятельности на уроках английского языка в начальной школе автором были определены принципы организации игровой деятельности в формировании интереса младших школьников к изучению английского языка.

Ключевые слова: игровая деятельность, интерес, младший школьник, организация, принцип, урок английского языка.

Mazenko A. V. The Principles of the Organization of Play Activity in the Formation of Primary School Pupils' Interest to Learning English

The article deals with the problem of the organization of play activity at classes of English at the primary school. The crux of the primary school pupils' interest to learning English is specified. The author also determines the possibilities of playing activity in teaching English to pupils of primary school. Due to the author's observations during the teaching practice and the experience of using games when teaching English at primary school the author determines the principles of the organization of play activity in the formation of primary school pupils' interest to learning English.

Key words: class of English, interest, organization, play activity, principle, pupil of primary school.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 378. 3. 016 : 811. 111

О. О. Мазурік

ПОСЛІДОВНЕ ВИКОРИСТАННЯ ТЕКСТІВ ДЛЯ АУДІОВАННЯ ЯК ЧИННИК ПОЛІПШЕННЯ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ

Сьогодні питання навчання аудіюванню досить добре вивчені. Однак, спостереження за викладанням в різних навчальних закладах показали, що існуюча практика навчання аудіюванню не завжди є комунікативно орієнтованою та послідовною.

Подібна орієнтація не завжди має місце, не дивлячись на те, що навчання в умовах спілкування забезпечує краще засвоєння мови. Наприклад, обираючи той чи інший текст для навчання слухання іноземною мовою, викладач бере до уваги його зміст, мовну форму, а жанр тексту, його комунікативна функція, так само як і його форма, не враховується, що призводить до того, що позбавлене цих характеристик аудіювання не є актом спілкування. Також не завжди дотримується принцип наступності при навчанні аудіюванню, що спричиняє труднощі при опануванні іноземною мовою.

Необхідно підкреслити, що текст – це, передусім, одиниця комунікації, тому він обов'язково направлений на досягнення певної комунікативної мети, виражає конкретний комунікативний намір. Сам по собі текст має специфічні характеристики. Знані мовознавці Є. Л. Гинзбург, О. О. Леонтєв, Г. В. Колшанський, М. Н. Кожина та інші у своїх дослідженнях звертали увагу на питання специфічності тексту як мовної одиниці, виділяючи притаманні йому характеристики, серед яких: смислове навантаження, структурна, комунікативна та смислова спрямованість, наявність різних типів зв'язку між елементами, композиційна оформленість, наявність прагматичної установки, стилістична та жанрова відносність тощо. Збереження названих особливостей тексту при перетворенні його в навчальний є безумовним, має дотримуватися при навчанні спілкуванню.

Отже, *мета* цієї статті розглянути питання про тексти, які використовуються при навчанні аудіюванню для поліпшення навчання усному іноземному спілкуванню.

На сьогодні більшість навчальних текстів запозичуються з художньої літератури. З цим навряд чи можна погодитися з двох причин:

по-перше, художні тексти розраховані авторами для читання, тому вони написані за законами писемного мовлення і, як правило, занадто важкі для слухового сприйняття як за мовною формою, так і за змістом;

по-друге, у реальному спілкуванні ми досить рідко сприймаємо на слух художні твори.

Відповідно до цього можемо стверджувати, що зазначений різновид текстів не типовий для природного усного спілкування і ним не слід зловживати. У зв'язку з цим пропонується використовувати усні тексти у процесі навчання іноземному спілкуванню.

Однак обмежитися лише усними текстами для навчання аудіюванню (до них віднести, крім природного мовлення вчителя й учнів, виступи, інтерв'ю, бесіди, дискусії, уривки з вистав, фільмів, різноманітні дикторські тексти) також не вбачається можливим. Справа в тому, що зазначені різновиди текстів досить складні через неможливість їх адаптації та через індивідуальні особливості мовлення окремих носіїв мови. Крім того, номенклатура типів усних текстів недостатньо багата й використання тільки цих типів текстів може збіднити навчальний процес та знизити інтерес студентів.

Для вирішення зазначеної проблеми у сучасному навчанні іноземної мови використовується методика організації аудіювання через використання письмових озвучених текстів на початку навчання, а потім використання природних озвучених текстів. Письмові озвучені тексти можуть бути використані для навчання аудіюванню за умови їхньої адаптації, тобто приведення текстів у відповідність з рівнем володіння іноземною мовою конкретним контингентом студентів, а також їхньої обробки відповідно до норм усного мовлення (скорочення довжини та глибини фраз, заміна складних речень простими, скорочення авторських відступів, „вирівнювання” композиції тощо). При цьому у першу чергу слід використовувати такі письмові тексти, які за основними характеристиками наближаються до усних (оповідання, новела).

Кажучи про письмові тексти, неможливо не звернути увагу на манері їх озвучення. Якщо текст пред'являє викладач, то він, як правило, його читає, при цьому часто недостатньо виразно. Спілкування було б більш природним, якщо б викладач його переказав або читав виразно, використовуючи пара лінгвістичні засоби (жести, міміку). Особливо небажано, щоб викладач читав діалогічний текст. Діалоги завжди повинні озвучувати стільки мовців, скільки дійових осіб є у творі. При цьому важливо, щоб чоловіка озвучував чоловічий голос, жінку – жіночий, дитину – дитячий. Отже, діалогічні тексти краще представляти у запису.

Стосовно усних текстів слід зауважити, що оскільки їх неможливо адаптувати, слід використовувати інші прийоми й засоби, які б забезпечили їх доступність. Наприклад, вступ, який розкриває ситуацію

спілкування і дає характеристику дійових осіб, коментарі до певних уривків тексту, повторне прослуховування, зорова опора тощо [2, с. 47].

Відомо, що у природному спілкуванні завжди використовуються тексти певних жанрів, кількість яких не є великою. Тому досить суттєвим для ефективності навчання аудіюванню є питання жанру навчальних текстів. Як витікає з визначення, всі тексти, що належать до одного жанру, мають схожі характеристики, як за функцією, так і за логіко-сисловою структурою. Цей факт приводить до важливого методичного висновку: якщо знайомлячи студентів з зразками текстів певного жанру, показати їм його комунікативну функцію, логіко-сислову структуру та мовленнєве оформлення, розуміння інших текстів цього жанру буде значно легшим, стане повнішим, глибшим та точнішим. Це дозволить економити навчальний час та зусилля студентів. Такий висновок отримав експериментальне підтвердження в роботах С.В. Бобової, Н.В. Слухіної та О.Л. Федорової.

Можна взяти за приклад ознайомлення студентів з оповіданням для прикладу одного з жанрів. Оповідання – стислий розповідний твір, що відображає якусь подію з життя людини. Дія оповідання охоплює невеликий проміжок часу. Зазвичай в оповіданні мало дійових осіб і кожна з них замальовується лише у най суттєвих рисах.

Оповідання характеризується стислістю та інтенсивністю розповіді. В ньому немає побічних відступів, воно якомога стиснуто, мова лаконічна. Сюжет часто розвивається стрімко й нерідко завершується ефектною кінцівкою. Оповідання має три часткову композицію: початок/зачин, основна частина, розв'язка/кінцівка.

Після ознайомлення студентів з особливостями жанру, викладач ілюструє ці особливості на матеріалі конкретного оповідання. Після цього студенті самі аналізують тексти, які були ними прослухані.

Суттєвим вважається також питання про послідовність включення жанрів у навчальний процес. А саме: учнів слід знайомити із жанрами не з усіма водночас, а послідовно, дотримуючись принципу наступності (від легких до складних). Переходити до наступного жанру можна лише тоді, коли студенті вже достатньо оволоділи навичками успішного сприйняття текстів того жанру, який вивчався. Надалі, водночас із вивченням нового жанру, слід слухати тексти раніше вивчених жанрів. Тоді на заключному етапі навчання студенті зможуть успішно сприймати тексти будь-яких жанрів.

Можна запропонувати приблизну послідовність жанрів тексту для навчання аудіюванню:

1. Озвучені письмові тексти:
 - опис
 - бесіда/діалог
 - оповідання/казка
2. Усні тексти:
 - коментарі до фільмів/розповідь

- бесіда
- сцени з вистав/фільмів
- дискусія

Можна стверджувати, що навчання аудіюванню буде більш успішним, якщо проводити його в умовах іншомовного спілкування та використовувати тексти для аудіювання послідовно. Отже необхідно на початковому етапі навчання прослуховувати письмові озвучені тексти, а потім природні озвучені тексти, а також знайомити студентів із зразками текстів певного жанру, дотримуючись принципу наступності.

Література

1. Елухіна Н. В. Обучение слушанию иностранной речи / Н. В. Елухіна // Иностр. яз. в шк. – М. : Просвещение, 1996. – № 5. – с. 26 – 30. **2. Швечикова О. О.** Практичні рекомендації і вправи для навчання аудіюванню / О. О. Швечикова // Сучасні напрямки педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів: наук.-метод. зб. / редкол. : С. М. Кулага, Л. В. Палій. – Луганськ : Знання, 2002. – Вип. 2. – 188 с.

Мазурік О. О. Послідовне використання текстів для аудіювання як чинник поліпшення навчання іншомовному спілкуванню

У статті розглянуто питання про тексти, які використовуються при навчанні аудіюванню для поліпшення навчання усному іноземному спілкуванню. Автор стверджує, що навчання аудіюванню буде більш успішним, якщо використовувати тексти для аудіювання послідовно. Отже, необхідно на початковому етапі навчання прослуховувати письмові озвучені тексти, а потім природні озвучені тексти, а також знайомити студентів із зразками текстів певного жанру.

Ключові слова: принцип послідовності, жанр, іншомовне спілкування, аудіювання.

Мазурик Е. А. Последовательное использование текстов для аудирования как фактор улучшения обучения иноязычному общению

В статье рассмотрен вопрос о текстах, которые используются при обучении аудированию для улучшения обучения устному иноязычному общению. Автор утверждает, что обучение аудированию будет более успешным, если использовать тексты для аудирования последовательно. Таким образом, необходимо на начальном этапе обучения прослушивать письменные озвученные тексты, а потом – аутентичные тексты, а также знакомить студентов с образцами текстов определенного жанра.

Ключевые слова: принцип последовательности, жанр, иноязычное общение, аудирование.

Mazurik O. O. Consecutive use of texts for listening comprehension as the factor of improvement of training in foreign intercourse

Questions about texts' use in a process of teaching listening comprehension are considered in the article. Making training in foreign intercourse better is one of the main goals of this publication. Author affirms that teaching listening comprehension is more successful in a case of use of texts in sequence. So, it's necessary to listen to written texts in sound at the first stage, then to listen to authentic texts, also students should study different genres of texts.

Key words: principle of sequence, genre, foreign intercourse, listening comprehension.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК [373.5.016:811.111](73)

О. Є. Мілова

**ПРОЕКТНА МЕТОДИКА НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ
МОВИ В ШКОЛАХ США**

Сьогодні роль школи як базової ланки національної системи освіти полягає в тому, щоб, за умови збереження власного набутого досвіду, гнучко реагувати на мінливі вимоги сучасного українського суспільства. Попит на самодостатню, гармонійну та творчу особистість, яка здатна використовувати знання для того, щоб вирішувати життєві проблеми та пристосовуватися до суспільних реалій, обґрунтовує зміну освітніх цілей та напрямків. Сучасні трансформації в сфері національної системи освіти пов'язані з кардинальною перебудовою педагогічного процесу, який наповнюють новими творчими формами та методами навчання, з особистістю на покутті. Одним із таких методів є метод проектів.

Розширення можливостей становлення та розвитку міжнародних зв'язків, як економічних, так і культурних, з країнами далекого та близького зарубіжжя, зокрема США, зумовило обмін інформацією та знаннями у різних сферах діяльності людей, у тому числі й у сфері освіти. Передовий педагогічний досвід зарубіжних країн є предметом детального аналізу вітчизняними науковцями. У зв'язку з цим вивчення новітніх форм та методів навчання, зокрема методу проектів та методики його застосування на уроках англійської мови в американських школах, сприяє професійному зростанню вітчизняних учителів іноземної мови.

Обґрунтування причин і наслідків трансформацій та реформ в сфері національної системи освіти знаходять своє відображення в наукових розвідках В. Андрущенко, В. Арешонкова, Б. Гершунського, М. Романенко, П. Саух, О. Сухомлинської та інших науковців. Теоретичне обґрунтування методу проектів та методики його застосування висвітлюється в дослідженнях американських науковців І. Бормана (E. Bormann), Дж. Брансфорда (J. Bransford), Н. Бурбулеса (N. Burbules), М. Грумет (M. Grumet), Дж. Добсон (J. Dobson), Д. Джонсона (D. Johnson), Дж. Маккан (J. MacCann), І. Маседо (E. Macedo), Л. Ричардсона (L. Richardson), Б. Сміта (B. Smith) та інші.

Метод проектів широко застосовується у сучасній практиці роботи вітчизняних шкіл. Його плідне використання на уроках у школах, у тому числі й на уроках з англійської мови сприяє формуванню самостійної та творчої особистості, яка бере на себе відповідальність за власні знання. Доцільно зазначити, що проектна методика запозичена з практики роботи загальноосвітніх закладів зарубіжних країн, зокрема США та адаптована до українських шкільних реалій. Тому досвід американських педагогів із застосування проектної методики на уроках англійської мови є надзвичайно важливим та вартим вивчення.

Мета статті полягає в тому, щоб проаналізувати застосування проектної методики на уроках англійської мови в загальноосвітніх закладах США.

Теоретичне обґрунтування та практичне застосування методу проекту або проектної методики (Project Based Method, Project Based Learning) зумовлено, по-перше, революційними реформами в педагогічній теорії, які пояснюються впливом постмодерністських ідей (60 – 90-ті роки ХХ століття); осмисленням змісту та значення поняття „знання”, яке розцінюється як соціальний акт і займає чільне місце у контексті культури та соціального досвіду постмодерного суспільства; спробами внести зміни у навчально-виховний процес, акцентуючись на здатності учнів не тільки до „відтворення інформації, але й до дослідження (research), інтерпретування (interpretation), конструювання (construction) та творення (creation) знань” [1, с. 1 – 2]. По-друге, загальними переминами у світі, які доводили необхідність формування нової людини, нового громадянина світу. А так як школа є одним із соціальних інститутів, першочергове завдання якої формувати та розвивати самодостатню, гармонійну та творчу особистість, від неї вимагали окреслення нових форм та методів навчально-виховного процесу, серед яких було заявлено і проектну методику.

Метод проекту своїми коріннями відходить ще до 20-х років ХХ століття. В той час його називали методом проблем і пов'язували з ідеями гуманістичного напрямку в філософії та освіті. Цей метод передбачав побудову навчального процесу на активній основі тобто шляхом цілеспрямованої діяльності учнів та особистої зацікавленості кожного знаннями, які черпалися з різних джерел й використовувалися

для вирішення реальної життєвої проблеми. З часом проектна методика зазнала деяких несуттєвих змін, але основна її ідея залишилася незмінною – стимулювати інтерес учнів до накопичення знань та використовувати їх у процесі розв'язання проблемних ситуацій через проектну діяльність [2].

Наступний виток популяризації проектної методики окреслюють 60-ми роками ХХ століття – періодом становлення радикального постмодернізму та його всебічного розповсюдження у всіх галузях життєдіяльності людини. Французькі педагоги й філософи, зокрема Жан-Франк Ліотар, який розцінював „проектну роботу нарівні з тестами як ще одну можливість урізноманітнити оцінювання діяльності учнів” [3, с. 255], закликали до запровадження та активного використання проектної методики у практиці роботи навчальних закладів усіх рівнів (не тільки шкіл). На їхню думку метод проектів виявився не тільки „спробою сформувати нові навчальні практики, які відображують у собі навколишнє середовище – середовище, у якому живуть і навчаються діти”, але й спробою „адаптувати їх до нового навчального середовища” [Там само]. Цей метод асоціюють з „ерою відповідальності” (accountability) особистості за накопичення знань та її „активної діяльності” (performance) у процесі застосування накопичених знань з метою вирішення проблемних ситуацій. Означена „ера відповідальності” вимагає „формування високих стандартів мислення, а також вибору ефективних методів обґрунтованого оцінювання” [4, с. 314].

На думку американських педагогів проектна методика має, як переваги, так і недоліки, власне як будь-яка інша методика. Хоча вони схильні вважати, що „переваг все таки більше, аніж недоліків” [5, с. 143]. Серед переваг виділяють такі, як подолання бар'єра між знанням (knowledge) та мисленням (thinking), між знанням та практичним його застосуванням; підтримка учнів у процесі використання навичок спілкування (communication), вирішення проблемних ситуацій (solving problems) та самоорганізації (self-management) на практиці [6, с. 34]; роз'яснення важливості та необхідності „навчання протягом усього життя” (lifelong learning) [7, с. 2] з метою формування відповідальності за особистий інтелектуальний розвиток та пов'язаний з ним професійний успіх; усвідомлення корисності використання методів активного спілкування та співробітництва у середовищі різноманітних учнівських груп (diverse groups of students); мотивація та активне залучення до навчального процесу учнів, для яких навчання не становить особливого інтересу, які вважають навчальний процес набридливим, нудним і непотрібним; можливість для вчителя тісніше спілкуватися з учнями, працювати в одній команді нарівні з ними; формування „потужної навчальної спільноти” (powerful learning community) [8, с. 137], до складу якої входять учителі, учні, батьки та суспільні організації; підтримка процесу самонаправленого навчання учнів через проектну діяльність.

Проектна методика зорієнтована на самостійну діяльність учнів тобто на їхню повну автономію настільки, наскільки учні спроможні самостійно виконувати проектні роботи. Роль вчителя зводиться до визначення теми проекту, мети та завдань, попереднього інструктажу учнів і подальшого координування їхньої роботи над проектом. Власна зацікавленість учителя процесом підготовки до проектної роботи, його активна керівна діяльність у організації й проведенні презентацій проектів створюють ефективне проектне середовище та мотивують учнів на результативну роботу [9]. Для того, щоб досягти максимальних результатів у процесі підготовки, виконання й презентації проектної роботи та не зруйнувати творчий запал учнів учителю необхідно притримуватися таких правил: 1) не змагатися з членами творчої групи, не висловлювати власну точку зору до тих пір, поки члени творчої групи не закінчать презентувати своє рішення проблеми; 2) уважно слухати виступи учасників проектної роботи, для того, щоб, у випадку необхідності, направити їхні роздуми в правильне русло; 3) підтримувати інтерес до проектної роботи тобто працювати разом з творчою групою й бути готовими доповнити проектну роботу новими невідомими фактами; 4) створювати невимушену обстановку в класі для того, щоб полегшити роботу учням і собі [2; 10].

Різноманітність проектів зумовлюється такими критеріями, як форма роботи, форма презентації та строк виконання. Відповідно проектні роботи можуть бути індивідуальними, парними та груповими; довгостроковими або короткостроковими; презентованими у вигляді письмових робіт, стендів з малюнками або фотографіями, порт фоліо, а також виконаними з використанням комп'ютерної програми Power Point, що є надзвичайно актуальним сьогодні.

Варто звернути увагу на той факт, що американські педагоги активно використовують проектну методику на уроках з метою вирішення проблемних ситуацій та віддають перевагу роботі в малих групах. Проблема, яка пропонується учням для вирішення, підштовхує їх до ретельного відбору і вивчення необхідної інформації, крок за кроком наближає їх, з одного боку, до синтезу, систематизації, структурування та організації даної інформації, а з іншого боку, спонтанної, інтуїтивної, емоційної та творчої презентації [2; 10]. Крім того, робота в групах навчає учнів співпрацювати, прислухатися до думок один одного, відстоювати власну точку зору, нести відповідальність за відібрану інформацію та результати роботи всієї групи. Як доводять американські педагоги, метод проектів сприяє формуванню основних компонентів творчого та критичного мислення, серед яких виділяють здатність до аналізу, синтезу, порівняння, критичного аналізу, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виявлення протиріч, прогнозування можливого розвитку подій, генерування нових ідей та становлення алгоритму дій [2; 10].

Далі в нашій статті ми хочемо навести декілька прикладів, які доводять факт широкого використання американськими педагогами проектної методики на уроках англійської мови. Дані матеріали були люб'язно надані нам учителями школи Хазбрук (Hasbrouck Heights) штату Нью-Джерсі (New Jersey). Так учителі англійської мови та літератури вищезгаданої школи пропонують учням високого рівня (Honors), які навчаються у 12 класі виконати проектну роботу за темою „Хайку” (A Haiku), розділ „Поезія Азії”, та презентувати її з використанням комп'ютерної програми Power Point (Power Point Project). В інформаційному листі, який призначений для учасників творчих груп, учитель визначає цілі проектної роботи (goal), формат її презентації (format), процедуру роботи (procedure) та інструкції щодо презентації проекту (power point presentation instructions). Проектна робота виконується малою групою, у кількості двох учасників, які володіють навичками роботи у Power Point на різних рівнях. У зв'язку з цим першочерговим завданням для кожного учасника проекту є визначення власного рівня (середній, вище середнього, новачок, не маю ніякого досвіду) володіння вищезгаданою комп'ютерною програмою. Важливим являється той факт, що учні можуть самостійно обирати собі партнера для роботи в групі, але обов'язково з більшим або меншим досвідом володіння Power Point. Сутність проектної роботи полягає в тому, щоб учні групи самостійно знайшли приклади японських віршів-хайку, створили слайд-шоу (5 – 6 слайдів) для їх презентації тобто підібрали картинки, які ілюструють зміст того чи іншого вірша, склали свій вірш-хайку, а також представили та проаналізували список сайтів, які вони використовували як джерела інформації у процесі виконання даної роботи.

English 12 Honors

Power Point Project: A Haiku/Asian Poetry

Goal: To create a 5 – 6 slide power point presentation of an original Haiku. *Format:* Each project must have: 1) a title page that includes the title and a four part heading; 2) an original haiku that is illustrated with complimentary clip art; 3) a „clips cited page” that, page by page, cites the sources where the clip art was obtained; 4) a utilization of specific power point features, including Auto Show. *Procedure:* 1) rank your power point skill level (above average, average, novice, no experience); 2) choose a partner that is not your same skill level; 3) choose a haiku or compose one that has specific symbolic imagery; 4) begin to compose your power point presentation by following the instructions.

Ще одним прикладом є технологічний проект (Technology Project) на тему „Міфи Джілгамеш” (Gilgamesh Flood Myths), який пропонується для виконання учням високого рівня 12 класу. За формою дана проектна робота є індивідуальною. Сутність роботи полягає в тому, щоб знайти в Інтернеті не менше, ніж два сайти, на яких можна прочитати міфи, вибрати серед них власне ті, які не вивчаються в шкільній програмі з

англійської мови та проаналізувати їх. Крім того, необхідно порівняти сайти відповідно до інформації, яку вони містять, виявити спільні та протилежні риси, переваги та недоліки кожного та довести, чому один із сайтів краще ніж інший. Інформація презентується у вигляді роздрукованих наочних матеріалів, а порівняльний аналіз у письмовому вигляді.

English 12 Honors

Technology Project: Gilgamesh Flood Myths

Instructions: 1) log on to the Internet and search for flood myth; 2) find a site that has a descriptive or detailed account of a flood myth that we have not studied; 3) reserve the web site and that society with the teacher; 4) read and analyze the flood myth. Compare and contrast it with the myth told in Gilgamesh; 5) find one other site that contains information on your specific flood myth. Many of the sites have multiple myths. Cite this site also and compare/evaluate the information that is provided with the first sites information; 6) print the better of the two sources/accounts. Use a Print Preview option and be sure that the web site is cited; 7) compare which web site source is superior and why. Account for any significant differences between the two sources.

Іншим прикладом є довгостроковий індивідуальний проект під назвою „Автобіографічна папка” (Autobiographical Portfolio). Учителем англійської мови розроблено детальний інформаційний лист, який включає в себе вимоги щодо виконання проектної роботи, цілі й завдання, кінцевий строк завершення й презентації проекту, а також точний список тих матеріалів, які повинні вийти до автобіографічної папки. Серед цих матеріалів, які подаються у друкованому вигляді, згадуються наступні: 1) особистий лист, адресат учитель, у якому необхідно презентувати себе, а також викласти зміст всієї автобіографічної папки; 2) лист, у якому учасник проекту описує себе - свою зовнішність, розумові здібності та емоції; 3) автобіографічний лист, який учасник проекту писав раніше – завдання: повторно відполірувати його до блиску; 4) найкраще есе написане в школі; 5) найкращий художній твір (вірш, розповідь і т.д.) написаний за час навчання в школі – завдання: перевірити його декілька разів, внести зміни за необхідністю та вкласти в папку обидва варіанти. В інформаційному листі звертається увага учнів не тільки на зміст автобіографічної папки, але й на її зовнішній вигляд, на оформлення титульної сторінки. Обов'язковим є назва папки, оформлення титульної сторінки картинками, фотографіями, графічним дизайном (будь-чим, що до вподоби учням) та цитата, яка, на думку учасника проекту, в повній мірі відображує його внутрішній світ. Останнє пояснення інформаційного листа стосується системи оцінювання проектної роботи, у якому вчитель звертає увагу учнів на той факт, що оцінюватися буде вся робота у цілому, а не кожний окремий її компонент. Тобто учень отримує одну оцінку за якість підбору інформації, логічну завершеність проекту та публічну презентацію. Крім

того, техніка (помилки, дизайн) виконання роботи також суттєво впливає на кінцеве оцінювання проекту. Головною метою цієї проектної роботи є розвиток навичок творчого мислення, учитель закликає своїх учнів бути „креативними” (Be creative!).

English 12 Honors

Project: Autobiographical Portfolio

Instructions: Like an artist's portfolio, this project will contain several carefully crafted pieces of your best work – in this case, your writing. Your Autobiographical Portfolio will concentrate on works relating to the topic you know best – You. The finished portfolio will consist of a ½” three-ring binder containing all the following: 1) A Title and a Cover (think of your portfolio as a book – the title and cover should capture something essential about its content); 2) A quotation that is significant to you and the explanation of the significance of the quotation; 3) A personal letter (this letter, addressed to me, should introduce you and set a context for the rest of the portfolio); 4) A self-portrait in prose (describe yourself as you see yourself – physically, mentally, and/or emotionally); 5) One autobiographical essay from class (choose the essay of which you are more proud, and polish it until it gleams!); 6) Your best college essay; 7) One creative piece (choose the best creative writing you have ever done; revisit it, and revise and improve it; include both the original and the revised version in this portfolio; preface them with an introductory note explaining when/why/how you first came to write it).

Presentation: Like all books, this project must be typed.

Як бачимо, наведені приклади проектних робіт, які вчителі школи Хазбрук пропонують для виконання своїми учнями, вирізняються чітким визначенням мети та завдань, а також детальним інструктажем щодо процедури виконання проектної роботи, пошуку інформації за темою, форми презентації результатів та методів оцінювання, що свідчить про копітку роботу вчителя і його власну зацікавленість проектом. Дані приклади доводять, що проектна методика направлена на формування практичних навичок так званого „високоорганізованого мислення”, під яким розуміють критичне, творче й проблемне мислення. Крім того, робота в групах у процесі виконання та презентації проекту спонукає учасників творчих колективів до співпраці, взаєморозуміння, адекватного сприйняття думок та точок зору один одного, а також до особистої відповідальності кожного за результати проектної роботи.

Отже, під впливом постмодерністського мислення, яке у II половині XX століття активно впроваджувалося в практику роботи американських навчальних закладів, докорінно змінилося ставлення, як вчителів, так і учнів, до навчально-виховного процесу. Вимоги постмодернізму щодо формування нової самодостатньої та творчої особистості здатної до самоаналізу, самовдосконалення, самостійного навчання, відповідальності за себе спонукали до переосмислення не тільки загальноосвітніх напрямків та стратегій у цілому, але й до удосконалення та урізноманітнення методів та форм навчання зокрема.

Саме метод проектів, як один із методів активного навчання обґрунтованого постмодернізмом, набув широкої популярності в школах США. Його повсюдне використання на уроках урізноманітнює форми оцінювання знань, підвищує мотивацію учнів до активної діяльності, урівноважує частку групової та індивідуальної роботи, спонукає вчителів та учнів до співпраці й формує навички творчого, критичного і проблемного мислення.

Література

- 1. Project based learning handbook.** Introduction : електронний ресурс. – Режим доступу : <http://www.bie.org/pbl/pblhandbook/intro.php>
- 2. Bormann E.** Effective small group communication / E. Bormann, N. Bormann. – London, 1988. – 255 p.
- 3. Лиотар Ж.-Ф.** Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – СПб. : Алтея, 1998. – 160 с.
- 4. Richardson L.** Writing : A method of inquiry / L. Richardson // In Handbook of Qualitative Research / eds. by N. K. Denzin and Y. S. Lincoln. – Thousand Oaks, CA : Sage, 1994. – P. 123 – 156.
- 5. Burbules N.** Dialogue in teaching : theory and practice / N. Burbules. – New York : Teacher College Press, 1993. – 305 p.
- 6. Grumet M.** Power and Education : Who decides the forms schools have taken, and who should decide? / M. Grumet, E. Macedo // In Thirteen questions : Reframing education's conversation / eds. by J. Kincheloe and S. Steinberg. – NY : Peter Lang, 1995. – P. 33 – 57.
- 7. Kerka S.** Postmodernism and Adult education / S. Kerka. – ACVE, 1997. – 50 p.
- 8. Slattery P.** Curriculum development in postmodern era / P. Slattery. – NY : Garland, 1995. – 305 p.
- 9. Smith B.** Reinventing ourselves : Interdisciplinary education, collaborative learning and experimentation in Higher Education / B. Smith, J. McCann. – Bolton MA : Anker Publishing, 2001.
- 10. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования :** учеб. пособие для пед. вузов / под ред. Е. С. Полат. – М. : Издат. центр „Академия”, 2002. – 272 с.

Мілова О. Є. Проектна методика на уроках англійської мови в школах США

Стаття присвячена теоретичному аналізу проектної методики як однієї з форм активного навчання. У статті обґрунтовується методика застосування проектів на уроках англійської мови та літератури в школах США. У процесі дослідження виявлено, що становлення проектної методики зумовлено вимогами постмодерного суспільства щодо формування нового типу особистості. Авторка доводить, що використання проектної методики сприяє формуванню навичок творчого та критичного мислення. У статті наводяться приклади проектних робіт.

Ключові слова: проектна методика, метод проблем, навички критичного та творчого мислення, проблемна ситуація, навчання у співпраці, навчання на протязі життя.

Милова О. Е. Проектная методика на уроках английского языка в школах США

Статья посвящена теоретическому анализу проектной методики как одной из форм активного обучения. В статье обосновывается методика использования проектов на уроках английского языка в школах США. В процессе исследования выявлено, что становление проектной методики обусловлено требованиями постмодернистского общества относительно формирования нового типа личности. Автор доказывает, что проектная методика способствует формированию навыков творческого и критического мышления. В статье приводятся примеры.

Ключевые слова: проектная методика, метод проблем, навыки критического и творческого мышления, проблемная ситуация, обучение в сотрудничестве, обучение на протяжении всей жизни.

Milova O. Y. Project Based Learning in USA English teaching

This article deals with the theoretical analysis of Project Based Learning, as one of modern active learning methods in USA English teaching. As the result of research is found that the use of Project Based Learning in educational institutions depends on the demands of the developing of a new individual made by a world postmodernist society of the XX century. The author determines the technology of gaining practical skills of critical and creative thinking in USA English classroom. The models of project works and teachers' instructions are also give in the article.

Key words: project based learning (project based method), project-solving method, practical skills of critical and creative thinking, problem, collaborative learning (cooperative learning), lifelong learning.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 373.3.016 : [811.111:78]

О. Г. Рабіщук

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Розвиток співробітництва України із закордонними партнерами у сфері політики, економіки, культури та спорту вимагає знання іноземної мови як засобу комунікації між представниками різних народів. Молодший шкільний вік є найбільш ефективним періодом для вивчення іноземної мови, оскільки над учнями початкової школи не тяжіють ані побоювання „втратити” соціальний статус, ані необхідність „ламати” набуті знання в процесі переходу на інший (нерідний для них) мовний

код. У зв'язку з цим заслуговує на схвалення пропозиція про початок вивчення іноземної мови в початковій школі.

Маючи статус мови міжнародного спілкування, офіційної мови світової науки та культури й однієї з офіційних мов Організації Об'єднаних Націй, англійська мова залишається найбільш затребуваною для вивчення серед усіх мов світу. Отже, переважна більшість навчальних закладів віддає перевагу вивченню в початковій школі саме англійської мови. З огляду на викладене вище одним з ключових питань методики викладання англійської мови виступає організація навчання англійської мови в початковій школі.

Успішність навчального процесу значною мірою зумовлюється використанням на уроці методів і форм роботи, адекватних віковим і психофізіологічним особливостям учнів. Молодші школярі відзначаються рухливістю, прагненням до навчання шляхом гри, інтересом до активних форм роботи на уроці. Як показує практика, учні із задоволенням ставляться до використання пісень на уроках англійської мови. Такий інтерес учнів початкової школи до роботи з піснею на уроках англійської мови зумовлюється емоційно-чуттєвим баченням світу, характерним для молодших школярів. Таким чином, особливої актуальності набуває проблема використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі.

Проблема використання пісенного матеріалу в навчанні іноземної мови знайшла відображення в роботах Н. Баженової, Ж. Веренінової, О. Єфімової, О. Ізмайлової, В. Костенко, О. Кудравець, І. Лащикової, О. Михайлової, О. Некрутенко, З. Никитенко, Л. Петько, Г. Синькевич, Л. Халецької та інших учених. Так, у роботах Н. Баженової [1] та Л. Халецької [2] розглядається потенціал пісні у формуванні естетичної та моральної складової особистості. Можливості пісні в навчанні фонетики англійської мови є предметом наукового пошуку Ж. Веренінової [3]. Переважна більшість наукових розвідок (О. Єфімова, І. Лащикова, О. Михайлова, Л. Петько, Г. Синькевич) присвячена визначенню процедури роботи над піснею [4 – 8]. Причому, роботи О. Єфімовою [4] та Л. Петько [7] стосуються використання пісень у роботі зі студентською молоддю. У статтях О. Ізмайлової [9] та В. Костенко [10] наводяться приклади завдань, що можуть використовуватися в процесі роботи над піснею на уроках англійської мови.

Як бачимо, проблема використання пісень на заняттях з англійської мови отримала ґрунтовне висвітлення в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Утім, проведений аналіз наукової літератури показав, що питання використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі потребує подальшої розробки.

З огляду на викладене вище *мета* статті – обґрунтувати методикою використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі.

Досягнення мети наукової розвідки вимагає уточнення сутності поняття „методика”. На думку Д. Чернілевського, методика являє собою сукупність способів, прийомів, засобів доцільного проведення певної роботи [11, с. 421]. За С. Ніколаєвою, методика є сукупністю форм, методів і прийомів роботи вчителя; це «технологія» професійної практичної діяльності [12, с. 15]. Вчена зазначає, що методика навчання іноземних мов – це наука, яка вивчає цілі, зміст, методи і засоби навчання, а також способи учіння і виховання на матеріалі іноземної мови [Там само, с. 16]. У контексті нашого дослідження під **методикою** розуміємо *сукупність правил використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі*.

Теоретичне обґрунтування методики вимагає з’ясування етапів використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови та завдань кожного з етапів. Першим етапом використання пісні під час вивчення англійської мови в початковій школі є, на наш погляд, етап **відбору пісенного матеріалу**. Важливість цього етапу визначається тим, що успішність навчання англійської мови залежить від розуміння та прийняття молодшими школярами навчального матеріалу, яким у даному випадку виступає пісня. Ми поділяємо думку Л. Халецької про те, що зазвичай пісні використовуються в навчальному процесі для виконання таких завдань: 1) для фонетичної зарядки і створення сприятливого емоційного настрою на початковому етапі уроку; 2) для презентації і закріплення лексичного і граматичного матеріалу; 3) для формування й розвитку мовленнєвих навичок і вмінь; 4) для релаксації [2, с. 4]. З огляду на викладене вище вчителю необхідно добирати пісенний матеріал, що відповідатиме цілям кожного окремого уроку англійської мови. Таким чином, правилом використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі є **відповідність пісенного матеріалу цілям уроку англійської мови**.

Успішність навчання англійської мови забезпечується також за рахунок використання автентичного навчального матеріалу. Автентичність матеріалу сприяє збагаченню лексики молодших школярів і забезпечує оволодіння англійською мовою. Отже, однією з вимог до навчального матеріалу виступає його автентичність. З іншого боку, молодший шкільний вік є періодом фактичного початку вивчення англійської мови. Цілком зрозуміло, що учні початкової школи не володіють ані достатнім словниковим запасом, ані ґрунтовним знанням особливостей граматики англійської мови. З огляду на викладене вище недоречним вважаємо використання в текстах пісень дієслівних ідіом (phrasal verbs), скорочень граматичних явищ (наприклад, „gonna” = „going to”, „wanna” = „want to”) тощо. Таким чином, правилом використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в

початковій школі вважаємо **відсутність у тексті пісні складного граматичного / лексичного матеріалу.**

Наступним етапом використання пісень на уроках англійської мови в початковій школі є *робота з піснею*. Аналіз наукових публікацій (Л. Петько [7], Г. Синькевич [8] Л. Халецька [2] та інші) дозволив дійти висновку, що одним із ключових моментів роботи з піснею виступає пред'явлення останньої. Учні початкової школи володіють здатністю запам'ятовувати та максимально точно відтворювати почуте іноземною мовою. Крім того, набутий досвід (у даному випадку – вимова) закарбовується в їх пам'яті як еталон мовлення. Таким чином, одним із правил роботи із пісенним матеріалом на уроках англійської мови в початковій школі є **використання пісенного матеріалу у виконанні носія мови.**

Як уже зазначалося, часто молодші школярі тільки починають вивчати англійську мову і відчують певний психологічний дискомфорт, якщо деякі аспекти видаються їм важкими. З огляду на викладене вище при доборі і представленні пісні вчителю варто звернути увагу на ритм останньої. Ритм має бути спокійним, а вимова чіткою та зрозумілою. Отже, правилом використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі має бути **мелодійність пісенного матеріалу та чіткість вимови при першому його представленні.**

Наступним кроком у роботі з піснею є фонетичне відпрацювання останньої. В англійській мові є окремі звуки, яких немає в українській чи російській мовах. Прикладом такого звуку виступає звук [ə:]. Цілком закономірно, що під час прослуховування чи виконання пісні учні початкової школи можуть відчувати певні труднощі у роботі з такими звуками. Учитель повинен нівелювати фонетичні труднощі шляхом відпрацювання спочатку окремого звуку, а потім – цього звуку в лексичних одиницях. Таким чином, одним із правил використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі виступає **поступовість в опрацюванні звуків англійської мови, які неприємні рідній мові учнів.**

Дібрати пісню, лексичне наповнення та граматику якої були би знайомі учням початкової школи, є вельми складним завданням. Як показує практика, пісенний матеріал все одно містить певну кількість незнайомих учням лексичних і граматичних одиниць. Успішність використання пісенного матеріалу значною мірою зумовлюється обізнаністю молодших школярів із лексикою та граматикою пісні. Таким чином, правилом використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі виступає **ознайомлення учнів із лексикою та граматичними структурами пісні англійською мовою.**

Одним із ключових чинників ефективності використання пісенного матеріалу є розуміння молодшими школярами змісту (ідеї) пісні. На наш погляд, таке розуміння забезпечується шляхом

використання ключових слів і питань за змістом. Отже, правилом використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі виступає **підготовка ключових слів і питань за змістом.**

У молодшому шкільному віці провідним видом діяльності – поряд із навчальною – виступає ігрова діяльність. Навчальний матеріал значно легше засвоюється в ситуаціях реального спілкування (чи наближених до них). З огляду на вікові та психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку навчальний процес (а відтак, відпрацювання лексики та граматики) доцільно будувати на принципах ігрової взаємодії. Прикладами такої взаємодії можуть бути конкурс на краще виконання пісні, інтерв'ю із виконавцем (автором) пісні щодо головної ідеї пісні тощо. Таким чином, одним із ключових правил використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі є **використання ігрових технологій навчання у відпрацюванні учнями початкової школи фонетики, лексики чи граматики пісні англійською мовою.**

Третім етапом використання пісенного матеріалу виступає *прогностичний* етап, кінцевою метою якого є реалізація набутих у процесі роботи над піснею знань і умінь у подальшому вивченні англійської мови. Успішність навчального процесу значною мірою визначається тим, чи усвідомлюють учні перспективи використання навчального матеріалу у власній діяльності. Інакше кажучи, діти виявлятимуть інтерес до вивчення пісенного матеріалу, якщо вони знатимуть, що цей матеріал може бути використаним у подальшому навчанні, життєдіяльності. Таким чином, одним із правил використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі є **використання вчителем творчих завдань, що ґрунтуються на пісенному матеріалі.** Прикладом таких завдань може виступати підготовка власної пісні (вірша) за темою пісні, що була прослухана. Учитель може запропонувати учням перелік ключових слів, що можуть бути використані в новій пісні (вірші).

Успішність вивчення англійської мови залежить від якомога раднішого початку вивчення останньої. Молодший шкільний вік є найбільш ефективним періодом для початку вивчення іноземної мови, оскільки учні не мають негативного досвіду навчання та потреби «ламати» мовні стереотипи, набутих у результаті вивчення рідної мови. Пісня виступає ефективним засобом вивчення англійської мови саме в початковій школі, тому що пісенний матеріал розвиває емоційне-чуттєве сприйняття світу, характерне для молодших школярів.

Потенціал пісні як засобу навчання молодших школярів англійської мови вимагає теоретичного обґрунтування методики використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі. Відповідно до проблематики дослідження методика отримує в нашій статті наукове трактування як сукупність правил

використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі. Теоретично обґрунтовано методику використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі, що складається з таких правил: 1) відповідність пісенного матеріалу цілям уроку англійської мови; 2) відсутність у тексті пісні складного граматичного / лексичного матеріалу; 3) використання пісенного матеріалу у виконанні носія мови; 4) мелодійність пісенного матеріалу та чіткість вимови при першому його представленні; 5) поступовість в опрацюванні звуків англійської мови, які непритаманні рідній мові учнів; 6) ознайомлення учнів із лексикою та граматичними структурами пісні англійською мовою; 7) підготовка ключових слів і питань за змістом; 8) використання ігрових технологій навчання у відпрацюванні учнями початкової школи фонетики, лексики чи граматики пісні англійською мовою; 9) використання вчителем творчих завдань, що ґрунтуються на пісенному матеріалі.

Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо в розробці комплексу вправ для роботи з пісенним матеріалом, що спрямовані на учнів молодшого шкільного віку та враховують їх психофізіологічні особливості та рівень мовленнєвої підготовки.

Література

- 1. Баженова Н. Г.** Роль музыки в формировании духовно-нравственной культуры учащихся при изучении французского языка / Н. Г. Баженова, Н. Н. Петухова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 6. – С. 49 – 55.
- 2. Халецька Л. П.** Використання пісенного матеріалу у навчанні французької мови / Л. П. Халецька // Іноземні мови. – 2008. – № 2. – С. 3 – 7.
- 3. Веренинова Ж. Б.** Песня как методический приём при фонетической отработке английских срединных сонатов / Ж. Б. Веренинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 26 – 31.
- 4. Ефимова О. А.** Использование песенного материала в обучении немецкому языку студентов вуза искусств / О. А. Ефимова // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 3. – С. 71 – 77.
- 5. Лащикова И. И.** Песня на уроках немецкого языка / И. И. Лащикова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 3. – С. 66 – 70.
- 6. Михайлова Е. А.** Работа над песней на уроке английского языка / Е. А. Михайлова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1. – С. 37 – 39.
- 7. Петько Л. В.** Работа над піснею в курсі вивчення англійської мови як один із засобів професійної підготовки студентів гуманітарних спеціальностей / Л. В. Петько // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 44 – 48.
- 8. Синькевич Г. С.** Песня на уроке английского языка / Г. С. Синькевич // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 1. – С. 50 – 53.
- 9. Измайлова Е. В.** Песни и стихи на уроках английского языка в III классе / Е. В. Измайлова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3. –

С. 34 – 36. **10. Костенко В. Й.** Емоційний тонус при навчанні іноземним мовам / В. Й. Костенко // Освіта Донбасу. – 2003. – № 1. – С. 26 – 29. **11. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с. **12. Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.

Рабишук О. Г. Використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі

У статті розглядається проблема навчання англійської мови учнів початкової школи. На основі аналізу сутності поняття „методика” було уточнено дефініцію поняття „методика” в контексті використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі. Визначення етапів роботи над піснею, завдань кожного з етапів і психофізіологічних особливостей молодших школярів дозволило автору теоретично обґрунтувати методику використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови в початковій школі.

Ключові слова: методика, пісня, урок англійської мови, учень початкової школи.

Рабишук Е. Г. Использование песенного материала на уроках английского языка в начальной школе

В статье рассматривается проблема обучения английскому языку учеников начальной школы. На основе анализа сущности понятия „методика” была уточнена дефиниция понятия „методика” в контексте использования песенного материала на уроках английского языка в начальной школе. Определение этапов работы над песней, заданий каждого из этапов и психофизиологических особенностей младших школьников позволило автору теоретически обосновать методику использования песенного материала на уроках английского языка в начальной школе.

Ключевые слова: методика, песня, урок английского языка, ученик начальной школы.

Rabischuk E. G. Using Songs at Primary School Classes of English

The article deals with the problem of teaching English to pupils of primary school. The analysis of the crux of the term „methodology” helps to define the term „methodology” which concerns the procedure of using songs at classes of English. The determination of the stages of working on a song and its tasks as well as the psycho-physiological peculiarities of pupils of primary school enables the author to determine the methodology of using songs at primary school classes of English.

Key words: class of English, methodology, song, pupil of primary school.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.
Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 373.3.016:811.111

В. В. Теплинська

ЗАСОБИ СТИМУЛЮВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У контексті модернізації початкової освіти все більшої ваги набувають якості особистості, які визначають її „суб’єктну” участь в навчально-виховному процесі. Особлива увага при цьому приділяється активізації мотиваційної сфери особистості, зокрема її пізнавального інтересу.

Формування у молодших школярів пізнавального інтересу є необхідною умовою розвитку їхніх пізнавальних здібностей, зміцнення умінь і навичок самостійно засвоювати та осмислювати навчальний матеріал, виховання прагнення до самоосвіти, формування основних інтелектуальних умінь, необхідних для оволодіння знаннями з різних навчальних дисциплін. За сприятливих умов інтерес виступає засобом живого, захопливого навчання й згодом трансформується у стійку рису характеру.

Різні аспекти зазначеної проблеми знаходять своє відображення зокрема у роботах Б. Ананьєва [1], О. Киричука [5], В. Лозової [7], О. Савченко [15], М. Савчина [16], Г. Щукіної [18] та інших учених. Утім, проведений аналіз наукової літератури показав, що проблема визначення шляхів стимулювання пізнавального інтересу учнів початкової школи на уроках англійської мови ще є недостатньо розробленою та потребує уваги наукової громадськості.

З огляду на викладене вище *метою* нашої статті є визначення ефективних засобів стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів на уроках англійської мови.

Досягнення мети наукової розвідки вимагає з’ясування сутності ключового поняття. Слід зазначити, що в психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення поняття „пізнавальний інтерес”. На думку М. Савчина, зазначений феномен має розглядатися як інтелектуальна спрямованість особистості на пошук нового у предметах, явищах, подіях, яка супроводжується прагненням глибше пізнати їх особливості, майже завжди усвідомлене ставлення до предметів, явищ, подій [16, с. 56]. Під пізнавальним інтересом О. Савченко розуміє прагнення до знань, що виявляється в активному ставленні учня до пізнання сутнісних властивостей предметів і явищ дійсності [15, с. 361].

Згідно з Г. Щукіною пізнавальний інтерес являє собою вибіркочу спрямованість особистості, що звернена до області пізнання, до її пізнавальної сторони і самого процесу оволодіння знаннями [18, с. 53]. На думку В. Бондаревського, пізнавальний інтерес має розглядатися у трьох аспектах: як мета навчання та виховання (формування пізнавального інтересу є одним з провідних завдань педагога); як засіб навчання та виховання (використання елементів захопливості на уроці з метою приваблення уваги учнів і зацікавленні їх у вивченні навчального матеріалу); а також як результат навчання і виховання (сформованість стійкого пізнавального інтересу у учнів, їх прагнення до самоосвіти і поглиблення знань) [14, с. 14].

Як бачимо, зазначені підходи не суперечать, а доповнюють один одного. Спираючись на дослідження О. Киричука [5], ми визначаємо **пізнавальний інтерес** як *емоційно усвідомлену, вибіркочу спрямованість особистості на певний предмет чи діяльність, результатом чого виступає задоволення людини від усвідомлення сутності предмета або наслідків діяльності.*

Виховання активного ставлення до знань взагалі і до навчальної діяльності зокрема неможливе без інтересу до пізнання. Саме тому особливої актуальності набуває проблема стимулювання пізнавальних інтересів учнів у навчальній діяльності.

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі засоби та форми стимулювання розглядуваного нами феномену, які об'єднані в три групи:

- 1) стимулювання пізнавального інтересу за допомогою змісту навчального матеріалу;
- 2) стимулювання пізнавального інтересу у процесі організації навчальної діяльності;
- 3) стимулювання пізнавального інтересу через встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин між учасниками навчального процесу [4 – 5; 7; 14 – 16; 18].

До групи засобів стимулювання навчального інтересу за допомогою змісту навчального матеріалу Г. Щукіна та О. Киричук відносять такі стимули: новизна змісту навчального матеріалу; ознайомлення учнів з сучасними науковими досягненнями; збагачення програмного матеріалу додатковою інформацією; оптимальне поєднання творчих та репродуктивних завдань [5; 18].

До групи засобів стимулювання навчального інтересу у процесі організації навчальної діяльності можна віднести такі: а) використання завдань дослідницького та творчого характеру; б) дидактичні ігри; в) створення ситуацій здивування й емоційного відгуку; г) використання інтерактивних методів навчання; д) створення ефекту незавершеності (ефект Б Зейгарнік [3]); е) створення „ситуації успіху” тощо.

До засобів стимулювання навчального інтересу через встановлення педагогічно доцільних взаємовідносин між учасниками

навчального процесу, на наш погляд відносяться: 1) створення позитивної атмосфери пізнавальної діяльності; 2) емоційність вчителя; 3) взаємна підтримка вчителя і учнів; 4) використання методів змагання та захоплення.

Вибір засобів стимулювання пізнавального інтересу зумовлюється віковими та психофізіологічними особливостями дитини, урахуванням особливостей навчальної діяльності в початковій школі.

Ми повністю погоджуємося з думкою М. Заброцького про те, що ігрова діяльність для учнів початкової школи продовжує посідати значне місце в їх житті і не втрачає для них своєї привабливості [4, с. 34]. Через це, використання дидактичних ігор у процесі навчання англійської мови є одним із провідних методів стимулювання пізнавального інтересу дітей даної вікової категорії. Дидактичні ігри є полі функціональними. Інакше кажучи, стимулюючи пізнавальний інтерес, вони також комплексно впливають на інтелектуальну, вольову, комунікативну та інші сторони особистості. Однак, діти над цим не замислюються. Дитина розглядає гру насамперед як це захопливе заняття.

Перевага ігрової діяльності у стимулюванні пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови полягає в особистісній замученості до вироблення правил або сценарію гри. Емоційне прийняття гри забезпечується тим, що учень особисто бере участь у грі, тим самим впливаючи і змінюючи запропоновану ситуацію. На уроці англійської мови учень може виступати в ролі іноземця, який вперше відвідує країну і просить місцевих мешканців про допомогу. Учитель може запропонувати або вигадати разом із дітьми безліч варіантів дидактичних ігор з огляду на цілі конкретного заняття. На думку Т. Назарової, дидактичні ігри, що використовуються на уроках англійської мови, об'єднують у такі групи: а) ігри на розвиток пізнавальних процесів; б) ігри на формування соціокультурної компетенції; в) ігри на формування картини предметного світу; г) ігри, що формують емоційно-естетичні переживання [9, с.77].

Беззаперечною перевагою дидактичних ігор у стимулюванні пізнавального інтересу молодших школярів виступає рівність учасників гри перед правилами. Як справедливо зазначає Т. Назарова, відчуття рівності, атмосфера захопленості і посильності завдання у процесі ігрової діяльності – все це дає змогу дітям подолати сором'язливість [10, с. 72]. Таким чином, одним із найбільш ефективних засобів стимулювання пізнавального інтересу учнів початкової школи виступає **організація і проведення дидактичних ігор**.

Зважаючи на те, що пам'ять і увага молодших школярів характеризуються мимовільністю, у роботі з даною віковою категорією дітей використовують метод створення ефекту здивування й емоційного захоплення, тобто використання проблемності, інтриги, парадоксів. Даний метод передбачає формування пізнавального інтересу на основі створення атмосфери радості від вирішення проблемного завдання, що

характеризується незвичністю та несподіваністю для самої дитини. На уроках англійської мови використання даного методу виявляється у використанні в навчальному процесі „ефекту власного відкриття”. Інакше кажучи, потрібно „підводити” дитину до самостійного формулювання правил і висновків (зокрема, граматичних) на основі аналізу мовного матеріалу, пошуку закономірностей вживання тих чи інших конструкцій. Практика показує, що найбільш повно запам'ятовується та інформація, яка пройшла крізь власний досвід людини. Учень визнає цікавими і корисними насамперед ті висновки, до формулювання яких він дійшов самотужки. Таким чином, одним із засобів стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови є **створення в учнів відчуття „власного відкриття” певних закономірностей мови.**

Стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів здійснюється також через ефект Б. Зейгарнік, який базується на принципі „незавершеності”. У своїх працях В. Сухомлинський зазначав: „Залишайте що-небудь недомовлене, щоб дитині захотілося ще і ще раз повернутися до того, про що вона дізналась” [17, с. 221]. Розповідаючи про щось на уроці англійської мови, учитель може зупинитися і не завершити свою розповідь, залишаючи дитині змогу самій включитися у вирішення проблеми, у процес „здогадування”, тобто створюючи умови для пробудження пізнавального інтересу. Також можливий ще один варіант: запропонувати учням для читання захопливу розповідь, яка не має кінцівки. У ситуації, що склалася учням пропонують самим домислити можливий розвиток подій і поділитися своїми думками з однокласниками. Як наголошує І. Большакова, це не лише сприятиме розвитку пізнавальних інтересів учнів, а й стимулюватиме їх до іншомовної мовленнєвої діяльності [3, с.6]. Отже, засобом стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови є **використання творчих мовленнєвих завдань.**

Ми повністю погоджуємося із думкою О. Реана про те, що характерною особливістю молодших школярів є домінування мимовільної уваги, спрямованої на нові, яскраві, несподівані об'єкти [13, с. 51]. З огляду на вищевикладене одним із чинників успішності навчальної діяльності на уроках англійської мови має стати привнесення елемента новизни, що може виявлятися в незвичних способах подачі інформації. Так, на урок англійської мови із цікавим завданням можуть завітати казкові герої, які можуть попросити дітей використати їх знання англійської мови для звільнення якогось персонажу із полону тощо. Одним із нестандартних способів подачі матеріалу може бути проведення уроку у незвичному місці. Наприклад, під час вивчення лексичного матеріалу з теми „Спорт” урок може відбуватися у спортивній залі.

Доволі оригінальний спосіб подачі навчального матеріалу на уроці англійської мови пропонує М. Метьюлкіна, яка рекомендує

доповнювати традиційне домашнє завдання з англійської мови вправами, які залучають учнів до одного з найпоширеніших серед дошкільників виду діяльності – конструювання з паперу [8, с. 39]. Провідною метою зазначеної системи вправ є формування в учнів англомовних мовленнєвих умінь і навичок. Наведемо кілька прикладів таких вправ: 1) учням дається телевізор, виготовлений з паперу, а також набір розрізних карток із зображенням різноманітних предметів. Учні говорять, що цей чарівний телевізор показує тільки ті предмети, які починаються зі звука [t]. Діти мають вирізати і вставити у віконце екрана телевізора тільки ті предмети, слова на позначення яких починаються указаним звуком; 2) учням надається набір карток із зображенням різноманітних предметів-подарунків, а також з зображенням подарункових коробок із написом перших двох літер предмета, для якого вона призначена. Учні ставиться завдання вирізати і наклеїти на кожен коробку предмет, який має у ній бути і написати його назву; 3) учням пропонується вирізати набір карток із сюжетними малюнками і наклеїти їх на аркуш у порядку розгортання сюжету. За даними малюнками учням пропонується скласти казку і розповісти її рідним.

Отже, засобом стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови є **нестандартна подача інформації англійською мовою**.

Невід'ємною складовою процесу стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів виступає збагачення програмного матеріалу. Корисними джерелами додаткової інформації на уроках англійської мови вважаються англійські прислів'я і приказки, пісні, вірші, анекдоти, статті з дитячих періодичних видань, ілюстровані словники тощо [2, с. 19]. За спостереженнями К. Безукладникова, молодші школярі виявляють велику цікавість до людей, особливосте іншої культури. Зважаючи на це, програмний матеріал з іноземної мови слід збагачувати інформацією про культуру країни, мова якої вивчається. З цією метою доцільно використовувати не лише надання інформації у словесній формі, а й перегляд доступних дітям даного віку відеосюжетів про культуру іншої країни, різноманітні слайд-шоу, котрі сучасний вчитель здатен зробити самостійно, ілюстрації тощо [Там само, с. 21].

Зважаючи на те, що у молодших школярів домінує наочно-образний тип мислення, формуванню пізнавального інтересу учнів на уроках англійської мови, окрім наочних посібників, сприяє використання інформаційних технологій, під якими розуміють сукупність технічних засобів обробки інформації. Прогрес у даній галузі дозволяє включити в освітній процес засоби мультимедіа, що дають змогу надавати інформацію у різноманітних формах – текстовому, графічному, відео і аудіо, що значно підвищує їх дидактичну цінність [12, с. 60]. Р. Попов рекомендує у роботі з молодшими школярами використовувати такі освітні програми, як: „Sing and learn English”, „Lingual Land”, „Алфавіт Кейсі”. Доцільним є використання інтерактивних навчальних ігор і

мультфільмів у двомовній версії. Використання зазначених освітніх програм дає змогу інтегрувати уроки англійської мови з іншими навчальними дисциплінами, що також поживляє інтерес учнів до вивчення англійської мови. Розвиток інформаційних технологій дозволяє налагодити спілкування молодших школярів зі своїми однолітками, які мешкають в англійськомовних країнах. Таке спілкування сприятиме, на наш погляд, активізації прагнень до пізнання особливостей життя дітей в інших (англійськомовних) країнах і розвиватиме інтерес учнів до вивчення англійської мови. Таким чином, засобом стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови виступає **використання на уроці надбань англійськомовної культури та потенціалу новітніх інформаційних технологій і систем.**

В умовах розвитку міжсуб'єктної особистісно-орієнтованої парадигми навчання одним з провідних засобів формування пізнавального інтересу виступає використання інтерактивних (з англ. *inter* – взаємний, *act* – діяти) методів навчання. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається в умовах постійної взаємодії всіх учнів, у взаємонавчанні (груповому, колективному, навчанні у співпраці), де вчитель і учні є рівноцінними суб'єктами навчального процесу [11, с. 8 – 10]. Така форма організації навчання допомагає вчителю стимулювати пізнавальну активність молодших школярів, а отже заохочувати їх до вивчення англійської мови й формувати стійкий пізнавальний інтерес. Серед різноманіття інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови у початковій школі, на нашу думку, доцільно використовувати такі, як: „мікрофон”, „незакінчені речення”, „асоціативний куш”, „карусель”, „мозковий штурм” тощо. Отже, стимулювання пізнавального інтересу учнів початкової школи забезпечується за рахунок **застосування інтерактивних методів навчання** на уроках англійської мови.

Формування пізнавальних інтересів молодших школярів багато у чому залежить від системи взаємовідносин, які склалися між вчителем та учнями. Першочерговим завданням вчителя, на думку Г. Щукіної, є створення комфортних психологічних умов навчання, які виявляються на уроці в емоційному тонусі діяльності учнів [18, с. 169]. Варто намагатись досягти такого емоційного тону, який би сприяв активізації учнів, виникненню й укріпленню у них пізнавального інтересу. Формуванню позитивного емоційного тону сприяє усвідомлення учнями свого права на помилку, завдяки чому в процесі навчання в учнів з'являється радість пізнання і задоволення успіхом.

Дуже важливим засобом стимулювання пізнавальних інтересів молодших школярів є створення „ситуації успіху” на уроці. Серед найпоширеніших прийомів створення ситуації успіху можна виділити: „радість класу” (емоційний відгук оточуючих на успіх члена колективу), „авансування” (вчитель в індивідуальній роботі виконує з учнем завдання, а потім у класі дає подібне завдання, що самостійно

виконується учнем, і він відчуває успіх), приховане інструктування (натяк, порада вчителя щодо способу виконання завдання); мотивування учня (акцентування уваги учня на тому, що його допомога потрібна для розв'язання поставленого завдання), зняття страху (формування в учнів такої установки на виконання завдання, яка сприяє подоланню невпевненості учнів у власних силах тощо).

Оскільки молодші школярі відзначаються яскраво вираженим прагненням до демонстрації власних здібностей та умінь, у формуванні пізнавальних інтересів зазначеної категорії дітей важливу роль відіграє використання методів заохочення і змагання. Таким чином, одним із засобів стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови виступає **толерантне ставлення педагога до мовленнєвих помилок учнів.**

Успішність навчальної діяльності значною мірою залежить від зацікавленості тих, хто навчається. Прагнення до вивчення англійської мови визначається наявністю в учнів початкової школи стійкого пізнавального інтересу до матеріалу, який викладається. У статті пізнавальний інтерес отримує наукове трактування як емоційно усвідомлена, вибіркова спрямованість особистості на певний предмета чи діяльність, результатом чого виступає задоволення людини від усвідомлення сутності предмета або наслідків діяльності. На наш погляд, засобами стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови виступають: 1) організація і проведення дидактичних ігор; 2) створення в учнів відчуття „власного відкриття” певних закономірностей мови; 3) використання творчих мовленнєвих завдань; 4) нестандартна подача інформації англійською мовою; 5) використання на уроці надбань англословної культури та потенціалу новітніх інформаційних технологій і систем; 6) застосування інтерактивних методів навчання на уроках англійської мови; 7) толерантне ставлення педагога до мовленнєвих помилок учнів.

Безперечно, матеріал статті не розв'язує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо у визначенні чинників, що „гальмують” інтерес учнів до вивчення англійської мови та зменшують успішність оволодіння мовою.

Література

- 1. Ананьев Б. Г.** Психология педагогической оценки / Борис Герасимович Ананьев // Избран. психол. труды. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
- 2. Безукладников К. Э.** Залог успешности овладения иностранным языком в начальной школе / К. Э. Безукладников // Начальная школа плюс: До и После. – 2004. – № 5. – С. 17 – 21.
- 3. Большакова И.** Зроби працю школяра джерелом розумового задоволення і духовної радості / И. Большакова // Почат. шк. – 2005. – № 1 – С. 5 – 9.
- 4. Заброцький М.** Вікова психологія : навч. посіб /

М. Заброцький. – К. : МАУП, 1998. – 92 с. **5. Киричук О. І.** Навчальні інтереси молодших школярів / О. І. Киричук – К. : Рад. школа, 1982. – 128 с. **6. Коллективная** учебно-познавательная деятельность школьников / под ред. И. Первина. – Москва : Педагогика, 1985 – 144 с. **7. Лозова В. І.** Пізнавальна активність школярів: (Спецкурс із дидактики) : навч. посібник для пед. ін-тів / Валентина Іванівна Лозова. – Харків : Основа, 1990 – 89 с. **8. Метьолкіна М.** Конструювання з паперу у навчально-виховному процесі з англійської мови в 1-му класі / М. Метьолкіна // Рідна шк. – 2002. – № 8 – 9 – С. 38 – 40. **9. Назарова Т.** „Волшебное зеркало” / Т. Назарова // Учитель. – 2003. – № 1. – с. 77 – 79. **10. Назарова Т.** Заинтересованный ребенок учится лучше / Т. Назарова // Учитель. – 2002. – № 3. – С.71 – 73. **11. Побірченко Н.** Інтерактивне навчання в системі освітніх технологій / Н. Побірченко., Г. Коберник // Початкова шк. – 2004. – № 10 – С. 8 – 10. **12. Попов Р.Ф.** К вопросу об использовании информационных технологий в процессе обучения младших школьников английскому языку / Р.Ф. Попов // Начальная шк. – 2006. – № 4. – С. 58 – 63. **13. Психология** человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656с. **14. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1973. – 423 с. **15. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів / Олександра Яківна Савченко. – К. : Генеза, 2002 – 368 с. **16. Савчин М. В.** Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2005 – 360 с. **17. Сухомлинський В. О.** Серце віддаю дітям / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1973. – 288 с. **18. Щукина Г. И.** Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина – М. : Педагогика, 1971. – 352 с.

Теплинська В. В. Засоби стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови

У статті розглядається актуальна проблема особистісно-орієнтованої педагогіки – стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів. На основі аналізу основних підходів до визначення поняття „пізнавальний інтерес” автор уточнює сутність поняття „пізнавальний інтерес”. Розгляд вікових і психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку дозволив визначити ефективні засоби стимулювання пізнавального інтересу молодших школярів на уроках англійської мови.

Ключові слова: пізнавальний інтерес, засоби стимулювання пізнавального інтересу, молодший школяр, урок англійської мови.

Теплинская В. В. Средства стимулирования познавательного интереса младших школьников на уроках английского языка

В статье рассматривается актуальная проблема личностно-ориентированной педагогики – стимулирование познавательного

інтереса младших школьников. На основе анализа основных подходов к определению понятия „познавательный интерес” автор уточняет сущность понятия „познавательный интерес”. Рассмотрение возрастных и психофизиологических особенностей детей младшего школьного возраста позволило определить эффективные средства стимулирования познавательного интереса младших школьников на уроках английского языка.

Ключевые слова: познавательный интерес, младший школьник, средства стимулирования познавательного интереса, урок английского языка.

Teplins'ka V. V. Means of the Stimulation of Educational Interest of Primary School Pupils at English Classes

The article deals with the problem of the stimulation of educational interest of pupils of primary school. The author specifies the definition of the term „educational interest” on the basis of the analysis of the main approaches to the definition of the term „educational interest”. The consideration of the age and psycho-physiological peculiarities of pupils of primary school enabled the author to determine the means of the stimulation of educational interest of primary school pupils at English classes.

Key words: educational interest, English class, means of the stimulation of educational interest, pupils of primary school.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 37.011.31

О. О. Ткачова

**ВИКОРИСТАННЯ РОЛЬОВОЇ ГРИ
В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ**

Play gives children a chance to practice what they are learning
Fred Rogers

Завдання педагога полягає в тім, щоб знайти максимум педагогічних ситуацій, у яких може бути реалізоване прагнення дитини до активної пізнавальної діяльності. Педагог повинний постійно удосконалювати процес навчання, що дозволяє дітям ефективно і якісно засвоювати програмний матеріал. Тому так важливо використовувати рольові ігри на уроках.

Рольова гра допомагає спілкуванню, сприяє передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність. Крім того, що рольові ігри мають величезну методичну цінність, вони просто цікаві як учителю, так і учню. Ми розглядаємо гру як ситуативно - варіативну вправу, де створюється можливість для багатократного повторення мовного зразка в умовах, максимально наближених до реально-мовного спілкування з властивими ознаками - емоційністю, цілеспрямованістю, мовної дії.

Більшість учнів оцінюють рольові ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь. Це доводиться результатами досліджень Е. Аргустянянц, О. Колесникова, Г. Фролова, О. Шадрина і закордонних фахівців, таких як J. Schwerdfeger, H. Rosenbuch, M. Knight.

Більшість авторів вважає за доцільне проводити гру на заключному етапі роботи над темою, оскільки не всі учні можуть вільно імпровізувати в рольовій грі без попередньої підготовки. „У процесі рольової гри відбувається одночасне удосконалювання і розвиток навичок у використанні мовного матеріалу, але це на даному етапі периферійна задача, головне – це спілкування, мотивоване ситуацією і роллю. Тому рольовій грі варто відводити місце на завершальному етапі роботи над темою” [1, с. 13]. Деякі автори вважають, що ігри можуть бути використані на всіх етапах навчання, не даючи при цьому ніяких рекомендацій щодо дозування і послідовності введення ігор у навчальний процес [5, с. 172]. Не позбавлено справедливості твердження багатьох авторів, що невеликі рольові ігри варто вводити в навчальний процес уже на початковій стадії роботи над темою, щоб учні звикали до цього виду роботи поступово, тому що в протилежному випадку від ігор не вдається домогтися бажаних результатів через бар'єр, що виникає при незвичній формі спілкування, характерної для рольової гри.

Ігри сприяють виконанню наступних методичних завдань:

- створення психологічної готовності дітей до мовного спілкування;
- забезпечення природної необхідності багатократного повторення мовного матеріалу;
- тренування учнів у виборі потрібного мовного варіанту.

1. Структура рольової гри

У структурі рольової гри виділяються такі компоненти: ролі, ситуація, рольові дії [4, с. 68].

Перший компонент - ролі. Ролі, що виконують учні на уроці, можуть бути соціальними і міжособистісними. Перші обумовлені місцем індивіда в системі об'єктивних соціальних відносин (професійні, соціально-демографічні), другі визначаються місцем індивіда в системі міжособистісних відносин (лідер, друг, суперник і ін.) Підбір ролей у грі

повинний здійснюватися таким чином, щоб формувати в школярів активну життєву позицію, кращі людські якості особистості.

Другий компонент рольової гри - вихідна ситуація - виступає як спосіб її організації. При створенні ситуації необхідно враховувати й обставини реальної дійсності, і взаємини комунікантів. Виділяються наступні компоненти ситуації: 1) суб'єкт, 2) об'єкт (предмет розмови), 3) відношення суб'єкта до предмета розмови, умови мовленнєвого акта.

Третій компонент рольової гри - рольові дії, що виконують учні, граючи визначену роль. Рольові дії як різновид ігрових дій органічно зв'язані з характером ролі і включають вербальні і невербальні дії, використання бутафорії.

Як показують результати навчання [3, с. 42], застосування рольової гри на уроках іноземної мови сприяє позитивним змінам у мовленні учнів як у якісному відношенні (розмаїтість діалогічних єдностей, ініціативність мовних партнерів, емоційність висловлення), так і в кількісному (правильність мови, обсяг висловлення, темп мови).

Проведення рольової гри

Проробивши необхідну підготовчу роботу, учитель може приступити безпосередньо до організації рольової гри. Він повинний чітко сформулювати ситуацію, обрисувати функціональну спрямованість кожної ролі.

Ситуація: батьки учнів, стурбовані погіршенням поведінки у класі, обговорюють на зборах, як краще організувати дозвілля учнів, щоб зайняти їх корисною і захоплюючою справою.

Ролі: Класний керівник, голова батьківського комітету, батьки, керівники гуртків і клубів.

Рівень спілкування: формальний.

Мовні функції всіх ролей: уміння висловлювати й аргументувати свою точку зору. Уміння погоджуватися чи чемно висловлювати свою незгоду. Уміння ввічливо перервати співрозмовника.

У залежності від успішності оволодіння іноземною мовою ігрове спілкування може носити репродуктивний, творчий характер. Репродуктивний спосіб мовленнєвого спілкування використовується учнями з низьким рівнем навченості по іноземній мові.

Їхня задача полягає в тім, щоб відтворити в ігрових обставинах текст – зразок. Учням із середнім рівнем навченості пропонується самостійно включити в текст-зразок додаткові елементи, наприклад, змінити послідовність реплік. Спілкування школярів з достатньо високим рівнем навченості - більш творче, у ньому виявляється ініціатива учасників гри, їхня здатність до самостійності в іншомовній мовленнєвій діяльності. Регулярна організація рольової гри на уроках іноземної мови дозволяє поступово підвищувати рівень навченості школярів.

Рольова гра може співвідноситися з обома формами мовлення: підготовленим і непідготовленим, створюючи передумови для природного переходу першого в друге. Для переведення підготовленого

мовлення в непередбачене перш за все підходять рольові ігри, які умовно називаються „багатоактними”. Перший акт варто забезпечити опорами, наступні акти учні зможуть грати самостійно, преутворити мовний матеріал для вираження потрібного змісту й імпровізуючи.

Рольова гра належить до технології навчання мові, що має „низький вхід і високий вихід”. Це означає, що сконцентрована навколо учителя фаза презентації дуже коротка. Після невеликого вступу учні занурюються в діяльність, у якій виконання завдання набагато важливіше, ніж використання точних слів; діяльність, у якій швидкість превалює над акуратністю. Природно, що мовний матеріал, що учні використовують у рольовій грі, має бути введений на більш ранніх стадіях навчання.

У процесі гри вчитель іноді може взяти собі якусь роль, але не головну, щоб гра не перетворилася в традиційну форму роботи під його керівництвом. Звичайно вчитель бере собі ролі лише на початку, коли школярі ще не освоїли даний вид роботи. Надалі необхідність у цьому відпадає. У процесі гри сильні учні допомагають слабким. Учитель же керує процесом спілкування: переходить від групи до групи, допомагаючи учням, що потребують допомоги, вносить необхідні корективи в роботу, зазначає помилки, щоб після рольової чи гри на наступному уроці приступити до роботи над ними.

У ході гри учителю варто бути дуже тактовним і не засмучуватися, якщо хтось з учнів не приймає активної участі в грі.

Якщо гра викликає емоційне перевантаження учнів, вони можуть перейти на рідну мову, але до невеликого „вторгнення” рідної мови варто ставитися терпимо, якщо це сприяє просуванню гри.

Ефективність рольової гри як методичного прийому навчання підвищується, якщо вчитель правильно визначає тривалість мовленнєвого спілкування учасників. За даними досліджень [2, с. 58] тривалість оптимальної працездатності у спілкуванні п'ятикласників – п'ять хвилин, семикласників - до десяти хвилин, а дев'ятикласників – до п'ятнадцяти хвилин. Тому на кожен етап гри вчитель має установити ліміт часу і домагатися, щоб кожен етап йому відповідав. Учитель завжди повинний продумувати наступні види діяльності для тих чи груп пар, що закінчують гру раніш інших.

Обговорення рольової гри.

Недоцільно приступати до аналізу помилок відразу по закінченні гри. Коли гра закінчиться, бажано провести обговорення, з'ясувати, що учні вважають удалим, а що - ні.

Обговорюючи проведену гру, оцінюючи участь у ній школярів, учителю варто виявити такт, особливо при оцінці результатів першої рольової гри. Негативна оцінка діяльності її учасників неминуче приведе до зниження активності. Бажано почати обговорення результатів гри з удалих моментів і лише потім перейти до недоліків.

Помилки є невід'ємною частиною процесу навчання мові, і можливість вільно робити помилки на уроці скоріше сприяє навчанню, ніж стримує його. Помилки поступово зникають у міру того, як учні стають більш компетентними й упевненими в собі. При роботі над помилками дуже важливо змусити учнів самим дати правильний варіант фрази чи слова, у якому були допущені помилки, написати їх на дошці і супроводити їх корективними вправами, що могли б найкраще сприяти відпрацюванню правильного варіанта самими учнями.

В оптимальному випадку, учитель записує всю гру на магнітофонну стрічку - так жодна помилка не буде пропущена. Якщо вчитель не має достатніх технічних засобів, то йому доведеться запам'ятовувати помилки або записувати їх в зошиті, не перериваючи гри і не перебиваючи її учасників.

Класифікація ролей.

Існує така класифікація ролей [3, с. 43]:

- статусні ролі, що не мають особистісних характеристик і діють в стандартних ситуаціях повсякденного життя, наприклад, професійна роль;

- позиційні ролі: звичайно кодовані правилами, що визначають деяку позицію в суспільстві, зокрема, сімейний стан, стать, вік, особисті якості. Наприклад: „На вулиці холодно, йде сніг, а дівчинка збирається йти погуляти без теплового шарфа і рукавичок. Члени родини (дідусь, старший брат і батьки) намагаються переконати дівчинку одягтися тепліше”;

- ситуативні ролі, представлені у виді фіксованих стандартів поведінки і діяльності, для програвання яких досить бути короткочасним учасником ситуації спілкування: роль гостя, туриста, пішохода та інші.

Рольова гра може зображувати елементарний комунікативний акт (покупка, поздоровлення, знайомство) і складний комунікативний акт, що складається із серії елементарних актів (вибір маршруту подорожі у бюро подорожей, у залізничній касі).

Найбільш розповсюджені форми рольових ігор: презентація, інтерв'ю, заочна подорож, прес-конференція, круглий стіл, телеміст, екскурсія, казка, репортаж, клуб по інтересах.

Таким чином, рольова гра додає навчальному спілкуванню комунікативну спрямованість, зміцнює мотивацію вивчення іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння їм. Рольова гра - могутній фактор психологічної адаптації дитини в новому мовному просторі, що може вирішити проблему природного ненасильницького впровадження іноземної мови у світ дитини.

Література

1. Дианова Е. М. Ролевая игра в обучении иностранному языку / Е. М. Дианова, Л. Т. Костина // Иностранные языки в школе. – 1988. – № 3. – С. 12 – 16. **2. Люшер М. А.** Сигналы личности. Ролевые игры и их мотивы. / А. М. Люшер. – Воронеж : Реал, 2005. – 180 с. **3. Филатов В. М.** Методическая типология ролевых игр / В. М. Филатов // Ин. яз. в шк. – 2008. – № 2. – С. 41 – 47. **4. Эльконин Д. Б.** Творческие ролевые игры детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1957. – 289 с. **5. Mugglestone P.** Teacher's resource book / Mugglestone P., Elsworth S., Rose J. – Longman, 2007. – 282 p.

Ткачова О. О. Використання рольової гри в навчальному процесі.

У статті йдеться про використання рольових ігор на уроках англійської мови. Рольові ігри дають можливість учням продемонструвати використання мови в реальних ситуаціях і бути більш зосередженим на комунікації, ніж на граматиці. Рольова гра може також сприяти розкріпаченню сором'язливих учнів. Рольова гра може активно використовуватися як при введенні нової теми так і при відпрацюванні нового матеріалу.

Ключові слова: рольова гра, ролі, рольова поведінка, освітній процес, комунікація, метод.

Ткачева О. О. Использование ролевой игры в учебном процессе

В статье говорится об использовании ролевых играх на уроках английского языка. Ролевые игры дают возможность учащимся продемонстрировать, использование языка в реальных ситуациях и быть более сосредоточенным на коммуникации, чем на грамматике. Ролевая игра может также способствовать раскрепощению застенчивых учащихся. Ролевая игра может активно использоваться как при введении новой темы так и при отработке нового материала.

Ключевые слова: ролевая игра, роли, ролевое поведение, образовательный процесс, коммуникация, метод.

Tkachova O. O. Using of role-play in the educational process

This article deals with role-play activities at the English lessons. Role-plays give schoolchildren the opportunity to demonstrate how to use English in real life situations and make them focus more on communication than on grammar. Role-play activities can be a lot of fun however a class full of shy schoolchildren may be reluctant to participate so it is important to know them. The role-play activities can even be done at the English lesson as the introduction and drilling of a new topic if schoolchildren have a good understanding of the new material.

Key words: role-play activities, roles, role behavior, educational process, communication, method.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 811.111' 38

Г. В. Шалдаісова

ГУМОР ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ АНГЛІЙСЬКОГО МЕНТАЛИТЕТУ

Гумор посідає важливе місце в стилістиці англійської мови, насамперед, в розмовному жанрі. З кожним днем гумор набуває все більш широкого розповсюдження в англійській мові.

Гумор є невід'ємною частиною спілкування. Для багатьох вчених це важливий предмет наукового дискусювання.

Будь-який художній текст несе в собі певну ідею, якій підкоряються мовностилістичні засоби. Частина художньої літератури, поряд із глибокими й серйозними думками, містить елементи комічного, що відбивають реальне (або вигадане) життя, що не існує без гумору

Гумор являє собою багатобічне явище, яке варто вивчати з різних сторін, з використанням антропоцентричної, культурологічної і когнітивної наукових парадигм. Гумор служить важливою умовою нормальної життєдіяльності суспільства, будучи елементом творчості й освітнього процесу. Створення стрункої й максимально повної класифікації відтінків комічного становить значні труднощі, тому що границі між цими відтінками часто бувають дуже хиткими й важко вловимими.

Чіткої теорії комічного дотепер не існує в силу розмитості границь і значного числа близьких понять. *Гумор, сміх, жарт, забавне, дотепність, іронія, глузування, сарказм, сатира* – все це різні форми комічного. Будучи складним соціокультурним явищем, комічне вимагає різнобічного підходу як у лінгвістичному, так й екстралінгвістичному аспектах.

Дослідження комічного, зокрема, гумору як філософської категорії йде корінням в античність. Аристотель вважав, що комічне є частина потворного: сміх є радістю, що осміює зло, і ця сутність смішного за всіх часів однакова, хоча в різних культурах люди глузували з різних речей і по-різному” Основоположником психологічного підходу до гумору можна вважати З. Фрейда. В основі комічного, на його думку, завжди лежить відсилання до несвідомого, витиснутому зі свідомості. Особливості реалізації комічного в мистецтві розглядалися М. Каганом, Ю. Боревим, А. Луком.

Проблема визначення комічного з позицій лінгвістичного опису нерозривно пов'язана з формами існування комічного й створюваними в мовленні комічними ефектами. Переважно виділяються такі основні форми комічного, як: гумор, іронія, сарказм, сатира. Слід відзначити наукові праці М. Паніна, Л.Васильєва, Д. Кристала, П. Хагса, Н. Норріка, В. Неша, Г. Кязимова. Філологи й мистецтвознавці більше цікавилися прийомами комічного, ніж його засобами, тому завдання даного дослідження – виявлення засобів реалізації комічного, зокрема, гумору як відображення англійського менталітету.

Мета дослідження – теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка мовної реалізації гумору як відображення англійського менталітету.

Встановлено, що комічному у всіх його проявах притаманна одна загальна риса – протиріччя у самому широкому розумінні, тобто таке, яке містить в собі поняття гумору, іронії, сатири, сарказму, які лінгвістично виражаються однаковими мовними засобами. В основі всіх таких засобів комічного є алогізм, який характеризується як стилістичний прийом навмисного порушення логічних зв'язків з метою створення комізму [3, с.3-4].

З точки зору лінгвістики, природа гумору була досліджена Г. Поцепцовим [2, с.11]. Автор зазначає, що гумор існує в двох формах: ситуативний гумор та гумор з лінгвістичною основою. Г. Поцепцов стверджує, що гумористична ситуація можлива лише при наявності спостерігача, який слідкує за актантами комунікації та реєструє зміщення об'єкта комунікації.

Категорія комічного є категорією психологічною, естетичною, лінгвістичною. Гумористичний ефект жартів з лінгвістичною основою досягається за рахунок відсутності співвідношення між зовнішнім проявом мовної одиниці та її значенням.

Загальні сутнісні властивості гумору пов'язані з тим, що він осміює предмет або явище, але при цьому має на увазі наявність позитивних рис, що відповідають ідеалу. Переважно виділяються такі основні форми комічного, як: гумор, іронія, сарказм, сатира.

Комічний ефект звичайних загальноживаних слів пов'язаний насамперед з можливостями їх метафоризації й з багатозначністю. Комізм підсилюється за рахунок окремих слів при їхньому різному зв'язуванні, придбанні ними додаткового комічного фарбування в комічному середовищі, при непорозуміннях, що виникають у ході діалогів і взаємних реплік персонажів. Мовні засоби комічного становлять фонетичні, лексичні, фразеологічні й граматичні (морфологічні й синтаксичні) засоби.

Гумористичне спілкування обумовлено наміром викликати добродушний сміх як реакцію на безглуздість. У колективній мовній свідомості виділяються такі ознаки повідомлення про смішну ситуацію:

1) протиставлення того, хто розповідає про гумористичну подію, жартує, прагне викликати сміх, і того, хто реагує на таке повідомлення, розуміє, або не розуміє жарт;

2) добре або зле ставлення до адресата чи предмета мови (гумор і глузування);

3) витонченість або простота подання смішною ситуації;

4) пряме або непряме висловлення глузливого відношення того, хто говорить до адресата або об'єкта мови (звичайна жарт і іронія);

5) жанрова фіксація кумедного в усному або письмовому тексті (жарт, анекдот, комедія, бурлеск, пародія, частівка, тощо.) [1, с.43].

Лінгвокультурне вивчення гумору передбачає пріоритетне висвітлення тих перевернутих цінностей, які актуальні для порівнюваних культур. Ці цінності можуть отримати різне висловлення в гумористичних текстах.

Гумористична мовленнєва дія виділяється на основі тональності як ознаки спілкування, може бути обмірювана в просторі, утвореному координатами „дружня - недружня комунікація” і „серйозна - несерйозна комунікація”. За ступенем серйозності пропонується встановити чотири основних позиції (серйозне, напівсерйозне, жартівливе, блазнівське спілкування). Напівсерйозне, жартівливе і блазнівське спілкування різняться за рівнем самоконтролю комунікантів, ця ознака виключно важлива для англійської лінгвокультури.

Гумористичні мовні дії уявляють собою двоступеневі комунікативні рівні та можуть бути представлені першої позицією у схемі, що складається з чотирьох можливих варіантів:

1) жартівлива інтенція - жартівлива реакція,

2) жартівлива інтенція - серйозна реакція,

3) серйозна інтенція - жартівлива реакція,

4) серйозна інтенція - серйозна реакція [1, с.53].

Типологія учасників гумористичної мовної дії може бути також побудована на підставі певних психотипів, які беруть участь у гумористичному спілкуванні і схильних, відповідно, до жартівливої поведінки, або до розіграшів і глузування, або до жартів-натяків. Англійська лінгвокультура характеризується високою вимогливістю дотримання тактовності.

Характерними ознаками ситуації англомовного гумористичного спілкування є такі моменти:

1) комунікативний намір учасників спілкування уникнути серйозної розмови,

2) гумористична тональність спілкування, тобто прагнення скоротити дистанцію і критично переосмислити в м'якій формі актуальні концепти,

3) наявність певних моделей гумористичної поведінки, ухваленої цією лінгвокультурою.

Гумористичний намір проходить кілька стадій у своїй реалізації: бажання пожартувати, оцінка адекватності ситуації, вербальне висловлення жарту, оцінка реакції адресата. Існує й об'єктивно відображається національна картина світу, яка представляє собою національно – специфічне виділення ознак навколишньої дійсності та комбінаторику. Елементи ціннісної картини світу знаходять висловлення в значеннях слів, фразеологізмів, асоціативному потенціал мовних одиниць, в текстах, мовленнєвому етикеті.

Одним з жанрів гумористичного спілкування, розповсюджених в англійській мові є анекдот.

За ознакою ставлення оповідача і слухача до головного персонажа дотепу, жарту анекдоти можуть бути протиставлено за ознакою ставлення оповідача і слухачів до головного персонажа, який викликає симпатію або антипатію. Зазвичай симпатію викликає герой, який виявився в безглузді і комічній ситуації не за своєї волі, або який шукає пригод.

Наприклад:

A man visiting the police station is most insistent.

- It's absolutely essential that I speak to the burglar who broke into my house last night.

-Why's that?

-I need to know how he got into the house at three o'clock in the morning without making a noise and without waking my wife!

Людина вимагає від поліції, щоб йому дозволили поговорити з грабіжником, що прибув в будинок вночі і був впійманий. Як виявляється, йому потрібно запозичити досвід цього злочинця, як він зумів потрапити в будинок вночі тихо й не розбудити дружину і господаря.. Симпатії оповідача і слухача - на боці цього ошуканого чоловіка, який отримує покарання від дружини, повернувшись додому вночі.

Анекдот як жанр гумористичного спілкування будується на абсурді, при цьому певна ситуація виглядає абсолютно безглуздою, але не зачіпає змістовних життєвих орієнтирів адресата. У цій роботі абсурдність моделюється як опозитивна ознака, має потрібну проекцію:

1) *семантична абсурдність*, коли предмету приписуються безглузді якості;

2) *прагматична логічна абсурдність*, коли з попередньої тези не виводиться наступна, але при цьому робиться вид, що розмова ведеться за правилами силогізмів;

3) *прагматична оцінна абсурдність*, коли певна ситуація в цілому отримує дивну оцінку, яка ставить під сумнів прийняті в суспільстві цінності.

Приклад семантичної абсурдності:

A little boy runs down into the lounge and shouts :

-Daddy, daddy, can I have another glass of water?

His father replies :

-What's wrong with you son, that's your eleventh glass of water in a row.

-I know, my bloody bedroom's on fire.

Тушити пожежу, виливаючи воду склянками, можливо, але безглуздо, і це викликає посмішку.

На протигагу гумору абсурду існує гумор реальності, наприклад, надмірний переляк людини через дурницю, очевидна дурість, спроба здаватися краще тощо.

Слід зазначити, в будь-якому випадку комічно лише те, що трохи виходить за рамки прийнятих норм. Приклад комічної реальності:

-Broken off your engagement to Mary?

-She wouldn't have me.

-You told her about your rich uncle?

-Yes. She's my aunt now. Аргумент, яким намагався скористатися невдачливий наречений, спрацював проти нього: його кохана вийшла заміж за багатого дядька.

Анекдот є жанром гумористичного спілкування, яке обумовлене наміром викликати добродушний сміх як м'яку критичну реакцію на безглуздість, тобто на невідповідність між тим, що є і як повинно бути згідно встановленим нормам поведінки. Звідси виділяють напівсерйозну і жартівливу різновидності несерйозної комунікативної тональності. Щодо англійського гумористичного спілкування, варто зазначити, що його специфіка полягає в тенденції активно використовувати напівжартівливий стиль поведінки. Ця тенденція узгоджується з принципом високого самоконтролю поведінки, який є одною із домінантних ознак британської лінгвокультури.

Роблячи висновки, можна сказати:

- кожна культура, в тому числі і англомова, має свої особливі засоби створення комічного. Хоча психологічна та фізіологічна природа гумору є єдиною для всіх мовно-культурних спільностей; зазначені засоби надають комічному національно-культурної специфіки;

- особливості тематики анломовних мінімальних гумористичних текстів, концептуальна спрямованість, функціонування в текстах опорних слів, які відображають обряди, звичаї, вартості мовної спільності, термінологія національно-культурного характеру, які є властивими засобами мовного оформлення, взаємодії висловлювань в мінімальних гумористичних текстах, характерними для англійської мови, становлять лінгвокраїнознавчі основи таких текстів.

Література

1.Бабич В. М. Лінгвокраїнознавча інтерпретація анломовного тексту / В.М. Бабич. – К. : Либідь, 1990. – 153 с. **2. Pocheptsov G. G.** Language and humour / G. G. Pocheptsov. – Kiev : Vysca skola, 1990. – 356

р. **З. Виноградов В. В.** Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – М. : Высшая школа, 1981. – 256 с.

Шалдаісова Г. В. Гумор як відображення англійського менталітету

В даній статті розглядається гумор як відображення англійського менталітету, його важливість для спілкування, засоби вираження комічного, проаналізовано поняття „гумор” як культурне явище, а також поняття „жарт” як різновид гумору, анекдот як жанр гумористичного спілкування, види анекдотів, поведінка учасників комунікативної мовної дії, гумор як лінгвокраїнознавча основа англомовних мінімальних текстів. Визначено зв'язок комічного ефекту загальноживаних слів з можливостями їх метафоризації й з багатозначністю.

Ключові слова: гумор, менталітет, жарт, іронія, сарказм, анекдот, лінгвокультурне явище.

Шалдаісова А. В. Юмор как отображение английского менталитета

В данной статье рассматривается юмор как отображение английского менталитета, его важность для общения, средства выражения комического, проанализировано понятие „юмор” как культурное явление а также понятие „шутка” как разновидность юмора, анекдот как жанр юмористического общения, виды анекдотов, поведение участников коммуникативного языкового действия, юмор как лингвострановедческая основа англоязычных минимальных текстов. Определена связь комического эффекта общеупотребляемых слов с возможностями их метафоризации и с многозначностью.

Ключевые слова: юмор, менталітет, шутка, іронія, сарказм, анекдот, лінгвокультурне явлення.

Shaldaisova A. V. Humour as a reflection of English mentality

This article is devoted to humour as reflection of English mentality, its importance for communication, expressive means of comical, the notion „humour” is analysed as cultural process and the notion „joke” is considered as a kind of humour, anecdote as a genre of humouristic behaviour, types of anecdotes, the behaviour of participants of communicative language action, humour as a linguocultural base of English minimal text. The connection between comical effect of words of common usage and possibilities of their metaphorisation and polysemantics.

Key words: humour, mentality, joke, irony, sarcasm, anecdote, linguocultural process.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 378.046.4

Г. О. Фуклєва

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Досліджувана нами проблема, як показує аналіз науково-педагогічної літератури, складна і в теоретичному, і в практичному плані. Теоретична складність її полягає у відсутності науково-педагогічних теорій, концепцій, інноваційних технологій розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти. З іншого боку, у педагогічній науці накопичено великий фонд наукових знань, що розкривають різноманітні аспекти теорії і практики досліджуваної нами проблеми. Можна вважати, що звертання вчених до проблем удосконалення професіоналізму вчителя є певною науково-педагогічною традицією.

Незважаючи на те, що ряд наукових напрацювань у цьому напрямку об'єктивно застаріли, існує достатня кількість науково-педагогічної літератури, яка з огляду на свою теоретичну значимість може бути корисна й навіть необхідна як науковий фундамент сучасних досліджень у цій галузі.

Зберігши найкращі надбання минулих років у галузі освіти, педагоги України разом з науковцями розпочали її динамічну модернізацію. Вона спрямована на осучаснення освітянської діяльності з метою якнайповнішого задоволення потреб громадян України, розвитку нації, держави, її економіки та інших сфер суспільного життя. Адже тільки через національну сучасну освіту, що органічно поєднує кращий досвід і тенденції розвитку світової освіти, ми зможемо забезпечити конкурентність нації, держави в дедалі більш глобалізованому і системно конкурентному світі.

Метою статті є наукове обґрунтування змісту професійної компетентності вчителя іноземної мови.

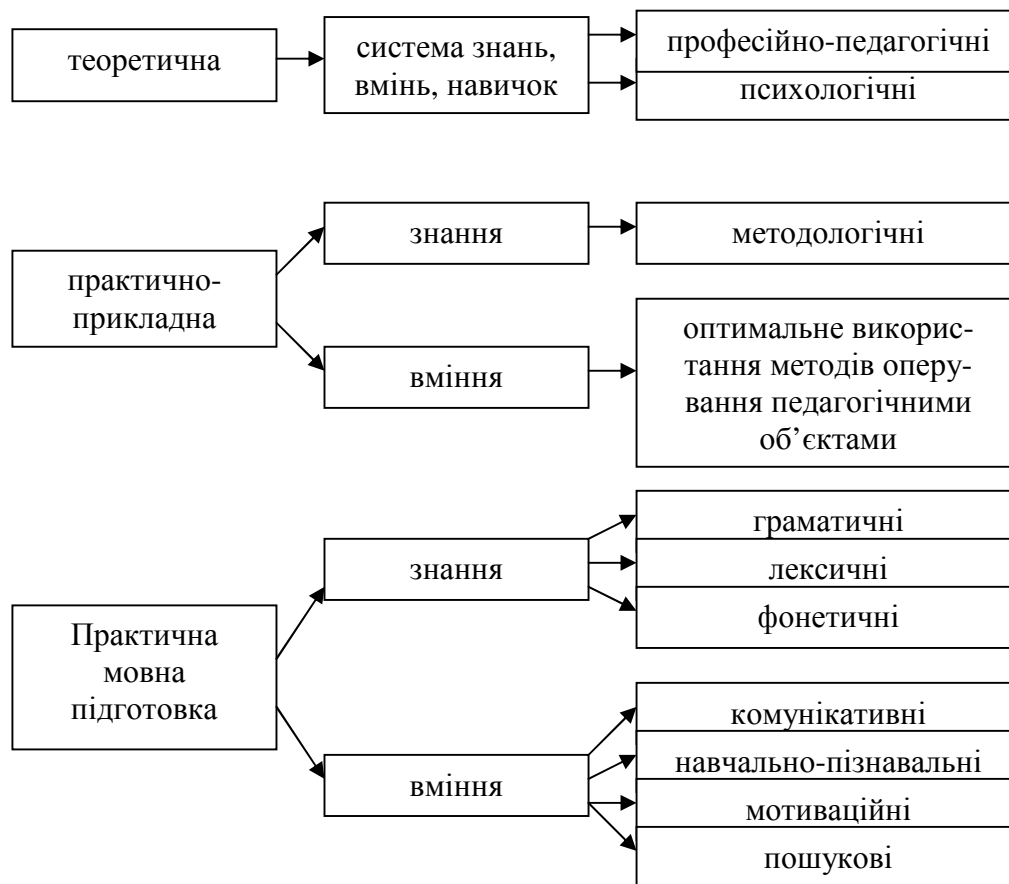
Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що сутність поняття „професійна компетентність” трактується багатьма вченими в різних аспектах, а єдиний підхід до визначення його складових відсутній. Втім проблема формування професійної компетентності вчителя набуває все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, реформування сфери освіти, появою численних авторських педагогічних систем.

Проаналізувавши структуру цих визначень та згрупувавши їх за провідними якостями, ми дійшли висновку, що загальну професійну компетентність фахівця можна представити такою схемою:



Оскільки питання про компетентність фахівця взагалі й про компетентність учителя іноземної мови зокрема, ще не вирішено в науці однозначно, аналіз загальнотеоретичних підходів до розуміння професійної компетентності майбутнього вчителя дає нам змогу визначити цей феномен як здатність творчо використовувати універсальні науково-обґрунтовані методи діяльності для застосування системи знань (спеціальних і педагогічних), отриманих під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі і перевірених власним досвідом.

Специфіку професійної компетентності вчителя іноземної мови зумовлюють мета і завдання виховання і навчання, створення умов для розвитку особистості дитини, вікові особливості школярів, зміни в сучасному освітньому просторі. Теоретичний аналіз наукових джерел, власний педагогічний досвід дозволяють нам стверджувати, що професійна компетентність учителя іноземної мови має такі структурні складові.



Визначаючи структуру професійної компетентності, слід розглядати її як певний етап професійного становлення особистості. Є.М. Павлютенков [1] виділяє три структурні компоненти, властиві усім стадіям професійного становлення: потребнісно-мотиваційний, операційно-технічний та рефлексивний.

Р.А. Галустов [2], розглядаючи професійну компетентність як якісну характеристику міри опанування особистістю своєю професійною діяльністю, розкриває її структуру таким чином:

1. Усвідомлення власних спонукань до означеної діяльності, потреб і інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі.

2. Оцінка своїх особистих властивостей і якостей спеціаліста - професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей.

3. Регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Як бачимо, розкрити зміст професійної компетентності можна, охарактеризувавши структуру її складових компонентів. Проаналізувавши погляди вчених на цю проблему, узагальнивши науково-практичний досвід, можна дійти висновку, що всі складові професійної компетентності вчителя іноземної мови мають такі структурні компоненти:

1. Мотиваційно-ціннісний:

- усвідомлення педагогічних цінностей;
 - ціннісне ставлення до конструювання педагогічного процесу;
 - педагогічне спілкування;
 - усвідомлення і прийняття інноваційних педагогічних технологій.
2. Операційно-діяльнісний, який передбачає оволодіння:
 - технологією педагогічної діяльності;
 - системою інваріантних педагогічних умінь;
 - вмінням конструювати і проектувати навчально-виховний процес, зміст освіти, систему і послідовність дій учнів.
 3. Рефлексивний компонент передбачає вміння:
 - оцінювати результати педагогічної діяльності;
 - аналізувати елементи навчально-виховного процесу;
 - здійснювати самооцінку, самоаналіз;
 - вибирати альтернативні засоби вирішення навчально-педагогічних завдань;
 - реалізувати творче мислення.

Висновки. 1. Професійна компетентність в усьому світі визнається за безперечну суспільну та особистісну цінність і належить до найсучаснішої психолого-педагогічної проблематики.

Для успішного формування та розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови необхідно мати уявлення про її структурні компоненти.

2. Показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно-необхідних знань, умінь, навичок і вміння правильно використовувати її при виконанні своїх функцій, і знання вірогідних наслідків певних дій, практичний досвід, гнучкість методу, критичність мислення, а також професійні пропозиції та індивідуально-психологічні якості.

3. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти передбачає оволодіння ним цілою низкою спеціальних професійно-значущих компетенцій, таких лінгвістична, соціолінгвістична, лінгвокраїнознавства, комунікативна, соціокультурна, методична.

Література

1. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя / Е. М. Павлютенков // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 38. **2. Галустов Р. А.** Профессиональное становление учителей. Технологии средней школы / Р. А. Галустов. – М., 2001. – С. 201.

Фуклева Г. О. Зміст професійної компетентності вчителів іноземної мови

Професійна компетентність в усьому світі визнається за безперечну суспільну та особистісну цінність і належить до

найсучаснішої психолого-педагогічної проблематики. Досліджувана наукова проблема складна й багатогранна, оскільки об'єднує кілька відносно самостійних наукових напрямків, кожен з яких істотно збагачує уявлення про проблему розвитку професійної компетентності вчителів іноземної мови в системі післядипломної освіти. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти передбачає оволодіння ним цілою низкою спеціальних професійно-значущих компетенцій.

Ключові слова: особистісний та професійний розвиток, професійна компетентність, система післядипломної освіти.

Фуклева А. А. Содержание профессиональной компетентности учителей иностранного языка

Личностное и профессиональное развитие студента, которое осуществляется в общении и деятельности, может происходить как в условиях стихийного влияния на личность разных жизненных обстоятельств в обществе, так и в условиях образования. Образование является ведущей и определяющей основой личностного и профессионального развития студента, его социализации. Исследуемая научная проблема развития профессиональной компетентности учителя иностранного языка в системе последипломного образования сложна и многогранна.

Ключевые слова: личностное и профессиональное развитие, профессиональная компетентность, система последипломного образования.

Fukleva G. O. The content of the professional competence of foreign language teachers

The article deals with the professional need of the students and the need of the society in which they will work as teachers. The students are regarded as active participants in the learning process, with shared responsibility for their education and professional development. The scientific problem of the professional competence of teachers of foreign languages in the system of postgraduate education is complex and multifaceted, as it combines several relatively independent scientific areas, each of which greatly enriches the understanding of the issue of professional competence of foreign language teachers in postgraduate education.

Key words: learning process, professional competence, teachers of foreign languages, system of postgraduate education.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВО

УДК 82.091

Г. В. Липин

У ИСТОКОВ ТРАНСЦИВИЛИЗАЦИОННОЙ КОМПАРАТИВИСТСКОЙ ПОЭТИКИ: „КИТАЙСКИЙ ИЕРОГЛИФ КАК СРЕДСТВО ПОЭЗИИ” ЭРНЕСТА ФЕНОЛЛОЗЫ

В статье резонансная работа американского исследователя Эрнеста Фелоннозы „Китайский иероглиф как средство поэзии” („The Chinese Written Character as a Medium for Poetry”) впервые рассматривается как отправная точка трансцивилизационных компаративистских исследований западной и восточной поэтик. Приходится сожалеть, что значимость идей трактата Феноллозы остается недооцененной, и его центральный труд изучается лишь как вспомогательный материал для осмысления истоков имажизма и вортицизма в поэзии XX ст. Отсюда опасность американизации и – еще больше – „паундизации” – работы Феноллозы, значение которой не исчерпывается ее востокоцентричным просветительским влиянием на западную поэзию. Написанный в 1904 г. и впервые опубликованный с комментариями Э. Паунда в 1919 г., этот труд вдохновил корифея имажистов, как и многих других поэтов, на поиск новых горизонтов в искусстве. Эзра Паунд высоко оценил центральный труд Феноллозы, назвав его исследованием основ всех эстетик мира („a study of the fundamental of all aesthetics” [6, p.3]). В аспекте влияния на Э.Паунда рассматривает этот трактат российский синолог В.Малявин в статье „Китайские импровизации Паунда” [3, с.246–277]. Представляется, что в предложенной В. Малявиным концепции паундовских китайских «импровизаций» не учитывается важный феноллозовский принцип, которому следовал его ученик: не переводить, не импровизировать, а осваивать принципы древней китайской поэзии, основополагающие принципы китайского поэтического языка. Освоение и импровизация понимаются нами как принципиально разные процессы. Последнее предполагает творчески независимый путь, в то время как первый – это вдохновенное проникновенное изучение образца, внутреннее созвучие и средство с ним.

В статье рассматривается не отклик Эзры Паунда, опубликовавшего работу Феноллозы как свой имажистский/вортицистский манифест, не степень лингвистических заблуждений Феноллозы и научных заблуждений о нем, а лингво-эстетическая доминанта его исследований поэтических возможностей

восточных и западных языков. В украинской науке работы Феноллозы остаются неизученными.

Эрнест Феноллоза (1853 – 1908), страстный филолог-японец, видный коллекционер искусства Востока – был энтузиастом первооткрывателем и в области лингвистической синологии, и в сравнительном изучении поэтических языков Востока и Запада. Кроме того, он заложил фундамент концепции «национального японского искусства» [2, с.144–152]. Сын успешного испанского музыканта Мануэля Феноллозы, он вырос в атмосфере высокой духовной культуры, окруженный изысканной экзотикой восточного декоративного искусства, и еще в детстве полюбил Восток.

Приходится сожалеть, что наследие ученого-востоковеда, стоявшего у истоков сравнительно-исторического изучения языков и литератур Востока и Запада, остается не только недооцененным литературоведами-компаративистами, но и продолжает вызывать неприятие синологов-лингвистов, а критерии, по которым по-прежнему оценивается его главный труд, исторически некорректны. В то время не существовало научного фундамента ни для лингвистической синологии, ни для трансцивилизационной литературной компаративистики. Феноллоза одним из первых высветил важный круг сложных филологических проблем, как языковых, так и литературоведческих. Обвинения, на которые не скупятся сегодня некоторые современные синологи-лингвисты, приписывая ему создание мифа о пиктографичности китайского классического языка и упрекая в некорректности некоторых этимологических пояснений иероглифов, видный специалист в этой области Цзун-ци Цай [4] переадресовывает как раз синологам-классикам, на труды которых опирался Феноллоза. Проблема идеографичности восточных языков остается дискуссионной. Так, Кахори Татейши в работе „Идеограммы в современном понимании” (2008), изучая природу японского языка, отмечает свойственную восточному (китайскому и японскому языкам) идеографичность, не отрицая, а подчеркивая важность для этих языков наглядного образа [7, р. 134].

Развенчивая „феноллозовский миф” об идеографичности китайской каллиграфии, многие исследователи оставляют без внимания главное в его подходе – понимание литературы как функции языка и лингво-эстетической природы китайского языка как вещества самой поэзии. Не случайно он выбирает слово „medium” – „среда”, „вещество”, из которого состоит поэзия Востока. Иероглифы для него – „поэтическое сырье, которое поставляет китайский язык” („poetical raw material which the Chinese language affords” [6, р. 21]).

Изучение китайской поэзии он начинал под руководством главного авторитета того времени в этой области – японского профессора-синолога Кайкана Мори. С его помощью он пришел к пониманию главного: китайская иероглифическая письменность впитала

поэтическую субстанцию природы, выстроив второй уровень метафоричности, и, благодаря картинности, сохранила природную поэтичность – а такая сила и яркость – мало доступны европейским фонетическим языкам [6, p.24]. Поэтому чтение китайской поэзии Феноллоза понимает как “watching”. Так, иероглифический бином со значением „speak” он воспринимает так: „mouth with two words and a flame coming out of it” [7, p. 9–10]: „It speaks at once with the vividness of painting, and with the mobility of sound”. Феноллоза увидел в восточном языке ясность живописи – наиболее естественную языковую форму. Понимание языка как „застывшей поэзии” („Language is fossil poetry” [5, p. 337]), сформулированное в эссе „Поэт” его любимым предшественником – философом-трансценденталистом Эмерсоном – проявляется в феноллозовской концепции китайского языка как языка самой природы.

Сопоставляя природу восточных и западно-европейских языков, Феноллоза видит главное в том, что западная мысль связана с миром не напрямую, а через абстракции мышления („logic of classification”, „sifting process” [6, p.12]). В китайском же языке сконцентрирована „природная сила”, („natural energy”, „overtones vibrate against the eye” [6, p. 32]) – и в этом он видит главное доказательство „культурного превосходства” Китая [6, p. 9]. Идеи Феноллозы созвучны поискам мыслителей его эпохи (прежде всего Ясперса и Юма), изучавших процессы зрительного восприятия и визуального мышления.

В трактате Феноллоза развивает две темы. Первая связана с раскрытием „природной силы китайского языка (“natural energy of Chinese” [6, p. 28]). Не пиктограмма, а идея движения, схваченная иероглифом и понятая эстетически, составляют суть его концепции китайского поэтического языка как картины процесса жизни самой природы. Лингвисты-синологи, критикующие Феноллозу за дилетантство и невежество в вопросе идеографичности [8, p. 6], оставляют без внимания главное утверждение Феноллозы: суть идеограммы – в идее движения („ideographic roots carry in them a verbal idea of action”, [6, p. 9]). В центре его концепции иероглифа – образно-эстетическое понимание природы китайского поэтического языка. Сравнивая английский глагол „to be” с китайским аналогом, он замечает: „the Chinese verb „is” not only means activity „to have”, but shows by its derivation that it expresses something even more concrete, namely „to snatch from the moon with the hand”...the baldest symbol of prosaic analysis is transformed by imagination into a splendid flash of concrete poetry [6, p. 15]. Китайская иероглифическая письменность для Феноллозы – это чудесные вспышки конкретно-зримой поэзии. В определении „concrete” просматривается и другой смысл – начало концептуализации нового направления в поэзии Запада – „конкретной поэзии”.

Вторая тема трактата – доказательство исключительности китайского поэтического языка, которое он выстраивает в сравнении с

западно-европейскими языками. Их состояние он определяет как „малокровие” („anaemia of modern speech” [6, p. 24]). В китайском же он видит импульсы творческого процесса: „Like nature, the Chinese words are alive and plastic, because thing and action are not formally separated” [6, p. 17]. Сближение с идеями Эмерсона здесь опять проступает отчетливо. В „Поэте” Эмерсон писал: „It (naming) is not art, but a second nature, grown out of the first, as a leaf out of a tree” [5, p. 326].

Феноллоза анализирует не иероглифические биномы, а идеограммы, которые он определяет как „things in motion”, „motion in things” [6, p. 10]. Для него китайский иероглиф *непосредственно* связан с означаемым, и это свойство прямой связи языка и мира он, как и в дальнейшем его ученик Эра Паунд, хотели привить западному поэтическому языку, который, на его взгляд, состоит из твердых готовых концептов („is baked into little hard units or concepts” [6, p. 26]). В иероглифе Феноллоза выделяет движение природы, жизни, и называет китайскую письменность – „moving picture” [6, p. 9]. Именно эту идею о жизнетворящей природе китайского иероглифа подхватил Паунд, назвал работу Феноллозы „эссе о глаголах” [9, p. 82] – движущей силе поэтической мысли.

Феноллоза пытается понять природу китайского поэтического языка, соотнося его с родным языком. В китайском существительном и прилагательном он видит явное „поэтическое” преимущество, связанное с точностью идеографической формы. Силу китайского поэтического языка он отслеживает и в иероглифических биномах: соединение двух иероглифов дает не некое третье значение, а высвечивает значимость и соотношенность („two things added together do not produce a third thing but suggest some fundamental relation between them” [6, p. 10]).

Феноллоза пронизательно уловил динамику приращения смысла (если воспользоваться термином В.Виноградова [1, с. 17–22]) в диахроническом срезе китайского языка. Объем значения слова в английском языке, по мнению востоковеда, сужается, слово слабеет и «нищает». В отличие от английского, в китайском языке слово крепнет и расширяется в своем значении („instead of growing poorer and poorer... becomes richer and still more rich from age to age, almost consciously luminous” [6, p. 25]). Феноллоза видит условие такого семантического разноцветия („иероглиф проливается ярким светом значений”) в графичности иероглифов, так как они легко удерживаются в памяти поколений, их этимология прозрачна и зрима. В своей работе он утверждает, что восточная поэзия показывает Западу „выход из поэтической анемии”. И это напрямую он связывает с самим веществом поэзии – словом: „We need in poetry thousands of active words, each doing its utmost to show forth the motive and vital forces” [6, p. 28]. Сформулированное Феноллозой главное свойство китайского поэтического языка („vital force”), было созвучно исканиям Эзры Паунда

подтверждением его веры в то, что „кинетический образ” – основа любой поэзии.

Феноллоза никогда не претендовал на научное лингвистическое знание природы китайской иероглифической письменности, о чем он и заявил в начале своего трактата: „My subject is poetry not language, yet roots of poetry are in language. In a study of a language so alien in form to ours as is Chinese in its written character, it is necessary to inquire how these universal elements of form which constitute poetics can derive the appropriate nutriment” [6, p. 6]. Главная цель Феноллозы – отталкиваясь от родного языка, сопоставляя и анализируя, показать механизмы, которые объясняют особенность китайского поэтического языка. Опираясь на работы разных исследователей, изучавших китайскую письменность, равно как и на интерпретации японских ученых (его учителей), он создал обобщенный абрис концепции китайского поэтического языка, природа которого связана с идеографичностью сплетенных линий пульсирующей энергии – квинтэссенции китайской культуры. Соглашаясь с исследователями о допущенных Феноллозой ошибках (в трактовках этимологии китайских иероглифов, в неверной интерпретации стихов китайских поэтов), важно избежать ошибки еще большей – недооценить вклад, который внес этот востоковед-первопроходец в развитие литературной и лингвистической компаративистики.

Литература

- 1. Виноградов В. В.** Русский язык. Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. 1966. – М.: Высшая школа, 1972. – 616 с.
- 2. Макарова О. И.** Создание концепции „японского искусства”: Эрнест Феноллоза и Окакура Тэнсин / О. И. Макарова // *Вопр. философии.* – 2009. – № 2. – С. 144 – 152.
- 3. Малявин В. В.** Китайские импровизации Паунда // *Восток – Запад. Исследования. Переводы. Публикации.* – М. Наука, 1982. – С. 246 – 277.
- 4. Cai Zong-qi.** Configurations of Comparative Poetics. Three Perspectives on Western and Chinese Literary Criticism / Zong-qi Cai. – Honolulu: University of Hawaii Press, 2002. – 360 p.
- 5. Emerson Ralph Waldon.** Selected Writings / Ralph Walden Emerson. – L. : Penguin Books, 2003 – 535 p.
- 6. Fenollosa Ernest.** The Chinese Written Character as a Medium for Poetry / Ernest Fenollosa / ed. by Ezra Pound. – San Francisco : First City Lights Edition, 1968. – 51 p.
- 7. Kahori Tateishi.** Ideograms in modern perspective: The Reconfiguration of Textual Places in Anglo-American and Japanese Modernisms: A Dissertation in Comparative Literature / Tateishi Kahori. – Pennsylvania State University, 2008. – 230 p.
- 8. Liu James J.Y.** The Art of Chinese Poetry / J. Y. James. – Chicago : University Press, 1966. – 171 p.
- 9. Pound Ezra.** Selected Letters. 1907–1941 / Ezra Pound. – N.Y.: New Directions Publishing Corporation, 1971. – 354 p.

Ліпін Г. В. У витоків трансквілізаційної компаративістської поетики: „Китайський ієрогліф як засіб поезії” Ернеста Феноллози

Розглянуто трактат Е.Феноллози як одно з перших досліджень в історії порівняльного аналізу мов та літератур Сходу та Заходу. Вивчено основні підходи американського сходознавця до розуміння поетичної складової ієрогліфічної писемності. З’ясовано витoki помилок Е.Феноллози та історія поширених помилок дослідників про нього. Він був сходознавець – першопроходець в розвитку літературної та лінгвістичної компаративістики. Його творчістю захоплюються в усьому світі.

Ключові слова: Е. Феноллоза, компаративна поетика, ідеограма, поетична мова.

Липин Г. В. У истоков трансквилизационной компаративистской поэтики: „Китайский иероглиф как средство поэзии” Эрнеста Феноллозы

Рассмотрен трактат Э. Феноллозы как одно из первых исследований в истории сопоставительного изучения языков и литератур Востока и Запада. Изучены основные подходы американского востоковеда к анализу поэтической составляющей иероглифической письменности. Выявлены истоки заблуждений Э.Феноллозы и история стойких заблуждений исследователей о нем. Он был востоковед-первопроходец в развитие литературной и лингвистической компаративистики. Его творчеством восхищаются во всем мире.

Ключевые слова: Э. Феноллоза, компаративная поэтика, идеограмма, поэтический язык.

Lipin G. V. At the origins of the trans civilizational comparative poetics: „ Chinese hieroglyphs as a means of ernest fenollozy’s poetry”

The paper focuses on E.Fenollosa’s essay as one of the first comparative East – West studies of languages and literatures with special emphasis on the study of Fenollosa’s approach to the analysis of poetic nature of hieroglyphical writing. Misreadings by Fenollosa of ideogrammic component of hieroglyph as well as scholars’ misreadings of Fenollosa’s contribution to the field of oriental studies are at the center of the paper. He was a pioneer -Orientalist in the development of literary and linguistic comparative studies. His creativity is appreciated and admired throughout the world.

Key words: E. Fenollosa, comparative poetics, ideogram, poetic language.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

УДК 821.113(73)-311.4.09

Т.В. Надута

**„THE HUNDRED SECRET SENSES” ЕМІ ТАН: ПОЕТИКА
СКРИТИХ СМИСЛІВ У РОМАНІ**

„Сто скритих смислів” – це і назва третього роману Емі Тан („The Hundred Secret Senses”, 1995), і його основна художня концепція. Саме так, а не тільки із визначенням „таємні відчуття” варто перекладати цей знаковий твір. За словами Емі Тан, його написано як реквієм за тими, кого ми кохаємо, але кого вже немає поруч. Роман є найбільш загадковим та містичним у творчому добутку письменниці. У центрі оповідання – народжена у Америці від батька-китайця та білої матері сіно-американка Олівія, яка виступає основним розповідачем. Після смерті батька у родину Олівії із Китаю приїздить його донька від першого шлюбу, Кван Лі. За словами Кван, вона має „очі Ін””, що бачать померлих, які мешкають у таємничому „Світі Ін”, а також пам’ятає своє попереднє життя у Китаї у середині XIX століття, де сестри були добрими подругами. Кван згадує себе дівчиною народності Хакка на ім’я Нунуму, що була служницею у американських місіонерів у Китаї, однією з яких і була Олівія – у попередньому житті місіонерка Міс Баннер. Кван вважає, що вона не виконала свою основну місію: поєднати закоханих, Міс Баннер та хлопця Йі Бань (у сучасній Америці це чоловік Олівії, Саймон). Тому шлюб Олівії та Саймона не є гармонійним. Кван вмовляє подружжя поїхати із нею до Китаю, де Олівія могла б усвідомити своє коріння. Коли у Китаї відбувається примирення чоловіка та дружини, Кван таємничо зникає. У 1996 році роман був номінований на „Оранж пайз” з художньої літератури.

Теми набуття національної та «особистісної» ідентичності, родинної історії, надприродного та кохання стають основними темами критичних оглядів роману „Сто таємних відчуттів” (І.Д. Хантлі, Б. Адамс, Х. Блум). Статті дослідників здебільшого розглядають характер таємничого крізь призму віянь покоління Нью Ейдж (New Age) або концепції Орієнталізму.

Сучасне китайське літературознавство (Чжан Жуй Хон, Цзоу Цянь Цзюнь) заперечує звинувачення Емі Тан у схильності до західного орієнталізму у якості екзотизації „китайськості”. Подібні звинувачення сипалися на Емі Тан з боку її побратима по перу сіно-американського письменника Ф. Чіна та інших критиків. Подібна полярність в оцінках творчості Емі Тан викликана полігенетичною складністю її романів, в яких західний та східний світи та їх художня рецепція розфокусовані через відсутність однозначних оцінок і єдиної точки зору. Розрізняти та аналізувати закладені у такій художній манері „скриті смисли” має сам читач, духовній зрілості якого Емі Тан повністю довіряє.

У центрі статті – вивчення семантики і поетики роману „Сто таємних відчуттів”, пов’язаних із центральним образом роману, Кван. Вона представляє собою медіум не тільки між реальним і нереальним світами, але і між американським і китайським, східним та західним просторами – що нагадує і постать самої авторки. Зауважимо, що роман „Сто таємних відчуттів” було перекладено на китайську та видано у 1999 році під назвою („Дівчина із інтуїтивним сприйняттям”). В основу назви покладено китайську філософську категорію „лінгань”– здатність до спілкування із духами на відстані без застосування звичайних органів чуттів, підсвідома здатність до розуміння таємничого, незбагненого.

Поетика назви роману „The Hundred Secret Senses» містить шлях осягнення міфічного „Світу Ін” (the World of Yin, від кит. 阴, yin – один із елементів діади ін-ян, позначає все темне, скрите, таємне, загадкове). Світ Ін є трансформованим у свідомості героїні на світ глибоко людський і, що дуже важливо, не відмежований від реальності. З ним героїня і веде „heart-talk”, що пронизує весь роман: „Don’t just use tongue, lip, teeth for speaking. Use hundred secret senses” [2, с.163]. („Для розмови не потрібні язик, губи і зуби. Використовуй сто таємних відчуттів”). У Світі Ін перебувають люди, що вже померли, і яких Кван пам’ятає із свого минулого життя. Розробка образу цього містичного тільки ззовні Світу Ін (головний якого – це жаль за минулим та втраченим), як і його мешканців – людей Ін – визначає глибоко ліричну природу жанру цього роману. У Світі Ін мешкають люди, що дуже сумують за рідними і дорогими людьми, або шкодують за втраченими упродовж життя можливостями. Іронізуючи над американським принципом політкоректності стосовно національної проблематики, Емі Тан додає: „Don’t say „ghost”. To them this like racist word. Only bad yin person you call ghost” [2, с.163]. („Не кажи «привиди». Це для них ніби расистське слово. Тільки поганих людей ін ти можеш назвати привидами”). Таким чином вводиться демаркаційна лінія із іншою літературною традицією (Е.По, А.Радиліф, У.Бекфорд). Це не злісні привиди, що викликають жах і відчуття страху, а ті, хто зберігає теплоту почуттів та спогадів. Кван бачить, сперечається, радиться із тими, хто є дорогим їй.

Щоночі розповідаючи Олівії про спільне минуле життя, Кван намагається допомогти сестрі відчути Світ Ін навколо себе і поспілкуватися із його мешканцями: „Secret sense not really secret... everyone has, only forgotten. Same kind of sense like ant feet,...snake tongue, little hair on flower...Memory, seeing, hearing, feeling, all come together, then you know something true in your heart. Like one sense” [2, с.125]. („Таємні відчуття насправді не таємні...вони є у всіх, тільки про них забули. Це те саме, що лапка мурахи,...язик змії, волосинка на квітці...Коли пам’ятає, зір, слух, почуття разом, ти відчуваєш щось істинне своїм серцем. Єдиним відчуттям”). Стилїстика контамінованого англійського мовлення посилює глибину ліризму розвитку цієї чудесно-містичної теми „Світу Ін”.

При аналізі характеру надприродного у романі „Сто таємних відчуттів” великого значення набуває синтез культур, привитий американській письменниці з дитинства, та особлива чуйність до розуміння та відчуття містичного, про що Емі Тан пише не без гумористичного підтексту, посилаючись на юнгіанське підсвідоме: „Я завжди була незрозумілою самій собі ... Я росла із відчуттям, що можу спілкуватися із духами, і це, воістину, здавалося походило не від мене самої. І зараз я можу пояснити це як підсвідому пам'ять або юнгіанське колективне підсвідоме. Але мені так допомагала моя творчість – і це було б невдячністю з мого боку заперечувати існування сили, більш могутньої, ніж ти сам” [3, с.250].

Творча рецепція Емі Тан являє собою процес активного індивідуально-творчого засвоєння традицій двох культур. Присутність „китайської складової” у її поезиці чудесно-містичного проявляється в інтертекстуальному зв'язку і з оповіданнями Юань Мея, і з „Записками про таємниче” Пу Сунліна, і з „Подорожжю на Захід” Чен-Ень У. Цей інтертекстуальний діалог відбувається у формі діалогу образів культури. Такими „образами культури”, на наш погляд, у романах Емі Тан є не тільки відомі твори, але і образ богині Гуань-Інь, концепт реінкарнації, ритуали вшанування духів, метафора сну тощо.

Образ богині Гуань-Інь вважаємо одним із центральних образів роману Емі Тан „Сто таємних відчуттів” (Кван) та „Спасіння тонучої риби” (Бібі Чен). Алюзія на відому постать буддійського пантеону представляється нам очевидною, та, на жаль, повністю позбавленою уваги як західних, так і східних критиків. Милосердна богиня Гуань-Інь (від індійської Kwan Yin, Кван – ім'я головної героїні роману) є бодхісатвою, „просвітленою”. У буддизмі її ім'я означає – „та, що чує молитви”. Постать богині за деякими джерелами розглядається як одна із реінкарнацій Будди, що з'явився на землі аби допомагати людям. Богиня, поміж іншим, допомагає людям позбавитися порочного кола реінкарнацій та досягти гармонії у житті. Тому зрозуміло, що, виконавши свою місію поєднання у теперішньому житті закоханих Олівію і Саймона, Кван також зникає із роману.

Тема реінкарнації у романі Емі Тан, безумовно, викриває характерну для китайської літературної традиції буддійську складову, на пильну увагу якій приділив відомий дослідник І.С. Лісевич, і взірцем якої є всесвітньовідомий роман Чен-Ень У „Подорож на Захід”, де також присутній персонаж Кван Іннь. Буддійські образи у творчості Емі Тан здебільшого пов'язані із зображенням потойбічного життя, духів, магічних ритуалів, реінкарнації. Це також і ритуали поховання тітоньки Ду у „Дружині Кухонного бога” (The Kitchen God's Wife, 1991), і вірування у потойбічне життя у „Ста таємних відчуттях”, і сповнена містикою подорож американських туристів до Китаю та Бірми у „Спасінні тонучої риби” (Saving Fish from Drowning, 2005), і обряди ворожіння у „Дочці костоправа” (The Bonesetter's Daughter, 2001).

Однак у романі „Сто таємних відчуттів” ідея реінкарнації веде до більш глибокого осягнення загальнолюдських почуттів – любові та відданості. Теперішнє життя Кван не є довільним поверненням зі світу померлих „Світу Ін” у іншій подобі, це – усвідомлений крок, метою якого є поєднання закоханих, що надає роману більш глибокого загальнолюдського змісту.

Особливої уваги у романі заслуговує концепт сну, оскільки незрозумілим у повній мірі лишається питання, чи є розповіді Кван про минуле життя у Китаї дійсністю, чи лише сном Олівії, змушеної щонаочі слухати розповіді сестри на незрозумілій спочатку китайській. У „Ста таємних відчуттів” метафора сну є художнім прийомом, не пов’язаним зі сном – метафорою смерті у західній культурі, або метафорою „...скороминущості життя, його подібного до сновидіння проминання” [1, с.63], з точки зору філософії даосизму. У романі це – метафора одного із станів життя, що викриває більш широкий концепт цілісного „dream-life”. Кван промовляє до Олівії: „Sweep from mind American ideas. Think Chinese. Make your life like dreaming” [2, с.264]. („Викинь із голови американські уявлення. Думай, як китаянка. Сприймай своє життя як сон”).

Тут поєднується, по-перше, буддистська концепція буття, згідно якої вічна душа „має зазнати „сон життя” зі всіма його печальми та стражданнями”. Ця традиція описана у всесвітньвідомому романі „Сон у червоному теремі” Цао Сюеціня, в основі якого лежить ідея кармічного народження людини у тому чи іншому образі. „Життя уві сні” містить у собі цілісний простір створеного Емі Тан авторського міфу про „Світ Ін”, локусом якого виступає селище Чанміань, де проходило минуле життя місіс Баннет і дівчини Нунуму, і де у цьому житті народилася Кван. Емі Тан тонко підхоплює смислову двозначність назви селища: Чанміань (Changmian) в залежності від ієрогліфічного написання може позначати „пісню, що довго тягнеться” (від китайського, changmian) або „вічний сон” (від китайського, chang mian). Цей образ „життя уві сні” сповнений низкою китайських образів-реалій: Yellow River, West River, Guilin, Changmian, Ludi Cave, Hakka, тощо.

Але крім китайської літературної традиції у романі із приголомшливою конкретністю висвічується і література сновидінь Заходу. Так у главі „Ловці людей” („Fisher of Men”), назва якої є алюзією до біблейських апостолів, розповідь Кван про місіонерів, до яких належала Олівія у минулому житті, змушують останню перестати сприймати мешканців Світу Ін як привидів або духів, а почати вірити у сні як „інше я” („other self”). Олівія визнає, що: „She had planted her imagination into mine. Her ghosts refused to be evicted from my dreams” [2, с.55]. („Вона перенесла свою уяву в мене. Її привиди відмовлялися висилатися із моїх сновидінь”).

Таємничість постаті самої Кван не раз наводять Олівію на думку, чи справжніми сестрами вони є. Адже Кван розповідає, що і у цьому

житті вона загинула під час повені, але повернулася у світ живих у подібні своєї подружки Булочки (Buncake), бо мала виконати свою обіцянку перед місіс Баннер. Подібні теми появи привидів, неупокоєних душ є близькими до естетики англійського/американського готичного роману. Таким чином, традиції, закарбованої у всесвітньовідомих творах Е.По, А.Радиліф, У.Бекфорда, романі „Джейн Ейр” Ш.Бронте, який, за словами самої Емі Тан, зачаровував її «готичними сценами», становлять своєрідну основу «західного тексту культури» романів письменниці.

У романі „Сто таємних відчуттів” можна побачити художнє переосмислення західної традиції готичного роману. Спочатку переданий страх, що визиває у Олівії Світ Інґ і її підсвідоме пригадування себе як „other self”: „Through years of dream-life...I've touched the tiny grains of a stone wall while waiting to be killed. I've smelled my own musky fear as the rope tightens around my neck” [2, с.32]. („Крізь роки життя уві сні... я торкалася піщинок кам'яних стін, чекаючи на своє вбивство. Я вдихала мускусний запах власного страху, коли мотузка затягувалася навколо моєї шиї”). І це зображення є інтертекстуально пов'язаним із поетикою західно-європейських та американських готичних романів.

Однак по мірі розвитку сюжету і духовних змін у самій Олівії цей Світ Інґ перестає бути страшним, перетворившись не на світ привидів (ghost), а світ блискіток (sparkles). Олівія починає бачити і розуміти Світ Інґ, як „...billion sparkles...contain every thought and emotion I had ever had ... I saw it .. with the single hair of a flower” [2, с.130]. („...мільярди блискіток... що містили кожну з моїх думок і емоцій...Я побачила це... кожною волосинкою на квітці”). Від розмови та відчуття привидів виникає не відчуття жагу, а спорідненості і довіри: „She's offered me her hand...Together we're flying to the World of Yin” [2, с.422]. („Вона дає мені свою руку... Ми разом летимо до Світу Інґ”).

Новаторство Емі Тан полягає у створенні таємничого світу іншого, який не має чітких аналогій у американській або китайській культурах. Світ Інґ не страшний, в ньому немає нічого зловісного, це є інша форма проявлення людської душі. Світ Інґ містить у собі елементи дивного, і у цьому сенсі він співвідноситься із канонічними творами про надприродне у китайській літературній традиції (Ляо Чжай) або картини, близькі до подання незбагненого і лякаючого у західній естетиці готичного.

Однак у самій природі зображення таємничого у Емі Тан лежать глибокі загальнолюдські почуття любові, відданості, турботи та співчуття. По мірі зближення із людьми Інґ викривається їх прагнення допомогти, а сам світ потойбічного описується із теплим гумором. Антитезою для героїні стає світ чужий, у якому головного – родини та друзів, немає.

Таким чином, у романі Емі Тан порушуються будь-які бінарні опозиції у протиставленнях країн, культур, світів, та возвеличуються

загальнолюдські почуття. Це надає підстави як для перегляду творчості Емі Тан у вузьких рамках етнічності або гібридності, так і для постановки проблеми транскультурних можливостей художнього простору романів письменниці, що належить двом світам – китайському та американському.

Література

1. Метафора сну в даоській філософії та в поезії Су Ши // Вісник Київ. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. Східні мови та літератури. – 2011. – Вип. 17. – С. 60-63. **2. Tan A.** The Hundred Secret Senses. – NY : G. P. Putnam's Sons, 1995. – 458 p. **3. Tan A.** The Opposite of Fate (Memories of a Writing Life). – L. : Penguin, 2003. – 416 p.

Надута Т. В. „The Hundred Secret Senses” Емі Тан: поетика скритих смислів у романі

У статті розглядається поетика „ста скритих смислів” третього роману американської письменниці Емі Тан „Сто таємних відчуттів”. Аналізуються витoki містичного та таємничого на перетині західної та східної (китайської) літературних традицій.

Ключові слова: інтертекстуальність, містика, естетика готичного, образи культури, текст культури

Надудая Т. В. „The Hundred Secret Senses” Эми Тан: поэтика скрытых смыслов в романе

В статье рассматривается поэтика „ста скрытых смыслов” третьего романа американской писательницы Эми Тан „Сто тайных чувств”. Анализируются истоки мистического и таинственного на пересечении западной и восточной (китайской) литературных традиций.

Ключевые слова: интертекстуальность, мистика, эстетика готичного, образы культуры, текст культуры

Naduta T. V. Amy Tan's „The Hundred Secret Senses”: poetics of the secret meanings

The article focuses on research of a „hundred secret meanings” poetics in the third novel of Chinese American writer Amy Tan „The Hundred Secret Senses”. The analysis reveals the cultural background of a mysterious as the intersection between Eastern and Western literary traditions.

Key words: intertextuality, mysticism, Gothic aesthetics, cultural images, text of a culture

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.
Прийнято до друку 30.03.2012 р.

ЖУРНАЛІСТИКА

УДК 070:654.19

Д. Д. Відоменко

АВТОРСЬКІ РАДІОПЕРЕДАЧІ: ТЕМАТИКА, СПЕЦИФІКА, МОВА (НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕДАЧ УКРАЇНСЬКОГО РАДІО)

В останні двадцять років на теренах України відбувалася комерціалізація радіомовлення. Це призвело до різкого зниження кількості культурно-просвітницьких авторських передач.

Авторські передачі на радіо завжди виконували функції виховання людини, формування особистості, освіти. Їх вдала конкуренція із розважальними передачами, які в сучасному радіомовленні є основним засобом досягнення комерційного успіху, здається нам мало можливою з тієї причини, що журналісту для підготовки таких передач слід витратити багато часу, зібрати великий обсяг матеріалу, володіти мистецтвом слова та вмінням зацікавлювати публіку. Дослідники-журналістикознавці відзначають, що умови праці сучасного працівника ЗМІ потребують надзвичайної оперативності – збір та обробку інформації журналісту доводиться здійснювати з великою швидкістю. Тож сучасний радіожурналіст часто не має можливості витратити велику кількість часу на підготовку власної передачі і тому працює над простішими розважальними радіопроєктами.

Саме авторські передачі виконують просвітницьку функцію – одну з найважливіших у радіомовленні. І тому, на наш погляд, повинні посідати відповідне місце серед сучасної радіопродукції. Необхідність збільшення кількості таких передач в українському радіопросторі є закономірною, інакше виникає загроза зникнення цього важливого шару у радіопродукті. Одними із необхідних кроків у напрямку повернення таких передач до ефіру є здійснення досліджень їх специфіки, визначення умов їх створення і функціонування, що й визначило **актуальність** нашої статті.

Метою нашої статті є розгляд сучасних авторських проєктів, які виходять на хвилях українського радіо. Предметом є тематична структура, жанрова своєрідність і мовленнєва складова авторських програм сучасних вітчизняних радіостанцій (Першого каналу Українського радіо, Другого каналу Українського радіо „Промінь”, Третього каналу Українського радіо „Культура”).

Грунтовні дослідження минулих років стосуються широкого кола теоретичних питань з радіожурналістики: специфіки радіо як ЗМК, його функцій, видів радіомовлення, жанрів та особливостей мови радіо. Це наукові розробки Е. Г. Багірова та В. Н. Ружнікова [4], В. В. Лизанчука

[5] та В. Я. Миронченка [6]. Проблеми авторських передач розглядали такі дослідники, як О. Я. Гоян [1], В. В. Смирнов [2], О. А. Шерель [3] та інші.

О. Я. Гоян, сучасний український журналістикознавець, розглядав авторську передачу з погляду впливу на розширення типологічного ряду сучасних радіопередач. Російські учені В. В. Смирнов та О. А. Шерель досліджували авторські передачі з позицій функціонально орієнтованого радіомовлення та особливостей роботи над нею радіожурналіста відповідно.

Якщо враховувати специфіку радіомовлення, то можна дати таке визначення терміну „авторська передача”: радіопередача, автор якої одночасно – і її творець, і її ведучий, постановник, редактор, коректор, у деяких випадках – продюсер. Він відповідає повністю за її виробництво, конструювання та вихід до ефіру, підбір теми, матеріалу, інформаційного приводу та їх відповідність формату радіостанції, підбір музичного матеріалу, у тому числі спеціальної музичної заставки, пошук організацій-спонсорів.

У сучасному українському радіоефірі можна зустріти різноманітні як за жанровою структурою, так і за тематикою авторські радіопередачі. Зупинимось докладніше на деяких із них.

„Кольоровий світ”, автор та ведуча – Олександра Танаскова (Перший канал Національного радіо України). Це культурно-просвітницька передача, деклароване завдання якої – сприяти виникненню естетичних орієнтирів у школярів та виховання у них належного ставлення до української культури. Тривалість передачі – 20 хвилин. Транслюється у запису, разом із авторськими репліками до ефіру виводяться інтерв'ю з уже відомими діячами культури і з обдарованою перспективною творчою молоддю.

Сценарій радіопередачі складається із аудіозаписів літературних творів, продекларованих запрошеними акторами, музичних композицій у виконанні відомих артистів і колективів. Саме з причини транслювання передачі у запису її інтерактивний аспект реалізується за допомогою листів: як традиційних, надісланих до редакції НРКУ, так і електронних, які слухачі надсилають на електронну адресу програми.

Щодо жанрової приналежності, то „Кольоровий світ” – радіобесіда, жанр, в якому непросто працювати саме радіоведучому. Та Олександра Танаскова має великий журналістський досвід, тож її бесіди із запрошеними до студії героями, як правило, цікаві, яскраві і пізнавальні. Сама ж ведуча чітко дотримується іміджу уважної та культурної співбесідниці.

Структура й побудова тексту її радіопередач робиться з урахуванням цільової аудиторії – школярів-старшокласників, тобто мова наближена до розмовної, але водночас – правильна, з дотриманням літературних норм. Ведуча використовує достатньо велику кількість метафор („звела мене доля”, „лісня манить кожного, клич у безмежний

світ насолоди”), епітетів „з величним колективом”, „копіткої праці над гнучким інструментом – голосом” і т. д.). Однак, на нашу думку, кількість словесних штампів, які зустрічаються у текстах передач О. Танаскової – завелика. Використовуються словесні конструкції на зразок: „свої вокальні здібності”, „світ естетичної насолоди”, „у чому секрет популярності”, „емоційно багатшими за своїх однолітків”.

„Кольоровий світ” – якісна, багато в чому стандартна просвітницька передача для підлітків, цінність якої в основному в її пізнавально-виховній спрямованості. Можна цілком впевнено сказати, що О. Танаскова добре виконує роль ведучої цієї передачі, беручи за основу кращі традиції української радіожурналістики та дикторської майстерності робітників Українського радіо.

„Енергозбереження для всіх”, автор і ведуча – Майя Манько. Передача інформаційно-публіцистична, присвячена проблемам збереження довкілля, енергії та природних ресурсів. Хронометраж – 10 хвилин. Передача йде у запису. В ефірі транслюється підготовлений та начитаний авторкою текст і записані інтерв’ю зі спеціалістами та експертами, які так чи інакше пов’язані з природоохоронною галуззю.

Жанр передачі можна визначити як радіокоментар з елементами радіобесіди та радіоінтерв’ю. Передача зроблена на достатньо високому рівні. Ведуча мінімізує своє втручання в розмову, надаючи своїм співбесідникам простір для якомога детальнішого висловлювання їхніх думок та якомога повніших відповідей на її запитання. Інтерактивності у передачі уваги не приділяється. Музичне оформлення передачі, на нашу думку, підібране не дуже вдало і може відволікати слухачів від сприймання поданої інформації.

Ведуча в своєму мовленні тримає швидкий темп. Її дикція достатньо чітка, однак помітні деякі дрібні проблеми при вимові шиплячих звуків. Враховуючи інформаційно-публіцистичну спрямованість передачі, М. Манько використовує лексику, легку для сприйняття і водночас правильну з літературної точки зору. На нашу думку, серйозність проблематики передачі і зумовила використанні текстів сценаріїв без засобів образного мовлення із досить великою кількістю канцелярських фраз типу: „було проведено”, „до участі були запрошені”, „для покращення комфорту”, „організувала у співпраці з”.

„Енергозбереження для всіх” є якісною та інформативною передачею для широкої аудиторії. У цьому велика заслуга її авторки та ведучої, Майї Манько, яка вдало, у кращих традиціях науково-популярної журналістики, адаптує непросту тему збереження енергоресурсів та охорони природи для сприйняття найширшими колами слухачів – від школярів до бізнесменів.

„Сам собі”, автор та ведуча – Ольга Іванова. Культурно-просвітницька передача, спрямована на надання психологічної допомоги тим слухачам, хто має проблеми власного самовдосконалення та особистісного зростання. Хронометраж – 20 хвилин. Іде у запису і являє

собою, по-перше, розповіді про досягнення успіху відомими людьми (письменниками, вченими, артистами) з акцентом на ті перешкоди, які їм довелося подолати; по-друге, психологічні узагальнення та висновки, стратегії подолання труднощів та розв'язання конфліктів.

Зворотній зв'язок із глядачами відбувається за допомогою пошти – і паперової, і електронної. Листи нерідко підказують теми наступних випусків передачі. Текст ведучої супроводжує вдало підібраний звуковий супровід (від звичайних фонових мелодій до звуків історичної хроніки), а у деяких випусках транслюються ще й небанальні мініатюри, розіграні ведучою та запрошеним журналістом. Враховуючи все вищенаведене, жанр передачі можна визначити як радіобесіду.

Ольга Іванова, на нашу думку, цілком слушно, якщо враховувати серйозність тем, що обговорюються в передачі, не вдається до імпрровізацій, не імітує спонтанність. Їй вдається вдало захоплювати та втримувати увагу слухача протягом усього ефіру.

Мовлення ведучої відповідає основним вимогам, які висуваються до радіоведучих: вимова гарна, нечутне дихання. Темп варіюється: від середнього під час розповідей до пришвидшеного під час розмови з гостями програми. Мовлення О. Іванової інтонаційно багате: від інформативно-дидактичного до радісно-зацікавленого, залежно від матеріалу, якому присвячений черговий випуск програми. Дикція ведучої чітка, так само як і артикуляція. Майже бездоганно дотримуються орфоепічні норми літературної мови. У лексичному аспекті мова О. Іванової є правильною, ведуча не використовує незрозумілих слів, термінів, які важкі для сприйняття радіослухачам, що дуже важливо для культурно-просвітницької спрямованості передачі. На особливу повагу і схвалення заслуговує те, що О. Івановій вдається вести ефір, оминаючи штампи, сленгізми та вульгаризми, і разом з тим легко та невимушено брати інтерв'ю у гостей. Ведуча широко використовує засоби художнього мовлення: метафори (*„можемо нарікати на долю, скласти крила і каменем вниз”*, *„досягти космічних висот”*, *„у підсвідомості б'є набат”*), епітети (*„на якомусь третьому, п'ятому, десятому рівні свідомості”*, *„великий успіх – великі задрощі”*) і багато інших.

Загалом, „Сам собі” – передача, концепція якої передбачає досягнення складної мети – водночас і займатися просвітництвом, і спробувати опосередковано надавати допомогу слухачам, які мають певні психологічні проблеми. О. Івановій, на нашу думку, це вдається. Вона використовує свій чималий досвід радіоведучої, щоб донести знання з практичної психології та поради від психологів-практиків до цільової аудиторії своєї передачі.

„У Романа нині гарні гостини”. Автор та ведучий – Роман Швед. Передача широкого тематичного діапазону – від популярної музики до актуальних проблем життя сучасного українця. Хронометраж – 50 хвилин. Іде як у запису, так і в прямому ефірі. Передача являє собою

авторську розповідь, підкріплену різноманітними звуковими матеріалами (музичними композиціями, диктофонними інтерв'ю).

Основу передачі складає жанр радіобесіди, однак ведучий, окрім усної мови, використовує ще і інший виражальний засіб радіо – музику. А тривалість передачі вдвічі перебільшує рекомендовану для цього жанру. Ведучий створює собі імідж „лектора”, освіченої, ерудованої людини, і намагається поділитися своїм закордонним досвідом зі слухачами. У передачі наявний великий елемент імпровізації – очевидно, що розвиток своєї розповіді Р. Швед заздалегідь не планує. Ведучий, по-перше, є представником американських українців – англійська мова відчутно вплинула на його вимову та лексичний запас. По-друге, не є професійним радіожурналістом, і тому не дуже вправно володіє своїм голосом та небагато уваги приділяє інтонаційним нюансам.. Зворотній зв'язок у передачі забезпечується за допомогою телефонного зв'язку. У цілому передача зроблена ретельно, і, якщо враховувати кількість слухачських дзвінків до студії, ведучому вдається підтримувати інтерес своєї аудиторії протягом усього ефіру.

Навіть незважаючи на великий хронометраж і на свій літній вік, Р. Швед вправно і досить жваво веде передачу. Дихання ведучого ми не чуємо, паузи у мовленні доречні, дикція – на високому рівні. А от його артикуляція є дуже незвичною. Р. Швед є репатріантом, це, звісно, накладає помітний відбиток на його вимову, яка не відповідає вимогам сучасної української мови. Слововживання так само незвичне, очевидно, будується іще за скрипниківським правописом: „льокай”, „люксус”, „всьо”, „аранжовка”, „Голяндія” і т.д. Орфоепічні норми, які використовує ведучий, далекі від прийнятих нині („КалЕндар”, „ВеликИй”, „МузикА”). У цілому в своїх передачах Р. Швед користується розмовною лексикою, однак оминає при цьому вульгаризми та жаргонізми.

„У Романа нині гарні гостини” – культурно-просвітницька передача, що ставить на меті знайомство українських слухачів, по-перше, з культурою діаспорних українців, по-друге, з кращими зразками української і світової поп-музики, по-третє, виражає авторський погляд на проблеми життя сучасного українця.

Емпіричним шляхом, через моніторинг ефіру українських радіостанцій була виявлена тенденція до скорочення кількості авторського програмного продукту. Це пояснюється пануванням комерційного радіомовлення, орієнтованого на отримання прибутку. Більшість авторських передач присвячені або культурно-просвітницькій, або соціально-політичній проблематиці. Найпоширеніша форма авторських проектів – бесіди і монологи.

Для створення і впровадження в ефір якісних авторських передач, ведучому, який є одночасно автором, слід винайти оригінальну ідею, цікаву тему. Дуже важливим є вміння радіоведучих вести бесіди з радіослухачами і запрошеними у студію гостями. Щодо роботи ведучих

авторських програм, то у створенні сценаріїв передач, а також манері вести бесіди з гостями та радіослухачами, ведучі спираються на кращі традиції українського радіомовлення. І, незважаючи на деякі недоліки в чистоті та триманні темпу, мовлення ведучих розглянутих нами передач знаходиться на високому професійному рівні..

У цій статті було досліджено тематику, жанрову своєрідність і мовлення авторських програм сучасних вітчизняних радіостанцій. Але існують ще інші аспекти авторських радіопередач, які потребують глибокого вивчення: умови існування, сучасний стан та перспективи розвитку авторських проєктів, майстерність ведучого, мовне питання. Ці та інші аспекти складають перспективу наших подальших досліджень.

Література

- 1. Гоян О. Я.** Основи радіожурналістики і радіоменеджменту: Підручник / О. Я. Гоян – К.: Веселка, 2004. – 245 с. **2. Радіожурналістика:** Учеб. для студентов вузов, обучающихся на спец. „Журналистика” / Н. С. Барабаш, Л. Д. Болотова, В. В. Гаспарян и др.; Под. ред. А. А. Шереля. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 479 с. **3. Смирнов В. В.** Формы вещания: Функции, типология, структура радиопрограмм: учеб. пособие / В. В. Смирнов. — М. : Аспект-Пресс, 2002. – 234 с. **4. Багиров Е. Г** Ружников В. Г. Основы радиожурналистики: учебник /Е. Г. Багиров, В. Г. Ружников. – М.: Издательство МГУ1984. – 348 с. **5. Лизанчук В. В.**Радіожурналістика: засади функціонування: Підручник./В. В. Лизанчук.– Л.: ПАІС, 2000. – 366 с. **6. Миронченко В. Я** Основы інформаційного радіомовлення : підручник / В. Я. Миронченко. – К.:Інститут змісту і методів навчання; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка., 1996. – 438 с.

Відоменко Д. Д. Українські авторські радіопередачі: тематика, специфіка, мова (на прикладі передач українського радіо)

У статті розглянуто проблеми функціонування авторських радіопередач у сучасному українському радіоєфірі, проаналізовано приклади авторських програм, які виходять на каналах Національної радіокомпанії України („Кольоровий світ” О.Танаскової, „Енергозбереження для всіх” М.Манько, „Сам собі” О.Іванової, „У Романа нині гарні гостини” РШведа) визначено тематичне спрямування та жанрова структура радіопередач, висвітлена специфіка роботи над ними радіожурналістів, розглянута мова ведучих у лексичному та артикуляційному аспектах.

Ключові слова: радіомовлення, радіоведучий, радіожурналіст, авторська радіопередача, жанр.

Видоменко Д. Д. Украинские авторские радиопередачи: тематика, специфика, язык (на примере передач украинского радио)

В статье рассмотрены проблемы функционирования авторских радиопередач в современном украинском радиоэфире, проанализированы примеры авторских программ, которые выходят на каналах Национальной радиокomпании Украины („Цветной мир” А.Танасковой, "Энергосбережение для всех" М.Манько, "Сам себе" О.Ивановой, "У Романа сейчас хорошие гости" Р.Шведа), определено тематическое направление и жанровая структура радиопередач, освещена специфика работы над ними радиожурналистов, рассмотрена речь ведущих в лексическом и артикуляционном аспектах.

Ключевые слова: радиовещание, радиоведущий, радиожурналист, авторская радиопередача, жанр.

Vidomenko D. D. Author radio programs: themes, specific, language (on the examples of the Ukrainian radio programs)

The article deals with problems of copyright on the modern Ukrainian radio, the examples of author programs that are broadcasted on the channels of the Ukrainian National Radio Company are analyzed ("Colorful World" by O.Tanaskova, "Energy keeping for everybody" by M. Manko, "To yourself" by O. Ivanova, "Roman has now good visits" by R. Shved); the thematic focus and structure of the radio genres are defined, specific features of radio journalist's work with them are highlighted, the language of anchorperson in the lexical and utterance aspects is considered.

Key words: broadcasting, radio host, radio journalist, author radio program, genre.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2012 р.

Прийнято до друку 30.03.2012 р.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- 1. Александрова Тетяна Сергіївна**, студентка 3 курсу факультету іноземних мов спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 2. Батальщикова Еліна Юрїївна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 3. Белаш Ганна Володимірівна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 4. Буніна Лариса Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 5. Відоменко Дмитро Дмитрович**, магістрант, спеціальність „Журналістика”, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка.
- 6. Гребенік Ігор Олександрович**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 7. Дудік Аліна Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 8. Кириченко Ганна Володимірівна**, студентка 2 курсу факультету іноземних мов спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 9. Коломієць Дарина Олександрівна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 10. Котлярова Ольга Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 11. Курінна Марія Геннадіївна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 12. Левченко Лілія Едуардівна**, студентка 4-го курсу спеціальності „Англійська мова та література” факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 13. Ліпін Глеб Володимирович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри порівняльної філології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
- 14. Лозова Аліна Віталіївна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” факультету іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

15. **Мазенко Анна Василівна**, студентка 4-го курсу Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
16. **Мазурік Олена Олексіївна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
17. **Мілова Оксана Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
18. **Михайленко Олена Юрьівна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
19. **Михайліченко Юлія Володимирівна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
20. **Мільченко Ольга Сергіївна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
21. **Надута Тетяна Вікторівна**, викладач кафедри порівняльної філології Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.
22. **Недзельська Анастасія Андріївна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
23. **Рабіщук Олена Григорівна**, студентка 4-го курсу Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
24. **Підручна Зінаїда Федорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін Чортківського інституту підприємництва і бізнесу Тернопільського національного економічного університету.
25. **Пушкіна Юлія Сергіївна**, студентка 3 курсу факультету іноземних мов спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
26. **Савельєва Дарья В'ячеславівна**, лаборант кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
27. **Семендяєва Аліса Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
28. **Теплинська Валентина Володимирівна**, студентка 4-го курсу Інституту педагогіки і психології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
29. **Тимошенко Катерина Сергіївна**, студентка 4 курсу факультету іноземних мов спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

- 30. Тіщенко Дар'я Олегівна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 31. Ткачова Олена Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 32. Шалдаісова Ганна Володимирівна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 33. Фуклєва Ганна Олександрівна**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 34. Яскевич Юрій Валерійович**, викладач кафедри практики мовлення Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- 35. Ячнікова Катерина Михайлівна**, магістрантка спеціальності „Мова та література (англійська)” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(філологічні науки)

Відповідальний за випуск:
доц. Н. В. Федічева

Коректори: О. О. Ткачова,
Н. В. Резнік

Здано до склад. 29.02.2012 р. Підп. до друку 30.03.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 25,92. Наклад 200 прим. Зам. № 70.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.