

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 10 (149) ТРАВЕНЬ

2008

2008 травень № 10 (149)

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію: серія КВ № 3783, видане
Держкомвидавом України 19.04.1999 р.

Друкований орган Луганського національного
педагогічного університету імені Тараса Шевченка
Видавництво ЛНПУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 28 березня 2008 р.)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С. Я.**
Перший заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л. М.**
Заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Ужченко В. Д.**
Відповідальний секретар –
доктор філологічних наук,
професор **Галич О. А.**
Члени редколегії:
доктор педагогічних наук,
професор **Курило В. С.**,
доктор педагогічних наук,
професор **Ваховський Л. Ц.**,
доктор педагогічних наук,
професор **Хриков С. М.**,
доктор педагогічних наук,
професор **Чиж О. Н.**,
доктор педагогічних наук,
професор **Алфімов В. М.**

Засновник — Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка

Збірник наукових праць, ліцензований ВАК України за напрямками: педагогіка, історія, філологія, біологія
(Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4 (12))

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief—
Doctor of Pedagogics Prof,
Kbarchenko S. Y.
First Deputy —
Doctor of Philology Prof,
Sinelnikova L. M.

Deputy —
Doctor of Philology Prof,
Uzhchenko V. D.
Executive secretary –
Doctor of Philology Prof,
Galich O. A.
Editor Board Members:
Doctor of Pedagogics Prof,
Kurylo V. S.,
Doctor of Pedagogics Prof,
Vakhovskiy L. Z.,
Doctor of Pedagogics Prof,
Khrycov E. M.,
Doctor of Pedagogics Prof,
Chizh O. N.,
Doctor of Pedagogics Prof,
Alkhimov V. M.

Founder — Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

The collection of studies on Pedagogics, History, Philology, Biology licensed by the Higher Attestation Board of Ukraine (HAB)
(Bulletin HAB of Ukraine. – 1999. – No. 4 (12))

The materials are published in the original

Видавництво Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@lnpu.edu.ua

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2008

ЗМІСТ

<i>Баранцова О.Ю.</i> Соціолект Інтернету як унікальне явище мови на сучасному етапі розвитку.....	5
<i>Безсонна В.С.</i> Інтерпретація творів Уільяма Шекспіра російською й українською мовами.....	9
<i>Бледнова О.Г.</i> Понятие гендерного аспекта и его выражение на уровнях языковой системы.....	16
<i>Васильєва О.Г.</i> Концептуалізація ситуації міжособистісної взаємодії в англomовній художній прозі.....	22
<i>Halushkova A.</i> Motivation and its implementation when developing writing skills.....	28
<i>Голодов А.Г.</i> Структурные особенности и место языка немецкого футбола в составе национального языка.....	33
<i>Dorda S.V., Klochko L.I.</i> The role of materials in teaching ESP.....	42
<i>Евдокименко Е.А.</i> Понятие переводческой компетентности в процессе коммуникации.....	51
<i>Kalinina O.G.</i> Teaching foreign languages in the context of multiple intelligences.....	55
<i>Клочко А.С.</i> Особливості граматичних трансформацій при перекладі з французької мови українською.....	59
<i>Ковтун К.В.</i> Диалогизация публицистического монолога как моделирование интерактивной коммуникации между автором и адресатом.....	64
<i>Lepyoshkina N.I.</i> Listening strategies.....	71
<i>Mygovych I.V.</i> Language, Society, Culture. Concept of culture in linguistics.....	78
<i>Moiseenko O.Yu.</i> English in Rwanda: history, contact and attitudes.....	89
<i>Nedaynova I.V.</i> Language varieties: language situation and language policy in modern Britain.....	95

Новикова О.В. Лексическая номинация в языке Интернета и компьютерных технологий.....	101
Попкова Ю.В. Формирование профессиональной компетенции будущих преподавателей иностранного языка проектными технологиями.....	108
Пробийгорова О.С. Каламбур, або гра слів, як різновид мовної гри.....	112
Ржевська Г. В. Проблема розробленості вправ на навчання перекладу.....	119
Скляр Н.В. Функціонування метафоричних засобів у тексті німецької романтичної казки.....	123
Склярова О.П. Особливості репрезентації концепту <i>HOMELAND</i> в американській національній картині світу (на матеріалі англomовних лексикографічних та публіцистичних джерел).....	130
Соколова І.В. Засоби підвищення інформативності інформаційно-рекламних текстів (на матеріалі англomовних текстів).....	138
Христенко О.С. Гендерні особливості сучасного німецького молодіжного сленгу.....	149
Черкашина Т.Ю. Теорія оповіді: шляхи розвитку та перспективи.....	155
Chavva T.Yu. Quelques principes d'un enseignement communicatif des langues.....	163
Shestakova E.Y. Modo Subjuntivo: la esencia del fenómeno gramatical.....	169
Унукович В.В. Проповеди Иисуса Христа как образцы раннехристианской гомилии (этическая мотивация риторических приёмов).....	174
Яскевич О.В. О базовых концептах религиозного дискурса (на материале концептов «Вера» и «Бог»).....	180
Відомості про авторів	186

О.Ю. Баранцова

СОЦІОЛЕКТ ІНТЕРНЕТУ ЯК УНІКАЛЬНЕ ЯВИЩЕ МОВИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ

У статті розглянуто динамічний розвиток соціуму Інтернету, розповсюдження комп'ютерного спілкування й виникнення унікальних соціальних діалектів у його рамках, досліджено різноманітні соціолінгвістичні новоутворення. У статті використано описовий метод дослідження, у межах якого за допомогою прийомів спостереження, систематизації та інтерпретації було виявлено різнорівневі соціолекти, задіяні в мережі Інтернет.

Ключові слова: соціолект, Інтернет, мова чатів, мова хакерів, мова “падонків”.

В статье рассмотрено динамическое развитие социума Интернета, распространение компьютерного общения и возникновение уникальных социальных диалектов в его рамках, исследованы разнообразные социолингвистические новообразования. В статье использован описательный метод исследования, в рамках которого при помощи приемов наблюдения, систематизации и интерпретации были выявлены социолекты разных уровней в рамках сети Интернет.

Ключевые слова: социолект, Интернет, язык чатов, язык хакеров, язык “падонков”.

In the article the dynamic development of the sociolects of the Internet, spreading of the computer mediated communication has been investigated, various modern sociolinguistic formations have been explored. The descriptive method of investigation was used while researching, with the help of which systematisation and interpretation of various levels of sociolects within the Internet have been discovered.

Key words: sociolect, Internet, language of chats, language of hackers, language of geeks.

Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій відкриває перед нами цілу низку нових можливостей і разом з тим розкриває нові перспективи дослідження, створює нові завдання та проблеми. Зокрема, ці процеси спостерігаються в галузі соціолінгвістики, «наукової дисципліни, яка розвивається на межі мовознавства, соціології, соціальної психології та етнографії і вивчає широкий комплекс проблем, пов'язаних з соціальною природою мови, її функціями у суспільстві, механізмами впливу соціальних факторів на мову і ролі, яку грає мова в житті суспільства» [11, с. 481]. З появою

та швидким розповсюдженням комп'ютерів та Інтернет-технологій в Україні, як і в більшості інших країн, з'явилася та почала стрімко розвиватися специфічна мова, якою спілкуються не тільки комп'ютерники-професіонали, а і широкі верстви населення.

Актуальність цього дослідження зумовлена динамічним розвитком соціуму Інтернету, швидким розповсюдженням комп'ютерного спілкування і виникненням унікальних соціальних діалектів у його рамках. Користувачі мережі Інтернет утворили нову субкультуру, а як відомо, «субкультури - головні складові соціальної взаємодії, на рівні яких і виникає оновлення культури» [8, с. 123]. Отже, дослідження такого унікального соціокультурного явища, як мова мережі Інтернет є дуже важливим напрямком соціолінгвістичних досліджень сьогодення.

Метою цієї статті виступає дослідження соціуму та характеристика соціолекту Інтернету, його різноманітних соціолінгвістичних новоутворень.

Для того, щоб зрозуміти те явище, яке ми збираємося аналізувати, спочатку визначимо, що таке соціум, соціальний діалект або соціолект та окреслимо їх основні риси. За думкою Несторова під *соціумом* мережі Інтернет мається на увазі група людей, взаємодія яких відбувається здебільшого у глобальній комп'ютерній мережі. Соціуми мережі необхідно відрізнити від соціальних агрегатів мережі адже обов'язковою характеристикою Інтернет соціума є освідомлення своєї спільності, в якій члени соціуму пов'язані єдиною ідеологією, традиціями и т.п. [5, с. 1].

«Соціальний діалект (або *соціолект*) – це відгалуження загальнонародної мови, уживане в середовищі окремих соціальних, професійних, вікових та інших груп населення» [7, с. 135]. Цей термін виник у лінгвістиці відносно нещодавно, у другій половині 20 сторіччя, і останнім часом все частіше використовується в літературі. Соціолекти не є цілісними системами комунікації. Це насамперед особливості мови, де вони функціонують у вигляді слів, словосполучень, синтаксичних конструкцій, особливостей наголосу и т.і. Проте основа соціолектів, як вокабулярна так і граматична, зазвичай мало чим відрізняється від характерної для даної національної мови [12].

Соціолект виконує ті ж функції, що й національна літературна мова, але на субстандартному, груповому рівні. Таким чином, соціолект об'єднує особу з групою, вирізняє її з-поміж інших і стає знаряддям інтерпретації дійсності [4, с. 4].

Розглянемо різновиди соціальних діалектів: серед них віділяють терміни жаргон, арг, сленг, які часто використовуються як синоніми, однак, лінгвісти вважають доцільним розмежовувати ці поняття. Дуже часто вище зазначені терміни трактуються по-різному, що пояснюється тим, що соціолінгвістика досить молода наука і чітка термінологія в ній відсутня. Така термінологічна різноманітність й неоднозначність створює доволі серйозні труднощі при проведенні соціолінгвістичних досліджень, тому останнім часом, для спрощення термінології замість жаргону, арг, сленгу використовується термін *соціолект*.

Не викликає сумнівів, що мова Інтернету є одним з різновидів соціолекту, проте таке узагальнення є дещо неадекватним. Адже мова Інтернету досить неоднорідна і в ній можливе виділення декількох соціолектів, які при подальшому розгляді також можуть бути поділені на ще менші частини. Соціальні групи Інтернету є досить нестабільними, вони постійно змінюються. Соціолекти взаємодіють, переплітаються, і визначити межу між ними досить важко, проте цілком можливо. За твердженням А.Е.Войкунського, «Інтернет представляє собою унікальний полігон, на якому розвертаються досліди природної мови» [2].

Кодифікована літературна мова в мережі співіснує з надзвичайно різноманітними та колоритними соціолектами, до яких входять як загальний комп'ютерний жаргон, так і досить специфічна мова чат-спілкування, своєрідне арго хакерів, унікальне явище «мови падонків» у російськомовному Інтернеті та інші. Подібних явищ досить багато, різноманітні субкоди постійно виникають, розвиваються, трансформуються та зникають, що пояснюється надзвичайною лінгвістичною продуктивністю та варіативністю мережі Інтернет.

Дуже цікавим явищем мережі Інтернет є оригінальна, динамічна мова чатів, у якій створюється величезна кількість неологізмів, що пояснюється унікальними особливостями спілкування в їх межах. Віртуальному чатівському спілкуванню властивий ігровий, карнавальний, фольклорний характер. Відхилення від норми соціальної поведінки, протиставлення себе нормі і є в чаті нормою. Особистість виявляє себе як текст, ототожнюється з текстом, який, окрім вербального, несе й невербальне навантаження у вигляді «малюночків», «смайликів», акронімів та інших цікавих новоутворень. Крім того, багато неологізмів є запозиченнями з англійської мови: *pls (please)* – будь ласка, *ІМНО (in my humble opinion)* – на мою скромну думку, *W8 (wait)* – зачекай, *bb (bye-bye)* – до побачення [9, с. 427].

Яскравим прикладом соціолекту Інтернету також є мова хакерів. «Сьогодні кожен користувач (або юзер) комп'ютерного середовища так чи інакше зустрічається з особливою субкультурою так званих хакерів, у якій є своя особлива мова. Особливий вокабуляр хакерів об'єднує їх, допомагає ідентифікувати становище в товаристві їхніх окремих представників, обмінюватися інформацією і розпізнавати чужинців. Для мови хакерів характерна велика розмаїтість відтінків, що відбивають психологію людей, які нею користуються. Характерною рисою хакерів є гра слів. Їхні інновації або лінгвістичні знахідки відбивають незвичні сполучення слів або стилів і використовуються не тільки для порозуміння обмеженого кола осіб, але і, схоже, для власного задоволення.

Ще одним оригінальним лінгвістичним явищем, яке має під собою соціальну основу, є так звана «мова падонків», що виникла у російськомовному Інтернеті (або Рунеті) декілька років тому. Хоча вона досить незначно розвинулася серед україномовних користувачів Інтернету, її виникнення, функціонування та масове розповсюдження представляють надзвичайний інтерес для дослідників соціолектів Інтернету.

Таку незвичну та колоритну назву своїй «мові» дали самі «падонки». За ствердженням Олени Бабаян [1, с. 1], соціум «падонки» почав своє існування ще шість років тому. Саме Дмитро Соколовський, (він же *Удафф*.) створив ресурс *udaff.com*, де і зародилися «йади» російської словесності. Пізніше цю «мову» також почали називати «албанською» або «олбанською» (зазначимо, що ця назва немає ніякого відношення до країни Албанія та її мови), «медведська мова». Отже, «мова падонків», «албанська» або «медведська», це унікальне соціолінгвістичне явище, яке досить важко назвати мовою в повному розумінні цього слова. Це соціолект, що використовує певний набір кліше, який став популярним лише завдяки своїй незвичності та ентузіазму самих «падонків».

«Мова падонків» характеризується максимальним наближенням до усного мовлення, вона є фонетично адекватним, але навмисно неправильним написанням слів, частим вживанням ненормативної лексики і визначених, «комп'ютерних», штампів. Найчастіше цей стиль використовується при написанні коментарів до текстів в *блогах, чатах і інтернет-форумах*.

Сфера розповсюдження «албанської мови» вже давно не обмежується Інтернетом. Існують різноманітні онлайн ресурси, словники «мови падонків», сайти з описом історії цього явища. «Албанська» використовується в засобах масової інформації, у рекламі, на бігбордах, її існування визнають навіть представники влади.

Сучасні юзери, що користуються «мовою падонків» або «албанською мовою», постійно поширюють свій словник, поява таких «слів» як *аццтой, аффтара, ахтунг, глюкодром, креатіфф, оффтонік, фтему жжюи, флуд, юзверь, Windows XP'юша*, комунікація типу: «*Аццкий вентилятор жжот как агнимьот. Респект иму и уважуха. А ты, аццтой, убей sibя апстену!*» (що приблизно означає: «*Охолоджувач процесору на моєму комп'ютері працює дуже гарно. А тобі не лишається нічого, крім заздрощів з цього приводу, адже ти маєш поганий охолоджувач процесора*» - пер. автора) та багатьох інших вже не так шокує суспільство.

Вплив цього явища на сучасну російську мову важко заперечити, що, звісно викликає ряд гострих дискусій та суперечок на цю тему. Реакцією на розповсюдження соціолекту Інтернету стало виникнення так званих антипадонків. Вони гостро критикують «албанську мову» та закликають до так-би мовити, «очищення, звільнення мови Пушкіна та Достоєвського від бруду зухвалої неосвідченності» [6].

Така гостра та неоднокова реакція суспільства на це новоутворення свідчить про його соціальну вагомість. Зараз важко сказати, чи призведе поширення цього соціолекту до деградації російської мови чи ні. Адже мова постійно змінюється, розвивається. Виникнення різноманітних новоутворень, соціолектів є закономірним явищем, яке свідчить про функціональну активність мови. На сучасному етапі мережа Інтернет є явищем культури народу, саме тому Всесвітнє павутиння має надзвичайний вплив на розвиток української, англійської та російської мов. Соціолекти, що виникають на його теренах, виступають особливим прошарком сучасних мов, та заслуговують ретельного вивчення їх основних рис та особливостей, причин виникнення та умов їх

ефективного розвитку та функціонування, впливу цього сучасного явища на подальший розвиток національних мов, що є актуальним та перспективним напрямком соціолінгвістичних досліджень сьогодення

Література

1. **Бабаян О.** Превед, Удаффчег! // www.mk.ru/blogs/idmk/ 2007/04/11/mk-daily/95142.
2. **Войкунский А.Е.** Развитие речевого общения как результат применения Интернета // www.nlo.magazine.ru/dog/tual/main8.html.
3. **Липатов А.Т.** Русский сленг и его соотнесенность с жаргоном и аргю // Семантика и уровни ее реализации. – 1994.
4. **Масенко Л.** Українська жаргонологія: проблеми становлення. // Українська мова та література. – 2006. – №38.
5. **Нестеров В.** К вопросу о динамике сетевых сообществ // www.flogiston.ru/articles/netpsy/articles/netpsy/groupdyn
6. **Нестеров В.** К вопросу об эмоциональной насыщенности межличностных коммуникаций в Интернете // www.flogiston.ru/articles/netpsy/articles/netpsynetemotions.
7. **Українська мова.** Енциклопедія / Під ред. В.М.Русанівського. – К., 2000.
8. **Тітллей М.** Новый підхід до теорії молодіжної культури // «І». Незалежний культуролог. – 2002. – Ч.24.
9. **Фатурова В.** Семантичні трансформації Інтернет мови. // www.flogiston.ru/articles/netpsy/articles/netpsynetemotions
10. **Федорів М.** Про особливості комп'ютерного дискурсу // www.vesna.org.ua/txt/fedorivm/jargon.html.
11. **Швейцер А.Д.** Соціолінгвістика // Лінгвістический енциклопедический словарь. – 1990.
12. **Sociolinguistics** // www.phon.ox.ac.uk/wiki/sociolect

УДК 811.111'255.4

В.С. Безсонна

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ТВОРІВ УІЛЬЯМА ШЕКСПІРА РОСІЙСЬКОЮ Й УКРАЇНСЬКОЮ МОВАМИ

Дана стаття присвячена проблемі перекладу творів В.Шекспіра російською та українською мовами. Проводиться порівняння перекладів, зроблених Б.Пастернаком, С.Маршаком та Д.Паламарчуком, і також подано аналіз сонету № 30 В.Шекспіра.

Ключові слова: сонет, інтерпретація, перекладацька компетенція.

Данная статья посвящена проблеме перевода произведений В.Шекспира на русский и украинский языки. Проводится сравнение переводов, сделанных Б.Пастернаком, С.Маршаком и Д.Паламарчуком., и также представлен анализ сонета № 30 В.Шекспира.

Ключевые слова: сонет, интерпретация, переводческая компетенция.

This article is dedicated to the problem of translating the works of W.Shakespeare into Russian and Ukrainian languages. The comparison of translations made by B.Pasternak, S.Marshak and D.Palamarchuk, and the analysis of Shakespeare's sonnet №30 has been done.

The key words: sonnet, interpretation, translator's competence.

Вільям Шекспір – колосальне явище в історії світової культури. Його спадщина стала невід'ємною частиною духовного життя людства, активно засвоюється національними літературами усіх країн світу. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема сприймання творчості англійського драматурга в усі епохи і в усіх країнах, куди вона проникала. *Метою цієї статті є порівняння перекладів творів Вільяма Шекспіра на російську і українську мови.*

Одночасно з проникненням у світ шекспірівської поезії, яке поступово поглиблюється, відбувається вдосконалення засобів його передачі російською і українською мовами.

Важливим етапом в опануванні творчої спадщини англійського драматурга стала літературна діяльність Бориса Пастернака, поета і перекладача. Серія його перекладів шекспірівських трагедій виявилася у російській перекладній літературі справжньою подією, ще недостатньо вивченою і оціненою.

Згідно з Коновою Ж.А., аналізуючи переклади Шекспіра, які існували до Б.Пастернака, можна простежити в них дві основні тенденції:

- 1) прагнення не стільки відтворити оригінал, скільки переказати його своїми словами; при цьому створюється певний, умовно “шекспірівський”, урочистий і пишномовний стиль (прикладі подібного “романтизування” Шекспіра ми знаходимо у Кроненберга О.І., Загуляєвої М.О., Соколовського О.Л., Гнедича П.П.);
- 2) повернення до оригіналу, прагнення відтворити його з усією точністю і в усіх деталях (переконаним прихильником цього напрямку, який нерідко призводив до буквалізму, є Лозинський М.Л.).

Однак, Пастернак Б. не був прихильником жодного з цих напрямків. Орієнтуючи свій переклад перш за все на театр, він переслідував мету досягти його живості, природності звучання, створити “просту та легку сценічну трактовку” шекспірівського тексту. Щоб переклад був зрозумілим і доступним, Пастернак Б. перекладав Шекспіра як сучасного автора, без домішки стилізації та архаїки. Його метою було скоротити до мінімуму відстань між нинішнім глядачем і читачем з одного боку, і оригіналом, епохою оригіналу з іншого. Це, в свою чергу, визначило новаторські риси перекладацької манери Б.Пастернака [4].

Уперше в історії російського перекладу Шекспіра Борису Пастернаку вдалося індивідуалізувати мовленнєві особливості шекспірівських героїв: кожен з них має у Пастернака свій голос, з притаманними тільки йому інтонаціями, з характерною для нього гамою метафор і порівнянь. Можна простежити процес відтворення типової для кожного персонажа системи образів [4].

У перекладі Б.Пастернака знаходимо численні приклади розкриття емоційних підтекстів оригіналу, завдяки чому його герої постають як люди з властивими їм людськими емоціями.

По-своєму розв'язує Б.Пастернак і проблему мови Шекспіра, будуючи свій переклад на матеріалі живої розмовної мови [4].

Аналіз пастернаківського перекладу трьох сонетів В.Шекспіра свідчить про те, що Пастернак-перекладач лірики Шекспіра залишається вірний своїм перекладацьким принципам. Перш за все, це виявляється в його прагненні зняти риторіку, декламацію, уникнути поетичних шаблонів, копіювання зовнішніх деталей, а також у прагненні до розмовності, просторіччя. Природність, народність мови, ясність і виразність думки, конкретність почуттів і вираження відрізняють пастернаківський переклад сонетів Шекспіра. Їх аналіз дозволяє судити про те, як у ході тривалої роботи над перекладами Шекспіра відточується майстерність перекладача, що дозволяє йому наблизитися до тексту оригіналу, точно відтворити його структуру, тональність. У той же час велика творча сміливість, яка не зраджувала Б.Пастернака протягом усієї його літературної діяльності, допомагає йому, відступаючи у деяких місцях від перекладу дослівного, підійти до найпотаємнішого – смислу сонета [4].

Згідно з думкою Кононової Ж.А., можна з впевненістю стверджувати, що Б.Пастернак досяг безсумнівного успіху у праці над перекладами лірики і драматургії Шекспіра. Звільнивши поезію англійського драматурга від буквалізмів і поетизмів, увівши її у русло розмовної мови, Пастернак врешті-решт досягає того ефекту, якого він прагнув у своїй перекладній поезії: твори Шекспіра уперше зазвучали російською мовою легко, природно і вільно, як твори оригінальної російської літератури [4].

Іншим відомим і, безумовно, талановитим перекладачем Шекспіра є Сергій Маршак. Він бере до уваги дві перекладацькі інтенції («відповідати структурі» і «відповідати меті») і робить аналіз на рівні вербальних комунікацій – дискурса і тексту. С.Маршак-поет привалює над С.Маршаком-перекладачем, і він будує свої образи, варті захоплення, але вони відрізняються від образів В.Шекспіра. Так, Зорин А. наводить цитату зі статті, яка вийшла у 1969 році: «Спокойный, величественный,

уравновешенный и мудрый поэт русских сонетов отличается от неистового, неистощимого, блистательного и страстного поэта английских сонетов» [9, с. 284].

Тож перекладацька компетенція таких видатних поетів, як Б.Л. Пастернак і С.Я. Маршак є дуже високою, про що свідчать їхні переклади, які заворожують своєю красою і притягують погляди читачів. Хотілося б навести наступне висловлювання Б.Л.Пастернака про його роботу над перекладами Шекспіра: «Переводить Шекспира – работа, требующая труда и времени. Это каждодневное движение по тексту ставит переводчика в былые положения автора. Он день за днем воспроизводит движения, однажды проделанные великим прообразом. Не в теории, а на деле сближается с некоторыми тайнами автора, ощутимо в них посвящается» [2, с. 178]. Не можна зблизитися з тайнами автора, не опрацювавши текст на рівні дискурса, мовлення і тим більше мови. Ми можемо впевнено сказати, що цим перекладачам це вдалося.

У широкому контексті міжлітературної комунікації, зокрема в плані сприйняття на українському ґрунті спадщини В.Шекспіра, мають значення всі українські інтерпритації його творів, включаючи і справедливо віднесені Г.Кочуром до «доісторичного етапу української шекспіріани» перші спроби перекладів П.Свенціцького та Ю.Федьковича [7].

Цілеспрямоване засвоєння українською літературою творчої спадщини В.Шекспіра починається з першого нового перекладу «Гамлету», зробленого у 1882 році у Києві М.П.Старицьким. Він ставив собі за мету не тільки популяризацію Шекспірових творів, а й удосконалення рідної мови «на найкращих класичних зразках» [3].

Про шалені наскоки на цей переклад докладно написано в ґрунтовній оглядовій статті Г.П.Кочура «Шекспір на Україні» [5, с. 33].

Переклад П.О.Куліша – друга значна віха на шляху до мистецької досконалості перекладу «Гамлета». Його літературно-художня вартість помітно вища, оскільки це, по-перше, праця вже досвідченого перекладача, а, по-друге, на ньому найпомітніший відбиток творчого почерку редактора цього перекладу І.Франка [1], який започаткував українську шекспірологію і перекладознавчий аналіз тексту.

Переклад Г.Кочура має високий рівень адекватності з оригіналом. Його можна легко зіставити на всіх основних рівнях художнього тексту – композиційно-структурному, словесно-образному, ритмо-інтонаційному. Як і в оригіналі, добір мовно-стилістичних засобів спрямований насамперед на індивідуалізацію персонажів, які само характеризуються у відповідних мовних партіях [1].

Говорячи про творчість В.Шекспіра також хотілося б згадати про переклад його геніальних сонетів і порівняти оригінал 30-го сонету [8] з його перекладом, зробленим Д.Паламарчуком [9, с. 32]. Даний порівняльний аналіз був зроблений А.О.Перміною. Під час аналізу ми плануємо зупинитися на таких моментах, як: 1) дотримання форми оригіналу за наступними параметрами: кількість рядків, ритм, система римування; 2) точна передача змісту твору; 3) враження, яке створює на читача переклад у порівнянні з оригіналом [6].

1. Форма. Текст оригіналу являє собою сонет та налічує 14 рядків, останні з яких виділено додатковим відступом від поля. Вірш написано 5-стопним ямбом, але в 3, 6, 8 рядках присутній додатковий склад, тобто кількість складів у цих рядках налічує не 10, а 11. Система римування – ababcdcdefefgg, наголос падає на останній склад (за винятком 10 рядка). Текст перекладу теж являє собою сонет та налічує 14 рядків, але його розбито на 3 чотиривірші та один двовірш за традицією, яка склалася в українській літературі. Вірш теж написано 5-стопним ямбом, але перекладач вводить пірріхії (додаткові ненаголошені склади), що обумовлено особливостями більшості слов'янських мов. Кількість складів налічує 10 у непарних та 11 – у парних рядках. Система римування – ababcdcdefefgg, наголос падає на останній склад у непарних рядках та на передостанній – у парних [6].

2. Зміст. Ми розглянемо зміст вихідного та цільового текстів по строфах, роблячи акцент на правильну передачу стилістичних прийомів.

<i>When to the sessions of sweet silent thought</i>	<i>Коли на суд безмовно тихих дум</i>
<i>I summon up remembrance of things past,</i>	<i>Встають далеких споминів тумани, –</i>
<i>I sigh the lack of many a thing I thought,</i>	<i>Приходить знов давно заснулий сум,</i>
<i>And with old woes new wail my dear time's waste.</i>	<i>І серце рве, і ятрить давні рани.</i>

Перш за все, бажаємо зазначити той факт, що стиль В.Шекспіра досить простий, і саме в цій простоті й лежить його краса: автор використовує дуже мало стильових прийомів, тому вірші читаються легко і вражають не красою стилю, а красою думок. Погляньмо на перший катрен: тут можна знайти одну метафору – *sessions*, всього два епітети – *sweet silent thought* та *dear time's waste* і два слова підвищеного стилю: *wail* та *woes*. Це все. У перекладі зустрічаємо такі звороти, як *далеких споминів тумани, давно заснулий сум*. Переклад виразу *sweet silent thought* як *безмовно тихих дум* не вважаємо досить вдалим, оскільки *sweet* не має еквівалента "безмовний" або "тихий"; крім того, два прикметники, використані в українському варіанті, є синонімами, і тому вживати їх поряд не можна, на наш погляд, це недоречно. Щодо суто змістовної

відповідності двох текстів, то останній рядок перекладу не має нічого спільного з оригіналом: *I serce rve, i ятрить давні рани* та, відповідно, *And with old woes new wail my dear time's waste*: жодних *ран* чи *серця* в оригіналі ми не знайдемо, перекладач тут вдався до прямого переосмислення тексту, додавши дві "зайві" метафори [6].

<i>Then can I drawn an eye (unused to flow)</i>	<i>Знов гаснуть очі від скорбот німих</i>
<i>For precious friends hid in death's dateless night,</i>	<i>За друзями, що скрилися в могилі.</i>
<i>And weep afresh love's long since canceled woe,</i>	<i>Я марно жду в покірному безсиллі –</i>
<i>And moan th' expense of many a vanished sight.</i>	<i>Не прозвучить замовклий голос їх</i>

Другий катрен оригіналу дає дещо більше простору для стилістичного аналізу: по-перше, В.Шекспір використовує незвичний порядок слів – *Then can I drawn an eye, love's long since canceled woe, many a vanished sight*, що надає твору урочистості; по-друге, в чотиривірші також наявні слова підвищеного стилю: *afresh, woe, wee*; епітет *precious friends* та метафора *death's dateless night*. У перекладі бачимо метафори *гаснуть очі* та *скорбот німих*, епітет *покірному безсиллі*. Цікаво зазначити, що змістовної відповідності в цих рядках ще менше, ніж раніше: Д.Паламарчук весь катрен посвятив друзям ліричного героя, в той час як В.Шекспір сумує не тільки за друзями, але й за давнім коханням і взагалі за всім, що минуло: *And weep afresh love's long since canceled woe, / And moan th' expense of many a vanished sight*. У цільовому тексті, окрім вже названих нововведень, з'явилася ідея марного чекання – *Я марно жду* та згадка про *голос* друзів, який герой уже ніколи не почує: *Не прозвучить замовклий голос їх!* [6]

<i>Then can I grieve at grievances foregone,</i>	<i>Тоді оплачений рахунок горя</i>
<i>And heavily from woe to woe tell o'er</i>	<i>Я з гострим болем відкриваю знов</i>
<i>The sad account of for-bemoaned moan,</i>	<i>І знов плачу за дружбу і любов,</i>
<i>Which I new pay as if not paid before.</i>	<i>За все, вже відшкодоване учора.</i>

У цьому, третьому, катрені автор знову використовує зворотній порядок слів, причому двічі в одному рядку – *Then can I grieve at grievances foregone*. Взагалі, весь чотиривірш являє собою розгорнуту метафору відшкодування за старими рахунками – *sad account of for-bemoaned moan*, причому кожний рядок несе в собі ідею часу – минулого порівняно з теперішнім; ця ідея втілюється за допомогою відповідних лексем: *foregone, tell o'er, for-bemoaned, new pay, before*. У перекладі центральна метафора присутня лише в першому та другому рядках – *оплачений рахунок* та *відкриваю*; ідея часу виражена, по-перше, за допомогою пасивних дієприкметників – *оплачений* та *відшкодоване*; по-

друге, за допомогою прислівників – *знов, уже* та *учора*. Слід відзначити той факт, що перекладач вирішив відтворити в цьому місці деталі, які він "загубив" у другому катрені: кохання і все, що минуло [6].

But if the while I think of thee, dear friend,

*Та лиш тебе побачу я на
мить, –*

All losses are restored and sorrows end.

*І сум засне, і серце не
щемить.*

Останні два рядки, як відомо, в сонеті мають функцію висновку та узагальнення, вони певним чином підбивають підсумки того, що було сказано раніше. Ця особливість двовірша присутня в оригіналі та збережена у перекладі. Втім, в останньому акценти дещо зсунуті: поперше, В.Шекспір робить посилання на центральну метафору попереднього катрена – плата за рахунком: *All losses are restored*, а Паламарчук Д. посилається на перший катрен: *І сум засне, і серце не щемить*. (порів. з *Приходить знов давно заснулий сум, / І серце рве, і ятрить давні рани.*), тим самим мовби замикаючи коло міркувань: з чого почали, тим і закінчили. Тобто оригінал являє собою послідовність дій, що підкреслюється словами-ланками *when, and, then, from...to, but*, а переклад нібито кружляє на місці, знову і знову повертаючись до одного й того ж: *коли...знов, тоді...знов* [6].

3. Враження, справлене на читача. Що стосується цього пункту, то з приводу оригіналу ми, зрозуміло, можемо тільки припускати, спираючись на своє знання іншої культури. Все ж таки ми спробуємо це зробити. В основу наших міркувань ми покладемо загальновідоме спостереження про те, що для Заходу характерне лінійне сприйняття світу, а для Сходу – спіральне. Ця ідея цілком справедлива для нашого вірша: послідовність дій оригіналу перетворюється на колоподібність розвитку сюжету в перекладі. Тобто можна сказати, що відбувається зміна культурного коду на рівні тексту при збереженні сюжетної лінії. А оскільки обидва тексти стосуються глибинних культурних архетипів, логічно припустити, що вони справляють однакове враження на представників відповідних культур. Такий тип перекладу є перестворенням, тобто намаганням "перестворити" оригінал іншою мовою таким, яким би його створив автор, якби писав мовою перекладача. Взагалі назва цього типу йде саме від такого розуміння перекладачем свого завдання [6].

Таким чином, ми бачимо, що всі перекладачі передають комунікативні наміри автору оригінала. Але не всі здатні зберегти усі елементи образного ряду. Якщо перекладачу не вдається опрацювати окремі елементи тексту, то весь зміст тексту стає невірним. Виникають помилки інтерпретації. Порівнюючи українські і російські переклади, можна сказати, що українські варіанти є більш культурно забарвленими і «одомашненими». Це, насамперед, стосується перекладу «Гамлета», зробленого Ю.Федьковичем, де він використовував коломийковський розмір та замінив свято святого Валентина святом Андрія. Всі переклади

зберігають думку, але дух і настрої інколи змінюються, через те, що російська і українська мови не здатні передати потрібну тональність.

Література

1. **Ажнюк М.** Доля українських інтерпретацій Шекспірового «Гамлета» // Г.Кочур і український переклад. – К., 2003. 2. **Аникст А.А.** Творчество Шекспіра. – М., 1956. 3. **Гамлет**, принц данський / Пер. Старицького М. – К., 1882. 4. **Кононова Ж.А.** Вільям Шекспір у творчому світі Бориса Пастернака: Афтореф. дис. ... к.ф.н. – Х., 1998. 5. **Кочур Г.** Шекспир на Украине // Мастерство перевода.- М., 1968. 6. **Пермінова А.О.** 30-й сонет Шекспіра в перекладі Паламарчука Д. // www.nbuv.gov.ua/articles/2005. 7. **Писання** Федьковича О.Ю. – Т.3. – Ч.2. – Львів, 1902. 8. **Shakespeare W.** Sonnet 30 // England in Literature / J.Pfordresher G.V. Veidemanis, H. McDonald (ed.). – London, 1991. 9. **Шекспір В.** Твори. – К., 1969.

УДК 81'276.3-055.1+81'276.3-055.2

О.Г. Бледнова

ПОНЯТИЕ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТА И ЕГО ВЫРАЖЕНИЕ НА УРОВНЯХ ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЫ

У запропонованій статті автор роздивляє поняття гендеру, тендерного дослідження, гендерології, означає причини виникнення тендерного аспекту в лінгвістиці, виділяє засоби вираження тендерного аспекту на різних рівнях мовної системи, визначає значення тендерних досліджень.

Ключові слова: гендер, гендерологія, тендерний аспект, мовна система, жіноче та чоловіче мовлення.

В предложенной статье автор рассматривает понятие гендера, гендерного исследования и гендерологии, определяет причины возникновения гендерного аспекта в лингвистике, выделяет средства выражения гендерного аспекта на разных уровнях языковой системы, определяет значение гендерных исследований.

Ключевые слова: гендер, гендерология, гендерный аспект, языковая система, мужская и женская речь.

In the following article the author makes an attempt to research the notion of the gender, of gender research and genderology, the beginning of the reasons of gender aspect in linguistics, to single out the means of the gender aspect expression on different levels of the language system, to determine the meaning of gender researches.

The key words: gender, genderology, gender aspect, language system, male and female speech.

Политика развития современной лингвистики все больше активизирует интерес на функциональной стороне языка, поскольку

языковая система может быть познана только в ходе ее непосредственной реализации [9, с. 3]. Обращение к людскому фактору демонстрирует место и роль языка в жизнедеятельности человека, в ее развитии как личности. Антропоцентризм как характерная черта лингвистической науки на современном этапе развития находит свое выражение в обращении внимания исследователей к коммуникативной функции языковых средств в высказывании.

Коммуникативное направление в языкознании рассматривает общение как деятельность людей, которая направлена на обмен различной информацией для достижения определенных коммуникативных и некоммуникативных целей [7, с. 123].

Исследования коммуникации тесно связаны с анализом коммуникативного поведения человека, которое активно изучается в разных сферах языка: психолингвистике [11], социолингвистике [10], когнитивной лингвистике [6]. Изучение гендерного аспекта коммуникативного поведения имеет целью дополнить и расширить понятие коммуникации.

Необходимость лингвистической интерпретации межличностных общений, в свою очередь, дала возможность возникновения новых направлений исследований, одним из которых является гендерная лингвистика. В центре ее внимания находится зависимость функционирования языка от гендерных различий, которые проявляются в процессе вербальной коммуникации и обусловленные полом коммуникантов. Гендерная дифференциация принадлежит к числу универсальных явлений, исследуемых гуманитарными дисциплинами, кроме того, пол коммуникантов является одним из социально-психологических факторов, влияние которых на коммуникативное поведение человека интересует современных лингвистов.

Термин «гендер» позаимствован из социальных наук [2, с. 4], в современной лингвистике обозначает комплекс социальных, культурных и психологических явлений, которые соотносятся со статью индивида [11].

В советские времена проблема гендера в лингвистике практически не разрабатывалась. Последними десятилетиями работы в этом направлении значительно активизировались в украинском и русском языкознании [5, с. 6]. Но, все же терминологический и концептуальный аппарат этой относительно молодой области языкознания еще не является стабильным, что и делает необходимость дальнейшего исследования данной проблемы. Этим и обусловлена актуальность темы реферата.

Целью исследования является определение понятия гендерный аспект и его место в социолингвистике.

Для достижения поставленной цели в работе решаются конкретные задачи: уточнить понятие гендера, гендерного исследования и гендерологии; определить причины возникновения гендерного аспекта в лингвистике; обозначить историческое развитие гендерного аспекта в лингвистике; выделить средства выражения гендерного аспекта на

разных уровнях языковой системы; определить значение гендерных исследований.

Объектом исследования являются гендерные маркеры, реализующиеся на разных уровнях языковой системы. Предметом исследования являются языковые средства выражения гендерного аспекта на уровнях языковой системы.

Учеными установлено, что у каждого человека существует два типа пола: биологический пол (sex) и социокультурный (gender).

Биологический пол - это совокупность анатомических и физиологических признаков, благодаря чему мы можем определить мужчину или женщину перед нами.

Гендер или социокультурный пол человека - это совокупность социальных ожиданий и норм, ценностей и реакций, которые формируют отдельные черты личности.

Гендерные исследования, равно как гендерология - научные исследования / научная дисциплина, с помощью которой изучается, как тот или иной социум определяет, формирует и закрепляет в общественном сознании и в сознании личности социальные роли женщины и мужчины, а также какие последствия это распределение имеет для них.

Понятием гендер современная социальная наука обозначает совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. Не биологический пол, а социокультурные нормы определяют, в конечном счете, психологические качества, модели поведения, виды деятельности, профессии женщин и мужчин. Быть в обществе мужчиной или женщиной означает не просто обладать теми или иными анатомическими особенностями - это означает выполнять те или иные предписанные нам гендерные роли.

Следует напомнить, что язык не является простым нагромождением его единиц – фонем, морфем, лексем, конструкций. Это сложный многоплановый механизм, который имеет свою внутреннюю организацию – структуру.

Система языка – множество элементов какого-либо языка, которые находятся в отношении друг с другом и образуют определенную целостность и единство. Структура языка – способ организации языковой системы, ее внутреннее строение. Языковая система имеет структуру, она состоит из уровней или ярусов. Уровни – отделы языка, каждый отдел характеризуется совокупностью однородных единиц и правил, которые регулируют их использование и группирование в разные классы и подклассы. Лингвисты различают основные и промежуточные уровни. К основным уровням относятся – фонологический уровень, морфологический, лексико-семантический и синтаксический. Но уровни не существуют изолированно, они взаимосвязаны и на стыке уровней возникают промежуточные уровни (морфонологический, словообразующий, фразеологический).

Рассмотрим теперь, каким же образом выражается гендерный аспект на этих уровнях языковой системы.

В фонетике различие между мужской и женской речью будет находиться на супraseгментном уровне (объектом супraseгментной фонетики является интонация, мелодия, темп, тембр, ритм, ударение). Различие будет лежать в более мягком тембре у женщин, и, наоборот, жестком у мужчин, в мелодичной интонации у женщин и т.д.

Но самые заметные различия между речью мужчин и женщин будут проявляться на лексико-семантическом, синтаксическом, словообразующем и фразеологическом уровнях. Хотя на фразеологическом уровне различия между речью мужчин и женщин могут выражаться двояко. Следовательно, выделяют несколько групп фразеологизмов. Например:

1) Большая часть фразеологизмов не различается по полу, она отражает не номинацию лиц, а номинацию действий. То есть их внутренняя форма приложима ко всем лицам независимо от пола. Все люди могут *петь дифирамбы, чесать язык, встать с левой ноги, попасть под руку, сложить голов, не выйти рылом* и т.п.

2) Часть фразеологизмов относится только к мужчинам: *шут гороховый, рыцарь без страха и упрека, разбойник с большой дороги*.

К этой же группе относятся единицы, относящиеся к референтам-мужчинам или женщинам, которые имеют конкретные прообразы библейские, литературные или исторические: *мафусаиловы года, каинова печать, Демьянова уха, Мамай прошел, Маланьина свадьба*.

3) Единицы, имеющие только женских референтов в силу внутренней формы, отсылающей к особенностям жизни женщин: *отдать руку и сердце, подруга жизни, талия в рюмочку*. К этой же группе относятся фразеологизмы *разрешиться от бремени, на сносях*, которые тем не менее могут быть применимы и к мужчинам: *Ты защитился? - Нет, но уже на сносях*.

4) Группа, которая по внутренней форме может быть соотнесена с мужской деятельностью, но не исключает и женского референта: *брязгать оружием, бросить перчатку, с открытым забралом*. Характерен пример из произведения Тургенева «Вешние воды»: *"И это я знала перед свадьбой, я знала, что с ним я буду вольный казак"*.

5) группа, где есть парные соответствия: *соломенная вдова - соломенный вдовец, в костюме Адама - в костюме Евы*.

6) группа, где внутренняя форма отсылает к женскому референту, но само выражение применимо ко всем лицам: *базарная баба, кисейная барышня, бабушкины сказки*.

Что же касается остальных уровней, то здесь можно выделить следующие особенности:

1. В мужской речи отмечаются терминологичность, стремление к точности номинаций, более сильное влияние фактора "профессия", большая, по сравнению с женской, тенденция к использованию экспрессивных, особенно стилистически сниженных средств", намеренное огрубление речи. Ненормативную лексику, как утверждают авторы, используют в однополых группах и мужчины, и женщины, но здесь большую роль играют другие факторы: образование, возраст и т.д.

2. К типичным чертам женской речи авторы относят гиперболизированную экспрессивность (*жутко обидно, колоссальная трупна, масса ассистентов*) и более частое использование междометий.
3. Женская речь обнаруживает большую концентрацию эмоционально оценочной лексики, а в мужской оценочная лексика чаще стилистически нейтральна.
4. Женщины чаще прибегают к уменьшительным суффиксам.
5. Ассоциативные поля в мужской и женской речи соотнесены с разными фрагментами картины мира: спорт, охота, профессиональная, военная сфера (для мужчин) и природа, животные, окружающий обыденный мир (для женщин).
6. Женщинам более свойственны фактические речевые акты; они легче переключаются, "меняют" роли акте коммуникации". Мужчины переключаются тяжелее, проявляя некоторую "психологическую глухоту" - увлекаясь обсуждаемой темой, не реагируют на реплики, с ней не связанные.
7. В качестве аргументов женщины чаще ссылаются и приводят примеры конкретных случаев из личного опыта или ближайшего окружения.

В настоящее время гендерные исследования играют значительную роль в различных направлениях гуманитарных наук. Выяснение роли полов в развитии культуры, их символического и семиотического выражения в философии, истории, языке, литературе, искусстве позволяет выявлять новые аспекты развития социума, глубже проникать в суть происходящих процессов. Учитывая значимость этой проблематики, можно сказать, что гендерное «измерение» дает возможность по-иному взглянуть на хорошо известные факты или произведения, интерпретировать их с учетом гендерной дифференциации, выявлять субтексты, отражающие символы женского и мужского опыта. Ведь новое прочтение (интерпретация, толкование) текстов позволяет отойти от традиционных и литературоведческих, и социально-политических трактовок, проанализировать произведения с точки зрения представлений о понятиях «мужественное» и «женственное», которые, в свою очередь, являются конструктами культуры и эволюционируют в ходе исторического развития.

Гендерные исследования используются в криминалистической экспертизе. В силу своей специфики они сосредоточены на диагностике и установлении идентификационных признаков мужской и женской речи. При этом характер причин, порождающих данные различия, не рассматривается как нерелевантный. Наиболее значимы для этого вида исследований - разработка методик установления имитации речи лица противоположного пола (распространенная в преступной среде тактика). Выясняется, каким образом можно установить сам факт имитации, какие признаки текста эксплицируют фальсификацию. Очевидно, что для решения этой задачи необходимо иметь четко верифицируемый набор признаков мужской и женской речи. Так, Т.В. Гомон считает: " Чтобы

прийти к выводу о факте имитации речи лица другого пола, нужно установить, какой комплекс классификационных признаков (идентификационных характеристик) женской и мужской речи является броским, часто встречающимся и легко поддающимся имитации, а каким признакам подражать сложнее, что обусловлено глубинными процессами порождения речи и не может быть спрятано, замаскировано" [11, с. 33]. Посредством многоуровневого отбора материала, выделения ряда признаков и их статистической обработки автор выделяет комплекс поверхностных и глубинных признаков мужской и женской речи. К поверхностным относится компетентное описание фрагментов действительности, где традиционно главенствуют женщины: приготовление пищи, ориентация в проблемах моды, воспитания, домашнего хозяйства (подчеркнем, что причины такого разделения труда не рассматриваются как нерелевантные),- или мужчины: ремонт техники, домашний труд при помощи слесарных и подобных инструментов, знание спортивных команд и т.п. Такие признаки могут быть относительно легко сфальсифицированы.

Коммуникативное поведение носителей определенного языка имеет ряд различий, обусловленных полом, которые и получили в современной лингвистике понятие гендерных.

В современном сознании зафиксированы определенные стереотипы гендерного коммуникативного поведения. Стереотипы гендерного коммуникативного поведения влияют на восприятие коммуникантов противоположного пола.

Исследование гендерного аспекта, его историческое развитие, средства его выражения на разных уровнях языковой системы и его роль проведен нами с помощью терминологического аппарата социолингвистики.

Результаты исследования показали, что проблема гендерного аспекта остается нерешенной и требует дальнейшего исследования.

Литература

1. **Антология** гендерных исследований. / Сост. и комментарии Е.И. Гаповой и А. Р. Усмановой. – Минск, 2000.
2. **Балакірєва О.Л.** Громадянська думка про статево-рольові стереотипи в тендерному світогляді // Гендерний аналіз українського суспільства / Під ред. Т. Мельник. – К., 1999.
3. **Воронина О.А.** // Словарь гендерных терминов. М., 2002.
4. **Гайденко В.О.** Феміністська епістемологія як постнекласичний феномен: Автореф. дис...канд. філософ. наук. – К., 2000.
5. **Горошко Е.И., Кирилина А.В.** Гендерные исследования в лингвистике сегодня // Гендерные исследования. – 1999. – №2.
6. **Кибрик А.А.** Моделирование многофакторного процесса: выбор референциального средства в русском дискурсе // Вестник Моск. ун-та: Сер.9. Филология. – М., 1997. – № 4.
7. **Кирилина А. В.** Гендер: лингвистические аспекты. – М., 1999.
8. **Кирилина Л. В.** Развитие гендерных исследований в лингвистике // Филологические науки. – 1998.
9. **Кубрякова Е.С.** Парадигма научного знания в лингвистике и её современный статус // Изв. РАН. Серия литературы и языка. – 1994. –

№2. 10. Крысин Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях (постановка вопроса) // Язык и личность / Под ред. Л.П. Крысина. – М., 1989. 11. Тубова С.К. Эмоциональный уровень мужской и женской языковой личности и средства его выражения (на материале пленарных дебатов бундестага): Автореф. дис...канд. филолог. наук. – М., 1999. 12. Gluck H. Der Mythos von den Frauensprachen // Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie. – 1979. – № 3.

УДК 81' 373=111

О.Г. Васильєва

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ СИТУАЦІЇ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В АНГЛОМОВНІЙ ХУДОЖНІЙ ПРОЗІ

У статті аналізується специфіка структури знання про ситуації міжособистісної взаємодії, що міститься в концептуальній картині англомовного світу і представлена у лексикографічних джерелах та творах англомовної прози.

Ключові слова: ситуація міжособистісної взаємодії, концептуалізація, фрейм.

В статье анализируется специфика структуры знания о ситуациях межличностного взаимодействия, хранящейся в концептуальной картине англоязычного мира и представленной в словарях и произведениях художественной прозы.

Ключевые слова: ситуация межличностного взаимодействия, концептуализация, фрейм.

The article focuses on the peculiarities of the mental structure which accumulates information about situations of personal interaction stored in the conceptual picture of the English-speaking world and represented in the dictionaries and belles-lettres.

Key words: situation of personal interaction, conceptualization, frame.

Людина у своєму існуванні проходить через ланцюг подій, які відбуваються в різних ситуаціях. Метою даної статті є спроба опису організації концептуальної структури знання про ситуацію міжособистісної взаємодії у концептуальній картині світу (ККС) англомовного суспільства, що передбачає, розв'язання таких завдань, як: 1) виділення основних складових поняття СИТУАЦІЯ в англомовній картині світу на основі аналізу дефініцій лексеми *situation* в англо-англійських словниках; 2) встановлення місця моделі ситуації міжособистісної взаємодії у класифікації базових типів ситуацій; 3) виявлення диференційних компонентів поняття СИТУАЦІЯ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ шляхом аналізу текстових фрагментів англомовної художньої прози. Теоретична значущість статті

визначається тим, що вона є внеском у розробку концептуальних основ ситуаційної семантики, а запропонована в ній *фреймова модель ситуації в англійській картині світу* може використовуватися як орієнтовна у концептуально-семантичних дослідженнях різнорівневих одиниць англійської мови. Практична цінність запропонованої розвідки зумовлюється можливістю використання представленої в ній інформації у розробці курсів та спецкурсів з концептуальної семантики, інтерпретації та лінгвістики тексту, у написанні різного роду дослідницьких проектів.

Ситуації – поле діяльності людини і змістовна основа усього її життя [5]. Опиняючись у деякій ситуації та стаючи її суб'єктом, індивід проживає окремих фрагмент життя в її рамках, діючи в певних обставинах або підлягаючи впливу. Для адекватного виживання у ситуації, що склалася, необхідно, насамперед, уміти в ній орієнтуватися, що забезпечується наявністю в ККС індивіда необхідних структур знання про ситуації особисто чи кимсь пережитих або ментально сконструйованих, гіпотетично можливих / неможливих. Серед таких структур знання вчені виділяють фрейми, схеми, діяльнісні схеми [Див.: 7, с. 43-53].

Вибір адекватного й найбільш раціонального способу переживання ситуації відповідно до тієї чи іншої структури знання залежить, насамперед, від того, як індивід цю ситуацію кваліфікує. Виявлення її характеристик відбувається з опорою на попередній досвід – на ту класифікацію ситуацій, яка закріплена у ККС. Зазначена класифікація являє собою “каталог” моделей (образів) різнорівневих ситуацій, що сформувався в індивідуальній свідомості та постійно оновлюється під впливом потоку інформації.

Моделювання ситуації у свідомості – її концептуалізація – безперервний процес відбору типових, імовірних, можливих, малоімовірних і виявлення неможливих її компонентів, побудови їхньої ієрархії, встановлення реляцій між ними. Спроба лінгвістичного опису цього процесу вимагає залучення ряду методів, що дають можливість реконструювати як концептуальну структуру знання про певну ситуацію, так і когнітивну модель її формування.

Термін *ситуація* досить часто з'являється в лінгвістичних роботах. Комунікативна ситуація досліджується у комунікативній лінгвістиці з метою з'ясування впливу її компонентів на хід комунікації [1], а також у лінгвістиці та психолінгвістиці тексту у зв'язку з розв'язанням питань конструювання, інтерпретації, орієнтації в тексті й дискурсі [Див., напр.: 3; с. 7]. Вивчення референтних ситуацій проводилося в рамках ситуаційної семантики, що намагалася створити ситуаційну теорію – математично обґрунтовану теорію семантики природної мови, запропоновану й розвинену в 1980-х математиком Дж.Барвайсом і філософом Дж.Перрі [8; с. 9]. В окремих мовознавчих дослідженнях приділялася увага деяким типам / видам ситуацій, як наприклад, ситуація сприйняття (Л.Б.Крюкова), ситуація суперництва (І.І.Савчук), ситуація прохання (І.Н.Софронова), ситуація агресії (С.А.Витротченко), емотивна / емоційна / емоціогенна ситуація (С.В.Гладь, О.О.Борисов, О.О.Котов,

Ю.Є.Кравченко), ситуація комунікативного домінування (Г.І.Коваленко) тощо. Слід зазначити, однак, що в когнітивній лінгвістиці на даний момент не існує єдиної розробленої ситуаційної теорії, а окремі пов'язані з різноманітними аспектами ситуацій питання, що підіймаються, далекі від свого розв'язання.

Саме поняття СИТУАЦІЯ не є чітко визначеним ані в лексикографічній практиці, ані в лінгвістичних розвідках. Так, намагаючись визначити особливості різноманітних онтологічних категорій, К.А.Переверзєв прирівнює СИТУАЦІЮ до СВІТУ, єдиною різницею між ними називаючи обсяг [6]. Дж.Перрі ж зазначену ознаку вважає достатньою для їхнього протиставлення ("Situations are contrasted with worlds; a world determines the answer to every issue, the truth-value of every proposition. A situation corresponds to the limited parts of reality we in fact perceive, reason about, and live in. What goes on in these situations will determine answers to some issues, but not all."), вважаючи СИТУАЦІЮ частиною або аспектом реальності [9].

Лингвокогнітивний аналіз поняття, спрямований, насамперед, на виявлення його концептуальних складників з метою відмежування одного поняття від іншого, передбачає дефініційний аналіз лексем, що вербалізують досліджуване поняття в національній мові. Аналіз синтетичної дефініції лексеми *situation*, складеної на основі її тлумачень в англо-англійських словниках [MED, OALD, CCALED, LDCE], дає можливість виділити наступні семантичні компоненти її значення:

1. комбінація – об'єднання в єдине ціле декількох речей, таких як:
 - 2.1. суб'єкт;
 - 2.2. події, що відбуваються;
 - 2.3. обставини, що існують;
- 3.1. час;
- 3.2. простір.

Із цього можна зробити висновок, що *ситуація* концептуалізується як ЩОСЬ ціле, складене з наявних обставин і подій, що мають відношення до певного суб'єкта, у визначеному просторі у деякий час.

Виявити відносини між виділеними компонентами можна, проаналізувавши синоніми лексеми *situation*, а також її синтагматику:

In the present situation...

She's in a hopeless situation...

The economic situation in the US is getting better... тощо.

Слововживання дає підстави говорити про те, що в ККС англомовного соціуму *ситуація* концептуалізується як КОНТЕЙНЕР, що існує у певному просторі й часі, усередині якого перебуває суб'єкт.

Обставини певної ситуації – це стан справ, умови, які впливають на хід подій, що відбуваються в конкретній ситуації [OALD, CCALED]. В англомовній картині світу вони сприймаються як сама ситуація (*Circumstances – the situation at a particular time, which influences what people do, what they decide, and what can happen* [LLA, с. 1090], *situation = state of affairs* [CPT, с. 667]), чому підтвердженням є здатність лексем *situation* і *circumstances* виступати синонімами, взаємозамінюючись у певних виразах (*given the situation / circumstances* [LLA, с. 1091]). Таким

чином, *ситуація* являє собою ЩОСЬ: контейнер = обставини (*in the circumstances*), що має здатність впливати на свій ХТОСЬ/ЩОСЬ: вміст. Крім того, обставини сприймаються як ЩОСЬ/ХТОСЬ, що впливає на людину або якийсь предмет / явище певним чином (ТАК): ЗВЕРХУ (*under circumstances*), з певною СИЛОЮ (*force of circumstances*) тощо. Події, які відбуваються (із суб'єктом), – це те, що існує (*exists or is present*) або робиться (*is done*) [CCALED].

Отже, потрапляючи до певної ситуації, її суб'єкт опиняється у замкненому контейнері, який здатен з певною силою впливати на вміст, обумовлюючи події, що зачіпають суб'єкта. Застосовуючи методика фреймового моделювання С.А.Жаботинської [2], зобразимо у найзагальнішому вигляді **фрейм ситуації** (див. рис. 1):

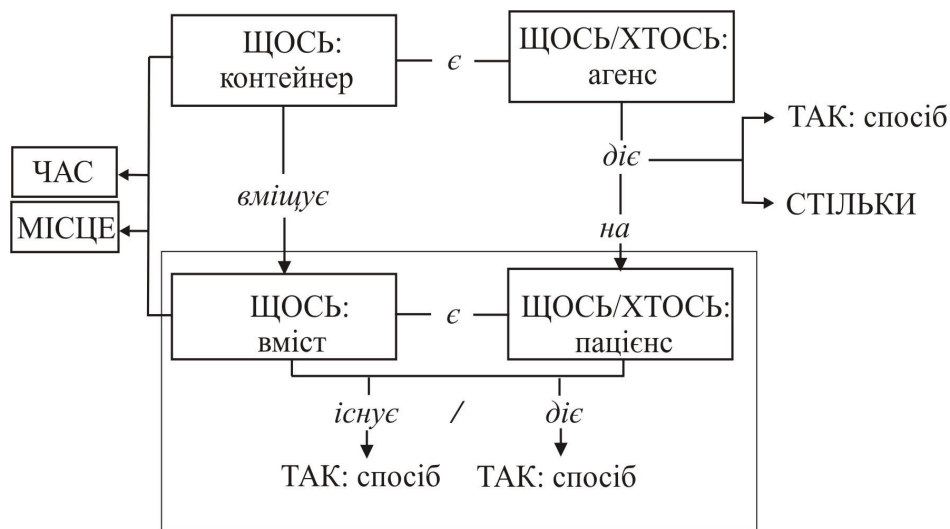


Рис. 1. Фреймова модель ситуації в англomовній картині світу

Кожен з виділених компонентів ситуації є складноструктурованим інформаційним вузлом – концептуальною сутністю високого рівня абстракції, яка може бути меншою або більшою мірою деталізована при подальшому аналізі. Їх же композиція у концептуальній структурі є та ментальна матриця, яка, заповнюючись інформаційним матеріалом у кожному конкретному випадку, надає індивідові програму інтерпретації та проживання ситуації.

Опис ситуації у дискурсі / тексті – не що інше, як фіксація такої інтерпретації, подання “прочитування” ситуації засобами мови. При цьому кожен із вузлів фрейму має потенціал стати “входом-виходом” до простору ситуації, а шлях зчитування інформації залежить від фокусу уваги: “В описі кожної ситуації є можливість по-різному представити її зміст: це положення стало загальним місцем когнітивної граматики. Бачення ситуації в різних ракурсах, або ж у різній перспективі залежить від того, що відповідно до особистісних установок людини до фокусу її уваги потрапляють різні деталі, або ж компоненти ситуації. Її увага концентрується на різних аспектах того, що відбувається, у ньому ПРОФІЛЮЮТЬСЯ різні сторони” [4, с. 90-91; див. також: 6, с. 148-159].

Указівка на ситуацію в тексті – це згорнутий, часто до назви, її опис, який вербалізує той же самий фрейм ситуації, передбачаючи його прототипове прочитування. Так, у реченні “*In the final days of the war, the Air Force generals began to worry about the brain drain of top scientists.*” (BM, с. 106) згадується ситуація впливу умів, яка у своєму прототиповому вигляді передбачає виїзд великої кількості вчених за кордон, де для них забезпечені кращі умови праці й вищий рівень доходів [CCALED]. У випадку, коли існують варіанти розгортання ситуації і авторові треба згадати один з них, чи якщо ситуація є прототиповою, але якийсь з її параметрів потребує уточнення (наприклад, місце або час), опис згортається частково – у назві ситуації, що вводиться до текстової тканини, зберігаються атрибутивні одиниці або адверби, наприклад: “*By the time he began his cautious descent on the other side, however, he was back to beer.*” (D, 125) (пор.: *an extremely fast descent on to the short runway; its final, sharp descent towards the runway; a two-kilometre descent to the finish; a difficult descent; the 3km descent from Mid Chalet; enjoying its slow descent* [CCALED]).

Змодельований фрейм дає також ґрунт для створення **типології ситуацій**, оскільки кожний із заявлених у ньому слотів може бути покладений в основу таксономічної систематизації всього різноманіття моделей ситуацій, представлених у ККС індивіда / спільноти. Наприклад, слот ХТОСЬ / ЩОСЬ: уміст / пацієнс зберігає інформацію про людину / людей, з якими щось відбувається в конкретних обставинах. Бінарне протиставлення *людина / не-людина* дає можливість виділити два типи ситуацій, а саме **антропоцентричні** та **не-антропоцентричні**, останні з яких можуть піддаватися подальшому членуванню на види за центральним суб'єктом ситуації. Залежно від способу проживання індивідом ситуації антропоцентричні ситуації ми підрозділяємо на **перцептивні** (ситуації сприйняття), **експірієнціальні** (ситуації переживання деякого стану) й **акціональні** (ситуації дії). Серед останніх виділяються **ситуації взаємодії**, у тому числі й **міжособистісної**.

Модель **ситуації міжособистісної взаємодії** (СМВ) являє собою модифікований і розширений уточнюючими слотами загальний фрейм ситуації. Модифікація полягає в тому, що суб'єкт ситуації – це як мінімум дві людини, кожна з яких по черзі впливає на іншу. У найпростішому вигляді їхня взаємодія вписується в схему:

$$\text{стимул}_1 - \text{реакція}_1 = \text{стимул}_2 - \text{реакція}_2 \dots \text{стимул}_n - \text{реакція}_n.$$

Подану схему легко відслідкувати в текстових описах СМВ: “*Coach Rake had once cursed (реакція₁ = стимул₂) loudly at a well-dressed gentleman who committed the sin of stepping onto the sacred Bermuda grass of the Field (стимул₁). The gentleman backtracked quickly (реакція_{2а}), then walked around the sideline (реакція_{2б}), and when he drew closer Rake realized he had just cursed the Mayor of Messina. The Mayor was offended (реакція_{2в})... The Mayor, unaccustomed to being cursed, set in motion an ill-fated effort to fire Rake (реакція_{2г} = стимул₃), who shrugged it off (реакція*

3а). *The locals defeated the Mayor four to one* (реакція 3б) *as soon as his name appeared on the next ballot*” (В, 6).

Як бачимо, СМВ описана як ланцюг стимулів і реакцій, останні з яких можуть бути простими (1) або складеними (2, 3). Складена реакція може реалізуватися як декілька послідовних (2_{а, б, г}) або одночасних (2_{в, г}) реакцій однієї людини, або ж різних людей (3_{а, б}) на стимул.

Стимул, у свою чергу, може також бути простим (стимул₁), або складеним. Останній проілюструємо описом ситуації взаємодії головного героя з оточуючими людьми з роману “Колекціонер” Дж.Фаулза: *“I wasn’t left alone as much as I expected* (стимул₁). *A man came and wanted to do the garden, he’d always done it, and he got very nasty when I sent him away* (стимул_{1а}). *Then the vicar from the village came and I had to be rude with him. I said I wanted to be left alone, I was Nonconformist, I wanted to do nothing with the village, and he went off la-di-da in a huff* (стимул_{1б}). *Then there were several people with van-shops and I had to put them off. I said I bought all my goods in Lewes* (стимул_{1в}). *I had the telephone disconnected, too* (реакція_{1а}). *I soon got the habit of locking the front gate...*(реакція_{1б})” (С, 18-19). Те, що люди не давали герою бажаного спокою виступило стимулом для того, щоб відгородитися від них, відключивши телефон і набувши звички зачиняти головні ворота. Зазначений стимул складений декількома послідовними частковими стимулами (1_{а, б, в}), кожен з яких, у свою чергу, являє собою цілу СМВ, що розгортається як ланцюг стимулів та реакцій.

Загалом же фрагмент побудований у вигляді опису макро-СМВ, що охоплює декілька мікро-СМВ, які відбувались послідовно. Таким чином, два поданих текстових описи ситуацій дають підстави не тільки встановити наявність у ККС англomовного соціуму знань по різні види стимулів та реакцій, на які розпадається СМВ, але й говорити про різні способи представлення ситуації в тексті, що її описує: ланцюговий (перший приклад) та рамковий (останній приклад).

Отже, фреймова модель СМВ являє собою композицію декількох акціональних фреймів, реалізованих у тексті, що описує ситуацію, або по черзі, або як “опис в описі”. Завдяки зазначеному факту, саме текст як продукт вербалізації окремого фрагмента індивідуально-авторської ККС, дає можливість “проникнути” до каталогу моделей ситуацій, що зберігається в ній, і виявити ті концептуальні структури, які фіксують інформацію про різні ситуації, у тому числі й про ситуації міжособистісної взаємодії. Останні типологізуються за різними параметрами, і встановлення указаної типології та опис специфіки різних видів СМВ окреслює найближчу перспективу подальшого дослідження заявленої у статті проблеми.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. – К, 2004.
2. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: типы фреймов // Вісник Черкаського університету. Серія Філологічні науки. – Вип. 11. – Черкаси, 1999.
3. Залевская А.А. Проблемы понимания текста // Психолінгвістические исследования. Слово. Текст. – Ч. II. – М., 2005.

4. Кубрякова Е.С. О понятиях места, предмета и пространства // Логический анализ языка. Языки пространств / Отв. ред.: Н.Д.Арутюнова, И.Б.Левонтина. – М., 2000. **5. Ситуация** // www.ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B8%D1%82%D1%83%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F **6. Переверзев К.А.** Пространства, ситуации, события, миры: к проблеме лингвистической онтологии // Логический анализ языка. Языки пространств / Отв. ред.: Н.Д.Арутюнова, И.Б.Левонтина. – М., 2000. **7. Потапенко С.І.** Мовна особистість у просторі медійного дискурсу. – К., 2004. **8. Devlin K.** Situation Theory and Situation Semantics // www.stanford.edu/~kdevlin/HHL_SituationTheory.pdf **9. Perry J.** Semantics, Situation // Routledge Encyclopedia of Philosophy // www.csli.stanford.edu/~john/PHILPAPERS/sitsem.pdf

Довідники та джерела ілюстративного матеріалу

1. [CCALD] Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary / Ed. by J.Sinclair. – 5-th edition on CD-rom. **2. [CPT] Collins** Paperback Thesaurus / Ed. by D.Treffry. – Glasgow, 2004. **3. [LDCE] Longman** Dictionary of Contemporary English / Ed. by D.Summers. – Harlow, Essex, 2003. **4. [LLA] Longman** Language Activator / Ed. by A.Gadsby. – L., 2002. **5. [MED] Macmillan** English Dictionary / Ed. by M.Rundell. – Oxford, 2002. **6. [OALD] Oxford** Advanced Learner's Dictionary / Ed. by S.Wehmeier. – 6-th edition on CD-rom. **7. [B] Grisham J.** Bleachers. – L., 2004. **8. [C] Fowles J.** The Collector. – L., 1997. **9. [D] King S.** Dreamcatcher. – L., 2001. **10. [BM] Nasar S.** A Beautiful Mind. – N.Y., 2001.

УДК: 811. 111: 378

A. Halushkova

MOTIVATION AND ITS IMPLEMENTATION WHEN DEVELOPING WRITING SKILLS

Дана стаття присвячена дослідженню різноманітних методологічних аспектів навчання письма. Основну увагу приділено значенню мотивації під час розвитку письмових навичок, подано її визначення в контексті даного дослідження, проаналізовано основні мотиваційні прийоми, що допомагають студентам, які вивчають іноземні мови, краще розвинути їхні письмові здібності.

Ключові слова: мотивація, мовне навчання, навчання письма, письмове мовлення, письмо як процес, письмо як продукт.

Данная статья посвящена исследованию разных методологических аспектов обучения письму. Основное внимание уделено значению мотивации во время развития письменных навыков, дано ее определение в контексте данного исследования, проанализированы основные мотивационные приемы, которые

помогают студентам, изучающим иностранные языки, лучше развить свои письменные способности.

Ключевые слова: мотивация, языковое обучение, обучение письму, письменная речь, письмо как процесс, письмо как продукт.

The article is devoted to the research of different methodological aspects of the writing skills teaching. The main attention is given to the importance of motivation while writing. The most fundamental motivating aspects that influence and help students who are learning foreign languages to develop their writing skills have been analysed in the article.

Key words: motivation, language teaching, teaching writing skills, writing speech, writing as a process, writing as a product.

Motivation forms an inseparable part of our lives regardless of the activity that we are involved in. Once we have an ambition to be more successful, more effective and enjoy the activity as well, motivation is needed. Our article is based on our belief stemming from extensive studies. We are of the view that motivation has directly influenced present day views regarding writing process and its development in educational institutions. So *the aim* of our article is to analyse the most fundamental motivating aspects that influence students' writing skills and to work out some appropriate techniques aimed at the development of writing skills.

The term motivation can be interpreted in various ways. One of the many definitions says that motivation is some kind of internal drive that encourages somebody to pursue a course of action. Behaviouristic definition of the motivation says that motivation is an anticipation of reinforcement, stressing the importance of rewards. However, in terms of drive, we can observe the following six types: exploration, manipulation, activity, stimulation, knowledge, and ego enhancement. All these drives can be perceived as innate predispositions to probe unknown, to control our environment, to be receptive to mental or emotional stimulation, and so on. Abraham Maslow is another theoretician who analysed the concept of motivation. He described the system of needs inside us that encourage us to higher attainment. Any activity can be motivating as long as it is leading the student to fulfil his highest need that has the form of self-actualisation.

Cognitive theories, on the other hand, focus on the importance of people deciding for themselves what to feel and how to react to others [5]. Motivation can reach the top when one can make own choice in both, short-term and long-term periods.

However, learners who really want to learn a new language will succeed whatever the circumstances in which they study are. All teachers would be able to think of circumstances in which some students do significantly better than their classmates.

Goals in teaching and motivation

Goals can be of different types. Motivated language learners perceive goals of various kinds. We can speak about *short-term* and *long-term goals*.

Long-term goals might have something to do with a future, for instance, the ambition to get a better job, and so on. Short-term goals might

include such objectives like the desire to finish a unit in a book or the need to pass an exam. In general, students who are strongly motivated with long-term goals are probably easier to teach than those who lack such objective.

Integrative and instrumental orientation

An integrative orientation means that the learner is attracted by the culture of the target language community. What is more, in case of a so-called strong form of such motivation, the learner wishes to integrate himself into that culture. A weaker form would be the desire to know as much as possible about the culture of the target language community. The term *instrumental orientation* describes the situation in which students believe that mastery of the target language will be instrumental in their achievement of such goal. It is their desire to learn something in order to make an advancement in their career and so on.

Extrinsic and intrinsic motivation

Intrinsic and extrinsic motivation designates a continuum of possibilities of intensity of feeling or drive, ranging from internal, self-generated rewards to strong, externally administered rewards from beyond ones.

As we can see, motivation can be categorized on the basis of several criteria. We can be even more specific with our definitions of various categories and go into details. However, for the purposes of our study, we shall be concerned with more methodological aspects of motivation as such and its pedagogical implications with regard to writing and its development. That is why we would like to proceed with our study by means of enumerating some of the most essential techniques which mainly take into consideration the features subsumed within intrinsic, integrative motivation and long-term objectives. In this way we also prepare our point of departure for an analysis of writing skills from communicative point of view, keeping in mind the following intrinsically motivating techniques:

- Technique must appeal to genuine interest of students and must be relevant to their lives.
- The major aim of any writing technique is that students receive the sufficient feedback from the teacher or from each classmate.
- The presentation of any technique must be done in positive and enthusiastic manner so that the students see the effort of the teacher and devotion to teaching and studying.
- So-called 'reasonable challenge' must be presented in the classroom. Students must feel their progress in the field of language learning. They need to see the reason why they have to learn the language through the selected technique.
- Intrinsically motivated students should have some choice in choosing some aspect of the teaching and to determine the way in which they fulfil the goals of such technique.
- It must be interactive and it should involve all students in the class.
- Students must be clearly aware of the purpose of the technique. They must understand the ongoing activities in the language classroom and what their purpose is.
- The selected technique should enhance the autonomy of a student.

- Students should be constantly challenged to discover something on their own, enhancing their self-autonomy.

What is more, the teacher is also expected to familiarize students with the information on culture that forms a part of language teaching content. Being informed about the culture of target language community increases cultural awareness and develops the ability to use appropriate interactional strategies and writing conventions that are culturally based.

Writing from historical perspective

A hundred years ago modern languages were taught in the same way as classics through the written translation of texts. Direct method, which came in the 1930s, and writing were virtually forbidden. “Since then, through audio-lingual method and most subsequent innovative approaches, little written work has been included in language teaching. Linguists have tended to view the written language as secondary and often quite different form of expression” [3, c. 268].

In the 1970s many English second language programme writing classes were, in fact, grammar courses. The reality was that students copied sentences or short pieces of discourse, making discrete changes in person or tense.

During the 1980s the expressive approach became prominent. Writing was taught as a process of self-discovery, writers expressed their opinions, feelings in the climate of encouragement. The emphasis was put on personal writing, student creativity and fluency. The false dichotomy between the *process* and the *product* classroom arose. “Process teachers encouraged students to use their internal resources and individuality, they presumably taught ‘writer-based’ writing to the exclusion of external audiences” [2, c. 29].

Finally, at the turn of the 20th century a new pedagogy has begun to develop, having the form of *learner-centred courses*. During the last decade the field of creative writing in the context of literature was promoted. It acknowledged the importance of:

- rewriting from different viewpoints
 - shifting registers to explore changing communicative effects
 - writing predictions and completions to texts as part of a process of detailed text study
 - cross-genre writing (e.g. from poetry to prose and vice versa)
- [2, c. 29-30].

It needs to be said that in spite of being concerned with writing and its development, the above mentioned activities can be used in case of all skills as part of the so-called integration of communicative skills.

Approaches to writing as a process

The process approach treats all writing as a creative act which requires time and positive feedback to be done well. In this approach, the teacher moves away from being someone who sets students a writing topic and receives the finished product for correction without any intervention in the writing process itself [4]. Why should teachers be interested in a process approach to writing? It is due to the fact that teacher should, first of all, respond to the content of students’ writing. What is more, focusing upon language errors is not beneficial as it improves neither grammatical accuracy

nor writing fluency. Students should also realize that there is a chance for them to make corrections of what they have written.

In this connection, the various stages of the writing process are of high importance [1, c. 6].

- *Pre-writing*

The teacher needs to stimulate creativity of the students, to get them thinking how to approach a writing topic. At this stage, the most important thing is the flow of ideas and it is not always necessary for students to produce much written work. If they do, then the teacher can provide them with some advice how to improve their initial ideas. Some of the classroom related activities are: brainstorming, planning, questioning, discussion, and so on.

- *Focusing ideas*

During this stage, students write without much attention paid to accuracy of their work or its layout. The most important is the meaning and the coherence of their written discourse.

- *Evaluation, structuring and editing*

At this stage, the piece of writing is adapted to a readership. Student should focus more on form and the final formal layout of their work. The teacher can help with error correction and give some organisational advice, which requires of him to assume the role of a facilitator, a controller and a resource. In case of a more advanced group of students, it is possible to introduce the so-called peer-editing or self-editing, which reflects the authenticity of a real-life situations in the context of classroom development of writing skills.

There are many other advantages of process writing. It takes a lot of time and effort to write, and so it is fair that students' writing is evaluated adequately. Positive comments can help to build students' confidence and create positive feelings and experiences. Writing is also a complex process and can sometimes lead to learners' frustration. As in case of speaking, it is inevitable to provide a supportive environment for students, so that they are patient and willing to overcome some initial obstacles. Beyond doubt, this approach to writing needs more time to be spent on writing in class. Some students may also be less tolerant to re-writing the same piece of writing. For this reason it is strongly recommended to implement the already mentioned stages of writing process together with its classroom related activities, which make the whole process more enjoyable and more rewarding.

In the article we analysed the concept of authenticity and its influence upon the selection of appropriate techniques aimed at the development of writing skills. For this purposes we formulated the hypothesis that writing as a process subsumes in itself the most fundamental motivating aspects that influence the methodological procedures in full compliance with the principles of the communicative approach and thus, contributes to a more authentic development of writing.

References

1. Brown H.D. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. – New Jersey, 1994. **2. Carter R, Nunan D.** The Cambridge guide

to teaching English to speakers of other languages. – Cambridge, 2002. 3. Cross D. A practical handbook of language teaching. – London, 1999. 4. Repka R., Halušková A. A course in English language didactics. – Bratislava, 2005. 5. Richards J.C., Schmidt R.W. Language and Communication. – London, 1983. 6. Ur P. A Course in Language Teaching. Practice and theory. – Cambridge, 1991.

УДК 811.112.2

А.Г. Голодов

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И МЕСТО ЯЗЫКА НЕМЕЦКОГО ФУТБОЛА В СОСТАВЕ НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА

**„Für mich ist Fußball ein Spiegel der
Gesellschaft“
(Dieter Hoeneß – Manager beim BSC Berlin)**

Немецкий футбольный союз (Deutscher Fußballbund) был основан в 1900 году, а в 1911 году в Мюнхене появилась первая немецкая «футбольная газета» (die erste deutsche Fußballzeitung) [16, с. 11]. Эту дату можно считать годом рождением немецкого языка футбола.

Первые диссертационные исследования, в которых анализировался язык футбола, были посвящены языку спорта в целом [17; с. 18]. В обеих работах рассматриваются такие проблемы, как словообразование неологизмов, английские заимствования и калькирование. При этом О. Еккардт ограничилась исследованием региональных вариантов (Nürnberg und Fürth). Уже в этих первых объёмных исследованиях употребляется термин *Sportsprache* (язык спорта) в качестве обозначения специальной лексики (ein besonderer Wortschatz).

В диссертационном исследовании Х. Данкерта рассматривается структура языка футбола и стиль футбольного репортажа [16]. С. Фоллмерт-Шписки проводит сравнительный (контрастивный) анализ определённых аспектов немецкого, польского и русского языков футбола по разработанной схеме, в результате чего в работе предлагается трёхязычный лексикон [30]. Встречается обозначения специальных футбольных понятий и в диссертации В.Т. Воробьёва, сделавшего основной акцент в работе на анализе заимствований в лексике спорта [1].

Кроме указанных больших по объёму исследований разные аспекты языка футбола (и футбола как социального явления) регулярно исследуются на страницах известных лингвистических журналов. Основное внимание при этом уделяется таким проблемам, как синтаксис спортивного репортажа и структура языка футбола [12]; описание языка футбола как реализации немецкого языка [14]; инсценировка футбольных событий в средствах массовой информации [28]; лексика

журналов, издающихся фанатами (так называемых Fanzines = **fan** + **magazine**) в которых доминируют обозначения «своих» и «чужих» болельщиков, а также полиции, с которой фаны имеют дело чаще, чем с футболистами [28].

Важность языка футбола для немецкой общественной жизни подтверждается и таким фактом, как посвящение целого номера популярного специального журнала „Der Deutschunterricht“ футбольной теме. При этом были рассмотрены проблемы, связанные с самыми различными сторонами жизни в стране: футбол и телевидение [23]; польза и вред футбола для нации; футбол как тема для уроков по немецкому языку; футбол и культура; война футбольных болельщиков [22] и пр. Перечисленные работы свидетельствуют о том, что немецкие германисты и социологи, уделяя большое внимание языку футбола, рассматривают его в комплексе с самыми различными социальными проблемами.

В отличие от немецкой общеразговорной речи, которая неоднократно становилась объектом исследования [3; 27; 35 и др.], разговорный вариант немецкого языка футбола (в дальнейшем условно обозначается аббревиатурой **РЯФ**) как подвид разговорной речи не выделялся и *объектом специального анализа* не становился, хотя именно он демонстрирует очень своеобразное взаимодействие общего и специального.

Роль и влияние языка футбола определяется местом самого футбола в общественно-политической жизни страны. «В Германии и в других странах футбол как массовый спорт (Breitensport), как отрасль экономики и как «религия» имеет такое большое значение, что язык футбола нельзя считать просто одним из профессиональных языков (als eine Fachsprache). В гораздо большей степени его можно рассматривать или как составную часть национального языка (als Bestandteil der Allgemeinsprache), или как профессиональный язык, который необычайно сильно влияет на общезыковую лексику...» [24, с. 179], что обуславливает *актуальность* его исследования.

Современный язык футбола представляет собой общественное явление, то есть обслуживает не какое-либо отдельно взятое сословие или профессию, а всех, кто активно или пассивно интересуется спортом, в частности футболом.

Д. Розенбаум считает, что спортивные журналисты обращаются к широкой массе слушателей, структуру которой определяют малообразованные слои, вследствие чего базой языка спорта является сниженная разговорная речь [29, с. 25]. «Исторически футбол и его основные правила возникли в нижнем общественном слое (gesellschaftliche Unterschicht). Это происхождение и до сегодняшнего дня невозможно скрыть. Даже в век футбольных профессионалов и менеджеров всё ещё используются простые правила и понятия времён появления футбола. По сравнению с теннисом или гольфом („mit Eisen 9 den Ball aufs Grün chippen“) футбол обходится умеренной дозировкой терминологии. При этом ослабление терминологической привязанности предоставляет больше свободы для применения разговорной речи (das

umgangssprachliche Handeln). Едва ли найдётся другой вид спорта, который так может использовать возможности (иногда также невозможности) языка. Говоря о языке, необходимо в большей степени иметь в виду умеренно нормированную разговорную речь и в меньшей – строго регламентированный литературный язык (Standartsprache)» [14, с. 134].

Немецкие социологи отмечают, что, начиная с 1990 года в ФРГ произошла общественная и культурная перемена – «пролетарский спорт футбол стал всеобщим культурным достоянием (Wandel des „Proletariersports“ Fußball zum allgemeinen Kulturgut) [29, с. 11]. «Отдалённость» языка футбола от узкоспециальной терминологии приближает его к общеупотребительной части словарного состава языка – разговорной речи, что делает исследование языка футбола особенно привлекательным, поскольку он, являясь основой всего языка спорта, отражает многие тенденции развития самой немецкой разговорной речи в целом.

«Чем популярнее вид спорта, тем ближе его лексика к общезыковой (Allgemeinsprache), тем больше референциальный радиус действия (referentielle Reichweite) его лексикона, а между лексикой какого-либо вида спорта и общезыковой происходит оживлённый взаимообмен. Популярность вида спорта, в свою очередь, зависит в большой мере от его структуры (Beschaffenheit) и понятности (Verständlichkeit), а также доступности (Nachvollziehbarkeit) его правил (Reglements). В общем можно утверждать, что массовые виды спорта имеют для зрителя большую притягательную силу (Anziehungskraft). Они быстры, разнообразны и представляют собой за счёт постоянной непосредственной конфронтации с противником большую развлекательную ценность (Unterhaltungswert)» [30, с. 2]. Кроме того, по результатам опроса, проведённого учёными США (где футбол далеко не так популярен, как в Европе или Южной Америке), футбол был признан самым «захватывающим, неожиданным и непредсказуемым видом спорта в мире» [Информация телеканала НТВ, 5.01.2006].

Разнообразие игровых ситуаций; конфронтационность как смысл спортивной борьбы (её результат – склонность языка футбола к гиперболизации, к употреблению экстремальных характеристик: «очень хорошо» или «очень плохо» [25, с. 82]); непредсказуемость исхода поединка (возможны всякие неожиданности – слабый побеждает сильного, проигрывающий по ходу поединка в конечном итоге добивается победы, игрок высшего класса не реализует стопроцентную голевую ситуацию и «мажет» по воротам и т.д.) – всё это находит своё выражение в обслуживающей данную отрасль (футбол) языке, особенно в его разговорном варианте.

Преимущественное употребление на страницах бульварной прессы привело к «бульваризации» всего жанра футбольного репортажа („bei der Fußballberichterstattung scheint diese Form der Umgestaltung /Boulevardisierung/ sich mehr und mehr zu verselbständigen“ [14, с. 135]) При этом термин «Boulevardisierung» расшифровывается как

«персонификация (Personalisierung) и эмоционализация (Emotionalisierung)» [14, с. 135]).

Констатируя факт коллоквиализации языка публицистики И.А. Стернин отмечает, что стиль публицистики стал более разговорным, в него проникает большое количество разговорной, устной и даже сниженной лексики и фразеологии. Публицистический дискурс стал заметно более эмоциональным и образным [5, с. 100]. «Общими тенденциями в развитии как письменной, так и устной формы публицистического дискурса становятся орализация (приближение к нормам устной речи – для письменного дискурса, эволюция в сторону ещё большей «разговорности», вплоть до просторечья – для устного дискурса), а также персонификация и плюрализация дискурса» [6, с. 104]. То, что И.А. Стернин пишет о процессах, происходящих в русском публицистическом дискурсе в последнее десятилетие, т.е. орализация, рост оценочности, эмоциональности уже произошло в немецком. В первую очередь это нашло своё выражение в языке «флагмана» бульварной прессы – ежедневной газете Bild и её воскресном варианте Bild am Sonntag (BamS), которые фиксируют РЯФ в письменной форме, что позволило использовать их в качестве *материала* данной статьи. Язык газеты, с одной стороны, совершил эволюцию (а может быть и революцию) в сторону «разговорности», с другой – сам явился (и является) активным участником процесса формирования нового (эмоционально-оценочного, сниженного) направления в немецком публицистическом дискурсе. «Футбол переносит болтовню у бара на глобальный уровень (...transferiert den Klatsch an der Theke auf eine globale Ebene), на котором всё, что связано с футболом, считается важным. Футбол так сильно «перекачан» (der Fußball ist so prall aufgepumpt...) банальностями и изречениями (Platitüden und Weisheiten), афоризмами и романами (Aphorismen und Romanen), короткометражными фильмами и экранными эпосами (Kurzfilmen und Leinwand-Epen), что может лопнуть. Но он не лопаётся, потому что всё больше людей заинтересованы в том, чтобы иметь свою долю в этой «перекачанной пустоте» (diesem prall aufgepumpten Garnichts)» [23, с. 32].

В предлагаемой статье исследуется структура немецкого языка футбола, который отличается от структуры большинства отраслевых (специальных) лексических систем. Традиционно немецкие исследователи обозначают термином **Sprache** (= язык) специальную лексику, когда речь идёт о спорте или его составной части – футболе. Применяются такие наименования, как, **Sondersprache**, **Fachsprache**, **Standessprache**, **Gruppensprache** [10, с. 23]; **Sportsprache** [16, с. 2; 9, 77; 30, с. 25]. Под языком футбола „**Fußballsprache**“ в большинстве исследований понимается в первую очередь также «специальный словарь» в узком смысле слова, то есть фактически лексика [12, с. 27; 14, с. 134; 32, с. 7].

В отличие от языка футбола «эпохи Коха», когда он состоял из терминологии (Fußballfachsprache) и специального жаргона, применяемого на футбольных полях (Fußballjargon), современный язык футбола состоит прежде всего из языка спортивного репортажа

(Sportberichterstattung) и, не в последнюю очередь, языка болельщиков (die Sprache der Fans) [32, с. 8].

Профессор А. Буркхардт, автор словаря „Wörterbuch der Fußballsprache“, подразделяет язык футбола на следующие функциональные группы:

1. Fußballfachsprache (= футбольная терминология) – состоит в основном из терминологии правил: обозначения элементов поля (*Torraum, Seitenlinie*); штрафных санкций (*Verwarnung, Feldverweis*); систем и позиций на поле (*Catenaccio, Viererkette, Mittelstürmer*);

2. Fußballjargon (= футбольный жаргон) – состоит, по мнению профессора А. Буркхардта, из слов и выражений, с помощью которых футболисты фамильярно разговаривают о футболе (*Pille, Bude, versemeln*);

3. Die Sprache der Fußballberichterstattung (= язык футбольного репортажа) используется теми, кто профессионально описывает события на футбольном поле и должен делать это интересно и творчески.

4. Болельщики (фаны) используют, с одной стороны, фамильярный футбольный жаргон, с другой – создают собственные слова и значения, соответствующие интересам их мира, например, „*Allesfahrer – für einen treuen Fan, der seine Mannschaft zu allen Spielen begleitet*“ [32, с. 8] – верный болельщик, который повсюду сопровождает «свою» команду (по аналогии с «вездесущий» его можно назвать вездеездящий).

Профессор А. Буркхардт приходит к выводу о том, что на практике чёткие границы между этими группами провести нельзя. При этом футбольная терминология (= Fußballfachsprache, автор называет его также die Sprache der Regeln) несколько отстаёт от языковой практики. В качестве примера он приводит, в частности, сложный термин *Torlinie* (линия ворот), дефиниция которого *die gesamte Linie, die von Eckfahne zu Eckfahne reicht*, не соответствует реальному применению, поскольку на практике используются два термина: 1) *Torlinie im Tor* (= линия, проходящая только через ворота); 2) *Torauslinie außerhalb des Tores* (линия «вне ворот», служащая продолжением линии, проходящей через ворота).

На самом деле провести границу между выделенными профессором А. Буркхардтом тремя (из четырёх) уровнями языка футбола, а именно: футбольным жаргоном, языком футбольного репортажа и фамильярным футбольным жаргоном, используемым болельщиками, практически невозможно. Все эти три плоскости постоянно пересекаются. Язык футбольного репортажа использует на уровне массовой прессы и жаргон футболистов, и изобретения болельщиков, дополняя их своими собственными речевыми изобретениями. Футболисты и болельщики также употребляют «заимствования» из массовой футбольной прессы.

В рамках предлагаемого исследования термин язык футбола (как и спорта в целом) традиционно также понимается в узком смысле слова – как «специальный словарь», т.е. фактически соответствующая **лексика**, обслуживающая конкретную отрасль. Для обозначения языка футбола используется также словосочетания отраслевая или специальная

лексика, между которыми трудно провести чёткую границу [см., например, 8, с. 222].

С нашей точки зрения **немецкий язык футбола** можно подразделить на два основных уровня:

Официальный язык футбола

Структура: Основу официального языка футбола составляет нейтральная футбольная и научно-футбольная терминология. Эмоционально-оценочная лексика практически отсутствует.

Функционирование: 1) в теоретических и прикладных разработках по теории и стратегии футбола; 2) в языке специальной футбольной публицистики. Представлен в футбольных изданиях, например, журнале Kicker. В отличие от научно-теоретической литературы, язык специальной периодики кроме футбольных терминов может содержать также и небольшое количество эмоционально-оценочных слов.

Создатели: в основном специалисты отрасли (учёные и практики, занимающиеся вопросами теории футбола и её практического применения).

Пользователи: 1) специалисты в области футбола; 2) все интересующиеся теоретическими и прикладными вопросами развития футбола.

Разговорный вариант языка футбола

Под разговорной речью в рамках данной работы, вслед за В.Д. Девкиным, мы понимаем «особый тип реализации языка» [3, с. 11], а под разговорностью то, «что противопоставлено идеально правильному, непогрешимому образцово-показательному культурному стандарту» [там же].

В русистике в качестве противоположности официальному (литературному) языку встречается и термин «просторечие», употребляемый также и в отношении профессиональной лексики. Отмечается, что «в отличие от строго научных сфер коммуникации, внеположенных экспрессии, профессиональное просторечие создаёт массу эмоционально окрашенных неологизмов, каламбуров, образных выражений, сравнений» [7, с. 72-73]

Однако неоднозначность термина «просторечие», под которым «одни понимают некультурную речь малообразованных, а другие – нечто приближающееся к обычной обиходной речи» [3, с. 22], затрудняет его применение в данном исследовании.

Структура – ядро разговорного варианта футбольного языка (РЯФ) образуют эмоционально-оценочные обозначения специальных понятий, которые часто имеют в его рамках один или несколько синонимов (дублетов). Термины встречаются довольно редко.

Функционирование – РЯФ содержит основные черты общеразговорной речи: образность, стилистическую сниженность, оценочность и пр. В устной форме РЯФ используется в неофициальном общении спортсменов и болельщиков. В письменной форме – представлен на спортивных страницах массовой бульварной прессы.

Создатели -- болельщики, фанаты (фаны), спортсмены и журналисты.

Пользователи – болельщики (фанаты), спортсмены и журналисты (т.е. сами создатели), а также представители практически всех социальных и возрастных групп, активно не интересующиеся футболом, но использующие язык футбола осознанно (политики, рекламные фирмы) или неосознанно (говорят «как все»). От большинства других отраслевых лексических систем РЯФ отличается тем, что в основном он используется не специалистами (спортсменами), а любителями (болельщиками и журналистами).

Отличительной чертой РЯФ является его гендерность: язык футбола более чем на 99% мужской. Язык футбола в целом и его важнейшую часть – РЯФ – можно рассматривать как своего рода вариант мужской разговорной речи.

Кроме двух основных уровней реализации РЯФ существует ещё язык радио- и телерепортажей, занимающий промежуточное положение между официальным и разговорным. В отличие от двух первых, он применяется только в устной форме, являясь своего рода смешанным вариантом, включающим определённые черты специальной спортивной публицистики и РЯФ. Особенно сильно отличается от разговорного варианта языка футбола, представленного в массовой публицистике, язык телерепортажа, к основным дифференцирующим признакам которого относятся:

1. В отличие от РЯФ, используемого для описания уже закончившегося матча (то есть постфактум), в телерепортаже комментируются события, реально происходящие (и наблюдаемые) на футбольном поле.

2. Язык телерепортажа опирается на визуальную «телевизионную картинку», которая полностью определяет структурные особенности телерепортажа:

2.1. «Невербальность» повествования – редко называется конкретное действие (эту функцию берёт на себя телеизображение), которое выполняет в данный момент игрок и следовательно в речи комментатора используется малое количество глаголов, обозначающих эти действия;

2.2. Номинативность как следствие «невербальности»: называется имя игрока, владеющего в данный момент мячом или выполняющим передачу, удар и т.п.;

2.3. Вместо называния самого действия нередко даётся комментарий его результата, типа: *zu schwach geschossen* (слишком слабо ударил); *Gelb dafür kassiert* (получил за это /нарушение/ жёлтую карточку, т.е. предупреждение);

2.4. Большое количество ссылок на прошлые игры данных команд, экскурсов в историю команды, конкретного игрока или соревнования, что необходимо для заполнения многочисленных пауз, возникающих при остановке игры или длительной скучной «перепасовке» в центре поля, когда практически нечего комментировать.

При этом комментаторы используют «домашние заготовки», своего рода клише.

2.5. Много ситуативно обусловленных повторов, типа: Dieses 0:0 reicht den beiden Mannschaften nicht aus (Этот нулевой результат не устраивает обе команды); Beide Mannschaften sind schon müde (обе команды уже устали) и т.п.

2.6. Решающая роль, которую играет интонация при назывании имени игрока, выполняющего действие, например: а) если имя Ballack (игрок сборной ФРГ) произносится нейтрально, то, даже не глядя на экран, можно догадаться, что игрок получает или отдаёт мяч, находясь в зоне, не представляющей опасности для ворот (в центре поля или у своих ворот); б) это же имя, произнесённое в другой ситуации с экспрессивно-предупредительной интонацией, обозначает или атакующее действие, совершаемое игроком в непосредственной близости от ворот противника, или же факт получения мяча в позиции, откуда возможна непосредственная угроза воротам соперника.

Как показали телерепортажи с чемпионата мира 2006, чем скучнее игра, тем больше удельный вес подготовленной речи (рассказ об играющих командах, их успехах и неудачах, биографии игроков и тренеров и пр.).

В целом язык телерепортажа существенно уступает РЯФ (основанному на публицистике) в образности, эмоциональности, выразительности и разнообразии.

В.П. Даниленко и Л.И. Скворцов называют национальные языки науки функциональными разновидностями национальных литературных языков [Цит. по: 7, с. 69]. По аналогии разговорный вариант языка футбола можно назвать «разновидностью немецкого разговорно-обиходного языка».

Приведённые примеры являются вербальным отражением сходства основных активных действий в футболе и сексе. В значении всех этих глаголов содержатся семы «интенсивность», «движение вперёд» (при этом в каждой из отраслей используются соответствующие части тела) и «проникающий результат».

Итак, роль и влияние языка футбола определяется местом самого футбола в общественно-политической жизни страны, который в Германии как массовый спорт, как отрасль экономики и как «религия» имеет такое большое значение, что язык футбола нельзя считать просто одним из профессиональных языков. Его можно рассматривать или как составную часть национального языка, или как профессиональный язык, который необычайно сильно влияет на общеязыковую лексику. Спортивные журналисты обращаются к широкой массе слушателей, структуру которой определяют малообразованные слои, вследствие чего базой языка спорта является сниженная разговорная речь. Футбол и его основные правила возникли в нижнем общественном слое. Это происхождение и до сегодняшнего дня невозможно скрыть. По отношению к теннису или гольфу футбол обходится умеренной

дозировкой терминологии. При этом ослабление терминологической привязанности предоставляет больше свободы для применения разговорной речи. Отдалённость языка футбола от узкоспециальной терминологии приближает его к общеупотребительной части словарного состава языка – разговорной речи, что делает исследование языка футбола особенно привлекательным, поскольку он, являясь основой всего языка спорта, отражает многие тенденции развития самой немецкой разговорной речи в целом. Чем популярнее вид спорта, тем ближе его лексика к общезыковой. Немецкий язык футбола можно подразделить на два основных уровня:

1) официальный язык футбола, основу которого составляет нейтральная футбольная и научно-футбольная терминология. Эмоционально-оценочная лексика практически отсутствует;

2) разговорный вариант языка футбола, ядро которого образуют эмоционально-оценочные обозначения специальных понятий. Термины встречаются довольно редко. РЯФ содержит основные черты общеразговорной речи: образность, стилистическую сниженность, оценочность и пр. В устной форме используется в неофициальном общении спортсменов и болельщиков. В письменной форме РЯФ представлен на спортивных страницах массовой бульварной прессы. Создаётся журналистами, болельщиками (фанатами), спортсменами.

Литература

1. **Воробьёв В.Т.** Пути развития и способы образования спортивной лексики современного немецкого языка: Дис. ...канд. филол. наук. – К., 1972.
2. **Голодов А.Г.** Немецкая футбольная лексика и её речевое применение. – М., 1990.
3. **Девкин В.Д.** Немецкая разговорная речь. Синтаксис и лексика. – М., 1979.
4. **Лейчик В.М.** Терминоведение. Предмет, методы, структура. – М., 2006.
5. **Собянина В.А.** Взаимодействие специальной и обиходной лексики в современном немецком языке. – М., 2005.
6. **Стернин И.А.** Социальные факторы и публицистический дискурс // Массовая культура на рубеже XX–XXI веков: ЧЕЛОВЕК И ЕГО ДИСКУРС. – М., 2003.
7. **Суперанская А.В.,** Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология. Вопросы теории. – М., 2004.
8. **Сысоева Л.А.** Границы и структура отраслевой спортивной лексики в немецком языке /ГДР/ // Теоретические вопросы романо-германской филологии. – Горький, 1976.
9. **Bausinger H.** Deutsch für Deutsche. Dialekte. Sprachbarrieren. Sondersprachen. Frankfurt. – М., 1972.
10. **Becker H.** Sportsprache als Sondersprache // Sprache des Sports. Hrsg. Von Wolfgang Brandt. – Frankfurt am Main, 1988.
11. **Brandt W.** Zur Sprache der Sportberichterstattung in den Massenmedien. – Muttersprache, 1979.
12. **Brandt W.** Reportsprache als Standardsprache des Sports // Sprache des Sports. Hrsg. Von Wolfgang Brandt. – Frankfurt am Main, 1988.
13. **Brandt W.** „Schwere Wörter“ im Sprachbereich „Sport“ // H. Henne/W.Mentrup (Hrsg.), Wortschatz und Verständigungsprobleme. Was sind „schwere“ Wörter im Deutschen/ Jahrbuch 1982 des Instituts für

deutsche Sprache. – Düsseldorf, 1983. **14. Braun P.** Annäherung an die Fußballsprache // Muttersprache. – 1998. **15. Bues M.** Versportung der deutschen Sprache im 20. Jahrhundert: Diss. - Greifswald, 1957. **16. Dankert H.** Sportsprache und Kommunikation: Diss. – Tübingen, 1969. **17. Dietz M.** Der Wortschatz der neueren Leibesübungen. – Heidelberg, 1937. **18. Eckardt O.** Die Sportsprache von Nürnberg und Fürth. – Erlangen, 1936. **19. Golodov A.** Zum Problem der deutsch-russischen Entsprechungen in der Sportsprache // Muttersprache. - 1989. **20. Golodov A.** Fußball. Gelegentliche Jargonismen in der Fussball-Umgangssprache // Sprachspiegel. Schweizerische Zeitschrift für die deutsche Muttersprache. – Lufingen, 2005. **21. Haubrich W.** Die Metaphorik des Sports in der deutschen Gegenwartssprache. – Köln, 1963. **22. Kammler C.** Mythen des Fußballs // Der Deutschunterricht. – 1998. **23. Lamers F.** Abschalten können Sie jederzeit // Der Deutschunterricht. – 1998. **24. Ludwig K.D.** Sportsprache und Sprachkultur // Sprachkultur warum, wozu? Redaktion E. Ising. – Leipzig, 1977. **25. Muschiol O.** Fleischtomaten, Kirschtometen, Strauchtomaten... Zur Vollständigkeit des großen Dudenwörterbuch // DaF. – 2004. **26. Quo vadis, Fußball?** Vom Spielprozess zum Marktprodukt. Hg. von W. Ludwig Tegelbeckers / Dietrich Miles. - Göttingen, 2000. **27. Riesel E.** Der Stil der deutschen Alltagsrede. – M., 1964. **28. Schlobinski P.** Sportberichterstattung. Zur Inszenierung von Sportereignissen in den Massenmedien // Der Deutschunterricht. - 2002. **29. Rosenbaum D.** Sportsprache als Umgangssprache // Sprache des Sports. Hrsg. Von Wolfgang Brandt. – Frankfurt am Main, 1988. **30. Vollmert-Spiesky S.** Vergleichende Untersuchung der Lexik des Fußballspiels im Russischen, Polnischen und Deutschen. – Wiesbaden, 1996.

Использованные словари

31. Девкин В.Д. Немецко-русский словарь разговорной лексики. – М., 1996. **32. Burkhardt A.** Wörterbuch der Fußballsprache. – Göttingen, 2006. **33. Duden.** Deutsches Universalwörterbuch A – Z. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich, 1996. **34. Geyerbach U.** Fußballdeutsch. Ein Wörterbuch. – Berlin, 2006. **35. Küpper H.** Wörterbuch der deutschen Umgangssprache. Hochdeutsch – Umgangsdeutsch. – Band 3. – Hamburg, 1965. **36. Regeln** und Sprache des Sports von Rainer Wehlen. Band 1. – Mannheim / Wien/Zürich, 1976.

УДК 81'276: 811.111

S.V. Dorda, L.I. Klochko

THE ROLE OF MATERIALS IN TEACHING ESP

У статті розглядаються особливості використання матеріалів у контексті викладання англійської мови професійного спрямування; визначається роль викладача. Використання новітніх технологій розглядається як комплементарний засіб, що збагачує методику викладання іноземних мов.

Ключові слова: англійська мова, професійне спрямування, використання матеріалів, новітні технології.

В статье рассматриваются особенности использования материалов в контексте преподавания английского языка профессиональной направленности; определяется роль преподавателя. Использование современных технологий рассматривается как комплементарное средство, обогащающее методiku преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: английский язык, профессиональная направленность, использование материалов, современные технологии.

The peculiarities of materials usage in the context of teaching ESP are under analysis; the role of ESP teacher is defined. It is considered that the use of high technologies complements and extends the methodology in ESP teaching.

Key words: English language, specific purposes, materials usage, high technologies.

The actuality of the problem. The teaching of English for Specific Purposes (ESP) has generally been seen as a separate activity within English Language Teaching, and ESP research as an identifiable component of applied linguistic research. For some of its teaching ESP has developed its own methodology, and its research clearly draws on research from various disciplines in addition to applied linguistics. This openness to the insights of other disciplines is a key distinguishing feature of ESP. ESP has always retained its emphasis on practical outcomes. The main concerns of ESP have always been, and remain, with needs analysis, text analysis, and preparing learners to communicate effectively in the tasks prescribed by their study and/or work situation. It has often been noted that ESP is a materials-led movement and that part of the role of the ESP practitioner has been to write teaching materials to meet the specific needs of learners.

The purpose of this article is to analyze the reasons for using materials which seem significant in the ESP context; to define the role of ESP teacher; to consider the role of high technologies in the ESP methodology.

We will start our article by looking at definitions of ESP found in the literature. Hutchinson and Waters [1] see ESP as an *approach* rather than a *product*, by which they mean that ESP does not involve a particular kind of language, teaching material and methodology. Strevens's [2] definition of ESP makes a distinction between four *absolute characteristics* and two *variable characteristics*. Robinsons [3] accepts the primacy of needs analysis in defining ESP. Her definition is based on two key defining criteria and a number of characteristics that are generally found to be true of ESP. Her key criteria are that ESP is "normally goal-directed", and that ESP courses develop from a needs analysis, which "aims to specify as closely as possible what exactly it is that students have to do through the medium of English" [3, c. 3]. We tend to accept the definition of Dudley-Evans and St. John [4]. They believe that a definition of ESP should reflect the fact that much ESP teaching,

especially where it is specifically linked to a particular profession or discipline, makes use of a methodology that differs from that used in General Purpose English teaching. By methodology they refer to the nature of the interaction between the ESP teacher and the learners. In more general ESP classes the interaction may be similar to that in a General Purpose English class; in the more specific ESP classes, however, the teacher sometimes becomes more like a language consultant, enjoying equal status with the learners who have their own expertise in the subject matter.

Dudley-Evans and St. John stress two aspects of ESP methodology: all ESP teaching should reflect the methodology of the disciplines and professions it serves; and in more specific ESP teaching the nature of the interaction between the teacher and learner may be very different from that in a general English class.

They also believe that language should be included as a defining feature of ESP. While the specified needs arising from needs analysis relate to activities that students need to carry out (rather than language), a key assumption of ESP is that these activities generate and depend on registers, genres and associated language that students need to be able to manipulate in order to carry out the activity.

Their definition encompasses *absolute* and *variable* characteristics.

Absolute characteristics:

- ESP is designed to meet specific needs of the learner;
- ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines it serves;
- ESP is centered on the language, skills, discourse and genres appropriate to these activities.

Variable characteristics:

- ESP may be related to or designed for specific disciplines;
- ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of general English;
- ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation;
- ESP is generally designed for intermediate or advanced students. Most ESP courses assume basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners [4, c. 4-5].

Materials are used in all teaching. Four reasons for using materials which seem significant in the USP context are:

- as a source of language;
- as a learning support;
- for motivation and stimulation;
- for reference.

In some situations, where English is a foreign not a second language, the ESP classroom may be almost the only *source* of English. Materials then play a crucial role in exposing learners to the language, which implies that the materials need to present real language, as it is used, and the full range that learners require.

As a *learning support*, materials need to be reliable, that is, to work, to be consistent and to have some recognizable pattern. This need not mean a rigid unit structure; there wouldn't be a fixed format.

To enhance learning, materials must involve learners in thinking about and using the language. The activities need to stimulate cognitive not mechanical processes. The learners also need a sense of progression.

To *stimulate* and *motivate*, materials need to be challenging yet achievable; to offer new ideas and information whilst being grounded in the learners' experience and knowledge; to encourage fun and creativity. The input must contain concepts and/or knowledge that are familiar but it must also offer something new, a reason to communicate, to get involved. The exploitation needs to match how the input would be used outside the learning situation and take account of language learning needs. The purpose and the connection to the learners' reality need to be clear.

Many ESP learners have little time for class contact and rely on a mix of classes, self-study and *reference* material. For self-study or reference purposes, materials need to be complete, well laid out and self-explanatory. The learner will want explanations, examples and practice activities that have answer and discussion keys.

The materials will need to take account of different learning styles and allow for the explorer, who will follow through a train of thought; the browser, who will pick and choose at random; and the systematist, who will work through methodically. This implies that an important feature is the overt organization of the material – through informative contents pages and an index.

All this places high demands on the materials and great pressure on materials writers. Not surprisingly, producing one hour of good learning material gobbles up hours of preparation time. Each stage of finding suitable carrier content, matching real content to learning and real world activities, composing clear rubrics, planning an effective layout, is time-consuming. Preparing new materials from scratch for every course taught is clearly impractical. One of the myths of ESP has been that you have to write your own materials. This then leads to the myth that every ESP teacher is also a good designer of course materials. Only a small proportion of good teachers are also good designers of course materials. A good provider of materials will be able to:

- select appropriately from what is available;
- be creative with what is available;
- modify activities to suit learners' needs;
- supplement by providing extra activities.

The balance between these will vary from course to course, situation to situation.

Selecting materials, like selecting a partner, involves making choices and decisions. To make good choices we need to have good criteria on which to base our decision. Numerous criteria, such as factors about the learners, the role of the materials, the topics, the language, the presentation, have been put forward for the analysis of materials and each of them has validity.

We would suggest that initial questions to ask when selecting materials include:

1. Will the materials stimulate and motivate?
2. To what extent does the material match the stated learning objectives and your learning objectives?
3. To what extent will the materials support that learning?

Very often it is not a whole book we need to evaluate but a unit or just an activity. Identifying and separating the real content and the carrier content of a particular activity is crucial to this process. The carrier content must be appropriate and the real content must match the course objectives. We think that the only way to check this is to “be a student” and do the activities, thinking carefully about what we are actually having to do to complete them successfully.

Often, being creative with what is available is crucial, especially if the work environment is heavily constrained. Situations can vary along the cline of:

- given materials have to be used;
- small range of material to choose from;
- freedom to choose from any material.

Modifying activities is generally for when the input and carrier content are adequate but some or all of the exploitations are unsuitable. There could be many reasons why the exploitation is unsuitable. There could be many reasons why the exploitation seems unsuitable and each requires different action, e.g.:

1. There are too many activities, so either there is repetition or too many different objectives are dealt with at one time.
2. The activities focus too strongly on carrier content.
3. The activities are too mechanical.
4. The activities focus too quickly on the detail of the carrier content.
5. An activity is linguistically flawed.

What are the possible modifications?

1. Select the activities that are central to the core objective.
2. Replace them with activities which focus on real content. This may mean preparing a new activity.
3. Change the rubric to change the focus or drop the activity.
4. Add in an activity or two before those given in the material.
5. With an established, high-level group, ask them what the problem is.

There is no dividing line between modifying materials, supplementing with extra input and activities, and preparing materials from scratch. It is a question of degree and perspective. To supplement with extra activities can be viewed as a form of modification. Changing the input is more likely to be viewed as supplementation or preparing new material. The skills ESP practitioners need in order to provide different input and extra activities include:

- matching carrier content to real content;
- providing variety;
- grading activity level to learning and language level;
- presenting the material well.

Matching carrier content to real content. The development of new material could be from one of two directions: one starting point is having some good input/carrier content. This may come from a client or from the learners or be something we have come across. When the starting point is good carrier content, the next stage is to analyze it to determine what real content it could be exploited for. Then it is a question of whether, where and how that real content fits into the course. The other starting point is where there is a gap in the course material; that is, there is a course objective, some real content for which there is, no suitable material available. In this case, the first stage is to search for some suitable carrier content.

When the real and carrier content are matched, the next stage is to draft activities. The resources, group sizes, approaches to learning and target activities must be considered when selecting activities so that they are appropriate for the learning environment. In ESP, the learners are not primarily language learners; they are or have been learners of other disciplines and this has to be a major consideration in the devising and delivering of a course.

Providing variety. Variety is essential in any language class, but it is particularly important in an ESP class as there is sometimes the danger of the ESP class becoming rather a dry affair that fails to motivate learners. It is necessary to practice a number of micro-skills in one class, to introduce a range of activity types and to vary the type of interaction taking place during the class.

We should ensure that we focus on a number of micro-skills in a class; a reading class dominated by deducing the meaning from context is likely to be less effective and motivating than one that focuses on a number of related micro-skills, for example deducing meaning from context, learning certain key core business vocabulary items and investigating collocations.

The use of a wide range of exercise types increases motivation, for both the learners and the teacher. Learners welcome this variety, but, when we use a new exercise type, we must familiarize learners with it so they know what they are expected to do. A visual element in an exercise is often effective as it both increases variety and avoids the danger of too much writing to be read and understood as input for a task.

A teacher should also make learners think when they do an exercise. An exercise that requires some pulling together of ideas from different sources, some drawing on the learners' own knowledge, or even some simple calculation is much more challenging than a purely mechanical exercise, and can both increase motivation and improve the chances of retention of the target language or skill. But this should not happen all the time: a teacher also needs to vary the amount of challenging material and the demands that it makes on the learner.

It is necessary to ensure that the ESP class is varied in the nature of its interactions. Changes from teacher input to individual work to pair work to class discussion can provide this so long as they are not overdone. We should also build in choice as far as possible: some students would rather work on their own than in groups or pairs, so we can allow them to do so for at least part of the class.

Grading exercises. Grading is considered with the amount of support provided to enable learners to do a set of exercises, and with providing learners with tasks at different levels of difficulty. Many ESP practitioners find themselves in the situation where their groups are of very mixed abilities. Such a situation requires an approach to material which to some extent caters for everyone. One way this can be achieved is to present each task or set of exercises at three levels: unsupported – partially supported – fully supported [5]. In addition, activities differ in their conceptual level [6] and can be graded according to complexity of processing.

Presenting the material well. A final, important step is to present the material well. This includes writing good, consistent rubrics, planning layout and proofing. Consistency helps learners to focus on learning rather than working out what to do. A unit of material might have the following broad format:

- objectives stated;
- context and task stated;
- preparatory exercises;
- provision of input;
- sequenced, graded activities to gather key information;
- activities to focus on macrostructure issues;
- activities to focus on structures and lexis;
- application of information gathered;
- extension activities;
- answer key and teachers notes.

Technology offers the possibility of alternative materials and classroom interactions. Essentially there are some modes that are being used in language learning and, to some extent, in ESP teaching. They are the use of video discs, the use of CD-Rom, the use of the Internet and the use of the computer for either CALL (Computer Aided Language Learning) work or Data Driven Learning based on corpora held on the computer.

Because information in the form of sound, high-quality pictures, or video requires large amounts of storage space, multimedia and hypermedia often make use of the large storage capacity of DVDs or CD-ROMs.

DVDs and CD-Roms can be used:

1. to support a course, e.g., revising basic skills or language;
2. to enhance a course by providing extra topics for the course;
3. as free-standing material. The CD-Rom or video disk presents a self-contained unit or set of units, and no other material is provided;
4. to provide data which can be exploited for language purposes;
5. to provide authentic material originally designed for a purpose other than learning language.

Although research provides some evidence that learning from multimedia is slightly more productive than learning from traditional materials, more impressive claims that multimedia and hypermedia may herald

the restructuring of traditional education and result in experiences of greater personal relevance are still largely without strong empirical support.

Intuitively, however, they offer several advantages. Multiple presentation formats allow students more diverse experiences. Some ideas may be easier to understand when portrayed in a realistic video, when heard or when carefully outlined in text. Multimedia also allows experiences that are more like the rich and motivating contexts found outside the classroom. To the extent that students have some flexibility in controlling what they encounter or the form in which information is presented, students may also be able to adapt learning experiences to their individual needs.

Concerns about multimedia and hypermedia do exist. Critics often lament the lack of imagination in many commercial products and observe that many products do not really offer alternatives to existing traditional instructional materials. Finally, students may not have the academic skills necessary to be responsible for their own learning.

The Internet can also be used as a tremendous source of material for ESP classes, generally where students are involved in project work or case studies.

To get students to use the Internet productively, teachers are going to have to play an active role. They might require that students “study” specific Web resources or they might require students to use the Web to gather resources to generate a product (for example, a paper on specific topic). These approaches may provide an **incremental advantage** over existing practices in that students have access to many more resources and can access these resources more efficiently than is presently the case, but they do not offer a **transformational advantage** [7].

Student experiences would still emphasize similar classroom activities and the same cognitive skills, even without the Internet. The transformational advantage of Internet activities would be realized if students were engaged in different learning activities emphasizing new areas, such as information literacy, or in finding ways to effectively target skills that have always been valued, but that are difficult to develop in some content areas, such as critical thinking and problem solving.

Here is somewhat different way to think about how you might want to use Internet resources. Consider how Internet access might contribute to an active learning environment. The Internet can provide factual answers to simple objective questions, but it can also provide information that students can use in trying to resolve complex problems and questions with no definitive answers. Using Internet resources in the investigation of complex problems is a good way to integrate the use of technology into nearly any content area and a way to take on challenges that students can attack collaboratively. Giving students the opportunities to use knowledge and skills in ways that are authentic to the discipline provide valuable opportunities for assessment.

CALL materials have all the advantages of self-access materials; learners can work on their own and can carry out tasks without support or feedback from the teacher. Materials for CALL are generally produced using authoring packages which enable the teacher to introduce exercises into an existing exercise framework and use the same exercise types.

The establishment of a number of computer-based corpora of texts provides an extremely useful resource for ESP researchers, teachers and ESP learners [4; 8; 9]. For researchers and teachers there is the opportunity to look in detail at lexical features; one example is to investigate the frequency of lexis in a text or a corpus, and, to determine which are technical terms, semi-technical lexical items and general vocabulary items.

For ESP teaching the corpora provide a resource for students wanting to check whether they have used the correct collocation in their writing, a question that frequently occurs when feedback is given on writing.

The described modes have undoubtedly widened choice in ESP teaching, and provided the means whereby learners can do more on their own and can control their own learning; but these activities generally supplement the regular ESP class and the role of the teacher. They do not normally replace the class and the need for the teacher. The use of the devices is most successful where it is integrated with the classroom courses, and the learning activities are consistent in methodology with those of the classroom courses.

Making a **conclusion** it is important to mention that preparing materials benefits from a co-operative effort because the exchange of ideas, availability of different abilities and strengths, and piloting that can take place are invaluable for the quality of the final material. One of the skills ESP teachers need is the ability to assess a situation from a variety of viewpoints and then to select and adapt materials to match the learners' needs. *Flexibility and willingness* to take risks are the name of the game. The use of technology complements and extends the learner-centered methodology that predominates in ESP teaching. The main advantage is that learners can access the source material in their own time, work through the material at their own pace, choosing topics and subject areas to match their own interests.

References

1. **Hutchinson T.**, Waters A. English for Specific Purposes. – Cambridge, 1987.
2. **Stevens P.** ESP after twenty years: a re-appraisal // ESP: State of the Art. Singapore, 1988.
3. **Robinson P.** ESP Today: a Practitioner's Guide. Hemel Hempstead, 1991.
4. **Dudley-Evans T.**, St. John M. Developments in English for Specific Purposes. – Cambridge, 1998.
5. **Nunes M.** Action Research and Reading Difficulty // English for Specific Purposes, 1992.
6. **Nunan D.** Designing Tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge, 1989.
7. **Grabe M.**, Grabe C. Integrating technology for meaningful learning. – Houghton Mifflin Company, 1998.
8. **Johns T.F.** From printout to handout: grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. - Cambridge, 1991.
9. **Scott M.**, Johns T.F. Micro Concord. - Cambridge, 1993.

Е.А. Евдокименко

ПОНЯТИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

У статті розглядаються найважливіші поняття, які відрізняють перекладача від звичайного учасника монолінгвальної комунікації. Також увага приділяється найважливішим якостям і навичкам, які повинен мати перекладач, як посередник у процесі комунікації.

Ключові слова: перекладач, процес комунікації, кодування, перекладацька компетентність.

В данной статье рассматриваются основные понятия, которые отличают переводчика от обычного участника монолингвальной коммуникации. Также уделяется внимание самым важным качествам и навыкам, которыми должен обладать переводчик, как посредник в процессе коммуникации.

Ключевые слова: переводчик, процесс коммуникации, кодирование, переводческая компетентность.

This article investigates the main features that make translator different from average participants of monolingual communication. The attention is also paid to the most important qualities and skills every translator should have as the mediator in communication.

Key words: translator, process of communication, coding, translator competence.

Вопрос перевода является достаточно исследованной сферой, как для переводчиков, так и для лингвистов. Однако язык – это не статичное явление, что и определяет неугасаемый интерес к лингвистике. В свою очередь, в мире в целом, и в теории перевода в частности также происходят изменения, которые и вызывают необходимость постоянных исследований новых явлений, и пересмотра уже изученных вопросов.

Задачи данной статьи заключаются в раскрытии вопроса определения роли переводчика в процессе общения, а также в определении основных качеств, которыми должен обладать переводчик, как участник межъязыкового взаимодействия.

Что такое переводчик? Казалось бы вопрос достаточно исследованный. Переводчик – посредник между людьми, говорящими на разных языках. Однако не все исследователи придерживаются подобного взгляда на данный вопрос. Так, например, Роджер Белл считает, что все участники коммуникации – переводчики. Все участники коммуникации в роли получателей информации - слушатели или читатели, монолингвы или билингвы – обязательно сталкиваются с одной проблемой; они получают сигналы, содержащие сообщения закодированные при помощи системы, которая отличается от их собственной [1, с.14].

С этой точки зрения, чтение это своего рода «понимание смысла» текста. Этот процесс включает в себя следующие стадии - деконструкция текста или его разбор, а затем его реконструкция или реорганизация [3, с. 47]. Исследователи, занимающиеся переводом, также указывают на это явление.

Любая модель коммуникации одновременно является и моделью перевода, вертикальной или горизонтальной передачи смысла. Не существует двух исторических эпох, двух социальных классов, двух районов, которые бы использовали слова и синтаксис, чтобы обозначить одни и те же явления и предметы. Так же и люди [8, с. 45].

Проанализировав данные утверждения, можно сделать вывод, что разницы между переводчиком и обычным участником коммуникации практически не существует. Однако переводчик это «билингвальный посредник, связующее звено между монолингвальными участниками коммуникации двух различных языковых сообществ» [4, с. 1]. Из этого следует, что переводчик раскодирует сообщение, переданное на одном языке, и зашифровывает его заново при помощи другого.

Роджер Белл утверждает, что именно в этом процессе перешифровывания и заключается главное отличие билингвального переводчика от монолингвального участника коммуникации [1, с. 15].

Несмотря на то, что переводоведение является одной из достаточно исследованных областей знания, взгляды на то, кто такой переводчик и какими качествами он должен обладать у разных исследователей расходятся.

Существует мнение, что переводчиком может быть любой человек, который в достаточной степени владеет двумя языками. Далее мы рассмотрим насколько такая позиция обоснованна.

Ньюмарк утверждает, что выучить иностранный язык может любой человек, но для того, чтобы быть переводчиком человек должен быть умным, сообразительным [7, с. 85]. Но в данном случае остается открытым вопрос, что же именно мы имеем в виду, говоря об уме переводчика. Что должен знать и что должен уметь человек для того, чтобы заниматься переводческой деятельностью? Что такое «переводческая компетентность»?

Как уже отмечалось ранее, переводчик – участник процесса коммуникации, и, исходя из этого, он должен обладать теми же знаниями и навыками, что и другие участники этого процесса, но как минимум на двух языках.

Джонсон и Вайтлок предположили, что «... профессиональный переводчик должен обладать пятью видами знаний: знаниями исходного языка, знаниями видов текста, знаниями языка перевода, предметными знаниями (знаниями в той или иной области), и сопоставительными знаниями».

Роджер Белл считает, что этот список необходимо расширить. К переводческой компетентности он также относит навыки дешифрования при чтении и навыки шифрования при написании [1, с. 36].

Мы рассмотрим переводческую компетентность с двух точек зрения: «идеальный переводчик» и реальный человеческий перевод.

Первый подход анализирует компетентность идеального переводчика. Согласно Катцу, идеальный переводчик – это некая абстракция, отвлечение от реальных билингвов, которые осуществляют не всегда совершенную переводческую деятельность. Работе подобного идеального переводчика не мешают какие-либо ограничения, связанные со спецификой такого рода вида деятельности [6, с. 228].

Хомский, давая определение «идеальному двуязычному читателю-писателю», более детально определяет те препятствия, с которыми сталкивается каждый переводчик. По его мнению, идеальный переводчик в совершенстве владеет двумя языками и на него не влияют такие условия как ограниченность памяти, отвлечение и перемещение внимания и интересов, а также ошибки в применении этих знаний в процессе перевода [2, с. 3].

Альтернатива модели идеального переводчика – переводческая компетентность на основе генерализации основанной на выводах из наблюдений за реальным процессом перевода.

Однако существует еще один подход, который также рассматривает переводческую компетентность. Целью этого, последнего, подхода является детальное описание «коммуникативной компетентности», которая включает в себя следующие параметры – грамматическая компетентность, социолингвистическая компетентность, дискурсная компетентность и стратегическая компетентность.

1. Грамматическая компетентность: знание правил, включая вокабуляр и словообразовательные модели, произношение и написание, структуру предложения. Именно эти знания и навыки необходимы, чтобы понять и выразить буквальное значение любого высказывания.
2. Социолингвистическая компетентность: знание и способность производить и понимать высказывания правильно, исходя из предоставленного контекста, т.е. учитывая такие ограничивающие факторы, как тема, статус участников коммуникации и цели взаимодействия.
3. Дискурсная компетентность: возможность комбинировать форму и значение, чтобы достичь единообразного текста в различных жанрах. Это единство зависит от когезии формы (то, как высказывания структурно объединяются для способствования интерпретации текста) и когерентности значения (отношение и связь между различными значениями в тексте; буквальное значение, коммуникативные функции или социальное значение).
4. Стратегическая компетентность: коммуникационные стратегии, которые могут быть использованы как для усовершенствования процесса общения, так и для того, чтобы компенсировать какие-либо недостатки (вызванные лимитирующими факторами реального процесса коммуникации или недостаточной компетентностью в одном

или нескольких других компонентах коммуникативной компетентности) [9, с. 37].

Таким образом, можно точно определить, что же такое «коммуникативная компетентность переводчика» - знания и способности, которыми обладает переводчик, и благодаря которым он или она могут создавать коммуникативные акты – дискурсы – которые не только грамматически ...но и социально соответствуют [5, с. 23].

Придерживаясь этого подхода, можно утверждать, что переводчик должен быть лингвистически компетентен в обоих языках и коммуникативно компетентен в обеих культурах.

Анализ работ по переводоведению показал, что, несмотря на то, что история данного процесса берет начало еще в древние времена, не все вопросы перевода исследованы достаточно. Вопрос роли переводчика в процессе коммуникации двух людей говорящих на разных языках относится к области не достаточно изученного.

В данной статье один из ключевых аспектов заключался в анализе отличительных черт переводчика от других участников коммуникативного процесса. Исследование работ, занимающихся данным вопросом показал, что, несмотря на наличие общих черт с другими участниками коммуникации, переводчик должен обладать рядом отличительных особенностей. К таким особенностям переводчика многие исследователи относят некую усложненность процесса кодирования и декодирования информации, поскольку переводчик использует коды не одного, а двух разных языков.

Одним из наиболее актуальных направлений в современном переводоведении является психолингвистика, которая изучает переводческую деятельность с точки зрения психологических процессов, происходящих во время перевода. И пока человеческий мозг не будет достаточно исследован, вопрос процесса перевода и роли переводчика в данном процессе остается открытым.

Литература

1. **Bell R.T.** Translation and translating: theory and practice. – New York, 1991.
2. **Chomsky N.** Aspects of the theory of syntax. – Cambridge, 1965.
3. **Culler J.** On deconstruction: theory and criticism after structuralism. – London, 1983.
4. **House J.** A model for translation quality assessment. – Tübingen, 1977.
5. **Hymes D.** On communicative competence. – London, 1972.
6. **Katz J.J.** Propositional structure and illocutionary force: a study of the contribution of sentence meaning to speech acts. – New York, 1977.
7. **Newmark P.P.** Some notes on translation and translators // Incorporated Linguist. – 1969. – № 8 (4).
8. **Steiner G.** After Babel: aspects of language and translation. – Assen, 1975.
9. **Swain M.** Large-scale communicative testing: a case-study // Lee. – Y.P., 1985.

O.G. Kalinina

**TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN THE CONTEXT
OF MULTIPLE INTELLIGENCES**

Пропонована стаття присвячена огляду теорії множинних інтелектів Говарда Гарднера та застосування цієї теорії у навчанні іноземним мовам.

Ключові слова: теорія множинних інтелектів, здібність, інтелектуальний профіль, діяльність, процес навчання.

Предложенная статья посвящена обзору теории множественных интеллектов Говарда Гарднера и применению этой теории в обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: теория множественных интеллектов, способность, интеллектуальный профиль, деятельность, процесс обучения.

The following article is devoted to Howard Gardner's theory of multiple intelligences and its application in foreign language teaching.

Key words: the theory of multiple intelligences, ability, intellectual profile, activity, learning process.

Current trends in second language instruction lie in shifting the paradigm from a traditional focus on language forms and structures to a focus on the language learners. This individual-centered instruction is aimed at optimal understanding and development of each student's cognitive profile [11, c. 537]. The concept of an individual-centered school that recognizes multifaceted view of intelligence was introduced by Howard Gardner, the author of the theory of multiple intelligences (*MI*). Later on the theory of *MI* was supported and further developed by such scholars as Christison M.A., Armstrong T., Campbell L., Dickinson D., Coustan T., Rocka L. and others.

The goal of the article is to give a brief overview of Howard Gardner's *MI* theory and to consider its application in foreign language lessons.

Intelligence has traditionally been defined in terms of intelligence quotient (*IQ*), which measures a narrow range of verbal/linguistic and logical/mathematical abilities. Howard Gardner argues that humans possess at least eight distinct intelligences (Linguistic, Logical-Mathematical, Spatial, Naturalistic, Musical, Interpersonal, Intrapersonal and Bodily-Kinesthetic Intelligences) that manifest themselves in different skills and abilities. **Intelligence**, according to Howard Gardner, is the ability to solve problems, or to fashion products, that are valued in one or more cultural or community settings [7, c. 7].

An important aspect of *MI* theory is the idea that both nature and nurture have a role in each individual's intelligence. It is not simply a matter of

"what you're born with." MI theory holds that intelligence originates biologically; that is, all human beings are at promise for each of the intelligences. However if, how, and to what extent intelligences develop is intrinsically tied to an individual's life experiences. The more time an individual spends using an intelligence, and the better the instruction and resources, the smarter one becomes within that area of intelligence [8].

The theory of MI found its application in education. Professional educators showed genuine interest in Gardner's ideas. In Howard Gardner's view, education ought to be so sculptured that it remains responsive to different minds. Instead of ignoring them, and pretending that all individuals have the same kinds of minds, we should instead try to ensure that everyone receives an education that maximizes his or her own intellectual potential [7, c. 71].

Rather than functioning as a prescribed teaching method, curriculum, or technique, MI theory provides a way of understanding intelligence, which teachers can use as a guide for developing classroom activities that address multiple ways of learning and knowing. Teaching strategies informed by MI theory can transfer some control from teacher to learners by giving students choices in the ways they will learn and demonstrate their learning. By focusing on problem-solving activities that draw on multiple intelligences, these teaching strategies encourage learners to build on existing strengths and knowledge to learn new content and skills [3].

The MI classroom offers a holistic, integrated, stimulating, multimodal, and cooperative learning environment for all students. Multiple intelligence practice fosters the use of various strengths or intelligences to maximize learning during the teaching and learning process. Because of the problem solving, critical thinking nature of the activities, coupled with the collaborative and stimulating environment that is created in the classroom, students are best able to uncover their potential for learning and extend their cognitive abilities [11, c. 532].

Applying MI theory in a foreign language classroom has definite benefits. They were summarized by *Sinder D. P.* as following:

- Students' approaching the subject matter through different intelligences would exploit the strengths of individual students as they learn.
- MI-inspired approaches offer students opportunities to strengthen their weaker intelligences domains. For example, activities such as puzzle or information gap activity involve students not only in communicative language practice but also in spatial intelligence, which is not often used in classroom.
- Designing the curriculum to include activities from all possible domains will increase student confidence, encourage more participation and get greater learning success.
- Designing a curriculum teaching through multiple intelligences helps students to see their own intelligence profile. Students become more aware of their thinking and learning patterns so that they exploit their strengths for promoting learning in different domains [12, c. 94-96].

Teachers have noted other positive effects of applying MI theory. A curriculum informed by MI theory provides a way of handling differing language skill levels within one class - a very common situation in ESL classes [5]. When multiple activities are available, more students can find ways to participate and take advantage of language acquisition opportunities. With an MI curriculum, students become aware that different people have different strengths and that each person has a substantive contribution to make [9]. This fits in well with project-based learning where students in a group can divide tasks based on individual strengths. For example, one learner might feel confident about planning, another might prefer to do the writing, and a third might feel able to present the project to the whole class.

MI theory offers EFL teachers a way to examine their best teaching techniques and strategies in light of human differences. There is *a four-step activity plan for teachers*:

1. Armstrong believes that before teachers apply a model of learning in the classroom, they should apply it to themselves as educators first. Therefore, the first step is to determine your own multiple intelligence profile. There are several questionnaires available, one of the most comprehensive ones being Walter McKenzie's survey published on the internet (McKenzie 1999). Another fairly comprehensive one (specifically aimed at language teachers) is the one by Rosie Tanner (2001). Once teachers learn more about their own multiple intelligence profile, they will become more confident in the choices they make that affect their teaching. The types of learning activities teachers select are often directly related to their experiences in the real world.
2. Identify your learners' intelligence profiles.
3. In order to begin lesson planning, it is important for teachers to be able to identify the activities they would normally use in their lessons and identify the intelligences the activities represent. To get started, put the topic of whatever you're interested in teaching or learning about in the center of a blank sheet of paper, and draw eight straight lines or "spokes" radiating out from this topic. Label each line with a different intelligence. Then start brainstorming ideas for teaching or learning that topic and write down ideas next to each intelligence.
4. Develop different assessment techniques that also address the eight intelligences. Make sure that your work is balanced for intelligences addressed not only in terms of the learning activities you provide, but also in the way you assess your students [2].

Armstrong suggests creating 49 assessment contexts. So for each linguistic task for example, you create seven different generic assessments, one for each of the seven intelligences [1]. For example, an MI-informed reading lesson may begin with typical pre-reading activities (reviewing earlier material, predicting what will happen next), followed by silent reading or reading aloud with discussion of vocabulary and text meaning. Learners can then complete a project, individually or in groups, to demonstrate their understanding of the text. The teacher offers a choice of projects, such as descriptive writing, map drawing, illustration, creation of a dialogue or skit, making a timeline, song writing, and retelling. The objective is not to teach to

specific intelligences or to correlate intelligences with specific activities, but rather to allow learners to employ their preferred ways of processing and communicating new information [6].

As we gain an understanding of the strong and weak intelligences of the students in our classrooms, we can better direct instruction to appeal to the students' strengths as well as improve upon their weaknesses. Questions arise as to the kinds of activities that best promote multiple intelligences in the foreign language classroom.

Activities that appeal to multiple intelligences can (and should) also promote the use of the target language as it is used in real life. For example, instead of filling in a verb worksheet, students are asked to perform using the verbs in authentic tasks, that model "real-life" situations. From role-playing to journal writing, students can show what they know by performing in the target language. In the last several years, these activities have become known as performance-based activities [10].

Traditional language learning activities like "*Twenty Questions*" or "*Strip Story*" are very popular because several intelligences are needed to carry out each activity. In "Twenty Questions," students have the name of an object or animal pinned to their backs. Students find out by milling around, asking classmates "yes/no" questions until they discover who or what they are. In the "Strip Story" activity, each student receives a slip of paper containing part of a story. Students memorize their parts, give back their slips, and then proceed to line up and put the story back in the proper order. In these activities the students use linguistic, spatial, interpersonal, bodily-kinesthetic and logical-mathematical intelligences. If you ask students to tell you how they got their answers, you can also include intrapersonal intelligences [4, c. 35].

Here are some other *activities that appeal to MI*:

- Charades (in target language) - group acts out a sentence; class tries to decode the sentence
- Photo descriptions - each group transcribes action depicted in photo; class tries to match written sentences with appropriate photographs
- Poster maps - groups create a realistic town and map the details; write directions to go from place to place; other groups try to follow directions accordingly
- Design travel brochures and present them to prospective travelers; calculate and chart travel costs
- Create a resume for a famous historical figure
- Develop puzzles and games for target vocabulary
- Represent numerical data kinesthetically (with human bar graphs)
- Write how-to directions with rhythmic patterns and musical melodies
- Interview school or community leaders
- Work together to create slogan and poster for an important national campaign (such as Students Against Drunk Driving) [10].

In conclusion, we can affirm that it is a commitment of an entire community to support and ensure a meaningful and enriched education for every student. Students need to have choices of strategies that best meet their learning needs. This can only be accomplished in a classroom that is enriched

with a variety of possibilities to engage students in their learning. The MI classroom provides ample opportunities for students to grow and develop to their maximum potentials.

References

1. **Armstrong T.** Multiple intelligences in the classroom. – Alexandria, 1995.
2. **Christison M.A.** Applying multiple intelligences theory // Forum. – June 1998. – Volume 36(№2).
3. **Christison M.A.** Multiple intelligences // ESL Magazine. – 1999. – Volume 2. – P.10-13.
4. **Christison M.A., Bassano S.K.** Look Who's Talking! – Burlingame, 1995.
5. **Costanzo M., Paxton D.** Multiple assessments for multiple intelligences // Focus on Basics. – 1999. – Volume 3 (A).
6. **Coustan T., Rocka L.** Putting theory into practice // Focus on Basics. – 1999. – Volume 3 (A).
7. **Gardner H.** Multiple intelligences: the theory in practice. – New York, 1993.
8. **Julie Viens.** Understanding multiple intelligences: the theory behind the practice // Focus on Basics. – March 1999. – Volume 3(A).
9. **Kallenbach S.** Emerging themes in adult multiple intelligences research / Focus on Basics. – 1999. – Volume 3 (A).
10. **Multiple intelligences resources** // www.gse.gmu.edu/research/mirs/miresources.
11. **Poole G.T.** Application of the theory of multiple intelligences to the second language learners in classroom situations. – Houston, 2000.
12. **Sinder D.P.** Multiple intelligences theory and foreign language teaching. – Ann Arbor, Mich., 2001.

УДК: 811. 133. 1'25

Клочко А.С.

ОСОБЛИВОСТІ ГРАМАТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ З ФРАНЦУЗЬСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ

Ця стаття розглядає питання граматичної трансформації як лінгвістичного поняття. На практиці, перекладачеві доводиться вирішувати багато проблем при перекладі, komponуючи пошуки адекватних словарних статей і граматичних відповідностей.

Ключові слова: граматичні трансформації, додавання, перестановка, вилучення, конверсія.

Эта статья рассматривает вопрос грамматической трансформации как лингвистического понятия. На практике, переводчику приходится разрешать много проблем при переводе, komponуя поиски адекватных словарных статей и грамматических соответствий.

Ключевые слова: грамматические трансформации, добавление, перестановка, опущение, конверсия.

This article deals with grammatical transformation as a linguistic concept. When practicing, a translator has to solve a lot of problems and

difficulties, while translating he has to combine searching of adequate translation of dictionary entries and grammatical accordances.

Key words: grammar transformations, addition, transposition, omission, conversion.

Переклад будь-яких матеріалів на практиці, як правило, виявляє низку проблем, при вирішенні яких перекладачеві нерідко доводиться застосовувати різні прийоми і засоби, пов'язані з пошуком адекватних відповідників за межами словникових статей та закономірних граматичних співвідносностей. Попереднє прочитання тексту при письмовому перекладі допомагає визначити жанр, характер змісту та стилістичні особливості оригіналу, але у ході практичного перекладу перекладач має вдатися до вибору конкретних перекладацьких моделей, причому цей вибір не завжди можна назвати довільним.

Проблеми трансформацій при перекладі привертали увагу багатьох дослідників, зокрема Л. Бархударова [1], С. Ковганюка [2], В. Коптілова [3; с. 4], І. Корунця [5], Я. Рецкер [6] та інших. Однак досі є недостатньо вивченим питання особливостей граматичних трансформацій. *Метою даної статті є виявити закономірні граматичні трансформації при перекладі з французької на українську та встановити їхні чинники.*

Трансформація (перетворення) слугує основою для більшості перекладацьких прийомів. У загальному сенсі слова термін трансформація, віднесений до процесу перекладу, означає перетворення формальних компонентів одиниці вихідного тексту при збереженні інформації, закладеної у повідомлення, призначене кінцевому отримувачеві, яка в семантичному плані називається інваріантом. Вибір трансформації при перекладі здебільшого залежить від перекладача і є зумовленим стилістичними особливостями та комунікативною метою тексту оригіналу.

Пропонується дві класифікації перекладацьких трансформацій: класифікація в аспекті мови і в аспекті мовлення. Класифікація в аспекті мови включає лексичні, граматичні, лексико-граматичні та лексико-семантичні трансформації. Класифікація в аспекті мовлення (живого мовленнєвого потоку) розрізняє заміни, перестановки, додавання й вилучення. У нашій розробці ми більш докладно звернемося до особливостей граматичних трансформацій.

Найчастіше граматичні трансформації у процесі перекладу поєднуються з лексичними і в багатьох випадках виступають наслідком лексичних трансформацій. Оскільки на шкалі нормативних оцінок перекладу прагматичний аспект набуває пріоритетного значення, то комунікативне навантаження висловлювання потребує найретельнішого добору форми слова, його граматичної категорії. Заміна, наприклад, французького іменника українським дієсловом призводить до видозміни усієї структури речення. Втім, з практичної точки зору виявляється доцільним розглядати граматичні трансформації окремо, бо вони, як такі, залежать від ряду перемінних, функціональних чинників. Тож спробуємо дати визначення: граматична трансформація, або граматична заміна – це

перекладацький прийом, за якого граматична одиниця оригіналу передається в перекладі граматичною одиницею МД з іншим категоріальним значенням.

Так і у французькій, і в українській мовах існує категорія числа, і як правило, відповідні іменники і в оригіналі, і в перекладі мають стояти в одному й тому самому числі: в однині або в множині. Але трапляються випадки, коли граматичній формі однини у французькому контексті відповідає форма множини української мови, наприклад: pantalon – штани; baptême – хрестини, éléction - вибори; Les enfants levèrent la tête.- Діти підняли голови.

Але за певних умов заміна форми числа в процесі перекладу може вживатися як засіб оказіонального відповідника. Серед основних видів граматичних трансформацій можна відокремити конверсію, заміну членів речення, заміну типу речення, синтаксичні перестановки, членування речень, сполучення речень.

Заміна частин мови (конверсія)

Дуже поширеним видом граматичної трансформації у процесі перекладу є заміна частин мови, або конверсія. У художніх текстах часто французькі іменники і прикметники замінюються на українські дієслова. Це в основному стосується іменників з закінченням –er, що широко використовуються не тільки для означення осіб певної професії, а й взагалі, для означення діяча. Значення таких іменників, як правило, передається українським дієсловом.

Видно, що заміна іменника дієсловом часто супроводжується заміною прикметника, що стоїть при цьому іменникові – прислівником. В інших випадках віддієслівні іменники нерідко замінюють дієсловом.

Французькі іменники, що позначають від географічні назви найчастіше в українському перекладі переходять у відповідні прикметники, наприклад: le bois de Boulogne – Булонський ліс; Notre-Dame de Paris - Собор Паризької Богоматері та інше.

Нерідко подібна заміна використовується також стосовно англійських прикметників вищого ступеня зі значенням збільшення чи зменшення обсягу, розміру чи міри. Іноді займенники передаються у перекладі іменниками і навпаки. Річ у тім, що на відміну від законів української мови, французький синтаксис допускає використання особового займенника при першій згадці про особу, а вже потім ставиться уточнення, тобто іменник або займенник. У такому разі перекладач повинен діяти за законами мови перекладу, наприклад: Moi, j'aime beaucoup le chocolat.- Я дуже люблю шоколад.

Розміщення іменника та займенника французькому реченні (займенник – спочатку, а іменник – у подальшій частині речення) спонукає перекладача поміняти їх місцями в українській версії, наприклад: Moi, je te dit, que la Strasbourg descendra pas. або просто поміняти місцями іменник та особовий займенник. (Elle passa le bras par la portière pour lui tendre la main. – Elle restait debout les bras tombants, les main joints.)

Аналогічно діє перекладач, коли бере до уваги ширший контекст, тоді, коли речі, названі кількома абзацами вище, вже відомі читачеві, і в

оригіналі фігурує займенник, тимчасом, як в українському перекладі для чіткішого викладу особові займенники доводиться диференціювати, відтак повторювати назву речей, осіб тощо.

У перекладі, група “прийменник плюс іменник” вихідного тексту, що виступає в атрибутивній функції, досить часто передається прикметником або прикметником у предикативній функції з дієсловом-зв’язкою, наприклад: *le café facile à dissoudre* – легкокорозчинна кава; *les conditions de vie et de logement* - побутово-життєві умови.

При перекладі мають місце й інші типи замін частин мови, причому вони часто супроводжуються заміною членів речення, тобто, перебудовою синтаксичної структури речення.

Заміна членів речення при перекладі

Заміна членів речення тягне за собою перебудову його синтаксичної структури. Подібна перебудова має місце і в низці випадків при заміні частин мови. Істотніша перебудова синтаксичної структури пов’язується з заміною головних членів речення, а надто – підмета. Це – тип так званих конверсивних трансформацій, коли дієслово передається його конверсивом. Як наслідок, агенс, що спричиняє дію (суб’єкт) перетворюється на актанта, що зазнає дії (об’єкт): *Le bruit empêche de rien entendre* – через цей шум нічого не було чути. *Ce livre a été écrit par Balzac.* – Цю книгу написав Бальзак.

У франко-українських перекладах використання таких замін значною мірою зумовлюється тим, що у французькій мові підмет частіше ніж в українській виконує інші функції крім назви суб’єкта дії, наприклад об’єкта.: *Ces paroles recèlent une contradiction.* – У цих словах криється протиріччя об’єкта. Через це підмет замінюється на додаток.

Заміна типу речення

Заміна типу речення призводить до синтаксичної перебудови, і тут простежується кілька випадків:

- Складне речення може замінюватися на просте (*Il a annoncé qu'il reviendrait.* – Він повідомив про своє повернення).
- Головне речення може стати підрядним і навпаки (*La guerre finie, ils ont continué leurs études.* - Після завершення війни, вони закінчили навчання.).
- Складнопідрядне речення може передаватися складносурядним і навпаки (*L'heure de la séparations était venue, Antoinette accompagna Oliver à la gare.* – Коли настав час розлучення, Антуанет проводила Олівера до вокзалу).
- Складне речення зі сполучниковим зв’язком може бути передане реченням з безсполучниковим способом зв’язку і навпаки. (*Il était fatigué au point de ne plus pouvoir bouger.* – Він заморився так, що не міг рухатись).

Синтаксичні перестановки

Синтаксичну перестановку як вид граматичного перетворення можна характеризувати як зміну порядку мовних одиниць: слів, членів

речення, частин речення, самих речень тощо. Завважимо, що традиційний порядок слів у французькій є прямим та незмінним. Тимчасом для українського інформативного речення органічним є порядок, коли речення починається обставинами часу, місця, за якими йдуть додатки, а підмет та присудок ставляться в кінці: Il m'a téléphoné avant de partir. – Перш ніж піти, він зателефонував. Un train arrive. – Прибув потяг.

У даних прикладах порядок розміщення компонентів українського речення у повному сенсі є прямо протилежним порядку розміщення компонентів вихідного французького речення. Тут вирішальне значення має той факт, що у французькому й українському реченнях комунікативні блоки рема (інформаційний блок з повним комунікативним навантаженням, відносно нова інформація) і тема (інформаційний блок з неповним комунікативним навантаженням, відносно відома інформація) розміщуються відповідно в різних частинах речення. У французькому рема ставиться на початку, тимчасом, як українське речення починається з більш-менш відомих фактів, а нові, зазвичай, сенсаційні речі закривають повідомлення. (Cette ouverture laisse passer les bêtes. – Тварини проходять крізь цей отвір. La chaleur fait ouverture les fleurs. – Квіти розкриваються від спеки.)

Іноді в процесі перекладу робиться перестановка того чи того слова з одного речення до іншого.

Нарешті перестановки можуть зазнавати й окремі самостійні речення за ходом тексту.

Членування речень

Членування речень – це перекладацький прийом, коли синтаксична структура оригінального речення у процесі перекладу перетворюється на дві або більше предикативні структури кінцевого тексту. Внаслідок такої трансформації передаємо просте речення МД складним у МП або перетворюємо просте чи складне речення на два чи більше окремих. Критерієм тут має бути наявність в одній складній структурі двох або кількох закінчених логічних висловлювань, які заслуговують на самостійність (Il fait beau, le soleil brille. – Тепло. Світить сонце.)

Сполучення речень

Сполучення речень – це перекладацький прийом, за якого синтаксична структура оригіналу перетворюється з двох чи більше простих речень в одне складне, тобто, це – трансформація, цілком зворотна по відношенню до попередньої.

Зрозуміло, що об'єднання речень здійснюється, коли два або більше речень простежують якусь одну, спільну, логічно виражену ідею.

Отже, граматичні трансформації допомагають якнайточніше передати особливості морфологічних та синтаксичних будови мов різних типів.

Таким чином, проведений аналіз трансформацій та їхніх чинників показав, що граматичні трансформації є широкоживаним засобом досягнення еквівалентності та стилістичної адекватності при перекладі. Подальші розробки даної тематики є перспективними оскільки допомагають краще зрозуміти особливості перекладу. Граматичну

трансформацію зумовлюють такі асиметричні риси зазначених мов, як: системні розбіжності французької та української мов; нормативні розбіжності французької та української мов; узуально-стилістичні розбіжності французької та української мов тощо.

Література

1. Бархударов Л.С. Уровни языковой иерархии и перевод // Тетради переводчика. Вып. 6. – М., 1969. 2. Ковганюк С.М. Практика перекладу. – К., 1972. 3. Коптілов В.В. Актуальні проблеми українського перекладу. – К., 1971. 4. Коптілов В.В. Теорія і практика перекладу. – К., 1982. 5. Корунець І.В. Теорія і практика перекладу. – К., 1986. 6. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М., 1974.

УДК 811. 161. 1'42: 82 – 92

К.В. Ковтун

ДИАЛОГИЗАЦИЯ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО МОНОЛОГА КАК МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ МЕЖДУ АВТОРОМ И АДРЕСАТОМ

Публіцистичний монолог включає чисельні та різноманітні форми та види проявленої інтерактивності, діалогічності. Діалогізація монологу – це виявлення активності як адресанта, так і адресата. Автор монологу, орієнтуючись на свою особисту мету, мотиви та установки, враховує очікування адресата та використовує шори кий діапазон мовних засобів для організації гнучкого поліфонічного тексту. У цій поліфонії ознаки та картина миру адресата, його мовної свідомості займають достатньо велике місце. Сучасний публіцистичний монолог являє собою – за комплексом мовних та риторичних засобів – специфічну, особливо проявлену в умовах письмового тексту модель суб'єкт- суб'єктних відносин.

Ключові слова: публіцистичний монолог, діалогічність, адресат, адресант.

Публицистический монолог включает многочисленные и разнообразные формы и виды проявленной интерактивности, диалогичности. Диалогизация монолога – это проявление активности как адресанта, так и адресата. Автор монолога, ориентируясь на собственные цели, мотивы и установки, учитывает ожидания адресата и использует широкий диапазон языковых средств для организации гибкого полифоничного текста. В этой полифонии признаки и картина мира адресата, его языкового сознания занимают достаточно большое место. Современный публицистический монолог представляет собой – по комплексу языковых средств и риторических приемов диалогизации –

специфическую, особо проявленную в условиях письменного текста модель субъект-субъектных отношений.

Ключевые слова: публицистический монолог, диалогичность, адресат, адресант.

Publicistic monologue includes various forms and kinds of interaction and dialogism. Dialogism is the manifestation of activity of both addresser and addressee. The author of a monologue, oriented to his own aims and reasons, takes into consideration the addressee's expectations and uses a wide variety of language means to create a flexible polyphonic text. In this polyphony the world picture of the addressee and his language consciousness take a very important place. Contemporary publicistic monologue is a specific text model of subject-subject relations that manifests itself in a written text in a very special way.

Key words: publicistic monologue, dialogism, addressee, addresser.

Диалог и монолог – формы развернутой внешней, то есть выходящей на коммуникативный уровень, речи. «Язык – это физический носитель социальных связей, направленных на установление отношений» [5, с. 77]. Как диалог, так и монолог направлены на *установление отношений* и представляют собой взаимокоррелирующиеся феномены, способные в разных своих проявлениях как дистанцироваться, так и перекрещиваться и совмещаться.

С диалогом принято соотносить устную форму общения, монолог как организованная (планируемая, продуманная) речь связывается с письменным текстом. И хотя письменный текст реализует специфические, доступные его природе коммуникативные модели, антиномия устность/ письменность по мере развития и изменения форм общественной коммуникативной сферы утрачивает свое значение, и пересечение диалогической и монологической форм речи становится все более интенсивным, что ведет к формированию конвергентных (совмещенных) типов текстов. Изменяется представление о возможностях автора монолога «узурпировать» территорию диалога, пользуясь выработанными в этой коммуникативной сфере приемами и правом речевой свободы. Один из разделяющих монологическую и диалогическую формы речи критерий – оппозиция норм кодифицированного литературного языка (КЛЯ) и разговорной речи (РР) – также в значительной степени нейтрализуется.

Осуществляемое в любой форме, общение не перестает быть видом деятельности, направленным на создание общности с адресатом.

Отношение между монологом и диалогом имеют давнюю историю. По сути, они тесно связаны с процессами эволюции языка, с изменениями его норм – орфоэпических, лексических, грамматических, стилистических. Но это непрекращающийся, живой процесс, который на каждом этапе жизни общества и жизни языка имеет особые, специфические проявления. Имея ряд различительных признаков, диалог и монолог могут получить ряд характеристик объединительного характера, если их рассматривать с позиций общей установки на

коммуникативное сотрудничество с адресатом. Текст интерактивен, что отражается его структурной организацией, проявляется в речевых тактиках реализации стратегий. Адресант, иницируя и организуя общение, всегда имеет установку на интерактивность, без которой невозможно достижение результата, в который входит и планируемая реакция адресата.

Текст – продукт активной речевой деятельности адресанта. В тексте ощутима интенционально-прагматическая заданность в виде отношения автора к передаваемой информации, постоянного стремления и желания ее интерпретировать и тем самым воздействовать на адресата в определенном направлении.

Диалогизация монолога – причина и следствие того, что речь, в том числе в форме заверщенного текста, являясь средством коммуникации, предполагает синтез сообщения и понимания. Публицистический текст создается в расчете на адекватное понимание – в этом одна из его общественно-значимых функций. Публицистический текст представляет собой *обращенный* монолог, то есть равно принадлежащий автору и адресату. Наличие в монологе форм диалогичности (диалогического общения) определяет специфику монолога этого типа.

Возможности диалогизации монологического текста заложены в природе последнего. В общегуманитарном отношении текст как письменный продукт является результатом деятельности автора, проявляющей в нем социальную личность, то есть личность, находящуюся в контексте общественно значимых событий, реагирующую на них и имеющую в силу профессии, образа жизни, круга интересов – возможность публично высказывать свои позиции. В психологическом (точнее – в аспекте социальной психологии) текст – способ и средство воздействия на сознание и поведение адресата, поэтому средства и приемы взаимодействия с адресатом могут быть соположены с категориями толерантности, кооперации, конкуренции и т.д.

Для творческого человека текст представляет собой широкое оперативное пространство для реализации стратегии иллокутивных установок, в том числе и по отношению к адресату, степень воздействия на которого зависит от умения организовать коммуникацию, представить текст как двусторонний речевой акт, строящийся на основе единства локуции (речевого высказывания), иллокуции (цели высказывания) и перлокуции (программирования соответствующей реакции). Интерактивная организация монологического текста рождает особый когнитивный эффект: в нем репрезентируется некое знание, достигнутое адресантом и предполагаемое как оптимальное (а значит – полезное и нужное) адресату.

Категория интерактивности рассматривается в русле разных концепций. Интеракция (взаимодействие) – исходная точка социально-психологического анализа, поскольку личность формируется в результате взаимодействия с другими людьми.

Описанные в научной литературе категории текста (Гальперин, Селиванова, Синельникова), такие, как антропоцентричность, интерактивность, эмотивность можно считать следствием диалогового речевого мышления, воплощающегося и в структурах диалогизации высказывания как модулях текстопорождения.

Степень диалогизации монолога в немалой степени зависит от состояния общества, отношений между разными его сегментами, то есть от социальной реальности, оказывающей влияние на такой «продукт», как публицистический текст. Существует закономерность: чем больше политических, экономических, гуманитарных проблем в обществе, тем более активным по выраженности в тексте оказывается установка автора монолога на взаимодействие с адресатом. Монолог и диалог – не изолированные друг от друга сущности, но социальный контекст постсоветского времени конструктивно изменил отношения между этими сущностями в пользу диалогической активности.

Публицистический монолог включает многочисленные и разнообразные формы и виды проявленной интерактивности, диалогичности. В монологическом тексте автор стремится максимально приблизиться к адресату, выстроить отношения с ним прежде всего как с представителем определенной общественной группы, партии, профессии и т.д. Поэтому средства диалогизации в современном публицистическом монологе по большей части обусловлены не отношениями между индивидами, а отношениями между представителями социальных групп, людьми разных поколений, разных жизненных принципов и нравственных установок.

Система убеждающих речевых действий, проявленных в языковых средствах и риторических приемах диалогизации монолога, организуется с учетом социальных ролей адресанта и адресата. Отсюда и ожидаемое адресатом речевое поведение автора публицистического монолога, стремящегося «присвоить» чужое языковое сознание. Акт интернализации (усвоения автором монолога социальной роли адресата) в современном публицистическом монологе оказывается активным и многообразно выраженным в языковом отношении. Проявляется очевидная закономерность: чем выраженнее адресат в монологе идентифицируется с определенной референтной группой, тем многообразнее – через структуры диалогизации – автор монолога идентифицирует себя с адресатом.

В современном публицистическом монологе сформировалась (и продолжает формироваться) качественно новая система отношений между автором и адресатом. Средства диалогизации все более ориентируются на межличностный характер общения с адресатом – прежде всего по стилю исполнения автором социальной роли, нередко максимально приближенной к адресату.

Диалогизация монолога – это моделирование отношений между стороной, передающей информацию, и стороной, ее принимающей. В диалогизации равно проявлены две функции языка: интерактивная – организация взаимодействия, прокладывающего путь к пониманию через обмен вербализованными знаниями, и перцептивная – планирование

восприятия адресатом позиций, представлений, идей, интересов, аргументов автора монолога.

Диалогизация – это проявление активности как адресанта, так и адресата, поскольку первый строит текст таким образом, чтобы наладить отношения со вторым, рассчитывая на его активность в восприятии, то есть на понимание. И тогда имеет смысл считать адресата не объектом, на который направлена некая информация, а субъектом общения, поскольку автор монолога, ориентируясь, естественно, на собственные цели, мотивы и установки, учитывает ожидания адресата и использует широкий диапазон языковых средств для организации гибкого полифоничного текста. В этой полифонии признаки и картина мира адресата, его языкового сознания занимают достаточно большое место.

Современный публицистический монолог представляет собой – по комплексу языковых средств и риторических приемов диалогизации – специфическую, особо проявленную в условиях письменного текста модель субъект-субъектных отношений.

Диалогизацию мы понимаем 1) как введение в монологическое повествование *другого* в разных формах – в виде высказываний, отдельных выражений и слов из тезауруса *другого* (так называемое «чужое слово») или в виде идеи, мысли, позиции, переданной от имени *другого*; 2) как отношения с адресатом, эксплицируемые в различного рода (разноуровневых) языковых единицах и специальных риторических приемах влияния, убеждения. Благодаря как тому, так и другому виду диалогизации *другой* актуализируется и его «присутствие» отражается на структуре монолога, характере предпочитаемых автором языковых средств, направлениях и способах оценочности и в целом на закономерностях текстообразования.

Связь между автором монолога и адресатом обязательна. Содержание монолога должно соотноситься с жизненным пространством адресата, соответствовать его потребностям и ожиданиям. Связь эта может быть различной в зависимости от степени погруженности автора монолога в мир адресата, в том числе – в его языковое сознание.

Диалогизация монолога – свидетельство разгерметизации сознания автора как личности (гражданина) и как языковой личности, способной многообразно представить в тексте отношение к другому лицу и отношение к адресату как к собеседнику.

Диалогизация монолога – лингвистически маркированный процесс, который относится к области языкового содержания текста и связан с определенными средствами языкового выражения.

Представленный в письменной форме, публицистический монолог организуется как вербальная коммуникация: автор, имея определенный замысел, воплощает его в систему знаков, то есть в текст. Между автором и адресатом отсутствует прямой контакт и, следовательно отсутствует возможность узнать непосредственную реакцию адресата на сказанное. Но через структуры диалогизации и риторические приемы автор «планирует» восприятие, помогает адресату понять сказанное в монологе и тем самым вовлекает его в бесконтактный диалог. На основе имеющихся данных об адресате – социокультурных, психологических,

этнопсихологических и др. – автор создает *модель адресата* и организует текст с ориентацией на эту модель. Естественно, что автор монолога в качестве приоритетной имеет собственную ценностную установку, на основании которой происходит текстопорождение. В пространстве такого когнитивного «двуголосья» идет отбор и организация языковых средств, намечаются и реализуются пути перехода от значения к смыслу.

Текстовое моделирование диалогичности происходит в системе «интенция – форма включения адресата» и в обратном направлении «форма – проявленность интенции». В аспекте проблемы «человек – текст» современный публицистический монолог может быть рассмотрен как целостный феномен по трем основным параметрам: по параметру адресанта, обобщенным признакам адресата и моделям их взаимосвязанности и взаимозависимости

Языковая открытость адресанта, привлечение для выражения и утверждения своей позиции разностилевых языковых средств (в том числе тех, которые только осваиваются обществом), их неузуальное коннотирование, использование «чужих» текстов и т.д. изменили образ автора как творца текста. Декларативность, императивная модальность, основанные на представлениях автора о собственной самодостаточности и непогрешимости своих мыслей, становятся достоянием прошлого.

Изменился и образ адресата, который перестал быть пассивным потребителем информации. Привыкая жить в условиях демократических свобод, в том числе и в условиях свободы слова, адресат ждет от автора-публициста полемического выстраивания текста, представления разных позиций и мнений.

Адресат публицистического монолога – это множество людей с разнообразными вкусами, пристрастиями и критериями оценки происходящих или происшедших событий. Эпоха масс медиа одновременно упростила и усложнила образ адресата. Упрощение связано с одновременным получением информации по объединяющим социум каналам связи, прежде всего телевидению. Усложнение – с социальным расслоением общества, разрывом связей между поколениями, отношением к изменениям в культуре, экономике и т.д.

Автор монолога вынужден не только стимулировать интерес читателя, но и осознавать, что его позиция и иллокутивные цели не обязательно совпадут с мнением адресата. Более того, ввиду многообразия культурной и социальной параметризации адресата, у автора изначально есть сомнение в том, что волнующие его вопросы адресат воспримет с тем же волнением и на том же уровне понимания: модальность говорящего, как правило, не совпадает с модальностью слушающего. Такое положение вещей создает «поле напряжения» в текстовом «двуголосье», поскольку автор ищет возможности утвердить свою правоту через приближение к адресату, его сознанию и ожиданиям. Выбор позиции дистанцирования или совмещенности, официального тона или доверительного (вплоть до интимного), бесстрастного наблюдателя или активного участия в событиях через их заинтересованную интерпретацию, оценочной отстраненности или

сопереживания автор публицистического монолога, как правило, делает в пользу вторых позиций. Такой выбор требует активной и разнохарактерной (разноуровневой) работы по диалогизации монолога.

Внутритекстовая параметризация адресата основывается на универсальных психологических законах приближения к собеседнику, активизации его внимания. И в то же время учитываются параметры адресата, связанные с его социальным статусом, полом, возрастом, уровнем культуры и образованности и т.д.

Публицистический текст – речевое произведение, формально-содержательные характеристики которого обусловлены установками адресата на моделирование образа адресата. Дискурсивный подход, в основе которого лежит внимание к процессуальности общения, к речевому поведению субъектов речи, действующих в определенных социально-прагматических условиях, принципиально противится строгому жанрово-стилистическому ранжированию. Для адекватного описания, по нашему мнению, достаточно квалифицировать монолог как форму речи со сложным переплетением разных жанровых признаков и разных функциональных стилей. Именно возможность включения в современный публицистический монолог разножанровых и разностилевых средств составляет специфику текста этого типа.

Дискурс-анализ медиа-текстов, к которым относится газетный публицистический монолог, вызван потребностью в постижении механизмов образования значений в подобных текстах, в выявлении их структуры, скрытых смыслов, приемов, используемых автором для убеждения аудитории [10].

Динамические процессы дискурса отражают динамические процессы в обществе и в языке, в системе его норм. «Предметом исследования при дискурс-анализе выступают высказывания, способ структурирования которых обладает значимостью для определенного коллектива. Иными словами, анализируются тексты, которые содержат разделяемые неким коллективом убеждения, порождают либо усиливают их и предполагают ту или иную позицию в дискурсивном поле» [10, с. 18 – 19]. Структура публицистического текста-монолога, формы подачи материала, его интерпретация – все это интерактивные факторы, диалогизирующие текст в отношении адресата.

Таким образом, в публицистическом монологе порождение позиций и убеждение в их значимости адресата происходит в значительной мере за счет диалогизации высказываний.

Литература

1. **Блакар Р.М.** Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия. – М., 1987.
2. **Воробьева О.И.** Политический язык: семантика, таксономия, функции. – Автореф. дис... д.ф.н. – М., 2000.
3. **Заварзина Г.А.** Семантические изменения общественно-политической лексики в 80-90-е гг. XX в. (по материалам словарей и газетной публицистики). – Автореф. дис... к.ф.н. – Воронеж, 1998.
4. **Кайда Л.Г.** Эффективность публицистического текста. – М.,

1989. 5. Розеншток-Хюсси О. Как язык устанавливает отношения // Риторика. – 1995. – №1. 6. Синельникова Л.Н. Языковые изменения конца XX века // Язык: история и современность. – Луганск, 1999. 7. Синельникова Л.Н. Диалог как способ расширения идентификаций // Диалог культур в аспекте проблем обучения в высшей школе (материалы конференции). – Луганск, 2001. 8. Синельникова Л.Н. Язык, погруженный в жизнь. Социолингвистические исследования на кафедре русского языкознания Луганского государственного педагогического университета // Жизнь текста, или Текст жизни. Избранные работы в 3-х томах. – Луганск, 2005. – Т.2. 9. Солганик Г.Я. Газетные тексты как отражение важнейших языковых процессов в современном обществе (1990 – 1994 гг.) // Stylistyka-IV. – Opole, 1995. 10. Шевченко А.Ю. Дискурс-анализ политических медиа-текстов // Полис (Политические исследования). – 2002. – №6.

УДК 811.111 : 378

N.I. Lepyoshkina

LISTENING STRATEGIES

Стаття розглядає правила, що допоможуть студентам краще спілкуватися англійською мовою. Пропонується ряд вправ для розвитку навичок аудіювання.

Ключові слова: стратегії щодо мовлення та аудіювання, лінгвістична компетенція, ефективна комунікація.

В статье рассматривается ряд эффективных стратегий для аудирования и говорения, которые помогут студентам лучше общаться на английском языке. Предлагается ряд упражнений для развития навыков аудирования.

Ключевые слова: стратегии для аудирования и говорения, лингвистическая компетенция, эффективная коммуникация.

The article deals with effective strategies for speaking and listening to help students become a better communicator. The strategies are followed by the exercises to practice.

Key-words: strategies for speaking and listening, linguistic competence, effective communication.

Listening and understanding speech involves a number of basic processes, some depending upon linguistic competence, some depending upon previous knowledge that is not necessarily of a purely linguistic nature, and some depending upon psychological variables that affect the mobilization of these competence and knowledge in the particular task situation. The most useful pieces of research in the area are the works of Fox J. W., Yagang F. [6; 8; 9]. From their analysis, as well as that of many others, it is clear that the

listener must have a continuous set to listen and understand, and as he hears the utterance, he may be helped by some kind of set to process and remember the information transmitted. His linguistic competence enables him, presumably, to recognize the formatives of the heard utterance, i. e., to dissect out of the wave form of the morphemes, words, and other meaning-bearing elements of the utterance. There is the whole range of works dedicated to the research of the listening process, its stages, its goals [1; 2; 3; 5; 7]. So *the aim* of this article is to explain how to become a more effective speaker and a better listener and to show which strategies must be followed.

An effective communication is a process in which speakers speak clearly and forcefully and listeners are able to comprehend and respond to the speaker's message. Words can make people laugh, cry, become angry, or take action.

Skillful listening requires that you pay close attention to what you hear. Listening usually involves much more than simply hearing the words that are spoken. In addition, when listening for information or ideas, you must be able to evaluate what the speaker says and record the information in an organized way so that you will be able to remember and use the information later.

Listening for Information

Much of your time as a student is spent listening, but you should not take this important skill for granted. Listening for the purpose of learning includes more than merely hearing words. You must be able to understand what you hear so that you can evaluate and apply the information. When listening to learn you may find the following strategies helpful:

1. Sit comfortably but stay alert. Try to concentrate on what the speaker is saying without being distracted by people and noises.

2. Determine whether the speaker's purpose is to inform, to persuade, or to express thoughts and feelings.

3. Listen for verbal clues to identify the speaker's main ideas. Often, for example, a speaker emphasizes important points by using such words and phrases as *first...*, *finally...*, *also consider...*, *most importantly...*, *remember that...*, or *in conclusion...*

4. Watch for nonverbal clues such as gestures, pauses, or changes in the speaking pace. Such clues often signal important points.

5. Determine the speaker's point of view about the subject. For example is the speaker expressing positive or negative attitude or arguing for or against an issue?

6. Take notes to organize your thoughts and to help you remember details. Your notes provide a basis for further discussion. You may also want to use your notes to outline your speech or write a summary of it. If the speech is a course lecture, notes will help you study for a test on the subject.

EXERCISE 1 *Listening for information*

Practice your listening skills by tuning in to an educational or documentary television program and taking notes. Make an outline from your notes and share or discuss your results with other students who chose the same program.

EXERCISE 2 *Listening for information*

Find an interesting article in an almanac or some other book of factual information. Then take notes on its major points. Bring the article to class and be prepared to read it to a small group of classmates. As you read it, members of your group should also take notes. Afterward compare notes within your group and discuss their differences.

Listening to Directions

Throughout a normal day, you will be given many sets of directions to follow, from how to do a homework assignment to how to get to any place. Whatever kind of directions you hear, always listen carefully – from beginning to end. Do not assume you know what to do or what the speaker will say. Then follow the strategies below for understanding directions.

Strategies for Listening to Directions

1. Write down directions as soon as the speaker gives them. You may not remember them as well as you think.
2. If any part of the directions is unclear, ask specific questions to clarify the directions.
3. When you have finished an assignment, briefly review the directions once more to make sure you have followed them correctly.

EXERCISE 3 *Listening to and Writing Directions*

To practice giving and following directions, think of a simple task that can be completed in the classroom, such as making a book cover out of a paper bag or putting new laces in a pair of sneakers. Write step-by-step directions for completing the task. Then read your directions to a classmate and have the classmate follow them using these strategies for Listening to Directions.

EXERCISE 4 *Listening for Directions*

Work with partner or in a small group. Each group member should first draw a simple design on a piece of paper without showing it to the other group members. Then give directions to the group members that explain how to draw your design. The group members should follow the directions and then compare drawings.

EXERCISE 5 *The same task*

Practice your skills in giving and receiving complex directions. Begin by writing a set of directions involving many steps or landmarks, such as how to get from the school to your home. Then, working with a partner, take turns giving and listening to the directions. See if the listener can repeat the directions accurately.

Listening and Taking Notes

As your teacher delivers a prepared lecture, listen carefully and take notes. After the lecture form a small group with other students and compare notes. Try to explain why group members all recorded certain points and why in other cases everyone wrote different information. Then combine your notes to write a complete outline of the lecture. Compare your outline with the outlines other group wrote.

You can also organize a classroom experiment. Prepare a short speech for the purpose of informing. Then write a few key questions you think your listeners should be able to answer after listening to your talk. Next, deliver the speech, having half the class listen and the other half listen and take notes.

Afterward, have all the students answer the questions you wrote. The test results will show how well you communicated, how well your audience listened, and to what extent note-taking helped.

Recognizing Propaganda

As a critical listener, you evaluate the content or message of a speech and make judgments about what you hear. To make sound judgments, you must be able to recognize propaganda devices, which people may use to mislead you.

The aim of propaganda is to get you to accept a point of view or to take some action. Rather than provide facts and examples as evidence, however, speakers who use propaganda distort or misrepresent information or disguise opinions as facts. Propaganda techniques also appeal to people's emotions by using emotional language, stereotypes, and exaggerations. By listening critically, you can learn to detect the propaganda techniques.

EXERCISE 6 Recognizing Propaganda

For one week listen to the radio or television for persuasive techniques that are used to convince you to buy or use certain products. Write them down and if time permits, discuss them with other members of your class.

EXERCISE 7 Recognizing Propaganda

Brainstorm ideas for a new product that you think is needed. After you have given the product a name, design a magazine or newspaper advertisement for it. Use one or more of the following propaganda techniques in your ad: opinion presented as fact, bandwagon appeal, testimonial, and unproved generalization.

Confusing Fact and Opinion

A *fact* is a statement that can be proved to be true or accurate, while an *opinion* is a personal feeling or judgment about something. When opinions are stated as facts, misunderstanding or confusion often results for the listener. You can avoid confusion by listening critically to distinguish between facts and opinions.

Fact I ate tacos for dinner last night.

Opinion Tacos make the best meal.

Fact Dogs are members of the canine family.

Opinion Dogs make the most loving and intelligent pets.

Fact My sister is in the soccer team.

Opinion Soccer players are the most talented athletes.

EXERCISE 8 Distinguishing between Facts and Opinions

Label each of the following statements *F* for fact or *O* for opinion.

1. Harrisburg is the capital of Pennsylvania.
2. Animals in shelters should not be put to sleep, even if homes cannot be found for them.
3. My sister Shari made straight *A*'s in math throughout high school and college.
4. The longest day of the year occurs in June.
5. Harrisburg is the best place to live in Pennsylvania.
6. Watching television is a waste of time.

7. Animal shelters have caring employees.
8. Men make better scientists than women.
9. My brother watches about two hours of television a day, usually after dinner.
10. Summer is the most carefree time of the year.

EXERCISE 9 *The same task*

1. Shakespeare wrote most of his works during the 1600's.
2. Males are smarter than females in math, but females are smarter than males in English.
3. Acid rain will destroy all our forests before we stop polluting the air.
4. The senior year is the best year of high school.
5. Acid rain is destroying valuable forest land on our planet.
6. Shakespeare was the greatest playwright of all time!
7. Last year every senior – except two – bought a yearbook.
8. Last summer 68 percent of students attending summer school were male.

EXERCISE 10 *The same task*

1. Charles Dickens wrote “Great Expectations”.
2. Dogs are more fun than cats.
3. The sun will set at 7: 02 this evening.
4. My brother plays basketball in the high school team.
5. All roller-coaster rides are dangerous.
6. Dickens was the best writer of the time.
7. I had my first roller-coaster ride when I was five.
8. My brother should be captain of the basketball team.
9. A German shepherd is larger than a cocker spaniel.
10. Fall is the most beautiful season of the year.

Bandwagon Appeals

A bandwagon appeal is an invitation to do or think the same thing as everyone else. Advertisements that use bandwagon appeals often try to make consumers feel inferior if they do not conform. A political campaign may use bandwagon appeals to make voters feel useless if they do not vote on the winning side. Common slogans associated with this propaganda device include *Get on board! Join the crowd! Everyone enjoys! Don't be left out!*

- The with-it generation drinks Vita-Juice. If you don't drink Vita-Juice, you're not with it; you're out of it.

Testimonials

A famous person's endorsement of a product is called a testimonial. A testimonial, however, can be misleading because it often suggests that because the famous person uses the product or endorses it, the product is so good that everyone else should also use it. A testimonial may also suggest that using the product will give you the same success as the famous person endorsing it. The following testimonial is misleading for both of these reasons:

- Hi, Guys, I'm Jeff Strong. I hope you like my last movie. When I auditioned for the movie, I made sure to wear my InvisiVision contact lenses. Glasses are a bother when I'm doing all those action shots. So get yourself some InvisiVision lenses if you want to be a star in your own neighbourhood!

Unproved Generalization

A *generalization* is a conclusion based on many facts and examples. However, generalizations based on only one or two facts or examples are unproved, or unsound. Unproved generalizations can mislead you by suggesting that they are based on facts and examples that apply to all cases. Unproved generalizations usually contain words such as *always*, *never*, *all*, or *none*.

Unproved Generalizations If I stay up too late, I always get up late the next day.
Television makes children violent.
Watching a movie is never as good as reading the book.

Accurate Generalizations Sometimes if I stay up too late, I get up late the next day.
Some children behave violently after watching violent programs on television.
Watching a movie is usually not as good as reading the book.

Group Discussions

One effective way to communicate ideas, exchange opinions, solve problems, and reach conclusions is through a group discussion. Discussions may be informal, as in discussing what movie to see, or formal, as in contributing to a panel discussion or debate. In informal discussion groups, you express your views freely and share your ideas and experiences. In formal discussion groups, you usually present evidence – reasons or facts – to support a point of view.

Group discussions serve a variety of practical purposes. As part of the prewriting stage in the writing process, you may brainstorm in a group or have a roundtable discussion. You may also use discussion skills to prepare a speech or an oral report or to study for a test. As part of a study group, you may discuss assigned readings, help your group to reach agreement on answers to questions, or prepare for a test. Use the strategies that follow to help you participate in group discussions.

Strategies for Participating in Group Discussions

1. Listen carefully and respond respectfully to others' views.
2. Ask questions to make sure you understand other' views and information.
3. Keep in mind that everyone in group should have an equal opportunity to speak.
4. Make sure your contributions to the discussion are clear, constructive, and relevant to the subject.

EXERCISE 11 *Participating in a Group Discussion*

With your teacher's permission, form small groups and conduct a discussion on a topic having to do with careers of interest to the group's members. Choose a leader and set a time limit for the discussion. Afterward evaluate your participation in the group.

EXERCISE 12 *Group Brainstorming*

TV and movie writers often develop their ideas in group brainstorming sessions. Get together with one or more classmates to brainstorm ideas for a new TV game show. For example, the purpose of the game show could be one

in which contestants have to write song lyrics on the spot. Come up with the details of how the show will work and then brainstorm to find a catchy title. Save your notes in your writing folder because you may want to develop them later.

EXERCISE 13 *Conducting a Group Discussion*

Form small groups and discuss the advantages and disadvantages of nuclear power plants. Each group should select a leader who will direct the discussion and summarize its results.

EXERCISE 14 *Group Discussion*

Find examples of propaganda used in advertising in magazines. Form small groups and discuss the propaganda techniques used in the ads. Select a leader who will direct the discussion and summarize its findings at the end.

EXERCISE 15 *Group Discussion*

Form small groups to discuss the advantages and disadvantages of using plastics for various products. Each group should select a leader, who will direct the discussion and summarize the group's findings.

Cooperative Learning

Cooperative learning means working together in a group to accomplish a specific purpose or goal. Your group might, for example, be assigned to report on some English-speaking country. Every group member will have a specific task to do. One member might provide information on climate, for example, and another might research recent changes in the government. Still another student might prepare maps. After doing this individual work, the members of the group coordinate their work, and prepare and present the final report.

Strategies for Cooperative Learning

1. If you have been given a particular task, do not let your group down by coming to the discussion unprepared.
2. Help your group to achieve its goals by taking your fair share of responsibility for the group's success.
3. Cooperate in helping to resolve any conflict, solve any problem, reach a consensus, draw a conclusion, or make a decision.

EXERCISE 16 *Cooperative Learning Project*

With your teacher permission, form a cooperative learning group with other students to plan a presentation related to a current national issue. Decide together on a topic, choose a leader, and assign tasks. Allow adequate time to prepare and discuss the information. Then coordinate your work and present it to the class. Finally, evaluate your own participation in the group according to the Strategies for Cooperative Learning above.

EXERCISE 17 *Cooperative Learning*

Form a task group with the goal of preparing a presentation on propaganda techniques. Decide how you will achieve this goal. Then assign tasks and choose a leader to help coordinate your efforts.

EXERCISE 18 *Cooperative Learning*

Form a cooperative learning group with the goal of researching and preparing a presentation on using animals for scientific research. Brainstorm

about the subject, assign tasks, and choose a leader to help coordinate your work. With your teacher's permission, give your presentation before the class.

Література

1. **Блохина Е.В.** Некоторые вопросы обучения аудированию. // ИЯШ. – 1998. – № 2. 2. **Браун Д.** Восприятие английской речи на слух: Книга для учителя на английском языке. – М., 1984. 3. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М., 2000. 4. **Елухина Н.В.** Преодоление основных трудностей понимания иноязычной речи на слух как условие формирования способностей устно общаться // ИЯШ. – 1996. – № 4. 5. **Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе** / Под ред. Климентенко А.Д. Миролубова А.А. – М., 1981. 6. **Fox J. W.** Teaching Listening Skills // English Teaching Forum. 1974. – №12. 7. **Maley A., Moulding S.** Learning to Listen. Tasks for developing listening skills. – Cambridge, 2000. 8. **Senn J.A., Skinner C.A.** Heath English (Levels 9, 10, 12). – Lexington, Mass., 1992. 9. **Yagang F.** Listening: Problems and Solutions // English Teaching Forum. –1993. – January 31.

УДК 378:008

I.V. Mygovych

LANGUAGE, SOCIETY, CULTURE. CONCEPT OF CULTURE IN LINGUISTICS

Мета даної статті полягає в розгляді деяких загальних питань, що постають при вивченні концептів культури в лінгвістиці, а також в розгляді відношень між мовою, культурою та суспільством.

Ключові слова: мова, культура, суспільство, мовні контакти, культурні контакти, соціолінгвістика.

Целью данной статьи является рассмотрение некоторых общих вопросов, которые возникают при изучении концептов культуры в лингвистике, а также в рассмотрении отношений между языком, культурой и обществом.

Ключевые слова: язык, культура, общество, языковые контакты, культурные контакты, социолингвистика.

The aim of our article is to give an overview of some of the general issues arising when one studies the concept of culture in linguistics, as well as the relationship between language, culture and society, language contact and culture contact.

Key-words: language, culture, society, language contact, culture contact, sociolinguistics.

The exact nature of the relationship between language, society and culture has fascinated and continues to fascinate people from a wide variety of backgrounds. That there should be some kind of relationship between the sounds, words and syntax of a language and the ways in which speakers of that language experience the world and behave in it "... seems so obvious as to be a truism" [19, c. 405]. By means of our paper we hope to provide a brief basis for claims about the interconnection of language and culture.

Though, despite such a far-reaching statement, scholars in the field of linguistics and later on of sociolinguistics for quite a long period of time have been discussing social and cultural aspects of language functioning. Let us consider the first one. According to theoretical manuals in sociolinguistics there are several possible relationships between language and society. One is that social structure may either influence or determine linguistic structure and/or behavior. Certain evidence may be adduced to support this view: the age-grading phenomenon whereby young children speak differently from older children and, in turn, children speak differently from mature adults; studies which show that the varieties of language that speakers use reflect such matters as their regional, social or ethnic origin and possibly even their sex (gender).

A second possible relationship is directly opposed to the first: linguistic structure and/or behavior may either influence or determine social structure. This is the view that is behind the Whorfian hypothesis. A third possible relationship is that the influence is bi-directional: language and society may influence each other.

Let us now have a closer look at the above mentioned Whorfian hypothesis. It is a long-standing claim already concerning the relationship between language and culture that the structure of a language determines the way in which speakers of that language view the world. This claim has intrigued many anthropologists and linguists and there is a fairly extensive literature concerning it. The opposite claim would be that the culture of people finds reflection in language they employ: because they value certain things and do them in a certain way, they come to use their language in ways that reflect what they value and what they do. In this view cultural requirements do not determine the structure of a language but they certainly influence how a language is used and perhaps determine why specific bits and pieces are the way they are. The claim that the structure of a language influences how its speakers view the world is today most usually associated with the linguist E.Sapir and his student B.L.Whorf. However, it can be traced back to others, particularly to W. von Humboldt. Today the claim usually referred to as the Sapir-Whorf hypothesis or the Whorfian hypothesis.

Sapir acknowledged the close relationship between language and culture maintaining that they were inextricably related so that you could not understand or appreciate the one without a knowledge of the other. "Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of

solving specific problems of communication or reflection. The fact of the matter is that “the real world” is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group... We see and hear and otherwise experience very largely as we do because the language habits of our community predispose certain choices of interpretation” [18, c. 207].

B. Whorf extended these ideas. He went much further than saying that there was a “predisposition”; in Whorf’s view, the relationship between language and culture was a deterministic one. One of the strongest statements by Whorf concerning his ideas is the following: “The background linguistic system (in other words, the grammar) of each language is not merely a reproducing instrument for voicing ideas but rather is itself the shaper of ideas, the program and guide for the individual’s mental activity, for his analysis of impressions, for his synthesis of his mental stock in trade. Formulation of ideas is not an independent process, strictly rational in the old sense, but is a part of a particular grammar, and differs, from slightly to greatly, between different grammars. We dissect nature along lines laid down by our native languages. The categories and types that isolate from the world of phenomena we do not find there because they stare every observer in the face; on the contrary, the world is presented in a kaleidoscopic flux of impressions which has to be organized by our minds – and this means largely by the linguistic systems in our minds. We cut nature up, organize it into concepts, and ascribe significances as we do, largely because we are parties to an agreement that holds throughout our speech community and is codified in the patterns of our language. The agreement is, of course, an implicit and unstated one, but its terms are absolutely obligatory; we cannot talk at all except by subscribing to the organization and classification of data which the agreement decrees” [19, c. 212-214].

Although this view is a deterministic one, Whorf actually twice uses the word “largely”. He does not go all the way to say that the structure of a language completely determines the way its speakers view the world. However, he does go on to add: “This fact is very significant for modern science for it means that no individual is free to describe nature with absolute impartiality but is constrained to certain modes of interpretation even while he thinks himself most free. The person most nearly free in such respects would be a linguist familiar with very many widely different linguistic systems. As yet no linguist is in any such position. We are thus introduced to a new principle of relativity, which holds that all observers are not led by the same physical evidence to the same picture of the universe, unless their linguistic backgrounds are similar, or can in some way be calibrated” [4, c. 214].

In this view different speakers will therefore experience the world differently insofar as the languages they speak differ structurally, and not even the most skilful linguist aware of all the subtleties of structural differences among languages can escape to see the world as it is rather than as it is presented through the screen of this language or that. That is, you perceive only what your language allows you to perceive, or predisposes you to perceive. Your language controls your “world-view”. Therefore, speakers of different languages will have different world-views.

Cultural aspect of language functioning mentioned earlier presupposes having more precise look at the phenomenon of culture, at the way it is usually viewed in language study as well as in related disciplines. Though, it is necessary here to underline that we do not intend to use the term “culture” in the sense of “high culture” – the appreciation of music, literature, the arts and so on. Rather we intend to view it as in the sense of whatever a person must know in order to function in a particular society. This is the same sense as in Goodenough’s well-known definition [8, c. 167]: “A society’s culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and to do so in any role that they accept for any one of themselves”. That knowledge is socially acquired: the necessary behaviors are learned and do not come from any kind of genetic endowment. Culture, therefore, is the “know-how” that a person must possess to get through the task of daily living”.

Generally speaking, in research on language, the term “culture” includes many different definitions and considerations that deal with forms of speech acts, rhetorical structure of texts, socio-cultural behaviors, and ways in which knowledge is transmitted and obtained. Culture may find its manifestation in body language, gestures, and concepts of time, hospitality customs, and even expressions of friendliness. While all these certainly reflect the cultural norms accepted in a particular society, the influence of culture on language use is both broader and deeper.

Greenberg, a well-known ethnographer, maintains that culture involves three fundamental aspects of human experience: what people do (cultural behavior), what people know (cultural knowledge), and what things people make and use (cultural artifacts). “Individuals acquire knowledge about these particular various aspects of culture by interacting with one another; for example they have meaning for things they encounter, but these meanings may be modified as they interact with others” [9, c. 10].

Thus, the word “culture” refers to the lifestyle of a group of people; their values, beliefs, ways of behaving, and, what is more important for us, ways of communicating. Culture includes everything that members of a social group have produced and developed – art, laws, and, of course, language which determines the way of their thinking. All these are transmitted from one generation to another through a process known as enculturation. A person may learn the values of his culture - and in such a way become enculturated - through the process of social interaction that is through the teachings of his parents, peer groups, schools, religious institutions, government agencies, and media. People who identify themselves as members of a social group (professional or ethnic affiliation, nation, etc.) acquire common ways of viewing the world through their interactions with other members of the same group. This is a view of culture that focuses on the ways of thinking, behaving and valuing currently shared by the members of the same social community.

Another process related to the phenomenon of culture is called acculturation and generally refers to the situation in which a person’s culture is modified through direct contact with or exposure to (say, by means of mass media) another culture [13, c. 256].

There is also another way of viewing culture – one which takes a more historical perspective. For the cultural ways which can be identified at any one time have evolved and become solidified over time, which is why they are so often taken for natural behavior. The culture of everyday practices draws on the culture of shared history and traditions. People identify themselves as members of a society to the extent that they can have a place in that society's history and that they can identify with the way it remembers its past, turns its attention to the present, and anticipates its future. Culture consists of precisely that historical dimension in a group's identity. This diachronic view of culture focuses on the way in which a social group represents itself and others through its material productions over time – its technological achievements, its monuments, its works of art, popular culture – that punctuate the development of its historical identity. Whereas language is not a culture in this sense – it is a free code, distinct from the way people think and behave, though it plays a major role in the perpetuation of culture, practically in its printed form.

An interesting view of the subject may be found in the manual by R. Williams "Culture and Society" (1958), in which he argues that the development of the notion of "culture" in its present form is linked to the industrial revolution and changes it brought in its wake. He traces the emergence of a new way of thinking about culture and society in general. The word "culture" he explains, "... before this period [industrial revolution] meant primarily "the tending of natural growth", and then, by analogy, a process of human training. But this later use, which had usually been a culture of something, was changed in the 19th century to culture as such, a thing in itself. It came to mean, first "a general state or habit of the mind", having close relations with the idea of human perfection. Second, it came to mean "the general state of intellectual development in a society as a whole". Third, it came to mean "the general body of the arts". Fourth, later in the century, it came to mean "a whole way of life, material, intellectual and spiritual" [21, c. 154].

And sums up: "Where culture meant a state or habit of the mind, or the body of intellectual and moral activities, it means now, also, a whole way of life" [21, c. 162].

As such, "culture" is a record of a number of important and continuing reactions to... (the) changes in our social, economic and political life, and may be seen, in itself, as a special kind of map by means of which the nature of the changes can be explored" [21, c. 154]. Thus we define culture as a certain membership in a discourse community that shares a common social space and history. Even when they have left that community, its members may retain, wherever they are, a common system of standards for perceiving, believing, evaluating and acting. These standards are what is generally called their "culture".

Thus there is no strictly defined term for the concept of culture. We can only be certain that our cultures and societies are constantly in the process of transition of change and that this change is to a large extent connected with the notion of culture. Culture influences communication of all types, whereas global, trans-national, but most of all true international communication is the

key and the solution to many problems of the today's multinational and multicultural world.

“Every act of language, be it written or spoken, is a statement about the position of its author within the social structure in a given culture” [15, c. 13]. The statement indicates that there is an obvious link between language the one uses and culture the one belongs to. Though, according to a well-known linguist Claire Kramsch, the relationship of language and culture in linguistics is one of the most hotly debated issues at present time [14, c. 79]. We may amplify these words and try to apply them to the notions of cross-, multi- and interculturalism, which are although closely connected with the language and culture evidently do not have precise definition of their own. Depending on how culture is viewed and which discipline one comes from, various explanations of the above mentioned terms are used to refer to communication between people who do not share the same nationality, social or ethnic origin, gender, age, occupation.

The term “cross-cultural” or “intercultural” usually refers to the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states [14, c. 81]. They are predicated on the equivalence of one nation - one culture - one language, and on the expectation that a “culture shock” may take place upon crossing national boundaries. In foreign language teaching a cross-cultural approach seeks ways to understand the other on the other side of the border by learning his / her national language.

The term “intercultural” may also refer to cooperation between people from different ethnic, social, gendered cultures within the boundaries of the same national language – which is evidently not the focus of present day paper. Anyway, both terms are used to characterize communication, say, between Chinese-Americans and African-Americans, between working-class and upper-class people, between men and women. Intercultural cooperation refers to the dialogue between minority cultures and dominant cultures, and is associated with issues of bilingualism and biculturalism.

It is important here to mention that learning another culture does not necessarily mean that one must accept that culture. Thus knowing the culture does not mean that one has an obligation to behave in accordance with its conventions. Similar distinction is made by Bruner [2, c. 10-11] between knowing another culture and accepting it when two terms are defined: the above mentioned “biculturalism” and “interculturalism”. Hence biculturalism assumes that an individual identifies with and accepts the beliefs, values, and practices of particular culture, whereas interculturalism assumes a knowledge of rather than acceptance of another culture. In becoming bicultural an individual would seek to acquire cultural pragmatic rules. In the case of interculturalism, on the other hand, an individual would seek only to gain knowledge of these rules. To acquire an international language clearly does not require biculturalism.

The term “multicultural” in a societal sense indicates the coexistence of people from many different backgrounds and ethnicities, as in “multicultural societies”. In an individual sense, it characterizes persons who belong to various discourse communities, and who therefore have the linguistic resources and social strategies to affiliate and identify with many different

cultures and ways of using language. The cultural identity of multicultural individuals is not that of multiple native speakers, but, rather, it is made of a multiplicity of social roles which they occupy selectively, depending on the interactional context in which they find themselves at the time.

However, as C.Kramersch points out, such a multicultural view of the link between language and culture in the context of terms “cross-, multi- and inter-culturalism” has to be recognized as stemming from an urban, industrialized intellectual tradition. “A growing gulf is opening up not between national cultures, but between those who can afford to be supranational cosmopolitans – through access to the Internet, travel privileges, knowledge of several languages beside English, ability and freedom to code-switching between them – and those who are rooted in one national culture” [4, c. 84].

We have already specified that members of the community as representatives of some definite culture share sets of beliefs, political or ethical, they share to a large extent the way they construe the world, how they classify objective phenomena, what meaning they give to this classification. Communities share a common history and agree about what is or is not important to them, a common value system. All these things are their culture. As P.Corder mentioned: “It is not that some communities don’t have beliefs about things or value things, or don’t do things like dress and eat, or educate their young, but they possess a distinctive way of doing them. They also possess a distinctive way of communicating through language” [5, c. 187].

What is the connection between language and culture? Is it always and necessarily the case that languages and cultures go together? May communities with different cultures use the same language? Or may a culturally homogeneous community use different languages?

As Sapir [18, c. 214] said: “Most of us would readily admit, I believe, that the community of language between Great Britain and the United States is far from arguing a like community of culture. A common language cannot indefinitely set the seal on a common culture when the geographical, political and economic determinants of the culture are no longer the same throughout the area”.

Historically speaking, it seems to be the case that when two groups of what was a single cultural community lose physical, economic and political contact with each other they begin to diverge [5, c. 190]. On the other hand, when two culturally different communities come into contact and develop common economic and political systems there appear to be several different things that can happen. They may eventually merge, they may remain culturally distinct whilst being politically and economically a unit. Their languages may coalesce, one may supersede the other, or they may both continue side by side suffering some degree of mutual influence [20, c. 25]. As J.R.Firth said [7, c. 29]: “Unity is the last concept that should be applied to language. Unity of language is the most figurative of all unities, whether it be historical, geographical, national or personal. There is no such thing as UNE LANGUE UNE and there never has been”.

A community/nation possesses both a culture and a language of its own. But what is the relation between them? Before suggesting an answer to this question we should note one important fact: it is largely, though not

exclusively, through the language of the community that the child acquires the attitudes, values and ways of behaving that we call its culture. Learning these is the process of socialization and is principally carried out through language, first in the home, later in the school and in the life of the community at large. Language mediates between the individual and the culture. But to do this successfully it must possess certain specific properties which qualify it for this task. For example, it must have codifiability, an economical and easily learned way of referring to objects and events which that culture classifies together or regards as useful or important. To take a specific example, if it is regarded as socially valuable, important for the maintenance of social structure, then the language of that community will encode that information in an economical and readily memorizable form, e.g. in single words. In this sense the language of a community will reflect the culture, and serve the needs of that community by making it easy for it to realize distinctions where these are important and useful, whilst disregarding distinctions where they are not important or socially relevant. If, then, languages do reflect cultures, it is easy to see that where there are cultural differences between communities these will be reflected in differences in their linguistic systems. The structure of a language is often said to “mirror” the structure of the world as it is seen by a particular community.

So far we have been considering the relations between a language, an individual and a culture. We have been working intralinguistically or intraculturally. But in the context of our research we must also consider the problem cross-culturally. This means asking the question: do the evident differences between the cultures of communities make it difficult or impossible for people to learn the language of another society?

Languages evidently do differ in the way they symbolically reflect the world, that is, in the way they categorize or codify the experience of their speakers. As we have seen, the way they do this reflects the interests, needs, concerns and preoccupations of the community they serve. Where a society needs to recognize distinctions readily and economically, the language will reflect this need. This is most clearly seen in the lexical encoding of experience. Thus we would expect to, and do, find differences in the vocabularies of two different languages. Where language A has a single name for some phenomenon, language B has no such word and has to resort to periphrasis to express the same notion. German has the term “*Gemütlichkeit*”, English has to resort to a whole phrase or conjunction of terms, such as: kindly, easy-going, good-natured. The linguist would say that the semantic features which are realized in one language in one lexical item are in the other “syntagmatically” distributed.

The upshot of this discussion seems to be that languages vary, therefore, in the ease with which they permit codification. We can also note, that what is lexically coded in one language may require both lexical and grammatical means in another, since circumlocution involves grammatical relations.

Following Weinreich [20] it should be pointed out that language contact or contact of two languages might be considered as one of the aspects of culture contact. It is necessary to mention that the relationship between the

field of language contact and the field of culture contact has not been properly defined yet. Anyway when two languages are usually brought into contact, idiosyncrasies in linguistic behavior of speakers – representatives of different cultures – tend to cancel each other, while socially determined speech habits and processes characteristic of the cultures become significant. It is clear that when two languages come into contact the dominance of one of them is largely determined by the usefulness of this language, its role in social advance and its cultural value. “A culture, as a preference for certain modes of behavior, involves a preference for certain personality structures rather than others” [20, c. 215].

When a language-contact situation is examined in detail, the interrelation of cultural conditions and linguistic phenomena is apparent. In a great majority of contacts between groups speaking different languages, the groups constitute, at the same time, distinct ethnic or cultural communities. Situations of congruent culture-and-language contact seem to invite interference of a lexical-cultural type. The relationship of the cultures to one another in a particular geographic habitat determines what one group learns from the other and defines such gaps in the vocabulary of each group as may need filling by borrowing. Thus culture contact naturally produces the diffusion of non-material as well as of material culture elements. The non-material side of culture is particularly significant in explaining not only the borrowing of abstract vocabulary, but the principles of selectivity and rejection of vocabulary.

Hence language is a social institution it both shapes and is shaped by society in which it plays an important role. Language is not an “autonomous construct” [7, vi] but social practice both creating and created by the structures and forces of the social institutions within which we live and function. Certainly, language cannot exist in a vacuum; there is a kind of “transfusion” between language and culture. Amongst those who have dilated upon the affinity between language and culture, it is Duranti who encapsulates how these two interpenetrate: “... to be part of a culture means to share the propositional knowledge and the rules of inference necessary to understand whether certain propositions are true (given certain premises). To the propositional knowledge, one might add the procedural knowledge to carry out tasks such as giving a formal speech, answering the phone, asking for a favour, writing a letter for a job application” [6, c. 28-29]. In such a way everyday language is “tinged” with cultural implications. That language has a setting, in that the people who speak it belong to a race or races and are incumbents of particular cultural roles, is obvious. “Language does not exist apart from culture, that is, from the socially inherited assemblage of practices and beliefs that determines the texture of our lives” [18, c. 207]. In a sense, it is “a key to the cultural past of a society” [16, c. 41], “a guide to “social reality” [18, c. 209; 16, c. 41].

Fairly recently, many ethnographers such as Buttjes (1990), Ochs & Schieffelin (1984), Poyatos, (1985), and Peters & Boggs, (1986) have attempted to show that “language and culture are from the start inseparably connected”. More specifically, he summarises the reasons why this should be the case:

- 1) language acquisition does not follow a universal sequence, but differs across cultures;
- 2) the process of becoming a competent member of society is realized through exchanges of language in particular social situations;
- 3) every society orchestrates the ways in which children participate in particular situations, and this, in turn, affects the form, the function and the content of children's utterances;
- 4) caregivers' primary concern is not with grammatical input, but with the transmission of sociocultural knowledge;
- 5) the native learner, in addition to language, acquires also the paralinguistic patterns and the kinesics of his or her culture.

To go back to the relationship between language and culture Samovar, Porter, & Jain [17, c. 24] observe: “Culture and communication are inseparable because culture not only dictates who talks to whom, about what, and how the communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted... Culture...is the foundation of communication”.

Moreover, given Duranti's [6, c. 24] definition of culture as “something learned, transmitted, passed down from one generation to the next, through human actions, often in the form of face-to-face interaction, and, of course, through linguistic communication”, it is obvious that language, albeit a subpart of culture, plays a pivotal role. Bourdieu has emphasized the importance of language not as an autonomous construct but as a system determined by various socio-political processes. For him, a language exists as a linguistic habitus [1, c. 52]: “... as a set of practices that imply not only a particular system of words and grammatical rules, but also an often forgotten or hidden struggle over the symbolic power of a particular way of communicating, with particular systems of classification, address and reference forms, specialized lexicons, and metaphors (for politics, medicine, ethics)” [1, c. 31; 6, c. 45].

At any rate, “... to speak means to choose a particular way of entering the world and a particular way of sustaining relationships with those we come in contact with. It is often through language use that we, to a large extent, are members of a community of ideas and practices”. Consequently, as a complex system of classification of experience and “an important window on the universe of thoughts” [6, c. 49], as a link between thought and behavior and as “the prototypical tool for interacting with the world” [6, c. 49] language is intertwined with culture.

In the past, language and culture were connected in a way as if they automatically implied each other. W.Humboldt wrote: “The spiritual traits and the structure of the language of a people are so intimately blended that, given either of the two, one should be able to derive the other from it to the fullest extent... Language is the outward manifestation of the spirit of people: their language is their spirit, and their spirit is their language; it is difficult to imagine any two things more identical” [16, c. 39].

On the other hand, as we have already mentioned earlier, Sapir [18, c. 215] asserts that “language, race, and culture are not necessarily correlated”,

only to admit later on that “language and our thought-grooves are inextricably interrelated, are, in a sense, one and the same” [18, c. 217-218], thus oscillating between a view of language and culture as being autonomous and separate from each other. In addition, Hall [18, c. 36] aligns himself with Humboldt and Bourdieu in dubbing language “one of the dominant threads in all cultures”. In a similar vein, Bruner [18, c. 3] says that “although meanings are “in the mind”, they have their origins and their significance in the culture in which they are created”. And he adds, “human beings do not terminate at their own skins; they are expressions of a culture” [2, c. 12].

Furthermore, lexical and grammatical categories of a language have been assumed to determine how its speakers conceptualize the world around them. Let us consider the case of metaphors, “which have been analyzed as providing conceptual schemata through which we understand the world” [6, c. 64]. For example, the metaphor understanding is seeing will generate such expressions as “I see what you mean. To get the whole picture, I'll tell you...”, while the metaphor ideas are food establishes similarities across two different domains (thinking and eating) and generates the expression “It gives me food for thought”. What is more, culture seems to have a grammar of its own, which superimposes itself upon, and is reflected in the language. “A grammar of culture consists of rules for the generation, of patterns of behavior” [12, c. 376]. To achieve a deeper understanding of what the “grammar of culture” really consists in, we should adduce the following example [12, c. 374]. When an American sees a bus coming, he almost always uses the present progressive (“the bus is coming”), in juxtaposition with a Japanese, who uses the present perfect (“the bus has come”). In this case, the difference between the two cultures lies in the “conceptual organization of experience” [11, c. 3] which they choose, or rather are conditioned, to adhere to. As has been intimated above, to a large extent, “... we can be conditioned to see and hear things in much the same way as we can be conditioned to perform overt acts as knee jerking, eye blinking, or salivating” [2, c. 34; 12].

Hence it is of no doubt that culture is a “muddied concept” [10, c. 20], elusive of any definitive definition, yet it is inextricably and implicitly related to language and society. As Duranti insightfully remarks, “Words carry in them a myriad possibilities for connecting us to other human beings, other situations, events, acts, beliefs, feelings...The indexicality of language is thus part of the constitution of any act of speaking as an act of participation in a community of language users” [6, c. 46].

References

1. **Bourdieu P.** *The Logic of Practice* / Trans. Richard Nice. – Stanford, 1990.
2. **Bruner J.** *Acts of Meaning*. – Harvard, 1990.
3. **Bruner J.** *The Culture of Education*. – Harvard, 1996.
4. **Carroll J.B.** *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. – Cambridge, 1956.
5. **Corder S.P.** *Introducing Applied Linguistics*. – London, 1973.
6. **Duranti A.** *Linguistic anthropology*. – Cambridge, 1997.
7. **Fairclough N.** *Language and Power*. – London, 1989.
8. **Goodenough W.H.** *Culture, Language, and Society*. – London, 1981.
9. **Greenberg C.** *Art and Culture*. – Boston, 1961.

10. Hall E.T. The Silent Language. – New York, 1981. 11. Henle P. Language, thought and culture. – Michigan, 1970. 12. Howell W.R., Vetter J.H. Language in Behaviour. – New York, 1976. 13. Kim Y.Y. Intercultural Communication – Pragmatics, Genealogy, Deconstruction. // Journal of Language and Social Psychology. – 1998. 14. Kramsch K. Language and Culture. – Oxford, 1998. 15. Le Page R.B., Tabouret-Keller A. Acts of Identity. – Cambridge, 1985. 16. Salzmänn Z. Language, Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology. – Westviews, 1998. 17. Samovar L., Porter R., Jain N. Understanding intercultural communication. – Belmont, CA, 1981. 18. Sapir E. Language. An Introduction to the Study of Speech. – London, 1921. 19. Wardhaugh R. An Introduction to Sociolinguistics. – London, 1998. 20. Weinreich U. Languages in Contact. - The Hague, 1953. 21. Williams R. Keywords: A Vocabulary of Culture and Society. – London, 1983.

УДК 811. 111'27

O.Yu. Moiseenko

ENGLISH IN RWANDA: HISTORY, CONTACT AND ATTITUDES

У статті розглядається історія англійської мови в Руанді, сучасний соціолінгвістичний контекст, контакти англійської мови з іншими мовами, а також розглядається ставлення руандійців до англійської мови та до її вивчення.

Ключові слова: англійська мова, Руанда, мовні контакти, соціолінгвістичний контекст.

В статье рассматривается история английского языка в Руанде, современный социолингвистический контекст, контакты английского языка с другими языками, а также рассматривается отношение руандийцев к английскому языку и его изучению.

Ключевые слова: английский язык, Руанда, языковые контакты, социолингвистический контекст.

The paper discusses the history of the English language in Rwanda, modern sociolinguistic context, and contacts of English with other languages. The attitudes of Rwandans towards the English language and learning English are also discussed.

Key words: English language, Rwanda, language contacts, sociolinguistic context

Bolton K. in his article “Where WE stands: approaches, issues, and debate in world Englishes” states that “over the last 25 years, the terms ‘world Englishes’ and ‘new Englishes’ have been widely used to refer to the localized forms of English found throughout the world, particularly with reference to the

Caribbean, West and East Africa, and parts of Asia. From the early 1980s onwards, in various branches of linguistics, research and publications on world Englishes have contributed to a paradigm shift in English studies. Over the last two decades especially there has been a growing recognition of 'Englishes' in the plural, as in 'varieties of English', 'international Englishes', 'new Englishes', 'English languages' and 'world Englishes'" [6, c. 69]. Bhatt R. in his article "World Englishes" points out that "there is now a growing consensus among scholars that there is not one English language anymore: rather there are many. The different English languages, studied within the conceptual framework of world Englishes, represent diverse linguistic, cultural, and ideological voices. The field of study of world Englishes – varieties of English used in diverse sociolinguistic contexts – represents a paradigm shift in research, teaching, and application of sociolinguistic realities to the forms and functions of English" [5, c. 527]. Bhatt R. also stresses that "the pluralization, Englishes, symbolizes the formal and functional variations, the divergent sociolinguistic contexts, the linguistic, sociolinguistic, and literary creativity, and the various identities English has accrued as a result of its acculturation in new sociolinguistic ecologies. Today English is regarded less as a European language and more as a pluricentric language representing diverse sociolinguistic histories, multicultural identities, multiple norms of use and acquisition, and distinct contexts of function" [5, c. 527]. *The purpose* of this article is to consider the English language in Rwanda. After a brief description of Rwanda, the paper discusses the history of the English language in Rwanda, its general presence in Rwanda, its users and uses, and contacts with other languages. The attitudes of Rwandans towards the English language and learning English are also discussed. Although the peculiarities of English in East Africa attracted the attention of several scholars among them Semenets A., Skandera P., Schmied J., the English language in Rwanda has not received the considerable attention yet [1; 10; 11; 12].

The official name of Rwanda is Republic of Rwanda. The Republic of Rwanda is a small landlocked country in the Great Lakes region of east-central Africa, bordered by Uganda, Burundi, the Democratic Republic of the Congo and Tanzania. The capital of Rwanda is Kigali, other cities are Gitarama, Butare, Ruhengeri, Gisenyi. The population is 8,648,248. The indigenous population consists of three ethnic groups. The Hutus, who comprise the majority of the population (85%), are traditionally farmers of Bantu origin. The Tutsis (14%) are traditionally a pastoral people who arrived in the area in the 15th century. Until 1959, they formed the dominant caste under a feudal system based on cattle holding. The Twa (1%) are thought to be the remnants of the earliest settlers of the region. Over 70% of the adult population is literate, but not more than 5% have received secondary education. The country's religious groups include Christian 93.5%, traditional African 0.1%, and Muslim 4.6%, 1.7% claim no religious beliefs. The official languages are French, English, and Kinyarwanda [13].

Bhatt R. outlines the spread of English in terms of two diasporas: "The global spread of English is popularly viewed in terms of two diasporas: in the first, English was transplanted by native speakers, and in the second, English was introduced as an official language alongside other national. After the

initial expansion toward Wales in 1935, Scotland in 1603, and (parts of) Ireland in 1707, the first diaspora of English took place – the movement of English – speaking populations to North America, Canada and Australia and New Zealand. Each of these countries adopted English as the language of the new nation, which resulted in English becoming one of the major languages of the world, along with Arabic, French, German, Hindi, Russian, and Spanish, though it was still not, as it is now, a global language, numerically or functionally. The global status of English became established in its second diaspora. This diaspora brought English to “un-English” sociocultural contexts – to South Asia, Africa, and Latin America – which resulted in a significant alteration of the earlier sociolinguistic profile of the English language. It was in this second diaspora that English came into contact with genetically and culturally unrelated languages: in Asia with Indo-Aryan and Dravidian languages, in Africa with languages of the Niger-Congo family, and in the development of regional-contact varieties of English” [5, c. 529].

Bhatt R. stresses: “Several attempts have been made to model the spread and diffusion of English as a global language. Kachru’s concentric circle model captures the historical, sociolinguistic, acquisition, and literary contexts of the spread and diffusion of English” [5, c. 529].

In Kachru’s model, the innercircle refers to the traditional bases of English, where it is the primary language, with an estimated 320-380 million speakers. According to Kachru’s model the innercircle includes such countries as USA, UK, Canada, Australia, New Zealand. The outer circle represents the spread of English in nonnative contexts, where it has been institutionalized as an additional language, with an estimated 150-300 million speakers. In Kachru’s model the outer circle includes such countries as Bangladesh, Ghana, India Kenya, Malaysia, Nigeria, Pakistan, Philippines, Singapore, South Africa, Sri Lanka, Tanzania, Zambia, and Zimbabwe. The expanding circle, with a steady increase in the number of speakers and functional domains, includes nations where English is used primarily as a foreign language, with an estimated 100-1000 million speakers. The expanding circle includes such countries as, for example, China, Caribbean countries, Egypt, Indonesia, Nepal, Japan, Korea, Israel, Saudi Arabia, and South America, Taiwan. The impact and extent of spread is not easily quantifiable because many varieties of English are used for both inter- and intranational functions [5, c. 530].

However, the introduction of the English language in Rwanda as an official language is unique. Due to geographic, historical, and linguistic factors, Africa is divided into five different if not distinct regions: North Africa or the Maghreb, West Africa, Central Africa, East Africa, and Southern Africa. Corresponding roughly to these geographic regions as a result of the desire to move toward economic and political integration, regional economic and political groupings have been launched on the continent. For purposes of cultural exchange, Africa is divided into linguistic regions that correspond roughly to the linguistic regions bequeathed to the continent by colonialism [7].

According to folklore, Tutsi, one of the ethnic groups in Rwanda, began arriving in the area of Rwanda from the Horn of Africa in the 15th century and gradually subjugated the Hutu inhabitants. The first European

known to have visited Rwanda was German Count Von Goetzen in 1894. He was followed by missionaries, notably the "White Fathers." In 1899, the mwami submitted to a German protectorate without resistance. Belgian troops from Zaire chased the small number of Germans out of Rwanda in 1915 and took control of the country [13]. French became Rwanda's official language in the 1920s, under the Belgians. Baker R. points out that:

"Until 1962, Rwanda was securely within the Belgian orbit and a new and alien culture was superimposed through schooling in French and Flemish. The new Batutsi *evolue* class emerged speaking French as the index of its status and thus becoming dependent upon Leopoldville for news and literature. The isolation from British East Africa was remarkable in terms of organized trade and culture" [2, c. 145].

A June 1962 UN General Assembly resolution terminated the Belgian trusteeship and granted full independence to Rwanda. French remained the language spoken in the civil administration, courts, and schools. For decades, Rwanda has been one of nearly 30 Francophone countries in Africa where the language of business, power, and civilization has been French. Baldauf S. stresses that: "Up until recently, the French-speaking elite here saw their ties to Paris as a link to the civilized outside world. Top bureaucrats and scientists would get their university degrees from France's top *ecoles*. Those who returned to Africa would often take up positions in government after having served briefly as functionaries in the French government" [3].

The change came about in 1994. In 1994 Rwanda experienced Africa's worst genocide in modern times. The country has been beset by ethnic tension associated with the traditionally unequal relationship between the dominant Tutsi minority and the majority Hutus. Although after 1959 the ethnic relationship was reversed, when civil war prompted around 200,000 Tutsis to flee to Burundi, lingering resentment led to periodic massacres of Tutsis. The most notorious of these began in April 1994. The shooting down of the plane carrying President Juvenal Habyarimana, and his Burundian counterpart, near Kigali triggered what appeared to be a coordinated attempt by Hutus to eliminate the Tutsi population. The killing swiftly spread from Kigali to all corners of the country; between April 6 and the beginning of July, a genocide of unprecedented swiftness left up to 800,000 Tutsis and moderate Hutus dead at the hands of organized bands of militia-*Interahamwe*. Even ordinary citizens were called on to kill their neighbors by local officials and government-sponsored radio. In response, the Tutsi-led Rwandan Patriotic Front launched a military campaign to control the country. It achieved this by July. The Rwandan Patriotic Front was joined by emigrants who left Rwanda for Uganda, and had to learn English since Uganda is an English speaking country [13].

Baldauf S. states: "After a brutal 100-day genocide, when Rwanda's then ruling Hutu majority massacred some 800,000 minority Tutsis, an English-speaking Tutsi rebel movement based in Uganda swept into Rwanda, forcing the French-speaking Hutu genocidaires into exile" [3].

On May 26, 2003, Rwanda adopted a new constitution that eliminated reference to ethnicity, and set the stage for presidential and legislative elections in August and September 2003. Challenges facing the government

include promoting further democratization and judicial reform; prosecuting hundreds of thousands of individuals for crimes relating to the 1994 genocide and the continuing work on medium- and long-term development planning. In search of stability and economic development the government turned to the East African Community which includes English-speaking Kenya, Uganda, and Tanzania. Rwanda officially joined the East African Community (EAC) effective July 1, 2007. To become a full member Rwanda sees its task in the spread of English.

The Ministry of Education of Rwanda states: "Rwanda has chosen the path of multilingualism. This has economic, social and political justification. Apart from the mother tongue of Kinyarwanda, French and English have been introduced in all schools as curriculum subjects and as the language of instruction from primary grade 4. All three languages are found throughout the education system from primary to tertiary levels" [8].

Baldauf S. points out that combined with Rwanda's November 2006 decision to cut relations with France, the transformation of Rwanda into an English-speaking country is already creating political and economic ripples throughout the region: "France's relations with Rwanda, under former President Jacques Chirac, completely broke down," says Greg Mills, director of the Brenthurst Foundation, a think tank in Johannesburg. Mr. Mills believes that the election of a younger French president, Nicolas Sarkozy, may provide a needed break. "There is a potential under Sarkozy for a change. But it's no good saying there is going to be a change, unless you admit there are things that needed to be changed" [3].

But the economic reasons prevail in the choice of English. Baldauf S. cites Chrysologue Karangwa, rector of KIST College, who says: "The real driving force for Rwanda's preference for English is more economic than political. With a fast-growing number of foreign investors (most from anglophone countries) coming to Rwanda, and with Rwanda joining the East African Community trade bloc, Rwanda can benefit from closer ties with its English-speaking neighbors while maintaining ties with French-speaking ones like Burundi and Congo" [3].

Many students now choose English as their main language. Muyunyi Nicholas, an engineering student at KIST, grew up speaking French, but has switched to English: "English will be an advantage for us, as we are joining the East African Convention," he says, referring to a trade bloc of English-speaking countries such as Uganda, Tanzania, Kenya, and others. "If we are going to be doing business with those countries, we need to be using their language" [3].

Jessica Karera, another civil engineering student at KIST, also prefers English to French. "Mostly, it's for economic reasons. After 1994, Rwandans could see that the countries colonized by England had achieved much, much more" [3].

However, the teaching of three languages from primary level onwards has created problems for teachers who have been in the system for many years and only speak one of the two international languages, and are still expected to teach in both languages at primary level. The country also lacks experts in linguistic disciplines.

Education is not the only source of acquiring English. English is also acquired through reading the newspapers, watching television, and listening to radio. Radio is the country's main source of news and information. Rwanda's government-run radio broadcasts 15 hours a day in English, French, and Kinyarwanda. News programs include regular re-broadcasts from international radio such as Voice of America, BBC and Deutsche Welle. There is one government-operated television station. In addition to government-operated Radio Rwanda, there are nine independent FM radio stations. There are few independent newspapers such as: the New Times_- private, pro-government, in English; Rwanda Herald - private, in English; Rwanda Newline - owned by Rwanda Independent Media Group, in English; Umeseso - sister paper to Rwanda Newline, in the Kinyarwanda language. The BBC can be heard across Rwanda via FM transmitters in Kigali, Karongi and Butare. The Voice of America and Deutsche Welle broadcast on FM in Kigali [4].

Santoro L. points out that “if Rwanda's linguistic policy succeeds, it will set an African precedent. So far, Cameroon alone has tried to forge a bilingual society out of its colonial past as a shared French and British territory. However, like oil and water, the two languages have never really mixed there. Rwanda might then become the first country in Africa where the traditional rivalry between Anglophones and Francophones dissolves” [9].

So English in Rwanda has a unique history, and today English is considered to be the way to stability and economic prosperity. Functioning in Rwanda as an official language English comes into contact with French and Kinyarwanda which represent diverse sociolinguistic histories, multicultural identities and distinct contexts of function. That is why the study of peculiarities of English in Rwanda may reveal deep cognitive cultural aspects of language contacts.

References

1. **Семенець О.Є.** Соціальні процеси і мовна дійсність. Англійська мова в країнах Азії і Африки. – Київ, 1984.
2. **Baker R.** Reorientation in Rwanda // *African Affairs*. – 1970. – Vol. 69. – No. 275.
3. **Baldauf S.** French-speaking Rwanda turns to English. // *The Christian Science Monitor*. // www.csmonitor.com/2007/0925/p01s05-woaf.html.
4. **BBC** // www.news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/country_profiles
5. **Bhatt R.** World Englishes // *Annual Review Anthropology*. – 2001. – № 30.
6. **Bolton K.** Where WE stands: approaches, issues, and debate in world Englishes // *World Englishes*. – 2005. – Vol. 24. – No. 1.
7. **Eko L.** Steps toward Pan-African Exchange: Translation and Distribution of Television Programs across Africa's Linguistic Regions // *Journal of Black Studies, Special Issue: Africa: New Realities and Hopes*. – 2001. – Vol. 31. – No.3.
8. **Ministry of Education of Rwanda** // www.mineduc.gov.rw/
9. **Santoro L.** Bilingual Nation: Rwanda Pushes to Parler English // *The Christian Science Monitor*. // www.csmonitor.com/2000/0203/p7s1.html
10. **Schmied J.** Corpus linguistics and non-native varieties of English // *World Englishes*. – 1990. – № 9.
11. **Schmied J.** English in Africa. An Introduction. – London, 1991.
12. **Skandera P.** Drawing a Map of Africa: Idioms in Kenyan English. –

УДК 811. 111'272 (410)

I.V. Nedaynova

LANGUAGE VARIETIES: LANGUAGE SITUATION AND LANGUAGE POLICY IN MODERN BRITAIN

У статті представлено аналіз соціальних та лінгвістичних проблем, що спостерігаються у функціюванні варіантів англійської мови у сучасній Британії. В дослідженні також подано огляд мовної ситуації Британії та факторів, що впливають на його мовну політику.

Ключові слова: соціолінгвістика, мовна ситуація, мовна політика, діалект, соціолект.

В статье представлен анализ социальных и лингвистических проблем, которые наблюдаются в функционировании вариантов английского языка в современной Британии. В исследовании также дается обзор языковой ситуации в Объединенном Королевстве и факторов, которые влияют на его языковую политику.

Ключевые слова: социолингвистика, языковая ситуация, языковая политика, диалект, социолект.

The article deals with the analysis of the social and linguistic problems which can be traced in English varieties functioning in modern Britain. The overview on the language situation and factors that influence the language policy in the U.K., has been presented in the research.

Key words: sociolinguistics, language situation, language policy, dialect, sociolect.

In today's world the ideas of globalization make us think about the globalization of the concept "language" itself as the process of intensifying the intercultural communication effects greatly the phonemic, grammatical and lexical language levels. This process makes any language more dialectal, demarcating its implicit and explicit formalization. In this respect we should differentiate between "inner linguistics" (when language becomes apparent logically as the formal principle) and "outer linguistics", i.e. discourse [8].

No doubt that sociolinguistic aspect plays the important role in understanding our speech and to some extent this aspect predetermines the result of people's communication. In such a way this problem has always been of great interest to the linguists who were the first to imply sociological methods into their language research (Matezius V., Havranek B., Frings T., Hymes C., Polivanov Ye., Yakubinsky L, Vinogradov V.) and of the ones who use to investigate the varieties of modern speech

(Bubennikova O., Dolgina Ye., Kochanski G., Grabe E., Coleman J., Rosner B., Trudgill P. and others).

The *topicality* of this article in our view lies in the approach to the concept “language” in its discourse manifestation as we are interested in the language forms that are closely connected with the phenomenal occurrences that happen to be out of language use. The fact that nowadays within the process of globalisation and extensive economic, political, commercial and cultural links between Ukraine and Great Britain also contributes to the topicality of the investigation.

The *aim* of this investigation is to make an overview on the social and linguistic problems which can be traced in modern English speech functioning, and to make the analysis of the factors that course these problems.

We would like to point out the specificity of our analysis – in this article we will focus on researching the situation with the *dialects* that exist on the territory of modern Britain, which in linguistics is *the language variant spoken in a certain region*. Although some sociolects (the language spoken by a social group, social class or subculture) may be high status dialects, and the idiolect, which is the language variant of an individual, are also of great interest to sociolinguistic research, we will try to stick to the overview of dialect functioning in different areas of the U.K.

There are no universally accepted criteria for distinguishing languages from dialects, although there exist a number of approaches and very often they sound rather contradictory. The exact distinction is therefore a subjective one, dependent on the user's frame of reference. The most frequently linguists treat dialect as the specific form of a language used by a speech community. In other words, the difference between language and dialect is the difference between the abstract or general and the concrete and particular [3; 5; 9]. In this respect we can judge that no one speaks a "language", everyone speaks a dialect of a language. When we use to consider "standard language" as a proper version of a language then in fact we use some form of a language dialect to express our social distinction. Often, the standard language is close to the sociolect of the elite class as it is more prestigious than any other form of language used in this or that society [12; 14].

In groups where prestige standards play less important roles, "dialect" may simply be used to refer to subtle regional variations in linguistic practices that are considered mutually intelligible. So in this article we will keep to the opinion that language varieties are often called dialects rather than languages solely because they are not recognized as literary languages. There are at least two important reasons to support this view: the given language variant does not have the official status and it lacks prestige.

We should remark that the problem of regional differentiation has not been adequately touched within the English language learning curriculum in Ukrainian universities, nor many of these varieties have been properly studied and classified. The major part of scientific overviews of the kind is dedicated mainly to the description and analysis of the Received Pronunciation (PR) – the English language pronunciation norm while the territorial dialects of Great Britain still lie in the shadow. In our opinion a linguist should not ignore

the knowledge on the deviations from the language norm, more over he must acquire the social reasons that stand for the norm deviation functioning.

As a famous British sociolinguistic scholar G.Nunberg writes in his book under the title “Ideology and Image: Britain and Language”: “Even within vernacular communities, the social role of language can be imagined and re-imagined in a seemingly infinite number of ways, to reflect the changing conceptions of commonality that are intended to serve as the basis for nationhood “ [11, c. 13]. He also suggests that there are many styles of imagining national communities, out of stories of common history, religion, or culture. But symbolically, these commonalities are often expressed in terms of a common language. G.Nunberg sees the connection between language and nation as a side effect of the introduction of print, which made it possible to project the common experience of the members of the community as a kind of public knowledge [11].

As we realize not all questions about language are language questions. For one thing, language obviously plays a role in sorting out social and cultural distinctions that are unrelated to national identity. Conversely, the sense of national community can be shaped by other instruments. But even in essentially monolingual nations, the political basis of the state may be independent of the particular notion of community that the common language implies. Modern linguistics knows that the status of language is not solely determined by linguistic criteria, but it is also the result of a historical and political development [1; 2; 3; 10].

In this respect we will view the language situation and language policy in Great Britain on the territory of which one can survive a unique language situation. While in continental Europe closely related languages and dialects may get official recognition and support, in the UK there is a tendency to view closely related vernaculars as a single language: ”The English language has never had a state-registered guardian. English is already such a patchwork language that the World Police would hardly know where to start. Instead of an academy, we’ve ruled ourselves and allowed the natural forces of change to be curved only loosely by general dogma and prejudice (John Simpson, chief editor of the *Oxford English Dictionary* in *the Guardian* 27.12.1995) [11, c. 35]”.

Turning to the historical background we may say that Britain has had a dominant standard language at least since the seventeenth century. But the use of standard English symbolized not a state cultural identity, it was rather the weapon of political institutions like Parliament, the Crown, and the body of English common law. In such a way there was no need to look to the state for protection of the English language. And beginning in the late nineteenth century, British educators made systematic efforts to associate the study of English language and literature with nationalist ideology [11].

In the mentioned above book “Ideology and Image: Britain and Language” we can find the following information: ”The traditional population in the United Kingdom as recorded by 1991 census, was 54,888,844 people. Of these 51,114,048 were born in the United Kingdom; those born in England itself 42, 897,179. Does this provide us with a count of the users of standard British English? Hardly. The traditional definition of the community using

British spoken standard English combines a geographical defining factor (south-east England) and two socially important factors: use by the educated, and use by the elite [11, c. 41]”.

Now in which way does the nowadays language situation differ from the past? As the example, we may briefly state that Scots within Scotland and the regional varieties of English within England receive little or no public support, and are often used for comedic purposes in British media. The dialects of northern England share some features with Scots that those of southern England do not. Public funding of minority languages continues to produce mixed reactions, and there is sometimes resistance to their teaching in schools. Partly as a result, proficiency in languages other than "Standard" English can vary widely [11, c. 12].

Let's see the today's real language situation in different parts of the United Kingdom and follow the language policy that is being provided by the government as for the minor languages on the territory of the state. As for the present day situation the United Kingdom does not have a constitutionally defined official language. English is being spoken monolingually by more than 70% of the UK population and is just in fact considered to be the official language [12]. Though there's a tendency to the English language global spreading and its unification, one can also observe the differentiation of its national varieties with their specific elements.

Now let us have an in-depth look at what has been done and what is being done in the respect of language situation and language policy in the UK.

First come Scottish Gaelic (58,652 speakers - roughly 1% of the population of Scotland) and Irish (about 7% of the population - around 110,000 speakers). These two languages are generally viewed as being languages in their own right rather than dialects of a single tongue but are sometimes mutually intelligible to a limited degree - especially between southern dialects of Scottish and northern dialects of Irish, but the relationship of Scots and English is less clear, since there is usually partial mutual intelligibility. Since there is a high level of mutual intelligibility between contemporary speakers of Scots (30% of the Scottish population speak Scots - approximately 1.5 million speakers) in Scotland and Ulster or Ulster Scots (2% of population), and a common written form was current well into the 20th century, the two varieties have usually been considered as dialects of a single tongue rather than languages in their own right. The government of the United Kingdom "recognizes that Scots and Ulster Scots meet the Charter's definition of a regional or minority language" [12]. Whether this implies recognition of one regional or minority language or two is a question of interpretation. Ulster Scots is defined in legislation in 1999 as the variety of the Scots language which has traditionally been used in parts of Northern Ireland and in Donegal in Ireland. Notwithstanding legal definitions, by some scholars Scots and Ulster Scots are considered dialects of English [1, c. 4; 7; 12].

Now let see the position of Welsh on the territory of the U.K. Welsh is spoken by about 20% of the population of Wales, around 600,000 speakers. Unlike Scottish Gaelic, which is sometimes viewed as a regional language even in Scotland itself, Welsh has long been strongly associated with nationalism. This phenomenon, which can also be seen with other minor

languages outside the UK, makes it harder to establish an accurate number of people who speak it fluently. Actually outside Wales people were not questioned about their Welsh-language ability, thereby ignoring a considerable population of Welsh speakers who concentrated in neighbouring English counties and in London and other large cities.

Hardly ever a Ukrainian student or a teacher turns to the term “Cornish language”. It is reasonable to pay attention to some historical backgrounds. Cornish is used in Cornwall that is the most southwestern county in England. It lies on the peninsula that to the west of the River Tamar and covers an area of about 3,563 km², including the Isles of Scilly, located 45 km offshore, and has a population of 513,528 people with a relatively low population density [12]. Cornwall is one of the poorest areas in the United Kingdom with the lowest contribution to the national economy. The Cornish people are considered one of the six "Celtic nations" by many residents and scholars. Some inhabitants question the present constitutional status of Cornwall and a self-government movement seeks greater autonomy for the county.

As for the Cornish language it is spoken by roughly 3,500 people as a result of a revival initiated in 1903. But the status of Cornish is rather controversial. For example, there is some public resistance to Cornish as a dead language, and that the entire body of speakers are just "learners". Certainly, a number of children are being brought up to speak the language, and they are just making their efforts in having it as their native language. But the Cornish were officially recognized as an indigenous national minority of the United Kingdom on the last United Kingdom Census 2001 and since 2002 the Cornish language has been recognized by the United Kingdom government as a UK official minority language under the Council of Europe's European Charter for Regional or Minority Languages [12]. The linguistic survey in 2000 suggested that there were then about 300 people who spoke Cornish fluently, i.e., were able to talk at ordinary speed on everyday matters. The Cornish Language Strategy project is in 2007 commissioning research to provide quantitative and qualitative evidence for the number of Cornish speakers. A few people under the age of 30 have been brought up to be bilingual in Cornish and English [12].

As far as we research the language situation in the U.K. it's quite interesting to see what policy the government leads in the respect to minor languages.

Under the European Charter for Regional or Minority Languages (the treaty which is not legally enforceable, but which requires states to adopt appropriate legal support to the use of regional and minority languages) the UK government has committed itself to the recognition of certain regional languages and tries to promote certain linguistic traditions. According to the Charter the UK government has ratified for protection to the regional or minority languages among which are the mentioned above Scots and Ulster Scots, Cornish in Cornwall (been given the lower level of protection). In respect of some others such as Welsh in Wales, Scottish Gaelic in Scotland and Irish in Northern Ireland they have been given the higher level of protection. The UK government has also recognized British Sign Language as a language in its own right of the United Kingdom.

The task to oversee the promotion of the regional languages is given to a number of bodies which have been established: in Scotland to oversee Scottish Gaelic, in Northern Ireland there's a cross-border language body which is intended to fulfill a similar function for Ulster Scots, although hitherto it has mainly concerned itself with culture. In Wales, the Welsh Language Board has a statutory role in agreeing Welsh language plans with official bodies. The Cornish Language Board in Cornwall has local government involvement but does not enjoy statutory status [12]. In reality some linguists are not satisfied with the British language policy and planning though a lot improvement has been observed in the over the last years.

And again we come back to Geoffrey Nunberg: "...Even less can one begin to understand language policy without realising that it is indeed a policy, and like any other policy, is closely connected with social conditions, with social structures and processes... with political parties, their aims and ideologies. We continue in the same way with the other language communities of Britain: the regional and social communities using varieties of English; the territorial communities, particularly Wales, Scotland and Northern Ireland; and the non-territorial language communities..." [11, c. 13].

Conclusions. As far as one can see, language planning and language policy are both a practical activity and an area of study and research especially in the nations where these two procedures are to solve the practical needs of different nationalities living in the same society. These processes are especially worthy to be researched on the territory of the United Kingdom, in the context of the existence of one dominating dialect – the standard English language, and quite a number of minor language variations. The situation in modern Britain is rather disputable in the question of language varieties touched upon as far as many scholars agree on Cooper's statement "to plan the language is to plan the society".

References

1. **Brian D.** English and Englishness. – London, 1989.
2. **Cooper R.** Language Planning and Social Change. – Cambridge, 1989.
3. **Crowley T.** Standard English and the Politics of Language – Urbana, 1989.
4. **Dziubalska-Kolaczyk K.,** Przedlacka J. English pronunciation models: a changing scene// Linguistic Insights Series. – Oxford, 1990.
5. **Fletcher J., Grabe E., Warren P.** Intonational variation in four dialects of English: the high rising tune // Prosodic typology. The Phonology of Intonation and Phrasing. – Oxford, 2004.
6. **Grabe E.** Intonational variation in urban dialects of English spoken in the British Isles // Regional Variation in Intonation. – Tuebingen, Niemeyer, 2004. – pp. 9-31.
7. **Grabe E., Kochanski G., Coleman J.** The intonation of native accent varieties in the British Isles - potential for miscommunication? – Oxford, 2005.
8. **Hermann M.** Language in the National Curriculum. – London, 2005.
9. **Hock H., Brian J.** An introduction to historical and comparative linguistics. – Berlin and New York, 1996.
10. **Marks C.T.** Policy and Attitudes towards the Teaching of Standard Dialect: Great Britain, France, West Germany // Comparative Education. – Oxford, 1976. – Vol. 12. – № 3. – pp. 199-218.
11. **Nunberg G.** The Official English Movement: Reimagining America" // www.ourworld.compuserve.homepages/JWCrawford.comTrask.
12. **Official**

Languages // www.phon.ox.ac.uk/old_ivielocalhost/wiki/official_language.
13. Romaine S. Language in society: An introduction to sociolinguistics. – Oxford, 1994. **14. Trudgill P.** Sociolinguistic variation and change. – Washington, D.C., 2002. **15. Weinreich U.** Languages in contact. – The Hague, 1968.

УДК 811.161.1'373.45

О. В. Новикова

ЛЕКСИЧЕСКАЯ НОМИНАЦИЯ В ЯЗЫКЕ ИНТЕРНЕТА И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Дана стаття досліджує проблему лексичної номінації у процесі глобального розвитку Інтернет–комунікації. Автор статті розглядає основні засоби словотворення та запозичення лексичних одиниць мови Інтернету та комп'ютерних технологій, які є характерними для німецької та російської мов, а також вплив на процес лексичної номінації англійської мови.

Ключові слова: запозичення, складні слова, англоамериканізми та аббревіатура.

Данная статья исследует проблему лексической номинации в процессе глобального развития Интернет-общения. Автор рассматривает основные способы словообразования и заимствования лексических единиц языка Интернета и компьютерных технологий, характерных для немецкого и русского языков, а также влияние на процесс лексической номинации английского языка.

Ключевые слова: заимствования, сложные слова, аббревиатуры, англоамериканизмы.

The following article considers the problem of lexical nomination in the process of the global development of the Internet communication. The author examines, in what way some Internet notions are borrowed to German and Russian. Besides, the author tries to show peculiarities of word building and word borrowing, to give some examples of borrowings, compound words, abbreviations and to research their meaning for German and Russian languages.

Key words of this article are borrowings, compound words, Americanisms, abbreviations.

Необходимость и способность именовать предметы и явления окружающего мира сопровождают человека на протяжении всей истории его существования. Жизнь общества не стоит на месте. Все перемены в мире материальных вещей, в общественной и духовной жизни людей, начиная от новых предметов потребления и продуктов производства и заканчивая новыми культурно-эстетическими и социально-политическими идеями, нуждаются в адекватных названиях, что и

является основным мотивом создания новых слов, которые, с одной стороны, свидетельствуют о прошедших или происходящих экстралингвистических изменениях, а с другой, служат средством коммуникации и взаимодействия всех членов этого общества.

Процесс образования новых наименований происходит постоянно, но в отдельные периоды он может быть особенно интенсивным. Современную языковую ситуацию характеризует "информационно-номинативный взрыв", вызванный ростом популярности Интернета как нового средства массовой информации, ставшего неотъемлемой частью жизни общества; распространением мобильной телефонной связи, способствовавшей появлению такого нового вида общения, как "sms – общение" и другими факторами.

В связи с быстрым проникновением компьютерных технологий и Интернета во все сферы жизнедеятельности человека ускорился и лингвистический процесс номинации в этой области: начал складываться социальный компьютерный язык, развитие которого идет по двум направлениям. Во-первых, возникает большое количество новых слов для обозначения предметов и явлений в сфере Интернета, т.е. создается терминологическая лексика, которой пользуются компьютерные специалисты. Это так называемый номинативный аспект компьютерного языка. Во-вторых, растет число пользователей всемирной сети, которые для общения через Интернет создают свой специфический язык, характеризующийся особой лексикой и особым использованием словообразовательных средств. Это - коммуникативный аспект языка. Лексический состав обоих аспектов компьютерного языка отличается друг от друга и имеет свои характеристики.

Язык пользователей всемирной сети неоднократно являлся предметом описания в лингвистической литературе.

Объектом данного исследования является номинативный аспект компьютерного языка, т.е. образование номинаций, служащих для обозначения новых предметов и явлений в сфере компьютерной техники и Интернета в русском и немецком языках.

Задача исследования состоит в том, чтобы на материале одной лексической группы - компьютерной терминологии сравнить закономерности словопроизводства в сопоставляемых языках, выявить словообразовательные модели, по которым создаются наименования компьютерных устройств, операционных систем, программ, а также определить их продуктивность в современных словообразовательных системах русского и немецкого языков.

Материалом для исследования послужили номинативные лексические единицы, извлеченные методом выборки из текстов русских и немецких периодических изданий, справочников сферы компьютерных технологий и Интернета, а также компьютерных сайтов.

Проблему лексической номинации языка Интернета и компьютерных технологий рассматривали такие лингвисты, как Морозова О.С., Шалина Л.В., Шишкина Т.А. и другие.

Основную лексическую базу номинативной сферы компьютерных технологий и Интернета составляют англоамериканизмы, так как США являются родиной этой глобальной сети. Новые СМИ с их программами, устройствами и технологиями так быстро вошли в жизнь и быт народов мира, что лингвистический процесс номинации в других языках не успевает за таким темпом развития. Пережив новшества в технике, носители других языков не смогли быстро создать для них свои эквивалентные обозначения. Таким образом, потребность в словесном обозначении новых предметов и явлений данной технической сферы и отсутствие адекватных наименований в русском и немецком языках явились одной из причин заимствования англоамериканизмов. Второй не менее важной причиной заимствования последних в сопоставляемых языках является языковая экономия. Англоамериканизмы являются более краткими и точными обозначениями, а поэтому легко усваиваются, запоминаются, обеспечивают коммуникативную однозначность, что и делает их привлекательными и незаменимыми в других языках. Они приобрели практически статус интернационализмов во всех европейских языках, сохранив при этом свое лексическое значение и претерпев лишь незначительные орфографические и фонетические изменения [1, с. 45].

Особенно легко англоамериканизмы вживаются в лексическую систему немецкого языка, поскольку английский и немецкий языки являются генетически родственными и пользуются одним шрифтом. В русском языке эта интеграция происходит с большими орфографическими и фонетическими преобразованиями: англ. chip, pager, E-Mail; нем.: der Chip, der Pager, die E-Mail; русск. чип, пейджер, электронная почта.

Некоторые англоязычные заимствования из сферы компьютерных технологий и Интернета пока еще не смогли полностью адаптироваться в системе русского языка и вошли в нее в своей исконной форме, сохранив даже латинскую графику. Это - названия некоторых программ, операционных систем, компьютерных устройств: Windows, WWW, UNIX, CD-ROM и др.

Заимствованные англоамериканизмы активно включаются в словообразовательный процесс заимствующих языков, служат базой для создания новых наименований по существующим в языке словообразовательным моделям с использованием его словообразовательных способов и средств. При образовании компьютерной лексики в обоих языках используются словосложение, аффиксация, аббревиация и другие способы словообразования.

Словосложение характерно для обоих сопоставляемых языков, однако продуктивность его использования разная. В немецком языке сложных слов образуется гораздо больше, чем в русском, что объясняется прежде всего особенностями развития немецкого языка и законом языковой экономии. Слова, образованные данным способом, точно, емко характеризуют денотат, поэтому не требуют дополнительного описания или пояснения. Они неоднородны по своей структуре [2].

Большинство сложных слов имеет двукомпонентную структуру, в которой первым компонентом могут быть как немецкие слова, так и англоамериканизмы. При их образовании реализуются различные словообразовательные модели, первой частью которых могут быть слова различных частей речи: существительные, прилагательные, глаголы, союзы и т.д. Например, модель "немецкое слово + немецкое слово": das Mauspolster (подушечка для мыши) - die Maus + das Polster, das Freinetz (свободная сеть) - frei + das Netz, die Suchmaschine - such(en) + die Maschine, die Oder-suche, die Und-suche (поисковая система). Большинство таких слов являются кальками с английского языка и функционируют в немецком языке как синонимы англоамериканизмов. Эта группа сравнительно невелика. Наиболее продуктивной моделью среди образований сложных слов является модель "англоамериканизм + немецкое слово": die Webseite (веб-страница) -web + die Seite, der Onlinekauf (покупка через интернет) - Online + der Kauf, das Windows-Beenden (выход из Windows) - Windows + das Beenden. Данная группа наименований в языке Интернета является в немецком языке самой многочисленной.

Для немецкого языка характерно серийное словосложение с различными компонентами. Большой интерес представляют словосложения с использованием лексической единицы "Интернет". Поскольку в настоящее время глобальная сеть используется в самых различных областях жизни, слово Интернет (Internet) сочетается с самыми различными словами: Internetbenutzer, -adresse, -konferenz, -diskussion, -cafe, -anschluss, -zugang, -fieber и т.д. Продуктивность этого словообразовательного элемента очень высока и становится системной.

Другими высокопродуктивными компонентами в серийном словосложении являются Computer-, Web-, Online-, E-Mail-, Cyber-, Chatt-: Computerbenutzer, -technologie, -programm; Web-Design, -adresse, -seite и др.; Onleineladen, -gemeinde, -dienst, -buchverkauf и др.

Перевод немецких таких слов на русский язык позволяет сделать вывод, что в русском языке сложных слов намного меньше, чем в немецком, чаще всего им соответствуют словосочетания.

В немецком языке также получили широкое распространение лексические единицы, состоящие из трех и более компонентов, а также целого словосочетания. Компонентами сложного слова могут быть как исконно немецкие, так и англоязычные слова. Здесь реализуются словообразовательные модели: "немецкое слово + англоязычное слово + немецкое слово": die Welt-Internet-Regierung, die Kontakt-Web-Seite; "англоязычное слово + англоязычное слово + немецкое слово": die Onlinejobborse (биржа труда в Интернете); die Just-in-time Kontrolle (сиюминутный контроль), das In-den-Netzen-present-sein (присутствие в сети Интернета) и др. Подобные слова имеют, как правило, двойное написание: их компоненты пишутся слитно или через дефис, что является свидетельством их нестандартного происхождения. Они тяжеловесны по звучанию, но отличаются большой компактностью и точностью в назывании новых понятий и явлений [3, с. 17].

В отличие от русского языка является продуктивной в немецком языке словообразовательная модель "глагольное словосочетание + -er": Internet benutzen - der Internetbenutzer (пользователь сети), Netz bewohnen - der Netzbewohner (пользователь сети), E-Mail anbieten - der E-Mail-Anbieter (предоставляющий электронную почту), Website betreiben - der Websitebetreiber (предоставляющий веб-сайт).

Одной из словообразовательных особенностей номинаций в сфере компьютерных технологий и Интернета является относительно легкая взаимозаменяемость англоязычных компонентов сложного слова немецкими или полное калькирование, о котором уже упоминалось выше. Например, второй части слова Internet "net" соответствует немецкое слово das Netz, что дало основание строить синонимичные наименования с этим словом: der Netuser - der Netzbenutzer, der Networker - der Netzarbeiter. Ср. также: die E-Mail - die E-Post, die Website - die Webpage - die Webseite. Данная особенность свидетельствует об относительной подвижности, мобильности, открытости, незаконченности формирования словарного состава данной лексической сферы.

Префиксальные номинации в сфере компьютерных технологий и Интернета образуются в основном с помощью иноязычных приставок. Наиболее часто используются элементы, ставшие интернациональными: анти- (anti-), гипер- (hyper-), интер- (inter-), макро- (makro-), микро- (mikro-), мини- (mini-), супер- (super-). В обоих языках находит реализацию модель "иноязычный префикс + слово": *антивирус* - der Anti-Virus, *гипертекст* - der Hypertext, *мини-сайт* - die Minisite (Miniseite), *микроЭВМ* - der Mikrocomputer, *микропроцессор* - der Mikroprozessor, *суперкомпьютер* - der Supercomputer, *суперпрограммист* - der Supperprogrammierer.

В поверхностной словообразовательной структуре имен деятелей в сфере компьютерной техники и Интернета в сопоставляемых языках реализуются две модели "основа имени существительного + суффикс" и "основа глагола + суффикс". Однако лексико-словообразовательная реализация этих моделей в русском и немецком языках неодинакова. Русским личным наименованиям с суффиксами -чик/-щик-, -тель-, -ник-, -ист- и др. соответствуют немецкие наименования на -er. Словообразовательная модель на -er универсальна. По этой модели образуются имена деятелей и от английских глаголов, существительных, прилагательных: surfen (англ. surf) - der Surfer, chat - der Chatter, online - der Onliner.

Среди наименований, образованных в немецком языке по модели на -er, обращают на себя внимание англоязычные заимствования на -er, которые служат как для номинации имен деятелей, так и устройств и программ в компьютерной технике: der User, der Promoter, der Driver, der Browser, der Adapter и др. Хотя подобные англоамериканизмы по форме и напоминают немецкие слова с суффиксом -er, лингвисты не считают их производными и предлагают отнести к корневым словам, представляющим собой первозаимствования [4, с. 30].

Сложносокращенный способ словообразования (аббревиация) становится в последнее время весьма продуктивным во всех

европейских языках, так как он, как никакой другой способ словообразования, отражает тенденцию к экономии языка и отвечает предъявляемым к средствам номинации требованиям компактности и цельнооформленности. При образовании номинаций в сфере компьютерной техники и Интернета данным способом реализуется в основном модель, состоящая из инициальных букв наименования предмета или программы: CD, PC, WWW, IBM, SMS, ISP, DOS, CAD/CAM, MIPS. Лишь небольшая часть аббревиатур в языке компьютерных технологий и Интернета как в русском, так и в немецком, является продуктом собственного творчества. Большинство сокращений восходит к английским полным наименованиям и было заимствовано уже в форме аббревиатуры: CD, DOS, SMS и др.

Заимствованные из английского языка буквенные аббревиатуры по большей части читаются по названиям букв английского алфавита: CD - нем. "sidi" - русск. "сиди", PC - нем. "pisi", русск. "писи", SMS - нем. "esemes" - русск. "эсэмэс". Как правило, это технические термины: наименования моделей компьютеров, их систем, программ, фирм и т.д.

Понять смысл буквенной аббревиатуры можно только при сопоставлении ее с прототипом. Если расшифровка неизвестна, аббревиатура представляется немотивированным словом, значение которого надо запомнить. В этом смысле она адекватна новому слову.

На основе данной модели развивается модель "аббревиатура + слово", которая успешно находит свою реализацию как в русском, так и в немецком языках: *CD-запись, IBM-совместимость, GIF-анимация, die E-Mail, die E-Post, PC-Box, die SMS-Nachricht* и др. В русском языке от SMS по модели "инициальные буквы + суффикс -к/а/ " возникло слово *эсэмэска*, а в немецком по необычной модели создан глагол *simssen* (s + i + ms + en).

Об усечении и слиянии в процессе словообразования следует сказать несколько слов особо. Эти явления связаны с сокращением многоэлементных наименований до единой цельнооформленной лексической единицы. Хотя этот словообразовательный способ становится в последнее время очень продуктивным во многих европейских языках, в лингвистической литературе существует терминологический разнобой не только в плане обозначения самого способа словообразования, но также и в отношении названия производных номинаций, возникающих в результате его действия. До сих пор не определен также его статус в системе словообразования. Одни лингвисты относят его к аббревиации, другие - к контаминации, третьи считают самостоятельным способом словообразования [5, с. 22].

Интересно отметить еще один необычный способ словообразования наименований в анализируемой лексической системе немецкого языка. Суть его состоит в следующем: образуются номинации, которые по своей формальной структуре напоминают англоязычные слова, но на самом деле в английском языке не существуют или употребляются в ином значении. Так возникло слово *das Handy* (мобильный телефон), в английском языке такого существительного нет, а имеется только созвучное ему прилагательное

handy - имеющийся под рукой. Ср. также образованное в немецком языке слово *das Servicepoint*, состоящее из двух англоязычных слов - *service* и *point* (сервис и точка) и обозначающее *der Informationsschalter* - информационное справочное окно. В английском языке такой лексической единицы нет. Немецкий лингвист Дорис Штеффенс называет подобные новообразования "псевдоанглицизмами". В русском языке подобных номинаций обнаружено не было [6, с. 30].

Анализ словарного состава сферы компьютерных технологий и Интернета показал, что как в русском, так и в немецком языке он непрерывно пополняется новыми наименованиями. В обоих языках преобладают заимствованные англоамериканизмы. Последние являются базовой основой для образования новых наименований в этой сфере с привлечением лексики заимствующих языков.

В ходе анализа способов, средств и моделей словообразования в русском и немецком языках были выявлены общие и специфические национальные черты. Общим для сопоставляемых языков является использование одних и тех же словообразовательных способов - словосложения, аффиксации, аббревиации. Однако, как показало исследование, внутри этих способов словообразования в сопоставляемых языках наблюдаются значительные расхождения.

Анализ материала подтвердил положение о том, что русскому языку более свойственна суффиксация в образовании номинаций, тогда как в немецком языке приоритетным в словообразовании остается словосложение, в котором отмечено появление новых моделей. В обоих языках возросла продуктивность аббревиатурного словообразования с активным участием англоязычных заимствований. Это подтверждает мысль о том, что английский язык оказывает в последнее время значительное влияние как на лексическую, так и словообразовательную систему сопоставляемых языков. В немецком языке последних лет наметилась тенденция к увеличению многокомпонентных структур сложных лексических единиц с англоамериканизмами в качестве одного из их компонентов, что свидетельствует о появлении новых словообразовательных моделей [7, с. 93].

Наличие общей лексики сферы Интернета в английском, русском и немецком языках, активное смешение элементов данных языков в составе сложных наименований в этой сфере свидетельствует о тесном взаимодействии языков в области современных технологий средств массовой информации, о незаконченности формирования словарного состава данной сферы, его мобильности и открытости, что способствует всемирной интеграции в области науки и техники и облегчает общение и взаимопонимание людей различных стран.

Литература

1. Шалина Л. В. Словообразовательная номинация в языке Интернета // Филологические науки. – 2005. – №3. 2. Шишкина Т. А. Интерпретационный потенциал номинативной модели // [http: www.philology.ru/linguistics2/shishkina-01](http://www.philology.ru/linguistics2/shishkina-01). 3. Яценко О.В. Оцінки номінації в англійському діалогічному мовленні: Автореферат дис... канд. філол. наук. – К.,1995. 4. Бублейник А.В. Про значення способу номінації в міжмовних лексико – семантичних співвідношеннях // Мовознавство. – 1992. – №2. 5. Вовк О.Б. Типи мовної номінації // Мовознавство. – 1990. – №5. 6. Катлинская Л. П. Живые способы создания новых слов // Филологические науки. – 1995 – №4. 7. Морозова О.С. Функционально-семантические особенности повторной номинации в современном немецком языке // Филологические науки. – 2005 . – №3.

УДК 378.13:811

Ю. В. Попкова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРОЕКТНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

Скажи мне, и я забуду. Покажи мне, –
я смогу запомнить. Позволь мне это
сделать самому, и это станет моим
навсегда.

Древняя мудрость

Ця стаття присвячена вивченню ролі проектних технологій у викладанні іноземних мов в учбових закладах та у формуванні професійної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови.

Ключові слова: професійна компетенція, рефлексія, майбутній викладач іноземних мов, проектна технологія, навчальний процес

Данная статья посвящена изучению роли проектных технологий в преподавании иностранных языков в учебных заведениях и в формировании профессиональной компетенции будущих преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, рефлексия, будущий преподаватель иностранных языков, проектная технология, учебный процесс.

The following article is dedicated to the role of project work in teaching foreign languages at educational establishments and in the formation of the professional competence of future foreign language teachers.

Key-words: professional competence, reflection, future teacher of foreign languages, project work, educational process.

От профессиональной подготовки преподавателя зависит эффективность учебного процесса в современном вузе. Решение задач, стоящих перед современным обществом в сфере образования, может быть найдено только при наличии квалифицированных специалистов, подготовку которых в профессиональных педагогических учебных заведениях необходимо постоянно совершенствовать [4]. *Цель данной статьи* заключается в том, чтобы выявить наиболее оптимальные пути формирования профессиональной компетенции будущих преподавателей иностранного языка при помощи проектных технологий.

В последнее время все чаще говорят, что преподаватель (будущий преподаватель) должен обладать определенным уровнем профессиональной компетентности. Профессиональную компетентность исследуют многие отечественные и зарубежные ученые (Андреевская В.В., Ермоленко М.Н., Мижериков В.А., Островская О.М., Самчук Л.И., Семенов О.М., Тряпицына А.П. и другие).

А что же стоит за этим понятием? Российские ученые В.А. Мижериков и М.Н. Ермоленко под профессиональной компетентностью понимают личные возможности и опыт специалиста, его готовность принимать оптимальные решения благодаря наличию у него определенных знаний, навыков и умений [6, с. 63]. Кандидат педагогических наук Татьяна Березовская определяет профессиональную компетенцию как органическое единство частных компетенций в области каждой из наук [2].

На наш взгляд, более широкую трактовку данного понятия дает доктор педагогических наук, профессор А.П. Тряпицына, которая считает, что профессиональная компетенция учителя характеризуется процессом принятия педагогических решений. Это делает особенно актуальной проблему развития у будущего учителя способности видеть проблемы, возникающие в образовательном процессе, самостоятельно ставить конкретные педагогические цели и задачи и находить способы их решения, анализировать и оценивать полученные результаты [5].

Представьте, что кто-то спрашивает учителя-предметника, компетентен ли он, что он ответит? Проигнорирует? Обидится? Рассердится? И будет ли отвечать на подобный вопрос? Наверное, немного найдется людей, которые могли бы смело сказать о себе: «Я – настоящий мастер; я – профессионал высочайшего класса; я абсолютно компетентен в своей области» [2]. Именно поэтому основной задачей высшего учебного заведения является подготовка специалиста, который будет постоянно развивать и воспитывать в себе способности к самостоятельному и непрерывному изучению иностранного языка, дальнейшему самообразованию, а также будет активен, самостоятелен, ответственен и самоорганизован.

Сегодняшний выпускник педагогического вуза может считаться профессионально компетентным специалистом, если он имеет такой уровень психолого-педагогической и предметной осведомленности, что может уверенно реализовать свою готовность к профессиональной деятельности, быстро сориентироваться в ситуации, отобрать

технологии, оптимальные и адекватные условия обучения иностранному языку, проявить новаторство в своей работе.

Таким образом, становится необходимым и важным обучение студентов педагогического вуза тем компетенциям, которые востребованы изменяющейся экономикой. В настоящее время работодателю нужен не просто работник, а «хорошо подготовленный специалист». Понятие «хорошо подготовленный» включает в себя умение постоянно обучаться, применять полученные знания в профессиональных ситуациях, переносить их из одной сферы жизни в другую [3].

Обучение ключевым компетенциям требует изменения технологии обучения. На наш взгляд, одним из вариантов подготовки профессионально-компетентного преподавателя являются проектные технологии, которые формируют у будущих преподавателей умение решать любые задачи, относящиеся к различным научным областям, а также влияют на выработку способности адекватно оценивать информацию, на умение сопоставлять свои намерения и результаты выполняемых действий. Проблемами, связанными с проектными технологиями в обучении занимались многие отечественные ученые. Среди них: Ермаков И.Г., Зоц В., Онищук Л.А., Рожнятовская В., Углова О.В., Шевцова С.М., Яковлева О.В. и другие.

Готовность к педагогической деятельности является составным компонентом профессиональной компетентности. Поскольку она представляет собой отрефлексированную направленность преподавателя на свою профессию, мировоззренческую зрелость, установку на постоянное профессиональное и личностное совершенствование, самореализацию и самовоспитание, нацеленность на прогностичность и динамичность в обучении и воспитании студентов педагогических вузов, будущих учителей [7, с. 83]. Высшая педагогическая школа призвана решать задачу по подготовке квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Достижение этой цели происходит в условиях все сокращающегося объема доли учебных часов на аудиторные занятия и увеличения самостоятельной работы студентов. Поэтому основной характеристикой процесса обучения становится процесс самостоятельного определения обучающимися параметров обучения и поиска знаний, умений, навыков и качеств, которые могут реализовываться при помощи использования проектных технологий [1].

Во время подготовительного этапа (организации проекта) преподаватель должен проводить рефлексию со студентами, учить их как правильно выбрать тему проекта, а также уметь выявить одну или несколько проблем. Во время этапа планирования, когда студенты выдвигают гипотезы решения проблем, формируют задачи, определяют

источники информации, развивается исследовательское умение, формируется положительная мотивация студентов к самостоятельной, научно-исследовательской и инновационной деятельности. Во время этапа принятия решений преподаватель со студентами должен обсуждать методы проверки принятых гипотез, умение выбрать оптимальный вариант, определить способ представления результата. На данном этапе формируется профессионализм будущего преподавателя в педагогической деятельности, который выражается в умении видеть и формулировать педагогические задачи на основе анализа педагогических ситуаций и находить оптимальные способы их решения. Во время подготовки проекта следует объяснять студентам, что заранее описать все многообразие ситуаций, решаемых в ходе педагогического процесса невозможно. Принимать решения приходится каждый раз в новой ситуации, своеобразной и быстро меняющейся, таким образом, важнейшей особенностью профессиональной педагогической деятельности является ее творческий характер.

В период основного этапа выполнения проекта, когда происходит поиск необходимой информации, подтверждающей или отвергающей гипотезу, когда студенты синтезируют и анализируют идеи, а также оформляют проект, развивается способность будущих преподавателей к рефлексивному анализу собственной деятельности. Подготовка проекта развивает умение будущего преподавателя искать интересный материал для презентации, умение творчески мыслить, находить неожиданные решения педагогических проблем, творчески прорабатывать и переосмысливать, казалось бы, уже известный, материал, умение увидеть его по-новому, с оригинальной, творческой позицией создателя.

Презентация проекта для студентов является практикой будущей педагогической деятельности. Будущий преподаватель учится умению презентовать себя, делать так, чтобы его слушали, пытается сделать свою профессиональную деятельность разнообразной и интересной.

Формируя профессиональную компетенцию проектными технологиями, следует помнить, что потенциальный преподаватель должен быть коммуникабельным, иметь четкую дикцию, обладать культурой речи, развитым логическим мышлением и иметь ряд других качеств, которые в дальнейшем позволят ему стать первоклассным педагогом.

Благодаря внедрению в практику проектного обучения, можно достичь главной цели профессионального образования – сформировать качества, необходимые будущему учителю для обеспечения его востребованности на рынке труда, и помочь учащимся в профессиональном становлении. Ведь именно в педагогическом вузе должен начаться процесс формирования профессиональной компетенции будущего учителя. А метод проектов поможет подойти к этому процессу более творчески, креативно. Поэтому необходимо совершенствовать методическую систему подготовки студентов педагогических вузов, сделав приоритетным профессионально-компетентностную подготовку, которая позволит, прежде всего, решить основные задачи современного образования.

Литература

1. **Абдулганеева Т.В.** Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов // [www. festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=214385.html](http://www.festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=214385.html).
2. **Березовская Т.** ...И тогда вы сможете сказать: я – профессионал высочайшего класса! // www.klass-teatr.ru/?section=september1_200103&id=780.html.
3. **Васильева Л.Г.** Ключевые компетенции в рамках модульно-компетентностного обучения // festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=213348.html.
4. **Власова В. К.** Логическая подготовка будущего учителя к информационной педагогической деятельности // www.festival.1september.ru/2004_2005/index.php?numb_artic=213034.html.
5. **Иванова Е. В.** Информационная компетентность учителя в современной школе // Развитие научного педагогического знания: проблемы, подходы, результаты: Сб. научн. ст. аспирантов/ Под ред. А.П. Тряпицыной и др. – СПб., 2003 – Вып. 1.
6. **Мижериков В.А.,** Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. Педагогическое общество России. – М., 1999.
7. **Москалева И.С.,** Голубева С.К. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей иностранного языка // Иностр. яз. в школе. – 2005. – № 1.

УДК 811. 133. 1

О.С. Пробийголова

КАЛАМБУР, АБО ГРА СЛІВ, ЯК РІЗНОВИД МОВНОЇ ГРИ

Каламбур або гра слів є основним різновидом мовної гри. Проте, з одного боку, каламбур інтерпретуються як синонімічна структура, а з іншого, він трактується як складова частина гри слів або навпаки. Виділяють каламбури трьох рівнів, серед яких є дотепні вислови, анекдоти та вислови, що не мають сенсу. Але на всіх рівнях він справляє комічне враження, в основі якого - обдурене очікування.

Ключові слова: каламбур, гра слів, мовна гра.

Каламбур или игра слов является основной разновидностью языковой игры. Однако, с одной стороны, каламбур интерпретируются как синонимическая структура, а с другой, он трактуется как составная часть игры слов или наоборот. Выделяют каламбуры трех уровней, среди которых есть остроумные высказывания, анекдоты и высказывания, не имеющие смысла. Но на всех уровнях он производит комичное впечатление, в основе которого, - обманутое ожидание.

Ключевые слова: каламбур, игра слов, языковая игра.

Pun or play on words is the basic variety of linguistic game. However, from one side, pun is interpreted as synonymic construction, and from the

other, it can be regarded as a component part of play on words or vice versa. Puns can be streamered into three levels, which are witty utterances, anecdotes and utterances which do not make sense. But at all the levels it creates comical effect which is based in the deceived expectation.

Keywords: pun, play on words, linguistic game.

У мові будь-якого народу містяться структурні одиниці, які майже не піддаються будь-якій спробі стандартизації, до яких вкрай важко знайти іноземні "аналоги", що в свою чергу унеможлиблює спілкування "однією мовою". Мовна гра, як один з найважливіших елементів будь-якої мови, з одного боку, віддзеркалює глибину й різноманітність культури, а з іншого - ускладнює міжнародний обмін культурними надбаннями. Найпоширенішими видами мовної гри є каламбур та гра слів.

Актуальність теми зумовлена необхідністю дослідження цього складного феномену, що має забезпечити не лише збереження національно-культурної самобутності, а й пом'якшити об'єктивний та незворотний процес уніфікації інформаційного простору.

Метою даної статті є дослідження понять каламбур та гра слів, їх походження, класифікацій та виявлення відмінностей цих, на перший погляд синонімічних понять.

Каламбур та гра слів вважаються основними видами мовної гри. Але ж, незважаючи на це, ці терміни виникли раніше ніж термін "мовна гра". Каламбур та гра слів як лінгвістичне явище викликають великий інтерес у дослідників. Про це свідчить й численність версій щодо їх походження. В етимологічних словниках російської, української й французької мов даються різні варіанти походження поняття «каламбур»: Зустрічаються історичні версії походження даного слова, наприклад, на ім'я німецького графа (за іншими джерелами барона) Калемберга при дворі Людовика XV, який говорив французькою так погано, що його вислови постійно носили двозначний характер. Як відзначають З. Влахов та З. Флорін «Французи жорстоко помстилися баронові, понівечивши його прізвище й залишивши у спадок у такому вигляді поколінням» [2, с. 23].

Існують, так само, літературні версії походження слова «каламбур», наприклад, по імені абата Каламберга, комічної особи в німецьких повістях, мова якої складалася буквально з одних каламбурів [8].

Цікава історико-літературна версія походження слова «каламбур»: корінь даного слова криється в каламбуровім дереві. Згідно історії, викладеної французьким драматургом Фюзельє, що жив у XVIII сторіччі, у головного збиральника податей влаштовувалися веселі гуляння. Усі гості чудово співали, окрім абата Шерье. Цей абат ніколи не співав унаслідок відсутності голосу. Одного разу гості зажадали, щоб абат склав пісню і негайно її виконав. Абат підкорявся, але абсурдність слів пісні, а також його неможливий голос викликали загальний регіт. Перші дві строфи цього твору свідчили: "Pleurons tous en ce jour du bois de salambour..." Що в перекладі означає - «плакатимемо в цей день про

каламбурове дерево...». Каламбур - це старовинна назва (у даний час не уживається) орлиного дерева, дорогоцінної і рідкісної породи деревини, що має зеленуватий відтінок і приємний запах. Його привозили з Індії і використовували для виготовлення чіток. Абат, як і його компаньйони, добре знав про існування каламбурового дерева. З яких міркувань абат пригадав у своїй пісні це дерево історикам невідоме, тільки з цих пір самого абата Шерье стали називати «каламбуровим абатом», а "calambour" з пісні абата перетворився на позначення будь-якої смішної безглуздості.

Історико-літературна етимологія каламбуру обширна, але більшість розглянутих етимологічних гіпотез носять лінгвістичний характер. Припускають, що слово відбулося від з'єднання: - іт. *calamago* - чорнила і *bulgare* сердити; - фр., *calembredaine* - порожні мови, жарт і *bourde* - нісенітниця, брехня; - іт. *calamaio* - чорнильниця і *burlare* - сміятися, насміхатися; - греч. *kale* - прекрасна і фр. *bourde* - нісенітниця, брехня; - фр. *sale* - друкарська помилка і *bougre* - вигадка, вигадки; - діалектичної форми близькою до "calender" - базікати дурниця (провінції Пікардія) або "calander" - базікати (провінції Лотарінгія)...І Єдності думок в даному питанні немає. Не викликає розбіжностей тільки одне твердження: точне походження слова «calembour» (англійська відповідність - «rip») не встановлене. Етимологічні версії дають поняття про те, що може бути стилістичним прийомом, і яка його стилістична функція, але не дозволяють визначити, з чого складається каламбур і в чому його відмінність від гри слів.

Деякі дослідники ототожнюють поняття „каламбур” та „мовна гра”, вважаючи їх абсолютними синонімами, у той час як інші відокремлюють ці терміни. Можна припустити, що така позиція є справедливою, якщо розглядати терміни "гра слів" та "каламбур" в літературознавчому аспекті. Ось, наприклад, український Словник літературознавчих термінів дає таку інтерпретацію: "Каламбур (від. фр. *calembour* - гра слів) - стилістична фігура чи окрема мініатюра (дуже стислий твір), побудована на комічному використанні якогось слова чи вислову, а також звукової подібності різних за значенням слів. Це надає вислову особливої виразності, емоційності й ефекту" [4, с. 88]. У цьому визначенні гра слів подається як синонім каламбуру. Теж саме можна побачити й у трактуванні іншого українського „Літературознавчого словника-довідника: "Каламбур (фр. *calembour* - гра слів) - стилістичний прийом, за основу якого правлять омоніми, пароніми, будь-які форми полісемантичності" [5, с. 331]. Також, можна сказати, що стилістичні прийоми «каламбур» і «гра слів» традиційно вважаються повністю синонімічними поняттями, дана точка зору широко поширена. Підтвердження цьому ми знаходимо в тлумачних словниках російської мови В.Лопатіна і Л.Лопатіной, Д.Ушакова, С.Ожегова, у „Літературному енциклопедичному словнику”, у „Словнику сучасної російської літературної мови” й інших. У французьких словниках також відзначається тотожність даних явищ, зокрема у „Dictionnaire usuel Quillet” [11, с. 233], „Larousse” [12, с. 208], „Lexis” [13, с. 150], „Robert” [14, с. 174] і ін. Більшість дослідників: А.Щербина, В.Виноградов,

П.Гіро, В.Пропп, У.Земська, В.Вакуров, А.Слонимський, В.Санніков, Л.Шоцькая, Е.Колесникова, А.Шашуріна та інші не бачать відмінності між даними стилістичними прийомами. Більш того, визначення одного поняття часто оформляється через інше або їм даються схожі визначення, наприклад, у „Словнику російської мови” 1981 року ми знаходимо: «Гра слів - дотепний жарт, заснований на використанні одного слова замість іншого або на підміні одного значення іншим значенням того ж слова; каламбур. Каламбур - дотепний жарт, заснований на використанні слів схожих по звучанню, але різних по значенню або на використанні різних значень одного і того ж слова; гра слів». Словник "Robert" пропонує наступне визначення: « Каламбур - гра слів, заснована на схожому звучанні, але різному значенні слів. Гра слів - жартівливий натяк, заснований на двозначності слів, які мають схоже фонетичне звучання, але різне значення, каламбур». Сам вираз «гра слів» став ідіомою, що підтверджується словником «Фразеологізми російської мови» за ред. А.Молоткова, який відносить словосполучення «гра слів» до одиниць фразеологізмів і дає наступне її визначення: «дотепний каламбурний вираз». Іншими словами, тлумачні і літературні словники розглядають позначені стилістичні прийоми як синонімічні, не розкривають суті явищ, що вивчаються, й утворюють свого роду «замкнуте коло»: каламбур - це гра слів, а гра слів - це каламбурний вираз, або каламбур.

Поряд із цим каламбур та гра слів дуже часто трактуються й як різні поняття. Найчастіше каламбур виступає різновидом гри слів. Ось, наприклад, „Словник української мови” дає таке визначення: "Каламбур (франц. calembour — гра слів) — різновид гри слів, що полягає у створенні комічно-сатиричного ефекту шляхом обігравання близькозвучних або однозвучних мовних одиниць з різними значеннями" [6, с. 53]. Тож поняття "гра слів" є основоположним та має більш детальне визначення. За визначенням „Словника української мови” "гра слів" означає використання звукової, лексичної, граматичної форми мовних одиниць (слів, їх окремих значень та частин, фразеологічних одиниць, синтаксичних конструкцій і т. п.) для створення певних фонетико- та семантикостилістичних явищ, що ґрунтується на зіставленні і переосмисленні, обіграванні близько-звучних або однозвучних одиниць з різними значеннями. Але ж цей словник не ототожнює гру слів з каламбуром та визначає останній як один з її різновидів. За цим словником, гра слів, виступаючи як засіб вираження гостроти і дотепності думки з ефектом несподіваності та відточеності стилю, використовується, крім цього, для досягнення трьох основних цілей: для привернення уваги до значення через форму, для загострення сприйняття семантичних особливостей одиниць, для створення в такий спосіб комічно-сатиричного ефекту (каламбур), для створення зображально-виражального ефекту, коли рівень змісту зіставлюваних одиниць лишається незачепленим або вгадується лише як якісь невиразні асоціації з чим-небудь.

Значна частина дослідників вважає каламбур різновидом гри слів. Такі дослідники як С. Влахов та С. Флорін надають останньому поняттю

більш широке значення. На їхню думку, «каламбур - це вид гри слів» [2, с. 359].

З іншого боку, навпаки, лінгвістичний феномен «гри слів» вважають варіантом стилістичного прийому «каламбур». Каламбур є ширшим поняттям, ніж гра слів, оскільки остання, на думку А.Джанумова: «припускає наявність пари слів, наприклад омонімів, взаємодія яких і є основою для обігрування. Що ж до власного каламбуру, то він може будуватися не тільки на словах, але, наприклад, на переосмисленні фразеологізму». Т.Дамм виділяє наступні ознаки каламбуру: наявність двох різко контрастованих смислових компонентів (один з них передбачається) і комічний ефект. Як правило, каламбур уживається або як самостійний вислів, або як відносно автономна частина тексту, що володіє граматичною, інтонаційною і смисловою завершеністю.

Виходячи з ділення дотепних висловів на фігури мови і фігури думки, П. Гиро пропонує наступну класифікацію:

-на **першому**, вищому рівні порівнюються і прирівнюються один до одного по своїй смисловій цінності дійсно **дотепні вислови і каламбури, мета яких - найбільш барвистий і оригінальний вираз думки.**

Наприклад: " Entre deux mots, il faut choisir le moindre" (Paul Valery)

Каламбур в даному випадку ґрунтується на використанні двох різних мовних одиниць з однаковим звучанням, де слово "mots" (слова) виражене експліцитно, а слово "maux" (зла) тільки розуміється. Більш того, у даному каламбурі є також алюзія на відоме прислів'я.

-на **другому**, середньому рівні розташовуються **анекдоти, засновані на грі самої думки, дотепність яких ймовірна, і жарти на основі гри слів, що не відрізняються оригінальністю.** Сюди можна віднести ті комічні вислови, в яких зв'язок між обіграваними значеннями, що обіграють, носить штучний характер. Наприклад:

"-Et quelle difference y a-t-il entre un crocodile et un aligateur?

-Y en a pas. C'est caiman la meme chose."

Отже, до даної категорії найчастіше відносяться численні загадки подібного типу, засновані на омонімії різних частин мови.

-на **нижчому** рівні знаходяться **вислови, що характеризуються відсутністю сенсу і логіки, а іноді і просто абсурдністю каламбуру, в яких відсутність смисла- результат маніпуляції з формою.**

Наприклад:«Cet epoux vend la table”(C'est epouvantable) [10].

Цю класифікацію схематично можна виразити наступним чином:

Схема 1

Вищий рівень дотепні вислови і каламбури, мета яких - найбільш барвистий і оригінальний вираз думки.
--



Середній рівень

анекдоти, засновані на грі самої думки, дотепність яких ймовірна, і жарти на основі гри слів, що не відрізняються оригінальністю



Нижчий рівень

вислови, що характеризуються відсутністю сенсу і логіки, а іноді і просто абсурдністю каламбуру, в яких відсутність смисла- результат маніпуляції з формою.

Проте і у разі, коли каламбур є істинно дотепним висловом і тоді, коли каламбур - результат словесного трюкацтва, він справляє комічне враження, в основі якого - обдурене очікування. Контекст повинен зафіксувати читача на одному значенні слова, і тоді перехід до іншого значення виявиться несподіваним

У різних видах тексту гра слів функціонує по-різному. У деяких гумористичних розповідях, скетчах, мініатюрах, жартах, каламбур може реалізовувати тільки ігрову функцію і носити нешкідливий характер. Але іноді каламбур використовується як знаряддя критики, служить для виразу негативної оцінки. Критика, представлена в жартівливій формі, є не менш (а, можливо, і більш) дієвим знаряддям, ніж пряма вказівка на той або інший негативний момент.

Розглянемо скетч Раймона Дево "Ou courent-ils?", де вводиться гра слів, заснована на різному тлумаченні слова "courir". Автор використовує семантичну багатоплановість, споживши практично всі значення даної полісемічної мовної одиниці. У наступних прикладах це слово використовується в своєму первинному, прямому значенні (бігти, швидко рухатися):

"tout le monde courait", "Ils courent toujours", "je me suis mis a courir" і так далі.

Потім автор починає вводити та інші, другорядні значення цього слова. Наприклад: «des bruits ont couru" (чутки пройшли), "Celui-ci court pour la gloire" (гнатися за славою), "d'autres qui courent apres les honneurs" (шукати почестей), celui-ci court a sa perte" (прагнути до загибелі), "je l'ai traversee en courant" (на бігу).

У даному скетчі Р. Дево також використовує однокорінні слова даної мовної одиниці: "vous n'êtes pas au courant?" (бути в курсі), "ils ont gagne sur un compte courant" (поточний рахунок), "Faire les courses" (покупки), "j'expedie les affaires courantes" (злободенні справи).

Р. Дево немов жонглює словами, показуючи нескінченну низку дій людини, яка живе заради грошей. У пропозиції: «ils courent faire leurs courses" гра слів ґрунтується на зіткненні різних значень слова: "courses"(покупки) і "courses" (перегони). Таким чином, Дево дає нам зрозуміти, що дії ці по суті своїй є безглуздими: (вони бігають ради того, щоб бігати).

У даному скетчі за допомогою багатократного використання слова "courir" в різних значеннях авторів вдається створити плутанину сучасного життя, її безумство. Р. Дево зміг уміло використовувати гру слів як знаряддя критики сьогоднішнього суспільства.

Відзначимо також, що однією з функцій каламбуру є збільшення кількості інформації, що подається. Двопланна каламбуру, про яку мовилося вище, приводить до появи додаткових конотацій у різних одиницях кожного з текстів, що робить з гри слів мовний акт, що дозволяє значно збільшувати об'єм інформації, що повідомляється. Ця властивість гри слів використовується в тексті, завдання якого - надати максимум відомостей за допомогою невеликого числа мовних одиниць. А. Шашурина розглядає гру слів і як засіб виразу категорії фасцинації. Цей автор відзначає, що введення гри слів в текст деавтоматизує процес його сприйняття і привертає увагу [7, с. 15].

Отже каламбур або гра слів є основним різновидом мовної гри. Проте, з одного боку, каламбур та гри слів інтерпретуються як синоніми, а з іншого каламбур трактується як складова частина гри слів або навпаки. Існує багато версій щодо походження поняття каламбур, але остаточної доки що немає. Виділяють каламбури трьох рівнів, серед яких є дотепні вислови, анекдоти та вислови, що не мають сенсу. Але на всіх рівнях він справляє комічне враження, в основі якого - обдурене очікування. Подальші дослідження даної тематики видаються нам перспективними, оскільки допомагають краще зрозуміти лексичні та стилістичні особливості французької мови.

Література

1. **Виноградов В.С.** Перевод. Общие и лексические вопросы. – М., 2004.
2. **Влахов С., Флорин С.** Непереваемое в переводе. – М., 1980.
3. **Колесников Н.П.** О некоторых видах каламбура // РЯШ. – 1971. – №3.
4. **Лесин М.В.** Літературознавчі терміни. – Київ, 1985.
5. **Літературознавчий словник-довідник** / За ред. Гром'яка Р., Коваліва Ю. – Київ, 1997.
6. **Словник української мови.** – Том 2. – Київ, 1971.
7. **Шашурина А. Ю.** Лингвистическая основа и текстовая функция игры слов во французском языке : Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1988.
8. www.feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le5/le5-0522.htm
9. www.wikipedia.fr
10. **Французский каламбур** // www.novgorod.fio.ru/projects/project2008/index.htm.
11. **Dictionnaire usuel** Quillet. – Paris, 2003.
12. **Dictionnaire Larousse**, - Paris, 2006.
13. **Dictionnaire Lexis.** – Paris, 2001.
14. **Dictionnaire Robert.** – Paris, 1997.

А.В. Ржевська

ПРОБЛЕМА РОЗРОБЛЕНОСТІ ВПРАВ НА НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

У статті розглянуто проблеми навчання сучасного теорії та практики перекладу в Україні. Автор приділяє особливу увагу вправам на розвиток навичок перекладу та інтерпретації тексту. Автор приходить до висновку, що рівень систематизації цих вправ недостатній, що негативно впливає на процес навчання.

Ключові слова: еквівалентність перекладу, навчання перекладу, перекладацькі вправи, неперекладацькі вправи.

В статье рассматривается проблема обучения современной теории и практике перевода в Украине. Особое внимание автор уделяет упражнениям, направленным на развитие навыков перевода и интерпретации текста. Автор приходит к выводу, что уровень систематизации таких упражнений недостаточен, и это негативно влияет на процесс обучения.

Ключевые слова: эквивалентность перевода, обучение переводу, переводные упражнения, непереводные упражнения.

The article deals with the problems of modern theory and practice of teaching translation in Ukraine. The author gives special attention to the exercises that are recommended now as the best ways of developing the skills of translation and interpretation. The author comes to the conclusion that the level of systematization of the exercises are insufficient that influences negatively the process of teaching.

Key words: equivalence of translation, teaching translation, translating exercises, non-translating exercises.

На сучасному етапі розвитку цивілізацій численні національні культури постійно взаємодіють. Міжнародна співпраця України з різними країнами в різних сферах діяльності за останні два десятиліття набула особливої інтенсивності. Українське суспільство стало мобільнішим: відпочинок, навчання, працевлаштування за кордоном стали реальністю. Застосування нових технологій, розширення економічних, наукових, освітніх, культурних зв'язків, орієнтація на європейські країни зумовлюють необхідність підготовки висококваліфікованих перекладачів, підвищення загальної культури знань іноземних мов в українському суспільстві.

Мета цієї роботи – проаналізувати ступінь розробленості питання про вправи на навчання перекладу в сучасній науці.

Аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновок про те, що найбільш розробленими в сучасному перекладознавстві є питання видів, типів, історії, складнощів перекладу та шляхів їх подолання,

еквівалентності перекладу, вимог до професіоналізму перекладача (М.Гутнер, Л.Латишев, О.Федоров, Ю.Піввусьва, В.Слепович, Г.Мірам).

Разом із тим серед дослідників відсутня єдність щодо визначення низки вихідних понять перекладознавства (переклад, спосіб перекладу, прийом перекладу і т.д.), зразковими за традицією вважаються концепції перекладу, сформульовані загалом 20-30 років тому.

Поодинокі серйозні дослідження присвячені питанням методики навчання перекладу (В.Комісаров, Р.Міньяр-Белоручев, Л.Латишев). Відповідно, в науковому дискурсі не сформувано стійкого уявлення про мету навчання перекладу на сучасному етапі, не систематизовано засоби навчання різним видам перекладу, слабо висвітлено питання змісту навчання перекладу на різних етапах.

Недостатньо уваги приділено практичним аспектам навчання перекладу, зокрема, класифікації вправ на навчання перекладу. Наведені авторами посібників вправи в переважній більшості не систематизовані і спрямовані на подолання окремих складнощів перекладу (Т.Казакова, Л.Латишев).

В Україні до цього часу не створено універсального підручника навчання перекладу, практично відсутня дискусія за змістом подібного видання. Можливо, створенню загальної методики навчання перекладу ускладнюється домінуючим уявленням про переклад як інтуїтивний, емпіричний процес.

У літературі з питань навчання іноземним мовам переклад розглядається перш за все як засіб опанування іншомовного матеріалу і спосіб формування навичок та умінь інших видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письмо (Г.Рогова, С.Ніколаєнко, Є.Пассов).

Методисти практично однакові в тому, що переклад є найважливішим засобом пояснення нового фонетичного і граматичного матеріалу на початковому етапі навчання, засобом семантизації абстрактних понять, визначення відтінків значень синонімів або антонімів іноземної мови, перевірки розуміння нового лексичного матеріалу, введення ідіоматичних виразів, роботи зі стилістичними (метафори, епітети, гіперболи тощо) засобами мови.

Проте вже в 1998 році в Програмах з іноземних мов для 1-11 класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови Міністерства освіти і науки України були сформульовані вимоги до власне перекладацьких навичок і умінь старшокласників. Згідно цих вимог учні 9-11 класів повинні вміти усно перекладати без словника іноземною та рідною мовою в межах засвоєного в усному мовленні матеріалу (теми «Учень і його оточення», «Україна», тексти з країнознавства, професійно орієнтовані тексти). Від учнів також очікують умінь письмово перекладати іноземною та рідною мовою тексти художньої, суспільно-політичної та науково-популярної літератури, використовуючи словники й додаткову літературу. Швидкість перекладу повинна складати 1000 друкованих знаків на годину.

У Програмах з іноземних мов для 2-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови Міністерства освіти і науки України від 2005 року також передбачена можливість викладання в старших класах курсів з перекладу.

Усе це свідчить про значущість проблеми навчання перекладу в школі та ВНЗ на сучасному етапі, а також про актуальність розгляду проблеми вправ на навчання перекладу.

Однак робіт, автори яких наводять і класифікують вправи на навчання перекладу, недостатньо.

Т.Юдіна виділяє такі групи вправ практичного спрямування:

- вправи, орієнтовані на формування навичок і умінь, необхідних для здійснення будь-якого виду перекладацької діяльності (наприклад, навичок девербалізації, трансформації; умінь здійснювати аналіз і синтез, визначати стиль і жанр тексту тощо);
- вправи, що формують навички й уміння, необхідні при реалізації перекладу певного виду (письмового перекладу з іноземної мови на рідну – техніка читання, сегментації тексту, що перекладається, редагування, використання словників й іншої довідкової літератури тощо; для усного перекладу з іноземної мови на рідну – навичок й умінь аудіювання, техніки мовлення, визначення комунікативного наміру того, хто говорить, стиснення тексту без втрати істотних елементів, кодування й відновлення закодованого тексту, одночасного виконання декількох дій і ін.);
- вправи, спрямовані на розширення й закріплення знань;
- вправи мовні (фразеологічні та граматичні);
- вправи мовленнєві;
- вправи, спрямовані на відпрацювання одного явища або одного ускладнення, і вправи комплексні, виконання яких вимагає опанування декількома або багатьма знаннями, навичками й уміннями, і т.д. [7, с. 28].

В.Комісаров поділяє вправи на навчання перекладу на передперекладацькі й перекладацькі. Перші спрямовані на створення умов, комунікативної інтенції на успішне здійснення перекладацького процесу, перевірку мовних і фонових знань студентів, а також на ознайомлення студентів з кращою перекладацькою практикою.

При цьому до перекладацьких вправ належать:

- **мовні вправи**, що формують уміння вирішувати перекладацькі задачі, пов'язані з особливостями семантики одиниць і структур первинної мови та мови перекладу: переклад ізольованих мовних одиниць, передача значень зазначених одиниць і структур у складі висловлювань, переклад окремих висловлювань.

При виконанні вправ цієї групи проводиться робота над перекладацькими відповідностями, що викликають труднощі в процесі опанування (моноеквіваленти і поліеквіваленти, безеквівалентна лексика, «хибні друзі перекладача», вільні і стійкі словосполучення, фразеологізми, прислів'я і приказки. До цієї групи вправ також належать вправи з подолання граматичних і стилістичних труднощів перекладу;

- **операційні вправи**, що розвивають уміння використовувати різні способи і прийоми перекладу;

- **комунікативні вправи**, що формують уміння успішно виконувати необхідні дії на різних етапах перекладацького процесу. Ці вправи включають завдання з винайдення контекстних значень мовних одиниць, інтерпретації змісту висловлювання, підбору відповідностей і варіантів перекладу і комплексного рішення перекладацьких задач [7, с. 28].

Традиційна класифікація видів перекладів уможлиблює такий поділ: письмовий, синхронний, з листа, послідовний, абзацно-фразовий, двосторонній переклад [3, с. 40].

Окремі види перекладу вимагають застосування особливих систем вправ на вироблення специфічних навичок й умінь.

Так С.О. Швачко наводить такі види вправ і завдань на навчання синхронному перекладу:

- наведіть англійські еквіваленти українським фольклорним іменам; перекладіть англійською наступні слова і фрази; оберіть слова, що належать до теми; наведіть українські еквіваленти для позначення наступних культурних явищ; розширте список синонімів; доберіть антоніми до слів і фраз; оберіть потрібні слова; виявіть випадки транскрипції, транслітерації, генералізації, конкретизації у вихідному й перекладеному текстах; прокоментуйте переклад інтернаціональної лексики; поясніть, як перекладено певні дієслівні, іменні, ад'єктивні конструкції; виявіть випадки опущень і додавань у вихідному та перекладеному реченнях;
- прослухуйте невеликий текст і виберіть слова-домінанти; складіть план тексту; поставте питання до тексту; відповідайте на питання до тексту; виконайте послідовний переклад тексту; завершіть текст; виділіть основні смислові блоки тексту; виконайте переклад тексту з аркуша; виявіть труднощі вихідного тексту; виділіть головні одиниці інформації тексту; запишіть текст у перекладацькому записі; знайдіть у тексті випадки двозначності; виправіть прислів'я і т.д. [6, с. 34].

При навчанні письмовому перекладу методом сегментації тексту доцільним є виконання такої послідовності вправ: вправи на виокремлення певних ділянок тексту на 700-900 друкарських знаків; вправи на сегментацію виділених частин тексту; вправи на виділення головної одиниці інформації з кожного мовного сегменту; вправи на зображення головної одиниці інформації символом; вправи на перехід від знаків-символів до розгорненого тексту мовою оригіналу [3, с. 44].

Дослідники практично однотайні в тому, що на початковому етапі навчання перекладу особливу роль відіграють вправи, спрямовані на вироблення навичок девербалізації, трансформації і перемикання, а також на вироблення в учнів механізму білінгвізма в цілому. До таких вправ можна віднести читання тексту з рахунком, мікрореферування, фіксація інформації без слів для вироблення навичок девербалізації, трансформація/перетворення лексичних одиниць, реконструювання

речень, синхронізований переклад словосполучень, а також вправи, що вдосконалюють техніку мовлення.

Та все ж відсутність в Україні серйозних робіт, присвячених систематизації вправ на навчання різним видам перекладу, відсутність підручника з навчання перекладу серйозно ускладнює процес навчання перекладу на різних етапах, не дає учням загального уявлення про переклад як про складний вид мовного посередництва, не формує чіткого уявлення про все розмаїття форм, методів і прийомів перекладу і про необхідність творчого підходу до їх застосування.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що у зв'язку з перекладацькою діяльністю питання практики навчання перекладу є для сучасного суспільства надзвичайно актуальними. Існує необхідність узагальнення накопиченого раніше матеріалу з питань організації навчання перекладу, систематизації теоретичних відомостей про форми і методи навчання перекладу. Також назріла необхідність ініціювати в науковому середовищі обговорення питання створення єдиного підручника з загальної методики навчання перекладу.

Література

1. **Вєтохов О.М.** Можливості і роль навчального перекладу в процесі навчання іноземної мови // Педагогіка и психологія. – 2002. – №1-2. – С.213-223.
2. **Миньяр-Белоручев Р.К.** Обучение переводу в школе с углубленным изучением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1995. – №1. – С.22-25.
3. **Пиввуева Ю.В., Двойнина Е.В.** Пособие по теории перевода (на английском материале) – М., 2004.
4. **Програми** з іноземних мов для 1-11 класів спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови – К., 1998.
5. **Програми** з іноземних мов для 2-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов – К., 2005.
6. **Швачко С.О.** Проблеми синхронного перекладу. Навчальний посібник. – Вінниця, 2004.
7. **Юдина Г.П.** Некоторые вопросы обучения переводу в лингвистическом лицее// Иностранные языки в шк. – 2003. – №1. – С.25-30.

УДК811.112.2'38

Н.В. Скляр

ФУНКЦІОНУВАННЯ МЕТАФОРИЧНИХ ЗАСОБІВ У ТЕКСТІ НІМЕЦЬКОЇ РОМАНТИЧНОЇ КАЗКИ

У пропонованій статті автор досліджує особливості функціонування лінгвостилістичних засобів виразності у тексті німецької казки і визначає роль цих засобів у створенні мовної картини казки.

Ключові слова: романтична казка, метафора, види метафори, лінгвостилістичні засоби.

В предложенной статье автор исследует особенности функционирования лингвостилистических средств выразительности в тексте немецкой сказки и определяет роль этих средств в создании языковой картины сказок.

Ключевые слова: романтическая сказка, метафора, виды метафоры, лингвостилистические средства.

In the following article studies the peculiarities of lingual and stylistic expressive means functioning in German fairy-tales and defines their role in the building of fairy-tales language picture.

Key words: romantic fairy-tales, metaphor, kinds of metaphor, of lingual and stylistic means.

У період романтизму було створено й одержало розвиток багато жанрів. Велике поширення в літературі одержала й літературна казка. Найбільш відомі представники цього жанру: Новалис, Клеменс Брентано, Вільгельм Гауф, Людвиг Тик, Вільгельм Вакенродер, Е.Т.А.Гофман [2, с. 143]. Дуже цікавим, на наш погляд, було б розглянути мову, мовні засоби казок цих авторів. Тому *метою даної статті є* дослідження особливостей лінгвостилістичних засобів виразності у тексті німецьких літературних казок.

Літературна казка - явище багатомірне, з одного боку, зберігає, завдяки законам жанру, наступність стосовно казки народної, а з іншого - підвладний всіляким впливам, серед яких найважливіші - вплив історичної епохи й вплив авторської волі.

Насамперед, варто одержати по можливості ясну уяву про самий термін "казка". Визначення поняття "казка" логічно почати з вивчення самого слова "казка", з того, як позначається це поняття в різних мовах, і, виходить, того, що сам народ розуміє під словом "казка".

Оскільки в даній роботі йдеться про німецькі казки, то доцільно буде зупинитися на визначенні поняття "казка" у німецького народу.

Звернемося до досліджень одного з найвідоміших фахівців з казковедення В. Я. Проппа. Європейські народи, як правило, ніяк не позначають цього виду народної поезії, користуючись для його визначення самими різними словами. Є тільки дві європейські мови, які створили спеціальні слова для позначення цього поняття - це російська і німецька мови.

Латинською мовою слово "казка" передається через *fabula*. Але слово це не специфічно для казки, воно має багато різних значень: розмова, плітки, предмет розмови, оповідання, казка й байка. У значенні "байка" воно перейшло у німецьку мову: іменник *Fabel* - "байка", дієслово *fabulieren* - "розповідати із прибріхуванням".

У німецькій мові казка позначається іменником *Marchen*, де корінь *mag-* означає "новини", "звістка", *-chen* - зменшувальний суфікс. Таким чином, *Marchen* - "маленьке, цікаве оповідання". За даними

етимологічного словника це слово виникло у XIII столітті й поступово закріпилося в значенні "казка" [8, с. 45].

Наукове розуміння терміна "казка" має свою дуже цікаву історію. Наведемо два-три найпоширеніші визначення казки.

Одне з визначень, прийнятих у Європі, надали Больте й Полівка. Зміст його зводиться до наступного: під казкою із часів Гердера й братів Грімм розуміється оповідання, засноване на поетичній фантазії, особливо із чарівного світу, історія, не пов'язана з умовами дійсного життя, котру в усіх шарах суспільства слухають із задоволенням, навіть якщо вважають її неймовірною [8, с. 34].

Незважаючи на те, що це визначення загальноприйняте, воно виявляє, по ствердженню російського науковця В. Я. Проппа [9, с. 121], ряд слабких сторін і, у ході свого дослідження, виділяє особливість художньої форми як основу для визначення казки. Відомий дослідник казки А. І. Нікіфоров зазначає, що казка відрізняється спеціальною композиційно-стилістичною побудовою.

Ознаки казки теж залишаються спірним питанням. Серед багатьох ознак казки, висунених багатьма дослідниками, найважливішими є: належність до оповідальних жанрів, розважальність, незвичайність подій, направленість на свідому вигадку, індивідуальна композиційно-стильова будова, особлива умовно-фантастична образність.

Казка поєднує в собі виховуючі цілі та естетичні функції: вона відіграє велику роль у формуванні особистості, її світогляду та, неодмінно, надає задоволення.

Отже, у сукупності всіх цих рис казка може бути визначена як жанр у такий спосіб: казка - це епічне, найчастіше прозаїчний твір з установою на вимисел, твір з фантастичним сюжетом, умовно-фантастичною образністю, стійкою сюжетно-композиційною структурою і орієнтованою на слухача формою оповідання.

Казка має визначені ознаки, функції, жанрові особливості, композицію та сюжет, образну систему.

Що стосується казки як об'єкту лінгвістичного дослідження, то для цієї науки важливими є такі риси структури казки: ідейно-тематичний зміст, особлива композиція, образна система, мовний стиль.

Літературна казка епохи романтизму виникла за рамками фольклорної традиції як самостійний жанр, хоча і маючий місця дотику з народним, однак цей жанр у корені відрізняється від нього. В ній відсутні обов'язкові компоненти чарівних казок у різних народів - перемога добра над злом, як вже зазначалося, немає фольклорної простоти, однозначності оцінок.

Здобутком літературної романтичної казки стала відмова від звичних уявлень про закони казкового жанру: несподівана фабула, своєрідні персонажі, відсутність перемоги добра над злом. Романтична казка наслідок чистої фантазії. Вона не підкоряється канонам та правилам, кожен раз з'являється нібито заново, підкоряючись при цьому лише уяві та фантазії автора.

У мові романтиків взагалі велике значення відіграє поширеність тропів, особливо метафори як засобу романтичного перетворення

дійсності. Мова романтизму літературна, з тенденцією до ускладнення мовних структур, створення складних метафоричних і символічних образів. Мова відрізняється особливою колоритністю саме завдяки засобам виразності. Перевтілення за допомогою персоніфікації, безкінечне звучання з використанням синестезії, метафоричне втілення предметів, символічність, гра слів - головні складники утворення своєрідної мовної картини казкового світу.

Для аналізу метафоричних засобів були використані казки німецьких письменників-романтистів Новаліса, В. Вакенродера, Л. Тіка, К. Брентано, Е.Т.А. Гофмана, В. Гауса. При цьому ми опираємося на класифікацію цих засобів Ю. М. Скребнева і М. П. Брандес.

Як правило, тропи по-різному визначаються та класифікуються у різних дослідженнях. Візьмемо за основу класифікації тропів характер асоціації, який зумовлює заміну властивостей та ознак явищ дійсності. За характером асоціації можна виділити групи тропів: метафора та її види належать до групи за схожістю.

Текст казки утворює закінчену картину фантастичного миру, надзвичайну, але цілком послідовну. У цьому світі події, предмети, їхні властивості не є довільними, хоча й можуть змінюватися у порівнянні з реальним світом, але ці зміни строго обмежені. Звідси виникають певні обмеження, що накладаються на предикацію, саме це створює умови для появи в тексті метафор.

М. П. Брандес визначає метафору як засіб вторинної номінації, що виникає на основі зовнішньої подібності оригіналу й об'єкта номінації. Заміщення відбувається на основі переносного значення слова, що позначає об'єкт-джерело переносного значення. Метафора поліфункціональна: вона служить для конкретизації уявлення, для риторичної мети (підкреслення, виділення, висування) і естетичної виразності [3, с. 57].

У метафорі, як і в будь-якому іншому тропі, предметно-відчутні образи нібито розчиняються, і на поверхню виходить абстрактний знаково-символічний зміст. У стилістичних трансформаціях важливі не відчутність і реальність співвіднесених елементів, а процес актуалізації третього, неявного значення, що виникає на перетинанні двох явно виражених у прийомі значень. Тому процес актуалізації й складається в породженні третього, символічного значення [11, с. 176].

Інші вчені, наприклад, Е. Ризель і Е. Шендельс вважають, що як головний засіб образного способу вираження метафора є явищем, яке потрібно розуміти не як окремі слова, а як маленьку частину тексту. Під метафорою розуміється іменний перенос із одного денотата на інший на основі загальної ознаки. На скільки великим повинен бути смисловий взаємозв'язок, щоб правильно схопити перенос значення, залежить від змісту висловлення і його мовного оформлення [13, с. 57].

О. Д. Огуй визначає метафору як перенос на основі подібності між предметами або явищами, які можуть бути порівнянні один з одним. В основі цього переносу лежить розумовий процес над асоціаціями по подібності цих предметів [3, с. 98].

Метафора є найчастотнішим засобом виразності у казці "Казці про миртову дівчину", ("Das Märchen von dem Myrtenfraulein") К. Брентано.

Wie still ist es in der Welt, treibt schon die Wolkenschafe zum Born des Lichtes hin. Brentano

Das Myrtenreis wuchs zusehends imter ihren Händen und duftete ihnen Fried and Freude ins Herz. Brentano

Im sandigen Lande, wo nicht viel Grimes wachst... Brentano Письменник використовує метафору для конкретизації уявлень шляхом вказівки на певну його ознаку, що висувається на перший план, але вона вказує на цю ознаку не в прямій формі, не безпосередньо її називаючи, а шляхом заміни її словом, що містить у собі дану ознаку. Автор уживає цей троп для виділення тих або інших якостей, властивостей, особливостей героїв, явищ. Метафора надає казці К. Брентано естетичної виразності.

Особливе місце відводиться персоніфікації - підвиду метафори у казці "Лускунчик", ("Nußknacker und Mausekönig") А. Гофмана.

Під персоніфікацією, (лат. persona -особа та facere - роблю), розуміють перенесення людських властивостей, ознак, дій на тварин, рослини та на неживі предмети [5, с. 36].

Художня виразність персоніфікації велика, вона робить предмет зображення "живим", надає неживим явищам людських властивостей, якостей. Звичайні предмети стають героями подій. А. Гофман використовує цей засіб для розкриття небезпеки автоматизації людської особистості. Речі стають символом бездуховності світу.

Цей троп активно використовують також Новалис у "Казці про Гіацинта та Розенблют", ("Das Märchen von Hyazinth und Rosenblüte") та В. Гауф "Маленький Мук", ("Die Geschichte von dem kleinen Muck").

Die Gans erzählte Märchen, der Bach klimperte eine Ballade dazwischen, ein großer dicker Stein machte lächerliche Bocksprünge... novalis

Das Veilchen hatte es der Erdbeere im Vertrauen gesagt, die sagte es ihrer Freundin, der Stachelbeere ...novalis

Після персоніфікації - часто з невеликим розмежуванням - йде алегорія. Алегорію - (грецьк. allegoria, від alios - інший і agoreuo - говорю —інакомовлення) - можна розглядати як особливу форму персоніфікації. Мова йде про фізичне уособлення ідеї, абстрактного поняття або сил природи (частіше пожвавлення, перевтілення в людський вигляд). На відміну від "голої" персоніфікації, алегорія схиляється до повчальних тенденцій. Вона вишиковує осмислене ядро закритого висловлення, що спонукує читача до міркування над важливими життєвими питаннями [5, с. 57].

Алегорія, на відміну від метафори, ґрунтується не на перенесенні зовнішніх ознак і властивостей на інший предмет чи явище, а на асоціативному переосмисленні самої сутності явищ та предметів у їх сукупності [5, с. 61].

Алегорія стає часто фіксуємим засобом у письменників-романтиків: В. Гауф "Холодне серце" ("Das kalte Herz"), А. Гофман "Лускунчик", ("Nußknacker und Mausekönig").

Immer höher wuchs jene süße Sehnsucht in ihm... novalis

Eine zitternde Angst flog durch alle seine Nerven... wackenroder

Більші труднощі становить строге розмежування між такими підвидами метафори як алегорія й символ - (грецьк. symbolon - умовний знак, натяк) . Хоча ці стилістичні фігури дуже часто переплітаються в конкретному тексті, можна спробувати розділити їх хоча б теоретично. Як об'єктивний критерій для їхнього розмежування виступає шлях їхнього виникнення. Так для алегорії відправною крапкою є абстрактне поняття, а для символу - конкретне явище дійсності, який-небудь предмет, рослини, тварини [10, с. 75].

Символ має філософську смислову наповненість, тому він не тотожний знакові.

До символу звертається Новаліс у "Казці про Гіацинта та Розенблют", ("Das Märchen von Hyazinth und Rosenblüte") ...*wo die Mutter der Dinge wohnt, die verschleierte Jungfrau* [5, с. 26]. Мати усіх речей - багатозначний символ. Це - смисл життя, істина, мудрість, щастя, шуканий ідеал.

Л. Тік у казці "Die Elfen" ("Ельфи") розповідає про гномів, які допомагають трудолюбивим, нагороджують добрих людей. У народній свідомості вони символізують мрію про торжество добра та справедливості. У казці вони утворюють у собі приховані сили природи.

.. *sah Marie, dass tausend Rohren, Kanäle und Bache sich aus dem kleinen See nach allen Richtungen verbreitete - вода, 'denn aless ist Feuer. Wie du in der Luft lebst, so müssen sie immer im Feuer bleiben und wurden hier draussen vermachten - вогонь, der Purpur flammte auf, und das Gold entzündete sich... -скарби землі* [6, с. 45].

Також В. Вакенродер у казці "Дивовижна східна казка про голого святого" ("Ein wunderbares morgnländisches Märchen von einem nackten Heiligen") використовує цей засіб.

Er hörte in seinen Ohren das Rad der Zeit seine sausenden Umschwünge nehmen. - колесо часу - це непомірний тягар життя, його повсякденності, його безкінечна течія, wackenroder

Синестезія - ще один вид метафори - (грецьк. sznaesthesia - одночасне відчуття) поєднання в одному слові або словосполученні позначення двох різних почуттів, із котрих одне отримує абстрактне значення.

Синестезія впливає із природної властивості людини переживати водночас враження, одержані від кількох органів чуття, що приводить до синтезу кількох відчуттів. [11, с. 45].

У художній літературі, на думку М. П. Брандес, синестезія виконує функцію словесного живопису [3, с. 67].

У творчості романтиків синестезія направлена на передачу мови та "душі" природи.

Надзвичайно продуктивним є використання синестезії є у казці В. Гауфа "Холодне серце", ("Das kalte Herz")

Da sang eine liebliche leise Stimme wieder... Brentano ... und der Gesang war so sanft, dass der Prinz einschlief... Brentano ...da vernahm er eine leise

Bewegung in seiner Stube herum, und ein süßer Duft breitete sich umher. Er war stille, stille und lauschte immerfort ...Brentano

Проаналізувавши матеріал можна зробити висновки, що метафора є невід'ємною формуючою мовної своєрідності тексту казки. Саме вона дозволяє авторам досягнути емоційності, виразності та образності мови. Використання метафори конкретизує уявлення, відокремлює ті або інші властивості, особливості, надає казці естетичної виразності, без якої неможливо розвинути сюжет, розкрити його смисл, а інколи навіть надати казці назву.

Література

1. **Аникин В. И.** Русская народная сказка. – М., 1977.
2. **Ботникова А. Б.** Трансформация принципов немецкой романтической сказки в русской романтической сказке первой половины XIX века. М., – 1986.
3. **Брандес М. П.** Стилистика немецкого языка (для институтов и факультетов иностранных языков). – М., 1994.
4. **Быстрова Е. А.** Метафора - инструмент познания мира и поэзии. // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2002. – №2.
5. **Колмыкова Е. И.** Образность в современной немецкой прозе (метафора и сравнение): Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – М., 1982.
6. **Ладисова Н. М.** Экспрессивность как элемент системы стиля английской литературной сказки: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Минск, 1981.
7. **Леонова Т. Г.** Русская литературная сказка XIXв. в ее отношении к народной сказке. – Томск, 1982.
8. **Никифоров А.И.** Сказка, ее бытование и носители // Капица И. О. Русская народная сказка. – М., 1956.
9. **Пропп В.Я.** Фольклор и действительность. – Л., 1989.
10. **Склярская Г.Н.** Метафора в системе языка / Отв. ред. Д. Н. Шмелёв. – Спб., 1980.
11. **Хованская З.И.** Стилистика французского языка. – М., 1984.
12. **Duden** Stilwörterbuch der deutsche Sprache. - Mannheim Duden Verlag, 1970.
13. **Faulseit D., Kühn G.** Stilistische Mittel und Möglichkeiten des deutschen Sprache. – Leipzig, 1978.

Список ілюстративного матеріалу

1. **Brentano C.** Das Märchen von dem Myrtenfräulein. – Leipzig, 1987.
2. **Deutche** Romantische Märchen / Сост. А. В. Карельский. – М., 1980.
3. **Häuf W.** Märchen. – Leipzig, 1981.
4. **Hoffman E. T. A.** Nußknacker und Mausekönig. - Berlin, 1987.
5. **Novalis.** Romantische Märchen. – Berlin, 1989.
6. **Tieck L.** Die Elfen. – Verlag der Nation, 1979.
7. **Wackenroder W. H.** Märchen. – Leipzig, 1984.

О.П. Склярова

**ОСОБЛИВОСТІ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ КОНЦЕПТУ *HOMELAND*
В АМЕРИКАНСЬКІЙ НАЦІОНАЛЬНІЙ КАРТИНІ СВІТУ
(на матеріалі англомовних лексикографічних
та публіцистичних джерел)**

*У статті аналізуються особливості структури, змісту та засоби репрезентації концепту *HOMELAND* як одного з ключових концептів американської національної картини світу.*

Ключові слова: концепт, національна картина світу, лексико-семантичне поле, фразеологізм.

*В статье анализируются особенности структуры, содержания и способы репрезентации концепта *HOMELAND* как одного из ключевых концептов американской национальной картины мира.*

Ключевые слова: концепт, национальная картина мира, лексико-семантическое поле, фразеологизм.

*The article deals with analysis of the peculiarities of the structure, content and ways of the verbal representation of the concept *HOMELAND* as one of the core concepts of the American national picture of the world.*

Key words: concept, national picture of the world, lexico-semantic field, phraseological unit.

Модель світу кожної нації, культурної спільноти складається з цілого ряду універсальних ключових концептів, що мають свої структурні та змістовні особливості, характерні для конкретної нації на певному етапі її історичного розвитку. Концепт *HOMELAND* у будь-якій національній картині світу є одним з її ключових, найважливіших концептів, що визначає відношення індивіду до навколишнього світу та характеризується унікальною, етноспецифічною структурою. Ретельний аналіз структури та змісту варіантів універсальних концептів у різних національних картинах світу дозволяє виявити спільні та відмінні характеристики поведінки й спілкування носіїв різних культур, визначає й окреслює ті культурні цінності, що лежать в основі їх комунікативної діяльності. Саме тому завданням даної роботи є комплексне вивчення концепту *HOMELAND* в американській національній картині світу, визначення його місця та ролі у цій системі, його структури та змісту, засобів його вербалізації в англійській мові. Концепт розглядається як ідеологічна сутність, у якій відображається загальна ієрархія цінностей американців, уявлення суспільства про самого себе.

Дослідженням національних та лінгвокультурних концептів, описом їх структури та змісту займалися Р. Джакендофф, О.С. Кубрякова, Дж. Лакофф, А. Вежбицька, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, В. Маслова, Ю.М. Караулов, Н. Арутюнова, О. Селіванова,

В.С. Морозова, Л.Г. Панова та ін. Натомість у центрі уваги даної статті знаходиться концепт HOMELAND як один із ключових концептів американської національної картини світу, етноспецифічні особливості його структури, змісту та засобів репрезентації в англійській мові.

Актуальність дослідження зумовлена, по-перше, інтересом сучасної лінгвістики до вивчення процесів концептуалізації та категоризації, до різних форм репрезентації знань; по-друге, важливою роллю концепту HOMELAND в американському лінгвокультурному просторі і близьких йому концептів у концептуальних картинах світу інших народів як для окремої мовної особистості, так і для лінгвокультурної спільноти в цілому. По-третє, етнічна специфіка цього концепту, що виражається в національній своєрідності його структури та змісту, може бути причиною комунікативних невдач у процесі міжкультурної комунікації. Це обумовлює необхідність вивчення процесів, що впливають на формування концептосфери американського етносу у зв'язку зі значним впливом, що його справляє американська культура та її система цінностей на весь світ на даному етапі розвитку людства.

Матеріалом дослідження слугували словникові статті, слова, вільні словосполучення, фразеологічні одиниці, що вербалізують концепт HOMELAND, виявлені шляхом загальної вибірки з тлумачних, синонімічних, фразеологічних, енциклопедичних словників та тезаурусів сучасної англійської мови загальним обсягом більше 200 мовних одиниць, а також цитати з публіцистичних текстів, розміщених у глобальній мережі Internet.

Носій мови – це носій певної концептуальної системи. У кожному концепті відображаються принципово важливі для людини знання про світ, її світобачення та світосприйняття, її приналежність до певної національної та культурної спільноти. Концепт – це культурно маркований вербалізований зміст, представлений певною кількістю мовних реалізацій, що утворюють відповідну лексико-семантичну парадигму; маркований етнокультурною специфікою, він репрезентується у мові, що є фактом культури, її складовою частиною. Культура нації вербалізується у мові, саме мова акумулює ключові концепти культури та втілює їх у знаках – словах, створюючи, таким чином, за допомогою мовних засобів модель світу, що є суб'єктивним образом об'єктивного світу та несе в собі ознаки того, як людина сприймає світ, тобто несе в собі ознаки антропоцентризму, що пронизує мову. Таким чином концепт визначається як скупчення національно-культурних значень, тому їх вивчення допомагає виявити особливості світосприйняття народу, показати концептуальну та національну картини світу, тобто «результат відбиття об'єктивного світу буденною (мовною) свідомістю окремої людини – носія тієї чи іншої національної мови» (за Корніловим О.О.) [5, с. 112].

Повністю погоджуючись з тим, що ніякий концепт не може бути повністю «зв'язаний» (за термінологією М.В. Нікітіна), або «охоплений» (за О.С. Кубряковою) як окремим мовним знаком, так і їх сукупністю, у даному дослідженні, тим не менше, розглядається теза про те, що «ядро

концепту цілком визначається за семантичними ознаками ключового слова, що називає даний концепт» [6, с. 34].

В англійській мові на роль центральної лексеми на позначення концепту HOMELAND претендують 3 синонімічні лексичні одиниці: *homeland*, *motherland* та *fatherland*. Аналіз лексикографічних джерел показав, що центральною семою усіх трьох лексем є «*the country where someone was born; a state, region, or territory that is closely identified with a particular people or ethnic group*» [KEMO], [AHD], [CCALED], [LDCE], [OALD], [VED], [CALD], [WED], [WTNID].

Разом з тим лексема *motherland* має додаткове (формальне) семантичне значення «*the country you feel a strong emotion to*» [CALD], [OALD], [CCALED], [LDCE].

Лексемі *fatherland* властиве значення «*(old-fashioned) (used especially about Germany) the country where a person, or their family, was born, especially when they feel very loyal towards it*» [CALD], [OALD], [CCALED].

Очевидно, що на роль центральної лексеми, що репрезентує концепт HOMELAND, може бути обрана лексема *homeland*, що відповідає усім критеріям імені поля, а саме: вона не є багатозначною; не є емоційно чи стилістично забарвленою, експресивною чи метафоричною; і, нарешті, їй властива асоціативна чи семантична «прозорість», що надає можливість побачити за нею склад даного поля [2, 138].

Іншими словами, аналіз змістовної частини лексеми *homeland* дозволить реконструювати склад ядра концепту HOMELAND і, в подальшому, виявити коло лексем, що утворюють лексико-семантичне поле HOMELAND.

Звертання до змістовної частини певної лексеми передбачає, у першу чергу звернення до найбільш об'єктивних та доступних даних – до словникових дефініцій, до дефініційного аналізу, що в наші дні є одним зі спеціальних методів лінгвістичного дослідження.

Аналіз словникових дефініцій лексеми *homeland*, наведених у сучасних американських тлумачних словниках англійської мови, доповнений даними британських лексикографічних джерел, дозволив виявити наступні дефініції цієї лексеми:

1. the country where a person was born (*He represents his homeland in international competitions* [KEMO], [AHD], [CCALED], [LDCE], [OALD], [VED], [CALD], [WED], [WTNID];

2. the country of one's parents or ancestors (*They spent many years hoping to return to their homeland*) [CDAE];

3. the country from which the people of a colony (or a former colony) derive their origin (... *support the homeland, although many of them have never been citizens*) [WTNID];

4. an area of land made by or for a particular group of people to live in (*the creation of a Jewish homeland*) [CALD], [OALD], [LDCE], [AHD];

5. the chief place of residence, the region in which one's home is located (*the appetizing dishes from her homeland, the Pennsylvania Dutch country*) [WTNID].

Варто відмітити, що семантика лексеми *homeland* в американському варіанті англійської мови частково не співпадає з семантикою її британського варіанту. Так дефініції (2) і (3), в яких відзначається «колоніальне» минуле Сполучених Штатів та той факт, що предки сучасних американців походять з іншого континенту, зустрічаються переважно в американських лексикографічних джерелах, що цілком пояснюється відсутністю у носіїв британської лінгвокультури відповідного досвіду.

Тим не менше, отримані результати дозволяють визначити структуру та зміст концепту HOMELAND та свідчать про його багатокomпонентну організацію, що охоплює такі поняття, актуальні для будь-якої мовної особистості, як «*батьківщина*» (чи місце народження), «*прабатьківщина*» (як у вузькому розумінні – батьківщина предків, так і в широкому розумінні – батьківщина для етносу в цілому) і, нарешті, «*місце, територія постійного проживання*».

Для більш ретельного аналізу концепту HOMELAND, на нашу думку, необхідно проаналізувати лексичні одиниці, за допомогою яких він вербалізується. Саме це й обумовило звернення до тезаурусів та ідеографічних словників як джерел фактичного матеріалу дослідження, що відображають «факт наявності семантичного парадигматичного зв'язку між лексичними одиницями шляхом об'єднання зв'язаних одиниць в поля за ознакою їх спільного значення» [4, с. 131].

Аналіз мовного матеріалу англomовних словників-тезаурусів, словників синонімів показав, що значення лексеми *homeland* достатньо широко представлене лексичними одиницями різних класів. Шляхом загальної вибірки було виявлено більше 150 лексичних одиниць, які утворюють лексико-семантичне поле HOMELAND, що репрезентує концепт HOMELAND в англійській мові. Крім того, до лексико-семантичного поля HOMELAND було внесено також ті лексичні одиниці, які актуалізують місце, протилежне батьківщині (*alien, foreign* і т.д.), тобто антоніми лексем, що актуалізують концепт HOMELAND, оскільки «антоніми в полі не просто заперечують один одного, а передбачають наявність спільної ознаки, на основі якої їх можна порівнювати» [2, с. 111].

Концепт HOMELAND репрезентується в лексиці англійської мови:

- іменниками, такими як: *alien, birthplace, citizen, country, dwelling, emigrant, expatriate, foreigner, home, homesickness, nation, newcomer, occupant, patriot, refugee, resident, settler, stranger* та ін;
- іменниковими групами: *native land* та ін;
- прикметниками: *aboriginal, domestic, homeless, local, native, patriotic, remote, strange* та ін;
- дієсловами: *to banish, to colonize, to dwell, to exile, to inhabit, to invade, to live, to populate, to reside, to trespass* та ін;

- дієслівними групами: *to be at home, to go abroad, to go native, to set up home in* та ін;
- групою прислівників: *abroad, externally, locally, outlandishly, patriotically, remotely* та ін;
- адвербіальними групами: *at home*.

Дане лексико-семантичне поле добре структуроване: в ньому досить чітко виділяється ядро, ближня та дальня периферія. Центр поля займає ключова лексема *homeland*, що іменує концепт. Ядро поля становлять лексеми, що відповідають змісту лексеми *homeland*, характеризуються високою частотністю, є найбільш загальними за значенням і найменше залежать від контексту (*motherland, fatherland, mother country* та ін.). До ближньої периферії відносимо лексеми, в значенні яких наявна хоча б одна із сем імені поля (*birthplace, domestic, local, native* та ін.), дальню периферію утворюють лексеми, в значенні яких наявні приховані (неявні) семи, що вказують на деяке відношення до імені поля і реалізуються у певному контексті (*citizen, household, nation* та ін.).

Аналізуючи будь-який концепт, не можна не приділити увагу інтерпретаційному полю цього концепту, що являє собою окрему змістовну зону у структурі концепту за межами його дальньої периферії та знаходить своє відображення у семантиці фразеологічних одиниць. Воно включає суспільні судження та установки, що витікають з інформаційного змісту концепту, посилання на прецедентні тексти, пов'язані з даним концептом, тобто це те раціональне та емоційно-оцінне осмислення, яке інформаційний зміст концепту набуває у суспільній та індивідуальній свідомості.

Концепт HOMELAND представлений у словниках великою кількістю фразеологічних одиниць (більше 30), що вкотре свідчить про його значущість для носія сучасної американської культури, оскільки в мові «закріплюються та фразеологізуються саме ті образні вирази, що асоціюються з культурно-національними еталонами, стереотипами і які при вживанні в мові відтворюють характерний для тієї чи іншої лінгвокультурної спільноти менталітет» [7, с. 233].

Аналіз семантики відібраних фразеологічних одиниць показав, що більшість з них, й особливо прислів'я та приказки або побудовані на основі контрасту, який може бути зображений як протиставлення якогось місця будь-якому іншому місцю (*There is no place like home; The smoke of a man's own house is better than the fire of another*), або актуалізує якесь місце, де суб'єкт, чи навіть об'єкт, набувають деяких унікальних здібностей, які їм не властиві в будь-якому іншому місці (*Every dog is valiant at home; Dry bread at home is better than roast meat abroad*) і до якого у суб'єкта сформувалося стійке позитивне емоційне ставлення (*Home is where the heart is*).

Такі судження являють собою типові аксіоми поведінки, установки культури, що задають норми поведінки людини, носія даної культури, визначають його ставлення до світу, до оточуючих і самого себе в цьому світі, що відтворюються і передаються від покоління до

покоління завдяки фіксації у семантиці фразеологічних одиниць англійської мови.

Так для носія американської лінгвокультури, Батьківщина – це те місце, куди людина прагне повернутися після довгої відсутності (*The longest way round is the shortest way home*) і, повернувшись, усвідомлює повною мірою усю цінність, усю значущість для неї рідних місць (*East or West, home is best*).

Залишивши рідні місця людина залишається без захисту (*Far from home near thy harm*) і може цілком втратити зв'язок з Батьківщиною (*Who loves to roam may lose his home*). Так само людина може прив'язатися до «чужого» місця та відчутти до нього позитивне емоційне ставлення, знайшовши, таким чином, нову Батьківщину (*Home is where the heart is; Where is well with me, there is my country*).

Таким чином, численні пласти концепту HOMELAND можуть бути відновлені в результаті аналізу семантики мовних одиниць (лексем, вільних словосполучень та фразеологізмів), що вербалізують даний концепт у мові. Проведене дослідження дає змогу скласти певне уявлення про основні концептуальні ознаки, що визначають концепт HOMELAND в американському лінгвокультурному просторі: це локалізований, власний простір, до якого в індивіда сформувалося стійке позитивне ставлення і яке протиставляється іншому простору, через те, що:

- суб'єкт тут народився і відчуває себе членом групи осіб, пов'язаних родинними зв'язками (*birthplace, household*);

- суб'єкт відчуває себе членом соціуму, що історично склався на цій території, та перейняв звичаї, традиції та мову даного колективу (*citizen, nation, to go native, to naturalize, mother tongue, native tongue*);

- суб'єкт відчуває себе членом певного неформального соціуму, де він знайшов друзів чи близьких (*home away from home, to make smb. feel at home, home and dry*);

- суб'єкт відчуває зв'язок з попередніми поколіннями, що проживали на цьому місці (*country of origin, mother country*).

У другій половині ХХ століття концепт HOMELAND неодноразово привертав увагу дослідників, які зазначали, що даний концепт вирізняється яскраво вираженою специфікою в американській національній картині світу: цілий ряд концептуальних ознак, властивих американському варіанту цього концепту, відсутні в структурі його британського еквівалента. Національні особливості цього концепту в американській національній картині світу виявляються не лише на рівні семантики, але й на рівні синтагматичних зв'язків.

На думку С.Г. Тер-Мінасоевої, даний концепт займає проміжне положення, оскільки йому властиві риси як концепту HOMELAND у британській, так і концепту «Вітчизна» в російській картині світу [8, 197]. Так відношення американців до своєї батьківщини є не менш емоційним, ніж в російській картині світу, що відображається в багатьох текстах американської культури. Наприклад, американці широко

використовують такі займенники, як *she, her* та їх похідні, коли говорять про свою країну, тобто персоніфікують її:

Intellectually I know that America is no better than any other country; emotionally I know she is better than every other country. (Sinclair Lewis) [25].

Let America first praise mediocrity even, in her children, before she praises... the best excellence in the children of any other land. (Addams Jane) [25].

The interesting and inspiring thing about America is that she asks nothing for herself except that she has a right to ask for humanity itself. (Farrakhan Louis) [25].

Про це також свідчать і різні оціночні епітети (*beautiful, dear, proud, strong* та ін.), які використовуються американцями з метою демонстрації свого емоційного відношення до країни:

God bless the USA, so large, so friendly and so rich. (Farrakhan Louis) [25].

America is the greatest, freest and most decent society in existence. It is an oasis of goodness in a desert of cynicism and barbarism. This country, once an experiment unique in the world, is now the last best hope for the world. (Dinesh D'Souza) [27].

A bitter depressed vulnerable America has become a confident, strong and proud America [24].

У свідомості носія американської культури HOMELAND - це завжди особистий, персональний простір, що належить не стільки всьому народові, що живе на цій території, скільки конкретному індивіду. Так американець з більшою вірогідністю вживатиме займенник *my*, коли говорить про свою країну чи її частину, окреслюючи таким чином межі свого персонального простору, що може сягнути розмірів цілого штату, регіону, чи цілої країни:

Breathes there the man with soul so dead, Who never to himself hath said, This is my own, my native land! (Addams Jane) [25].

My country wrong or right, is like saying my mother, drunk or sober. (Addams Jane) [25].

I only regret that I have but one life to lose for my country. (Addams Jane) [25].

So when the flag is raised and I light my sparklers, snakes and firecrackers I will look into the glow and I will daydream about my America. What I believe is a real America. [26].

Але вищезгадане не виключає й появу в аналогічному оточенні займенника *our*, що зустрічається переважно у виступах політичних діячів, політологів, журналістів, де його вживання пояснюється дещо іншими цілями. У першу чергу це бажання звернутися до всієї нації, до американського народу як до єдиного цілого (що стає особливо актуальним перед обличчям загальної загрози), бажання висловити волю свого народу, захистити спільні інтереси:

We learned that the enemy has taken the battlefield to our very own country. My most important job is to protect America. (Farrakhan Louis) [25].

I believe our flag is more than just cloth and ink. It is a universally recognized symbol that stands for liberty, and freedom. It is the history of our country, and it's marked by the blood of those who died defending it. (Farrakhan Louis) [25].

Ours is the only country deliberately founded on a good idea. (Farrakhan Louis) [25].

Причина таких неспівпадінь у картинах світу різних народів, що виявляються у своєрідному відношенні носіїв цих культур до своєї країни, полягає у неповторному історичному шляху цих народів.

Ще однією особливістю концепту HOMELAND в американській національній картині світу, на яку також звертали увагу дослідники, є «відсутність звичайних зв'язків, що пов'язують народ зі своєю країною» [8, 200]. У цьому випадку ролі «зв'язків» відіграють ідеї, такі як патріотизм, свобода, рівність, демократія, тобто концепт HOMELAND, що належить до сучасної американської картини світу, має обширну периферію, оскільки пересікається з такими концептами, як PATRIOTISM, DEMOCRACY, FREEDOM та ін., і, в результаті, має достатньо складну структуру.

Таким чином, на основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що концепт HOMELAND, який є одним із ключових концептів американської національної картини світу, являє собою етнічний варіант універсального концепту HOMELAND, національні варіанти якого існують в переважній більшості національних картин світу. Даний концепт являє собою складне, багатокomпонентне ментальне утворення, у якому наявні універсальний ядерний компонент, присутній у будь-якій лінгвокультурі, ближня, дальня периферія та інтерпретаційне поле, структура яких унікальна для даної етнічної спільноти. Даному концептові в американській національній картині світу властиві певні структурні та семантичні особливості, що вирізняють його серед інших етнічних варіантів цього концепту. Концепт HOMELAND вербалізується в англійській мові за допомогою мовних одиниць (слів, словосполучень та фразеологічних одиниць), що утворюють складне лексико-семантичне поле, характерне для американського варіанту англійської мови.

Для максимально повного аналізу концепту HOMELAND недостатньо провести лише аналіз семантики вирваних з контексту слів та словосполучень, які вербалізують концепт HOMELAND з метою виявлення національних стереотипів, символів, архетипів, що формують етноспецифічну картину світу, але й проаналізувати контексти, в яких зустрічаються мовні одиниці, що репрезентують цей концепт у різних типах дискурсу. Саме це питання може стати темою подальших досліджень концепту HOMELAND в американській національній картині світу.

Література

1. Девлин Д. Словарь синонимов и антонимов английского языка. – М., 2002.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2002.
3. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. – М., 1984.
4. Кобозева Н.М. Лингвистическая семантика. – М., 2000.

- 5. Корнилов О.А.** Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – М., 1999. **6. Попова З.Д., Хорошунова И.В.** Построение лексико-семантического поля ключевого слова концепта // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. Часть 2. – Волгоград, 2003. **7. Телия В.Н.** Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. – М., 1996. **8. Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. **9. American Heritage Dictionary.** – New York, 1999. **10. Cambridge Advanced Learner's Dictionary.** – 2008 // www.dictionary.cambridge.org. **11. Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary.** – 2008 // www.collins.co.uk. **12. Cambridge Dictionary of American English.** – 2008 // www.dictionary.cambridge.org. **13. Hornby A.S.** Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford, 2004. **14. Kernerman English Multilingual Online.** – 2008 // www.kdictionaries.com. **15. Longman Advanced American Dictionary.** – Harlow, 2001. **16. Longman Dictionary of Contemporary English.** – 2008 // www.ldoceonline.com. **17. Longman Dictionary of English Language and Culture.** – Longman Group UK Ltd, 2000. **18. The Cambridge Thesaurus of American English.** – Cambridge, 1994. **19. The Oxford Dictionary of English proverbs.** – Oxford, 1970. **20. The Oxford Thesaurus. American Edition.** – Oxford, 1992. **21. Vicon English Dictionary.** – 2008 // www.lingoes.org. **22. Webster's English Dictionary.** – 2008 // www.websters-online-dictionary.org. **23. Webster's Third New International Dictionary** – Chicago, 1993. **24.** www.4president.org **25.** www.allmyquotes.com **26.** www.clydelewis.com **27.** www.quotationspage.com

УДК 811.111'42

І.В. Соколова

ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ ІНФОРМАТИВНОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-РЕКЛАМНИХ ТЕКСТІВ (на матеріалі англомовних текстів)

У статті надаються результати дослідження міри інформативності інформаційно-рекламного типу текстів, а також засоби її підвищення. Визначається, що максимальна інформативність є конститутивною особливістю даного типу текстів. Серед засобів підвищення інформативності досліджуваного типу текстів, як найбільш значущі, виділяються семантичні повтори.

Ключові слова: міра інформативності, інформативна значущість, надмірність, перешикодостійкість, семантичний повтор.

В статье представлены результаты исследования степени информативности информационно-рекламного типа текстов, а также средства её повышения. Максимальная информативность определяется как конститутивная особенность данного типа текстов. Среди

средств повышения информативности наиболее значимыми определяются семантические повторы.

Ключевые слова: степень информативности, информативная значимость, избыточность, помехоустойчивость, семантический повтор.

The article represents results of investigation of the information rate of informational and advertising type of texts as well as means of its intensification. Maximal information is the basic constituent of this type of texts. Semantic repetition is defined as the main means of increasing the information rate in bounds of the type of text under investigation.

Key Words: rate of information, informational value, redundancy, stability against interference, semantic repetition.

Дослідження міри інформативності різних типів текстів та аналіз засобів досягнення максимальної інформативності є актуальною проблемою комунікативної лінгвістики. Актуальність даної проблеми зумовлена, перш за все, самим завданням комунікативної лінгвістики – вивчення процесу комунікації. Лінгвісти визначають, що процес комунікації насамперед пов'язаний з обміном інформацією. Текст, у свою чергу, можна визначити як комунікативно-інформативну одиницю.

Аналіз міри інформативності інформаційно-рекламного типу текстів є одним із основних завдань нашого дослідження, оскільки інформативність є онтологічною категорією даного типу текстів і належить до групи текстотвірних категорій.

Поставлена проблема виступає не тільки як актуальна у межах сучасного мовознавства, але й як теоретично новітня і практично цінна. Адже дослідження міри інформативності текстів різного типу не дійшло ще своєї кульмінації, залишаються певні питання як щодо методів підвищення інформативності, так і до теоретичних проблем тлумачення даного поняття. Саме цим зумовлена актуальність представленої статті, метою написання якої було визначення та аналіз засобів підвищення інформативності конкретного типу текстів. Серед завдань, зумовлених поставленою метою, наступні: визначитись з деякими базовими поняттями, серед яких основними є «інформація», «інформативність», «інформативна значущість»; відокремити конкретні засоби реалізації інформативності досліджуваного типу текстів та проаналізувати їх.

У даному дослідженні використовується поняття «тип тексту», яке визначається як група текстів, які традиційно використовуються для досягнення певних комунікативних цілей у типових умовах спілкування, що мають загальну прагматичну настанову та співвідносяться у своїх ознаках з окремим функціональним стилем. Інформаційно-рекламний текст (ІРТ) визначається нами як тип тексту, який використовується для інформування адресата про інновації в різних сферах діяльності людини з метою реклами цих інновацій. Сферою функціонування ІРТ найчастіше є засоби масової комунікації, тому за деякими характеристиками даний тип текстів наближується до публіцистичних текстів.

Слід відзначити, що термін “інформація” в лінгвістиці розглядається в двох значеннях. По-перше, під інформацією розуміється повідомлення, зафіксоване штучно створеними знаками (або знаковими системами), доступне сприйняттю й розумінню аудиторією, на яку воно розраховано [1, с. 11]. Поняття інформації в цьому випадку вживається як синонім повідомлення в його психологічному смислі. По-друге, під інформацією розуміється зміст повідомлення. Ми будемо дотримуватись останнього трактування.

Інформацію в межах ІРТ доцільно аналізувати в єдності трьох її аспектів – семантичного, синтаксичного і прагматичного [7, с. 16-17]. Семантика ІРТ характеризується поданням інформації про тему, зміст і структуру нової публікації. Синтаксичний аспект інформації в ІРТ відзначається лінійним послідовним розгортанням і кореферентністю номінації. У результаті взаємодії семантичного і синтаксичного аспектів актуалізується прагматичний аспект інформації, що відбиває прагматико-комунікативну спрямованість ІРТ.

Для аналізу міри текстової інформативності важливо володіти поняттями “поверхнева/глибинна структури тексту” (у межах вертикальної моделі тексту) та “експліцитність / імпліцитність виразу”. Під *глибинною структурою* розуміється певне семантичне або понятійне утворення, яке являє собою відправну точку для породження поверхневої структури [10, с. 57].

Поняття глибинної і поверхневої структур тексту пов’язані з термінами “експліцитність / імпліцитність виразу”. *Імпліцитність* у широкому сенсі супроводжує психічний процес породження думки взагалі. Під час породження висловлення відбувається відбір моментів, які експлікуються, набуваючи мовну форму. Частина інформації не виражається, залишаючись імпліцитною, але вона в тому чи іншому вигляді фігурує в свідомості комунікантів, дозволяє їм робити когнітивно-тезаурусні висновки в процесі комунікації.

Імпліцитна інформація виступає як обов’язкова для тексту. Імплікація смислу також може виступати факультативною ознакою інших одиниць мови: фонем (проявляється в спроможності створювати різні експресивно-емоційно-оцінні значення в складі слів), морфем (коли вони входять до складу слова), слів, речень.

За визначенням Багдасаряна В.Х., *експліцитним* є те, що має своє власне, повне, безпосереднє словесне відбиття, імпліцитним – те, що не має такого словесного відбиття, але розуміється під експліцитним, виявляється адресатом за допомогою експліцитного, а також контексту та інших факторів [2, с. 5]. Імпліцитне, також як і експліцитне, має своє відбиття в поверхневій структурі тексту, але не безпосереднє.

Об’єм інформації в тексті визначається через загальнотекстову категорію інформативності. *Інформативність* трактується І.Р.Гальперінім як одна з основних конститутивних категорій тексту [4, с. 27]. Інформативність характеризує не абсолютну кількість інформації в тексті, а лише ту смислову інформацію, яка, скоріш за все, стане надбанням реципієнта [5, с. 85]. Оцінкою інформативності тексту слугує

міра адекватності інтерпретації реципієнтом задуму, мети, основної ідеї повідомлення, комунікативної інтенції його автора.

Оперативне доведення актуальної інформації про новітні розробки в сфері науки, техніки, культури до потенційного адресата – головне завдання ІРТ. Як відомо, інформативність кожного конкретного тексту залежить від обсягу знань, наявних у свідомості реципієнта.

Інформування взагалі розглядається як тип непрямого впливу або керування в широкому сенсі. Під час інформування, з психологічної точки зору, вводяться нові значення в тезаурус реципієнта. Інформування за допомогою ІРТ являє собою процес надання нових знань у межах певної теми, яка була презентована заголовком тексту. Нова інформація у межах даної теми представлена в рематичному елементі ІРТ.

Інформативність ІРТ концентрується навколо ядра запропонованої С.А.Жаботинською універсальної моделі обробки інформації людським мисленням: “[[((СТІЛЬКИ (ТАКОГО (ЩОСЬ ІСНУЮЧЕ))) ЩОСЬ РОБИТЬ] ТУТ–ЗАРАЗ]” [12, с. 5].

На наш погляд, з когнітивної точки зору текст-анонс містить два концептуальних ядра, які характеризуються різною комунікативною спрямованістю. Перше ядро “ЩОСЬ ІСНУЄ І НАДАЄ ІНФОРМАЦІЮ” спрямоване на первинний текст і реалізує інформативну функцію. Друге ядро “ЩОСЬ БУДЕ КОРИСНИМ ДЛЯ КОГОСЬ” спрямоване на реципієнта і реалізує рекламну функцію ІРТ. Здійснення інформативної і рекламної функцій у сукупності призводить до прагматичної ефективності даного акту комунікації.

Умовою реалізації прагматичної мети ІРТ є максимальна інформативність даного типу текстів. *Міра інформативності* тексту розглядається нами як міра корисності даного повідомлення для реципієнта, а засоби забезпечення максимальної інформативності тексту, в свою чергу, оцінюються нами в тому ступені, в якому вони ефективні для здійснення прагматичної мети тексту.

Доцільним буде використовувати в даному дослідженні поняття інформативної значущості елементів мови. Слідом за Т.Д.Бурсак під *інформативною значущістю* елементів ми розуміємо ступінь важливості їх змісту відносно до інших одиниць мови в загальному змісті тексту [3, с. 26]. Інформативна значущість – це не абсолютна якість одиниці, вона має відносний характер і залежить від мовленнєвої ситуації.

У зв’язку з дослідженням ступеню інформативності ІРТ доцільно ввести поняття “надмірність” та “перешкодостійкість” повідомлення. Одним із основних протиріч мови є наявність двох протилежних за характером тенденцій: тенденції до економії мовних засобів та тенденції до їх надмірності [6, с. 11]. Економія та надмірність є взаємопов’язаними та взаємообумовленими категоріями: парадигматична надмірність призводить до синтагматичної економії і навпаки.

Надмірність розглядається у зв’язку з семантичним змістом повідомлення. Це явище не є чисто лексичним. Надмірність взагалі визначається як властивість ряду мовних елементів у тексті дублювати один одного, що забезпечує більшу надійність комунікації [8, с. 75]. Як визначає Єфімов Л.П., “надмірними є не тільки дублети семантико-

парадигматичної і інформативно-синтагматичної сфер мови, але й будь-які інші елементи, що не мають інформативної цінності в процесі мовлення” [6, с. 19]. До таких елементів відносяться одиниці мови, що були використані в фатичній функції, різного роду актуалізатори експресії, контекстуально десемантизовані слова, а також формотворні елементи. Надмірність тематичної структури повідомлення є наслідком семантичного узгодження – основного закону зв’язності мови.

Ахманова О.С. характеризує надмірність як повторну (багаторазову) передачу однієї й тієї ж інформації, що здійснюється як експліцитно, так і імпліцитно [9, с. 67]. Функціонально надмірність спрямована на забезпечення *перешкодостійкості* повідомлення, тобто на нейтралізацію перешкод на шляху реалізації інформативної функції тексту. Перешкоди на шляху реалізації інформативності ІРТ носять екстралінгвістичний характер: обмеженість у просторі й часі, що заважає концентрації уваги на певній інформації; однобічний характер комунікації (продуцент ІРТ не має можливості контролювати процес сприйняття й розуміння інформації з боку реципієнта).

Слід відзначити, що стилістична надмірність, як цей термін розуміє О.С.Ахманова [9, с. 167], не є характерним засобом мовленнєвого впливу в ІРТ. Різного роду емфатичні повтори, спрямовані на здійснення емоційного впливу на реципієнта, мають низьку інформативну значущість і їх використання в даному типі тексту не є прагматично обумовленим.

Щодо семантичної надмірності, то вона ускладнює семантичну структуру повідомлення, але в ІРТ несе позитивне навантаження, тому що забезпечує текстову інтегративність, дублює тематичні поняття, підвищує ефективність сприйняття текстової інформації. Лексична надмірність у ІРТ взаємодіє з надмірністю тематичною і виконує акумулятивну, емфатичну, інтегративну функції.

Поняття інформативності тексту взагалі корелює з поняттям його цілісності і асоціюється з моделюванням змісту тексту. Таким чином, умовами адекватного сприйняття й розуміння інформації в тексті є, перш за все, його інформативність і цілісність, що виступають як взаємопов’язані категорії.

Особливе місце в забезпеченні інформативності ІРТ займає категорія повтору, причому цей зв’язок здійснюється у двосторонньому напрямку: з одного боку повтори підвищують рівень адекватності інтерпретації повідомлення, з іншого – багаторазовий повтор зменшує об’єм змістовно-фактуальної інформації в тексті. У першому випадку повтор здійснює функцію забезпечення перешкодостійкості, у другому – створює семантичну надмірність у тексті. Створення семантичної надмірності в межах ІРТ має позитивний характер, оскільки сприяє адекватності розуміння текстової інформації. Вивчення категорії інформативності безпосередньо пов’язане із дослідженням ролі повторів, які за своєю природою мають вплив на рівень інформативності тексту. Інформативність ІРТ реалізується в процесі надання змістовно-фактуальної інформації. Аналіз ІРТ дає можливість стверджувати про

існування чотирьох підвидів змістовно-фактуальної інформації в даному типі текстів, а саме:

1. Об'єктивна інформація повідомляє про первинний текст у формі дескриптивної кваліфікації. Це інформація про тему, структуру, зміст і актуальність нової публікації, що подається в стислій, чіткій формі.
2. Суб'єктивна інформація має коментуючий характер – рекомендації щодо використання даної публікації, що подаються у непрямій формі, а також суб'єктивна оцінка публікації, що має місце в блоці “цитовані відгуки”.
3. Експресивна інформація сигналізує про емоційно-оцінну реакцію і забезпечує передачу смислу зі збільшеною інтенсивністю – оцінні елементи, графічні засоби впливу.
4. Імперативна інформація має спонукальний характер – риторичні питання, умовні речення, стверджувальні речення типу *You can*.

Надання суб'єктивної, експресивної та імперативної видів інформації в умовах ІРТ тісно пов'язане з реалізацією рекламної функції даного типу текстів.

Слід відзначити, що для аналізу текстової інформативності важливим є визначення ступеню експлікації/імплікації мовних елементів, а також аналіз інформації в єдності її семантичного і прагматичного компонентів. Такий підхід до аналізу інформації дає можливість визначити прагматичну ефективність повідомлення, яка визначається мірою корисності певного повідомлення для реципієнта. Експліцитність викладу, як характерна особливість ІРТ, призводить до полегшення процесу декодування текстової інформації.

Збільшення текстової інформативності відбувається у двох напрямках – екстенсивному та інтенсивному. До екстенсивних ми відносимо ті засоби, які збільшують інформативність шляхом кількісного накопичення об'єму інформації – це, перш за все синонімічні заміни, перифразування, субституція, тощо. Інтенсивний напрямок характеризується якісним накопиченням інформації, що відбувається не через появу нових значень, а через акумуляцію наявної інформації. Засобами інтенсифікації інформативності є текстова інтегративність, логічність і чіткість надання інформації, стереотипне використання мовних засобів, вживання тотожних синтаксичних конструкцій, а також простий лексичний повтор. Аналіз ряду ІРТ дає можливість стверджувати про перевагу інтенсивного напрямку підвищення текстової інформативності.

Результатом дослідження інформативності ІРТ є висновок про те, що підвищенню рівня інформативності текстів слугують такі фактори:

1. Чітка параметризованість реципієнта.
2. Стереотипність побудови ІРТ і використання стереотипних мовних засобів.
3. Компресія інформації.
4. Перевага експліцитних засобів надання інформації над імпліцитними.

Чітка параметризованість реципієнтів кожного окремого тексту дозволяє привернути увагу тих реципієнтів, для яких даний текст буде

максимально інформативним. Засобами параметризації реципієнтів в рамках ІРТ є пряме звернення до реципієнта (див. приклад 1), а також непряме звернення у формі переліку припустимих реципієнтів (див. приклад 2).

(1) You control the pace of your own of learning using...Ideal for beginners in the language, or those with a basic knowledge, Colloquial CD-ROMs provide everything you need to learn the language quickly and effectively.../RLR, 31/.

(2) In short, this exhaustive reference tool would prove invaluable not only to engineers and project managers, but also to consultants, students, information workers and librarians /PC, 38/.

Підвищенню текстової інформативності сприяє стереотипна композиційна будова ІРТ і використання стереотипних мовних засобів. Серед останніх важливе місце займають повтори. Різні повтори використовуються з метою інтенсифікації інформативності тексту шляхом забезпечення перешкодостійкості повідомлення та надання адитивної інформації. У свою чергу, перешкодостійкість реалізується через створення семантичної надмірності в процесі дублювання окремих сем, що забезпечує надійність комунікації.

Лексичний повтор відноситься до стабільних текстових категорій, про що свідчать дані аналізу ряду ІРТ. Простий лексичний повтор слугує засобом підвищення семантичної надмірності повідомлення.

(3) The Routledge Dictionary of Language and Linguistics is a unique reference work for students and teachers of linguistics ... In over 2,500 entries, the Dictionary provides an exhaustive survey of the key terminology and languages of more than 30 subdisciplines of linguistics /RLR, 32/.

Стабільність теми ІРТ забезпечує логічну впорядкованість тексту і сприяє чіткій передачі змістовно-фактуальної інформації. Лексичний повтор на рівні теми забезпечує логічне виділення теми, яка надає нову, актуальну інформацію. Простий лексичний повтор слугує фоном для нової інформації, що підсилює психологічний вплив на реципієнта.

Простий лексичний повтор має низьку інформативну значущість, але він бере участь у забезпеченні текстової інформативності, оскільки сприяє приверненню і утриманню уваги реципієнта на темі повідомлення, підвищенню логіки викладу. В умовах існування екстралінгвістичних перешкод на шляху сприйняття ІРТ, лексичні повтори надають реципієнту можливість визначити тему тексту з мінімальними затратами часу, вони виконують акцентуючу і акумулятивну функції.

Семантична надмірність, що реалізується за допомогою повторів (також і імпліцитних) створює позитивні умови для надання розширеної характеристики референтів. У процесі використання семантичних повторів об'єм інформації збільшується завдяки появі нових смислів для розширення семантичного різноманіття, що дає нам можливість характеризувати семантичні повтори як елементи з високою інформативною значущістю.

Використання синонімів і антонімів є нетиповим явищем для ІРТ, основними ознаками якого є перевага змістовно-фактуальної інформації над іншими її типами, а також максимальна інформативність. Як відомо,

вибір мовних засобів у тексті визначається його прагматичною настановою. Прагматична настанова даного типу текстів зумовлює використання засобів, які б сприяли логічності та чіткості викладу інформації, уникали двозначності тлумачення.

Вживання синонімів у ІРТ обмежується рамками ідеографічних синонімів, які мають незначні семантичні відмінності. Використовуються синоніми нейтрального стилістичного тону. Міжстильова синонімія є художнім стилістичним засобом і виступає як нетипова для інформаційно-рекламного типу текстів, в якому спостережуються перевага нейтрально забарвленої лексики.

(4) *Each volume presents about 20 autobiographic essays...[...]* *Every volume also provides a cumulative subject index.../NVTR, 11/.*

(5) *This volume contains the papers of the sixth annual conference organized by... Application of Multi-Variable System Techniques includes.../PC, 11/.*

Функціональне навантаження синонімів у ІРТ розподіляється між інтегративною й інформативною функціями. Інтегративна функція реалізується через повтор семантичного/их елементу/ів як локально, так і в межах цілого тексту. Використання синонімів, які містять семантичні відмінності, підвищує загальну інформативність ІРТ.

Вживання ідеографічних синонімів, з одного боку, допомагає уникнути тавтологічного повтору, утримати увагу реципієнта на темі повідомлення. З іншого боку, ідеографічні синоніми не знижують рівень прогнозування та інформативності повідомлення. Це забезпечує максимальну адекватність розуміння ІРТ з боку реципієнта.

Такі види імпліцитного повтору як перифраз елементів топіку та використання слів-субститутів більш характерні для ІРТ. Слова-субститути в основному використовуються замість лексичного повтору заголовку і беруть участь у створенні тематичного ядра тексту.

Взагалі субституцію й перифразування, поруч із інтертекстовою синонімією, правомірно розглядати в рамках більш широкого поняття повторної/вторинної номінації, яка реалізує таку фундаментальну якість зв'язного тексту як наявність у ньому неодноразового згадування елементів ситуації або їх якостей. Повторна номінація має тексторозвиваючі потенції, які складаються з можливості введення на її основі нової суб'єктивно-оцінної інформації [11, с. 4]. Основними функціями повторної номінації в ІРТ є логічне виділення теми повідомлення і створення суб'єктивно-оцінної модальності тексту шляхом надання додаткової характеристики референту.

Висока частотність використання слів-субститутів пояснюється наявністю однієї теми, яка презентується в заголовку тексту. Тема повідомлення залишається незмінною в межах цілого тексту і в кожному реченні доповнюється новою ремою.

Стабільність теми забезпечується вживанням слів-субститутів наряду з повними та частковими повторами заголовку. Напр.:

(6) ***Journal of Rail and Rapid Transit (Part F)***

The Journal of Rail and Rapid Transit is devoted to engineering in its widest interpretation... At a time of considerable change in the industry, it provides...The Journal seeks to encompass innovative concepts/PIME, 6/.

(7) **The Directory of Corporate and Foundation Givers**
This guide is for nonprofit organizations... In all, Corporate and Foundation Givers 1999 puts you in touch with more than 8,000 founding sources /NVTR, 100/.

В ІРТ вживається широка парадигма слів-субститутів, які заміщують заголовок. Субституція заголовку здійснюється засобами прономіналізації (*it*), узагальнюючими словами із вказівними займенниками (*this guide, this reference, this two-volume set, this publication*), а також пояснювальними зворотами з елементами оцінки (*this easy-to-read directory, the first book of this type in the English language*).

Заміщення відбувається також шляхом використання перифразу, який посилює образність мовлення, оскільки не тільки називає предмет, але й характеризує його.

Перифраз в ІРТ виконує пояснювальну функцію – це використання більш широкого поняття для назви денотата. Особливістю функціонування перифразу в ІРТ є те, що він містить експресивно-оцінну лексику. Напр.:

(8) **The most up-to-date and comprehensive reference to international organizations is here – the Yearbook of International Organization 1998/99 /YIO, 1/.**

(9) **Dictionary of Islamic Architecture**
It will serve as an indispensable reference tool for all academics, students and re searchers involved in the study of Islamic architecture and archeology. A useful addition to the reference library shelves... /RLR, 6/.

Перифраз в даному випадку базується на логічному зв'язку з особливою рисою денотата та на прагненні надати денотату позитивної оцінки. Використання перифразу як художнього стилістичного засобу підвищує інформативність тексту і сприяє реалізації як інформативної, так і рекламної функцій ІРТ.

Субституція елементів топіку засобами прономіналізації, узагальнення та перифразування виступає як стереотипний мовний засіб у парадигмі ІРТ, про що свідчать результати статистичного аналізу та кількісного методу обробки результатів. Субституція елементів топіку шляхом узагальнення та перифразування має найбільшу частотність використання в ІРТ, що зумовлено прагматико-комунікативними характеристиками даного типу текстів.

Важливе місце у забезпечення високої інформативності ІРТ займає синтаксичний повтор у формі переліку. Перелік забезпечує семантичну надмірність висловлення, що проявляється в повторі як тематичної, так і категоріальної сем. Перелік використовується у будь-якому комунікативному блоці ІРТ для презентації потенційних реципієнтів, характеристик та функцій новітньої розробки, переліку найменувань і т.і.

(10) *Covering every aspect including safety of design, construction, operation, and maintenance of machinery, this definitive reference: profiles what machinery is covered in the directive; details how to affix the CE Marking; explains how to produce a technical file; tells you where to get*

advice; outlines your exposure to liability; explains who confirms compliance with the Directive /PC, 8/.

Переліки в межах ІРТ слугують здійсненню компресії інформації і сприяють економії часового фактору, що в сукупності допомагає реалізації максимальної інформативності даного типу текстів.

Семантична надмірність, що реалізується за допомогою повторів (також і імпліцитних) створює позитивні умови для надання розширеної характеристики референтів. У процесі використання семантичних повторів об'єм інформації збільшується завдяки появі нових смислів для розширення семантичного різноманіття, що дає нам можливість характеризувати семантичні повтори як елементи з високою інформативною значущістю.

ІРТ характеризуються стереотипним використанням мовних засобів на фоно-морфологічному та лексико-синтаксичному рівнях, що також є засобом підвищення міри інформативності тексту. Аналіз текстової парадигми показав, що стереотипними засобами на фоно-морфологічному рівні ТА є використання форм Present Simple Active Voice, Present Simple Passive Voice, Present Perfect, Participle I, Participle II, Gerund, що призводить до повтору морфологічних значень та словотвірних моделей.

Форми простого теперішнього часу активного та пасивного станів дієслів утворюють граматичну домінанту ІРТ, тому стереотипність їх використання є закономірним явищем. Напр.:

(11)

World Literature Criticism

This 2-vol. Supplement extends the coverage of World Literature Criticism, a 6-vol. Collection. The Supplement adds widely read authors who could not be included in the first volumes, and updates the set with additional 20th-century authors /NVTR, 18/.

Стереотипне використання форм Participle I, Participle II та герундія призводить до повтору словотвірних моделей V-ing, V-ed. Висока частотність використання цих форм пояснюється загальними тенденціями словотворення в англійській мові, з одного боку, а також тенденцією до компресії інформації в ІРТ, з іншого. Компресія інформації в даному випадку виражається тим, що в стислій формі на мовному рівні виражається концепт, який на ментальному рівні має більш розгорнуту форму.

Аналіз парадигми ІРТ показав, що стереотипними засобами підвищення інформативності даного типу текстів на лексико-синтаксичному рівні виступають простий лексичний повтор; кореневий повтор ключових слів; лексичний повтор, субституція та перифразування заголовку; повтор моделі речення S – P – O; вживання перелікових конструкцій. Даний висновок ґрунтується на результатах статистичного дослідження текстів – перелічені вище види повтору мають місце в 100% ІРТ.

Висока частотність використання названих вище видів повторів у ІРТ підтверджує гіпотезу про експліцитний характер викладу інформації в досліджуваному типі текстів. Настанова ТА на надання актуальної інформації про тему та структуру нової публікації зумовлює тенденцію

до використання вищеназваних видів повторів. Функціонування цих видів повторів призводить до підвищення рівня інформативності ІРТ, що сприяє реалізації прагматичної мети досліджуваного типу текстів у цілому.

Важливим засобом підвищення інформативності ІРТ виступає компресія інформації, що здійснюється через використання абревіатур, умовних скорочень, переліків, дієслівних форм Participle I, Participle II, перевагу номінативного стилю викладу інформації.

У процесі дослідження міри інформативності інформаційно-реklamних текстів ми прийшли до наступних висновків:

1. Умовою прагматичної ефективності ІРТ є надання достовірної актуальної інформації в обмежений проміжок часу. Максимальна інформативність є конститутивною особливістю даного типу текстів.
2. У межах парадигми ІРТ інформативна функція реалізується через засоби чіткої параметризації реципієнта, компресії інформації, стереотипної будови та стереотипного використання мовних засобів, а також через засоби експліцитного надання інформації.
3. Найбільшою інформативною значущістю серед досліджуваних у ІРТ видів повторів характеризуються семантичні повтори, а саме слова-субститути та перифрази. Інші види повторів беруть участь у забезпеченні текстової інформативності через здійснення тематичної надмірності повідомлення.

Література

1. **Антонов А. В.** Информация: восприятие и понимание. – К., 1988.
2. **Багдасарян В.Х.** Проблема имплицитного (Логико-методологический анализ). – Ереван, 1983.
3. **Бурсак Т.Д.** Информативная значимость прилагательных в тексте (на материале современного английского языка): Дис... канд. филол. наук. – К., 1981.
4. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
5. **Дридзе Т.М.** Язык и социальная психология. – М., 1980.
6. **Ефимов Л.П.** Избыточность средств выражения в синтаксических конструкциях (на материале английского языка): Дис... канд. филол. наук. – К., 1989.
7. **Колейчик О.О.** Тематизация як когнітивний механізм // Проблеми семантики слова, речення та тексту. – К., 2001.
8. **Проблемы** текстуальной лингвистики / Ред. В.А. Бухбиндер. – К., 1983.
9. **Словарь** лингвистических терминов / Сост. О.С. Ахманова. – М., 1969.
10. **Тураева З.Я.** Лингвистика текста. – М., 1986.
11. **Ямчинская Т.И.** Лингвистические особенности текстов рекламных аннотаций художественных произведений современной английской прозы: Дис... канд. филол. наук. – К., 1997.
12. **Zhabotinska S.A.** Cultural Aspects of Language Functioning. Mental Models and their Transformation // IATEFL – Ukraine. Newsletter. – №4. – 1996.

Джерела ілюстративного матеріалу

1. **NVTR** – A New Vision Takes Root: International Catalogue. – UK, 1999.
2. **PC** – Publications Catalogue 1999/2000. – UK, 1999.
3. **PIME** – Proceedings of the Institution of Mechanical Engineers. – UK, 1999.
4. **RLR** –

Routledge Library Reference, 1999/2000. – UK, 1999. **5.YIO** – Yearbook of International Organizations 1998/99. – Germany, 1998.

УДК 811. 112.2'276.2

О.С. Христенко

ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО НІМЕЦЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

У пропонованій статті визначаються основні гендерні особливості сучасного німецького молодіжного сленгу, в тому числі на матеріалі власних досліджень.

Ключові слова: молодіжний сленг, гендер, асоціативний експеримент.

В предлагаемой статье определяются основные гендерные особенности современного немецкого молодёжного сленга, в том числе и на материале собственных исследований.

Ключевые слова: молодёжный сленг, гендер, ассоциативный эксперимент.

In the article are considered the main features of gender varieties in modern youth slang in German. The gender specific differences of using youth slang are determined in the publication. The consideration of gender specific features is based on own associative experiments.

Key words: youth slang, gender, associative experiment.

Соціолінгвістичний аспект вивчення мови передбачає розгляд гендеру як лінгво – та соціокультурного конструкту. Гендер детермінує соціальну систему суспільства, визначаючи систему відношень між двома статями, формуючи стереотипні уявлення та впливаючи на комунікативну поведінку чоловіків та жінок.

Слід зазначити, що значну роль у сприйнятті поведінки чоловіків і жінок відіграють усталені, сформовані суспільством стереотипні уявлення про «типове» жіноче/чоловіче. Як зазначає мовознавець І.Замель [3, с. 168-169], традиційно уявлення чоловіків та жінок детермінуються такими стереотипами щодо чоловіка: активний, схильний до пригодницьких авантур, має виражені лідерські якості, агресивний, прямолінійний, амбітний, конкурентно налаштований, об'єктивний, впевнений у собі, незворушний, з логічним мисленням, сфера інтересів: математика та природничі науки. Натомість жінка характеризується ніжністю, м'яким характером, тактовністю, беззахисністю, релігійністю, балакучістю, сфера її інтересів – мистецтво і література. Згідно із стереотипними уявленнями жінка традиційно виконує ролі дружини, матері, господині.

Гендерні ролі постійно відтворюються і у мовленнєвій поведінці представників обох статей. Так, чоловіки на відміну від жінок менше говорять, частіше застосовують ненормативну лексику. З точки зору

чоловіків, що використовують у мовленні ненормативні форми, арго і сленг несуть свого роду прихований престиж, що вказує на відповідний статус мовця [2, с. 166]. Традиційно вважається [2, с. 165 - 166], що жінки більше ніж чоловіки у своєму мовленні прагнуть використовувати слова, вирази і граматичні форми, які не порушують норм літературної мови, намагаючись уникати стереотипів, що вказують на приналежність до нижчого соціального прошарку, дистанціюватися від культури, де жінці відводиться роль сексуального об'єкту.

Гендерні стереотипи детермінують уявлення представників молоді обох статей і мають не лише психологічне, а й лінгвістичне вираження у лексичному складі молодіжного сленгу.

З метою дослідження гендерних стереотипних уявлень представників молоді нами було проведено анкетне опитування 67 хлопців і дівчат, віком від 11 до 35 років, у м.Констанц (Німеччина). У ході дослідження ми скористалися методикою вільного асоціативного експерименту, під час якого респонденти обох статей давали свої реакції на слово – стимул «хлопець», «дівчина». Отримана кількість асоціативних реакцій на слово – стимул «дівчина» в цілому складала 234 реакції, на слово – стимул «хлопець» - відповідно 209 реакцій, в т.ч. найбільш чисельні:

види асоціативних реакцій	кількість реакцій дівчат		кількість реакцій хлопців	
	щодо хлопців	щодо дівчат	щодо дівчат	щодо хлопців
зовнішня привабливість	37/27,8%	41/34,2%	70/61,4%	6/7,9%
в тому числі сексуальність	-	-	16/14,0%	-
особливості характеру і поведінки	33/24,8%	26/21,7%	16/14,0%	27/35,5%
інтелектуальні риси	4/3,0%	4/3,3%	1/0,9%	2/2,6%
хобі, зацікавлення	22/16,5%	7/5,8%	2/1,8%	13/17,1%
соціальні ролі	9/6,8%	7/5,8%	3/2,6%	6/7,9%
друг/подруга	2/1,5%	4/3,3%	2/1,8%	13/17,1%
інше	26/9,5%	31/25,8%	20/17,5%	7/9,2%
ВСЬОГО	113	120	114	76

Отже, найбільша питома вага асоціативних реакцій щодо осіб протилежної статі як у хлопців, так і у дівчат стосувалась зовнішньої привабливості, причому у хлопців вона становила 61,4 % від загальної кількості асоціацій, пов'язаних з дівчиною, у дівчат – 27,8 %. На відміну від дівчат хлопці в асоціативних реакціях щодо дівчини наголошували на її сексуальності (14,0%). Слід також зазначити, що про

важливість зовнішніх даних для осіб протилежної статі зазначили 81,8% опитаних хлопців та 73,5% респондентів-дівчат. Однак частотність зазначених асоціацій щодо зовнішньої привабливості виявилась значно більшою у хлопців, ніж у дівчат: відповідно 2,1 на 1 хлопця та 1,1 на 1 дівчину.

Про важливість зовнішньої привабливості для дівчини зазначили 55,9% опитаних дівчат, питома ж вага таких асоціативних реакцій щодо дівчини у них склала 34,2% і становила більшу частку серед інших реакцій. Серед хлопців питома вага асоціацій щодо привабливої зовнішності хлопців була незначною і становила 7,9%.

Асоціативні реакції щодо особливостей характеру, поведінки найбільшу питому вагу становили у хлопців щодо хлопців – 35,5%, а також у дівчат щодо хлопців – 24, 8 %, у дівчат щодо дівчат – 21, 7% і найменшу у хлопців щодо дівчат – 14,0%.

Про важливість хобі та зацікавлень для юнаків свідчить значна питома вага асоціативних реакцій як у хлопців - 17,1%, так і у дівчат щодо хлопців – 16,5%.

Важливою асоціативною реакцією хлопців щодо хлопців є друг – 17,1%, що свідчить про важливість дружніх стосунків насамперед для представників молоді чоловічої статі.

Найбільш частотні асоціації молоді детермінуються її стереотипними, схематичними уявленнями про представників тієї чи іншої статі. Таким чином, уявленням молоді відповідають наступні стереотипи:

1. Стереотипи зовнішніх характеристик: хлопців щодо дівчат: schön (10), hübsch (6), attraktiv(3), sexy(11), cool(7), gute/aufregende Figur(6), lange Haare (4), sieht gut/cool aus (3), Kleidung (5), schlank (3); дівчат щодо хлопців: gut gebaut (5), attraktiv/sieht gut aus (7), sportlich (12), stark(2); дівчат щодо дівчат: hübsch (7), schön (9), attraktiv(5), lange Haare und Beine(4), gepflegt(5), schlank (3), gut gekleidet/ Kleidung/ coole Klamotten/ H&M Ohrringe (6).

2. Стереотипи якостей характеру: дівчат щодо хлопців: zielbewusst/ zielstrebig (4), cool (11), nett (4), selbstbewusst/selbstsicher (6), freundlich (4), engagiert (4), nett (4); дівчат щодо дівчат: cool (7), freundlich/ Freundin (5), engagiert (3), nett (8); хлопців щодо хлопців: cool vorkommend (7), selbstsicher (3), lustig (6), sportlich (8), energisch (8), guter Kumpel/Homie/ Freund (13), hilfsbereit/ helfen (4); хлопців щодо дівчат: unternehmungslustig (3), freundlich (3), engagiert/Karrieremann (4), nett (3).

3. Віковий стереотип (15): дівчат щодо хлопців: in meinem Alter, älter als ich, jung; дівчат щодо дівчат: jung; хлопців щодо дівчат: in meinem Alter, jünger als ich, bis ca.20; хлопців щодо хлопців: in meinem Alter.

4. Соціальні стереотипи (19): хлопців щодо хлопців: Azubi, Student; дівчат щодо хлопців: Student, Azubi; хлопців щодо дівчат: Studentin.

5. Образні стереотипи: Fußball (3), Auto (3), Ritter (2), Barbie/Puppe (6), Pferd (3), Sport (10), Kleider (4).

6. Емоційні стереотипи: хлопців щодо дівчат: Hammer (3); дівчат щодо хлопців: cooler Typ (2).

Так, згідно із стереотипними уявленнями дівчат щодо образу дівчини, вона повинна бути зовнішньо привабливою, в т.ч. стрункою, доглянутою, «крутою» - впевненою у собі, цілеспрямованою, успішною), при цьому залишаючись приємною у спілкуванні.

Дівчина в уявленні хлопців повинна бути зовнішньо привабливою (зовнішня привабливість уточнюється наявністю довгого волосся), доглянутою, мати гарну фігуру, в т.ч. довгі ноги, бути сексуальною та приємною у спілкуванні. Частина хлопців у стереотипному образі дівчини крім зовнішніх даних виокремлює особливості вдачі («cool»), соціальну ангажованість.

Відповідно образ хлопця в уявленні дівчат асоціюється перш за все зі цілеспрямованістю, впевненістю, успішністю («cool»), реалізацією у соціальній ролі, привабливістю, в т.ч. спортивним зовнішнім виглядом, має суто чоловічі зацікавлення, такі як авто та футбол, а також приємним у спілкуванні.

Натомість стереотипний образ хлопця в уявленні хлопців постає як цілеспрямована, успішна, впевнена у собі особистість, що відрізняється винахідливістю, спортивністю, є гарним другом, соціально ангажованим, має хобі.

Таким чином, стереотипні уявлення дівчат і хлопців про представників обох статей хоча частково і співпадають, однак мають і суттєві відмінності. Так, дівчата і хлопці визнають важливість зовнішньої привабливості для жінки та коректності у спілкуванні, проте дівчата більшою мірою ніж хлопці прагнуть бачити у жіночому образі наявність цілеспрямованості, успішності та впевненості у собі, натомість частина хлопців акцентує увагу на сексуальності жінки.

У позитивному чоловічому образі представниками обох статей визнається наявність таких рис як цілеспрямованість, успішність, впевненість у собі (cool), енергійність, що поєднуються зі спортивним зовнішнім виглядом. Однак дівчата, на відміну від хлопців, відзначають необхідність дотримання коректних норм спілкування, хлопці наголошують на важливості дотримання дружніх зобов'язань між собою. Дівчата у стереотипному чоловічому образі відмічають наявність зовнішньої привабливості, натомість для хлопців приваблива зовнішність не є важливою.

Для частини представників обох груп при створенні стереотипних образів як хлопця, так і дівчини, є важливою така риса як соціальна ангажованість.

Слід зазначити, що на позначення представників обох статей, що відповідають гендерним стереотипним уявленням, використовуються сленгізми з позитивними емоційним забарвленням, натомість відхилення від стереотипів негативно сприймається молоддю і підлягає висміюванню у лексиці.

Як зазначалось вище, найбільш розповсюдженим стереотипним уявленням щодо дівчини є її зовнішній вигляд, а тому лексичний

інвентар молодіжного сленгу є багатим на зазначені номінації, в т.ч. на позначення симпатичної (57 одиниць) та стильної дівчини (10 одиниць), а також зовнішньо непривабливої дівчини (63 позначення). Причому на позначення привабливої зовнішності дівчини у системі молодіжного соціолекту використовується значна кількість лексем з позитивним забарвленням (*Schnitte, Lady, Torte, Tussi, Braut, Hammerbraut* тощо). Натомість відхилення від стереотипних уявлень про дівчину виявляється у сленгових номінаціях з відповідним забарвленням, зокрема: *Horrorbraut, Horror, Nachtkerze, Konserve, Drahtfresse* тощо.

У стереотипному образі юнака домінують риси вдачі, успішність. У лексичному інвентарі молодіжного сленгу для позитивної оцінки успішності хлопців використовується 15 лексичних одиниць у словниках, в тому числі: *Sheriff, Manager, Vorkoster, Kaltduscher, Sonnenparker, BigMäc, Obercooli, Boss* тощо. Антиподом успішної, енергійної людини є відповідно слабка людина. Варто також зазначити, що зневажливі номінації слабкої за характером людини марковані граматичними показниками чоловічого роду (мають закінчення *-er*), що свідчить про негативну оцінку цієї риси насамперед для представників чоловічої статі: *Stehgeiger, Stehpinkler, Warmduscher, Balkonraucher, Pizzarandabschneider, Abgebrochener, Hurenhenker, Schattenparker, Zehenzwischenraumabtrockner, Lutscher, Türken -arschhaarnascher, Dunkelbumser, Sauna-unten-Sitzer, Automatikfahrer, Karotten – Rambo* тощо, в цілому 24 лексичні одиниці.

Як зазначають окремі дослідники [1, с. 173], молодіжний жаргон, так як і арго, є чоловічим словником, що можна підтвердити значною кількістю номінацій у словниках молодіжного сленгу на позначення суто «чоловічих тем» спілкування, в тому числі з'ясування стосунків силовими методами, надмірне вживання алкогольних напоїв – відповідно по 51 лексичній одиниці.

Оскільки представники чоловічої статі активніше використовують сленг, то лексичний інвентар молодіжного сленгу є більш чисельним і різноманітним у словнику хлопців. Свідченням більш чисельного і різноманітного набору сленгізмів у хлопців є значно більша кількість номінацій у словниках молодіжного сленгу на позначення дівчини у порівнянні з лексемами на позначення особи чоловічої статі – відповідно 132 та 24 лексичні одиниці. При опитуванні німецької молоді (34 представника молоді жіночої та 33 особи чоловічої статі) кількість лексем на позначення дівчат перевищила кількість лексем на позначення хлопців у 1,6 рази і відповідно становила 113 проти 71.

В ході опитування німецької молоді ми спробували встановити різницю у знанні сленгової лексики представниками молоді різних статей. Різниця у знанні сленгової лексики представниками обох статей нами визначалась шляхом знаходження показника відносної величини різниці між обома групами (t) із застосуванням статистики Стюдента. Так, кількість сленгових номінацій на слова - стимули Frau/Mann, що надали 34 дівчини, - 333, відповідні підрахунки середньої арифметичної (M1), середньо-квадратичного відхилення

(σ_1), похибки (m_1) є наступними: $M_1 = 9,79$; $\sigma_1 = 3,24$; $m_1 = 0,6$. Кількість сленгових номінацій на слова - стимули Frau/Mann, що надали 33 хлопця, - 267, відповідні підрахунки середньої арифметичної (M_2), середньо-квадратичного відхилення (σ_2), похибки (m_2) є такими: $M_2 = 8,1$; $\sigma_2 = 4,0$; $m_2 = 0,7$. Відносна величина різниці між обома групами (t) дорівнювала 1,85. Отже, оскільки $t < 2$, то різниця між обома групами виявилась несуттєвою. Таким чином, проведене дослідження дозволило стверджувати про наявність однакових знань хлопцями і дівчатами сленгової лексики, принаймні на пасивному рівні.

Проте склад сленгових лексем, що використовують молоді люди різної статі, відрізняється. Зокрема, дівчата більшою мірою ніж хлопці застосовують стандартизовану лексику. Наявність різниці у використанні молоддю обох статей сленгової лексики свідчать результати опитування представників молоді обох статей щодо лексем на позначення симпатичної дівчини. Наведені представниками молоді найчастотніші лексеми на позначення симпатичної дівчини представлені у вигляді таблиці:

Дівчата	Хлопці
schönes/hübsches Mädchen/Girl/hübsche/ schöne Frau ,coole Frau/ cooles Girl ,Tussi, Schnitte, Mädels, Lady, Barbie, Traumfrau, Braut, Sahneschnitte, junge Schnitte, Ische, Schmucke, Schickle, Baby, Biene, Mieze, Mannsweib, sexy Hexu, Schnecke, Chick В цілому 19 сленгових позначень.	geile Tussi ,Tussi, sexy Mieze Hammerbraut, Puppe, geile Braut, süßes Gerät, Braut, Chaya, Sahneschnitte, Mieze, wow chica wow wow, Perlhuhn, sexy Mieze, cooles Girl, Rakete, Hottie, Babe, Baby, coole Frau, geile Fotze, Käfer, Lady, Püppchen, Diva, Topschuss, Vollweib, Tuss, Barbie, Besen, Megababe, süße Biene, Traumfrau. В цілому 32 сленгових позначень.

Отже, дівчата на позначення симпатичної дівчини навели 27 лексем, з яких 19 номінацій є сленговими. Хлопцями – інформантами натомість було наведено 33 лексеми на позначення привабливої дівчини, з яких 32 номінації є сленговими. Відтак можна зазначити, що відсоток використання дівчатами сленгової лексики від загальної кількості зазначеного вокабуляру є меншим ніж у хлопців – відповідно 70,3% проти 97,0 %. Слід зазначити, що з наданих дівчатами сленгових позначень симпатичної дівчини, 6 лексем (31,5%) відсутні у наведеному вокабулярі хлопців. Натомість 20 сленгових лексем (62,5%) зазначених представниками протилежної статі відсутні у дівчат (в тому числі і лексеми з явно вираженою споживацькою орієнтацією: *süßes Gerät, Perlhuhn, Käfer, geile Fotze, Rakete, Besen* in.).

За частотністю названих позначень у вокабулярі дівчат більше представлені описові позначення симпатичної дівчини типу *schönes/hübsches Mädchen/Girl, hübsche/ schöne Frau* (9), *coole Frau/ cooles Girl* (6). Три реакції припадають на розмовне позначення дівчини (*Mädels*). Найчастотнішими сленговими лексемами, наведеними дівчатами виявились *Tussi* (10), *Schnitte/ junge Schnitte/ Sahneschnitte* (5 реакцій), *Lady* (4 реакції). Решта сленгових номінацій має низьку

частотність (3 і менше). Найчастотнішими лексемами, наведеними представниками чоловічої статі виявились *Tussi (10)*, в т.ч. *geile Tussi (4)*, *sexy Miese (4)*. Решта позначень привабливої дівчини були використані з меншою частотністю (3 і менше реакцій).

Отже, дівчата в більшій мірі ніж хлопці застосовують стандартизовану лексику; склад сленгової лексики представників обох статей відрізняється, а сленговий вокабуляр хлопців є більш різноманітним та відрізняється більшою частотністю лексем зі споживацькою орієнтацією щодо дівчат.

Мова хлопців-підлітків відзначається також більшою вульгаризацією ніж дівчат, на чому наголошують німецькі дослідники К.Шахеррайтер [4], П.Шлобінський [5], К.Шнайдер [6]. Пейоративна лексика зустрічається в основному у активному вокабулярі хлопців – підлітків. За результатами опитування, проведеного німецьким дослідником П. Шлобінським [5], хлопці навели значно більшу її кількість, ніж дівчата (*Wichser, Nutte, Fotze, Hundeficker, Ficker, Hurenbock, Fick, Möse, ich hab deine Mutter gefickt* тощо).

Таким чином, для представників соціально – вікової групи молоді в цілому характерні гендерні стереотипні уявлення, які впливають на їх комунікативну поведінку. Стереотипні уявлення молоді про представників тієї чи іншої статі вербалізуються засобами сленгової лексики. Хоча знання дівчатами сленгових номінацій є достатньо різноманітним, вони в більшій мірі ніж хлопці застосовують стандартизовану лексику. Натомість лексичний інвентар хлопців є більш чисельним і різноманітним. В активному вокабулярі представників чоловічої статі також частіше зустрічається вульгаризована та пейоративна лексика.

Література

1. Грачѐв М.А. Русское аргю. – Нижний Новгород, 1997.
2. Романов А.Ю. Современный русский молодѐжный сленг. – München, 2004.
3. Samel I. Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. – B., 2000.
4. Schacherreiter C. Liebe, Erotik und Sexualität im Jugendsdiskurs // Neue Sprachmoral? Medien-Politik-Schule/hgb. von Betten A., Schmidt R., Weiß A. – Wien, 2003.
5. Schlobinski P. Geschlechtsspezifische Jugendsprache. Ein Projekt mit IGS Roderbruch // www.germanistik.uni-hannover.de/schlobi/jugend/jugend-gehrkens.pdf.
6. Schneider C. Die Gefühlssprache Jugendlicher // Muttersprache. – 2006. – N1.

УДК 82.09

Черкашина Т.Ю.

ТЕОРІЯ ОПОВІДІ: ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Статтю присвячено дослідженню комунікативних особливостей художньої літератури. Автор статті аналізує основні етапи розвитку теорії оповіді, розглядає термінологію французької, американської та

німецької наратологічних шкіл. Чимало уваги приділено сучасним українським дослідженням у галузі наратології.

Ключові слова: художня література, наративна стратегія, наративні особливості, французька, американська та німецька школи наратології.

Статья посвящена исследованию коммуникативных особенностей художественной литературы. Автор статьи анализирует основные этапы развития теории повествования, рассматривает терминологию французской, американской и немецкой школ нарратологии. Много внимания уделено современным украинским исследованиям в области нарратологии.

Ключевые слова: художественная литература, нарративная стратегия, нарративные особенности, французская, американская и немецкая школы нарратологии.

The article is devoted to the narrative strategy of the fiction literature. The author of the article examines the evolution bases of the narratology, the terminology's peculiarities of the French, American and German narratology schools. The article is focused on the modern Ukrainian narratology researches.

Key words: fiction literature, narrative strategy, narrative peculiarities, French, American and German narratology schools.

Художній текст як комунікативна одиниця продовжує привертати увагу численних дослідників передусім з позицій наратології та рецептивної естетики. Розробка теорії оповіді стимулювала появу численних публікацій, присвячених дослідженню взаємодії автора й читача у межах текстової площини, вивченню наративних структур художніх творів, аналізу наративних особливостей художньої літератури.

Метою нашої статті є виокремлення етапів розвитку теорії оповіді та огляд останніх вітчизняних теоретичних та практичних розвідок з питань внутрішньотекстової комунікації.

Дослідження наративних особливостей художньої прози розпочалися на початку ХХ століття і пов'язані передусім з працями представників російського та німецького формалізму, чеського структуралізму, а також дослідженнями М. Бахтіна, В. Виноградова, Б. Томашевського та ін. Основними тезами були думка про мовний діалог, аналіз процесу “внутрішньої діалогізації”, розгляд взаємовідносин автора й читача на текстовому рівні, зокрема техніки відсторонення.

Уже в 10-20-х рр. формалісти чітко розрізняли автора як біографічну особистість та автора як літературну постать. В. Виноградов на розрізнення цих понять увів категорію “образа автора”, яка є актуальною й в наш час. На його думку, “образ автора” – це “сконцентроване втілення сутності твору” [5, с. 118], яке можна виокремити, дослідивши стилістичну систему. М. Бахтін розробив теорію діалогізму й теорію міжтекстової полівалентності, основну увагу

зосередивши на вивченні взаємовідносин автора та героя в межах “поліфонічного” роману. Пізніше науковець звернувся до розгляду категорії “іншого” й ідеї двоголосся та карнавалізації літератури. Російські формалісти Б. Ейхенбаум та В. Шкловський виокремили в художніх прозових творах дві перспективи бачення – через героя та через стороннього спостерігача, тобто автора, які пізніше докладно проаналізували американські й французькі наратологи. Б. Томашевський, у своїх розвідках проаналізував образ читача та дійшов висновку, що адресат є не менш активним за автора, через це необхідно стимулювати його увагу й активність.

Чеські структуралісти, серед яких Я. Мукаржовський, висунули тезу, що текст є водночас і автономним і комунікативним за своєю природою. Таким чином, центр ваги дослідження твору зсунувся від фабули на слово, від змісту на форму.

З середини ХХ століття ідеї формалістів знайшли своє продовження в кількох літературознавчих напрямках, зокрема в структуралізмі, наратології та рецептивній естетиці. Структуралісти, спираючись на новітні дослідження мовознавства й семіотики, зайнялися вивченням внутрішньої структури художнього твору як автономного об’єкту, що не залежить від суб’єктивних категорій автора та читача. Представники рецептивної естетики, серед яких німецькі літературознавці з Констанського університету (Х.-Р. Яусс, В. Ізер та ін.) і “школи критиків Буффало” (Н. Холланд та ін.), використовуючи досягнення герменевтики, феноменології, російського формалізму, чеського структуралізму, соціології літератури тощо, основну увагу приділили розгляду дихотомії текст-читач. На їхню думку, твір може існувати лише завдяки свідомості реципієнта. При цьому розрізнялися поняття “інтерпретація” (яка спирається на семантичні орієнтири, вміщені в текстовій площині) та “рецепція” (основою якої є культурний й антропологічний контексти). Одним з ключових понять рецептивної естетики стало поняття “горизонту очікування”, уведені Х.-Р. Яуссом. Згідно з його теорією, рецепція відбувається в процесі взаємодії горизонту очікування, закодованого у творі (сталий компонент), та горизонту очікування читача (що є постійно змінним). Як правило, ідеальним є варіант, коли в ході рецепції відбувається руйнація читацького горизонту очікування, а, отже, пасивне сприйняття перетворюється на активне критичне розуміння, тим самим читач отримує безмежні можливості для рецепції й творення нового тексту з даного. На думку В. Ізера, не менш важливим для сприйняття твору є наявність у тексті комунікативних лакун, які читач може самостійно заповнювати завдяки здобутому раніше досвіду та власній уяві, що є полівалентною за своєю суттю.

Серединну позицію між структуралізмом (з його ідеєю автономного тексту) і рецептивною естетикою (яка надала пріоритет читачеві) зайняла наратологія. Як самостійна наукова дисципліна вона оформилась наприкінці 60-х рр. ХХ століття й найбільшого розвитку отримала протягом 1970-1980-х рр. у французькому, німецькому та американському літературознавстві. Звернувши основну увагу на тріаду

“автор – текст – читач”, наратологи (серед яких Р. Барт, Ю. Кристева, Ж. Женетт, М. Баль, Я. Лінтвельт та ін.) дослідили процес внутрішньотекстової комунікації, виокремили оповідні й дискурсивні рівні та інстанції тощо. На їхню думку, через текстове посередництво відбувається діалогічна взаємодія автора й читача. Існує кілька схем на пояснення акту комунікації, однак найвпливовішою виявилася схема чеського структураліста Р. Якобсона [30], що була представлена в 1958 році в його статті “Лінгвістика й поетика”. Згідно з цією схемою, комунікативний акт включає в себе шість компонентів: адресант, адресат, контакт, код, контекст та власне повідомлення. При цьому компо-ненти тісно пов’язані з шістьма основними функціями комунікативного акту, серед яких експресивна (найближча до адресанта), конативна (пов’язана з адресатом), фактична (спрямована на встановлення контакту), метамовна, або металінгвістична (націлена на код), референтивна (спрямована на контекст) й поетична (пов’язана з повідомленням). Отже, текст постає закодованим знаковим комунікатом. Автор кодує повідомлення, читач декодує його, використовуючи власний літературний досвід. У дослідженні “S/Z” французький наратолог Р. Барт представляє текст як сукупність п’яти основних кодів (герменевтичного, культурного, проайретичного, семантичного та символічного) й кількох допоміжних (як-от хронологічного, іронічного, класового, романтичного та ін.). На його думку, згадані коди “утворюють свого роду стільникову мережу, крізь яку пропускається будь-який текст (точніше, пройшовши крізь неї, він і стає текстом)” [2, с. 45]. Отже, текст, за Р. Бартом, постає “як тканина, як переплетення кодів та голосів” [2, с. 228]. Згодом у тексті було виокремлено оповідні рівні й інстанції. Так, французький наратолог А.-Ж. Греймас виділив два наративні рівня – зовнішній (“рівень мовного втілення тексту” [Цит. за: 6, с. 175]) та іманентний (“все, що передуює мовному втіленню” [Цит. за: 6, с. 175]). Зовнішній рівень, у свою чергу, складається з наративних типів, докладно проаналізованих наратологами. Однією з найповніших є класифікація голандського дослідника Я. Лінтвельта, запропонована в 1981 році в розвідці “Спроба наративної типології: Точка зору: Теорія й аналіз”. Відштовхуючись від “центру орієнтації читача в романному світі” [20, с. 67], він виокремив “дві основні оповідні форми (гетеродієгетичну та гомодієгетичну) й три наративні типи: аукторіальний, акторіальний та нейтральний, з яких усі три наявні в гетеродієгетичній оповіді й лише два (аукторіальний та акторіальний) в гомодієгетичній” [Цит. за: 20, с. 67]. Оповідь є гетеродієгетичною, якщо оповідач не бере участь в історії, що оповідає; гомодієгетичною, якщо оповідач водночас є дійовою особою. Якщо центром орієнтації виступає оповідач, то наративний тип є аукторіальним; якщо актор, то – акторіальним; якщо ні наратор, ні актор не є центром орієнтації читача, то наративний тип є нейтральним. Окрім цього, виділяється рівень фокалізації, або точки зору, до аналізу якого зверталось чимало дослідників. Найпоширенішою є термінологія французького наратолога Ж. Женетта, вміщена в дослідженні “Фігури” (1966-1972) [34]. За Ж. Женеттом, існує три типи фокалізації – зовнішня (бачення “ззовні”), внутрішня (очима одного з персонажів) та нульова

(очима всезнаючого наратора). При цьому протягом історії перспектива бачення може змінюватися. Крім оповідних рівнів, у будь-якому тексті наявні оповідні інстанції, основними серед яких є реальний (або конкретний) автор і реальний (або конкретний) читач, що знаходяться поза текстом; абстрактний (або імпліцитний) автор та абстрактний (або імпліцитний) читач, що знаходяться в межах тексту. Реальні автор і читач усуваються наратологами з аналізу, у той час як абстрактним авторові та читачеві приділено основну увагу. Так, на думку американського дослідника У. Бута [32], імпліцитний автор є свого роду “офіційним писарем”, створеним реальним автором. Імпліцитний читач, у свою чергу, на думку Я. Лінтвельта, “функціонує, з одного боку, як образ одержувача інформації, який передбачається та постулюється всім літературним твором, а, з іншого боку, як образ ідеального реципієнта, який здатний конкретизувати його загальний смисл в процесі активного читання” [Цит. за: 20, с. 49]. Окрім цього, на текстовому рівні наратологи виділяють категорії наратора й наратора, що є оповідними інстанціями безпосередньо зафіксованими в тексті. Їхнім різновидом виступають експліцитний автор (який є частиною тексту, виступаючи в якості “фіктивного автора”) та експліцитний читач (реципієнт, що є дійовою особою). Отже, на думку наратологів, кожний текст складається з макрорівня, який “утворює комплекс ієрархічних організованих наративних рівнів, кожному з яких відповідає своя пара відправника та одержувача (конкретний автор – конкретний читач, абстрактний автор – абстрактний читач, локалізатор – імпліцитний глядач)” [20, с. 71]; та мікрорівня, де “комунікація спирається на дискурси, що вказані наратором та персонажами акторами, слова яких цитуються автором” [20, с. 72].

В українському літературознавстві до вивчення наративних особливостей художньої прози знову чи не найактивніше звернулися наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., при цьому розвідки пов’язані здебільшого з практичним застосуванням теоретичних ідей зарубіжних наратологів. Так, О. Ткачук зайнявся дослідженням наративної стратегії малої прози М. Яцківа, розглянув наративну перспективу та дистанцію в модерністичному дискурсі кінця ХІХ – початку ХХ ст. [23-26]. 2002 року науковець видав “Наратологічний словник” [25], в якому вперше в українському літературознавстві було проаналізовано термінологічний апарат з наратології та наведено приклади з текстів української художньої літератури.

Цього ж року вийшла монографія А. Корольової “Типологія наративних кодів інтимізації в художньому тексті” [11], в якій дослідниця представила “цілісну картину конструювання й функціонування інтимізації” [11, с. 8], встановила й типологізувала коди художньої інформації, змодельовала “типи художніх інтерактів у ситуаціях інтимізації залежно від ролей їх учасників – наратора і адресата” [11, с. 9] тощо. Основну увагу дослідниця зосередила на типологічній характеристиці наративних кодів інтимізації української та російської прози другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст.

В. Сірук у своїй монографії [19], що вийшла друком 2006 року, докладно проаналізувала наративні структури в українській новелістиці 80-90-х рр. XX століття з позицій типології та внутрішньотекстових моделей. Н. Фатєєва [27] звернулася до вивчення проблем інтертекстуальності та вслід за Ж. Женеттом розглянула такі її різновиди як паратекстуальність, метатекстуальність, архітекстуальність, гіпертекстуальність. Гіпертекст привернув увагу й К. Ракул [15].

В. Балдинюк у своєму дисертаційному дослідженні [1] простежила комунікативну природу прози В. Шевчука та П. Загребельного, основну увагу звернувши на наративні моделі сучасної української історичної прози.

О. Капленко [7-9] докладно розглянула наративні структури в українській авангардній прозі 20-х років XX ст. та проаналізувала скорочення дистанції між автором і наративом у творчості українських письменників-авангардистів, основну увагу приділивши наративові як моделі світу у структурній побудові й проекції на художній текст.

Предметом досліджень Ю. Осадчої [13; 14] стали наративні особливості сповідальної прози японської літератури (зокрема творів Дадзая Осаму) з позицій еґо-літератури. М. Руденко [16] дослідила наративну типологію художньої прози М. Хвильового, Л. Козакова [10] – наративний дискурс малої прози О. Гончара. В. Букачик [4] основну увагу приділила дослідженню наративної стратегії й специфіки наративного дискурсу у творах Б. Лепкого. С. Бук звернулася до вивчення форм нарації у творах Іздрика [3], Л. Таран проаналізувала наратив визволення в анти-романі Нілі Зборовської “Українська Реконкіста” [21] з позицій репрезентації жіночого письма. О. Сабєрова [17; 18] розглянула специфіку оповідної структури та роль автора-оповідача у творах А. Чехова. Предметом нашого дисертаційного дослідження [28] було вивчення наративних особливостей художньо-біографічної прози.

2003 року у Тернополі пройшла міжнародна конференція “Наративні виміри літератури”, матеріали котрої було опубліковано двома роками пізніше у збірнику під однойменною назвою. Як зазначає у передмові до видання упорядник збірника І. Папуша: “За задумом організаторів конференція була покликана з’ясувати коло наратологічних зацікавлень у середовищі українських літературознавців, виявити пріоритетні теми та популяризувати наратологію як теоретичну дисципліну” [12, с. 9]. Незважаючи на те, що “доповідачі пропонували зазвичай наратологічні інтерпретації художніх текстів української літератури (твори Іпатія Потія, Костомарова, Квітки-Основ’яненка, Федьковича, Франка, Лепкого, Хвильового, Сосюри, Самчука, Домонтовича, Вінграновського, Снегірьова) і зарубіжного письменства (Францо́за, Конра́да, Ка́фки, Дґойса, Еліота, Гомброві́ча, Орка́на, Платоно́ва, Фаулза, Астаф’є́ва, Кінґа, Ліпскєро́ва)” [12, с. 9], у збірнику знайшли відображення численні теоретичні питання наратології, як-от: проблема включення українських традицій у сучасну наратологію (доповідач Р. Гром’як); аксіологічна трансформація оповідного центру (А. Нямцу); фабула, сюжет і мотив у системі наратива (І. Силантьєв);

аспекти домінування фокалізаційного рівня художньої комунікації (Ю. Завадський); функціонування внутрішнього монологічного мовлення у літературному тексті (М. Дем'янюк); наратологічні проблеми художнього перекладу (М. Лановик) та інші. Окрім цього, І. Папушею було зроблено докладний огляд наратологічних концепцій.

Якщо проаналізувати термінологічний апарат, яким послуговуються українські історики та теоретики літератури, то стає помітною тенденція до використання термінів і понять різних наратологічних шкіл, здебільшого французької, американської та німецької.

Найбільшого поширення набула наратологічна термінологія французьких науковців – Ж. Женетта [34; 35], Я. Лінтвельта [37], М. Баль [31] та ін. Українські дослідники, зокрема М. Ткачук, О. Ткачук, М.Руденко, В. Балдинюк, В. Букачик, С. Луцак, К. Ракул та ін., активно використовують поняття авто-, гомо- та гетеродієгетичний наратор; авто-, гомо- та гетеродієгетичний наратив; інтра- та екстрадієгетичний наратор; зовнішня, внутрішня та нейтральна фокалізація; оповідна інстанція; наративний рівень; наративна структура; внутрішня наративна організація; наративна дистанція; наративний темп; цитатний дискурс персонажів; паратекст; метатекст; гіпертекст та інші.

Інша частина дослідників, як-от О. Сабєрова, Н. Денисюк, спираються на досягнення американської школи наратології (С. Четмен [33], Дж. Прінс [38], М. Райан [39]), застосовуючи у своїх розвідках поняття прихованого та явного оповідача; мова нейтрального оповідача; внутрішній та зовнішній спостерігач; автор-оповідач; внутрішній монолог та діалог; статична централізація; ступінь присутності та інші.

Чимало українських науковців використовують німецьку наратологічну термінологію (В. Шмід [29], В. Кайзер [36] й ін.), зокрема С. Бук, Ю. Осадча, О. Капленко та ін. У їхніх дослідженнях пріоритетними стають терміни я-оповідач; він-оповідач; всезнаючий автор; аукторіальна оповідь; персональна оповідь та інші.

Таким чином, у вітчизняних наратологічних студіях спостерігається термінологічний плюралізм, що сприяє якнайповнішому розкриттю комунікативних властивостей літератури. Українські науковці все частіше починають звертатися до розгляду наративних особливостей художньої літератури, що, у свою чергу, призводить до активізації теоретичних досліджень. На нашу думку, подальші розробки даної тематики видаються перспективними, оскільки допоможуть краще осягнути сутність мистецтва художнього слова.

Література

1. Балдинюк В. Наративні моделі сучасної української історичної прози (за творчістю Павла Загребельного і Валерія Шевчука). – К., 2004.
2. Барт Р. S/Z . – М., 2001.
3. Бук С. Форми нарації в романі Іздрика “Подвійний Леон” // Слово і Час. – 2006. - №2.
4. Букачик В. Гетеродієгетичний наратив у повісті “Зірка” Б.Лепкого // Літературознавчі обрії. – Вип.5. – К., 2004.
5. Виноградов В. В. О теории художественной речи. – М., 1971.
6. Зарубежное

литературоведение 70-х гг. – М., 1984. **7. Капленко О. М.** Наративні структури в українській авангардній прозі 20-х років ХХ століття. – К., 2005. **8. Капленко О.** Наратив як модель світу: структурна побудова і проєкція на художній текст // Слово і Час. – 2003. – №11. **9. Капленко О.** Роман Гео Шкурупія “Двері в день”: скорочення дистанції між автором і наративом // Літературознавчі обрії. – Вип.5. – К., 2004. **10. Козакова Л. О.** Наративний дискурс малої прози Олеся Гончара. – К., 2003. **11. Корольова А. В.** Типологія наративних кодів інтимізації в художньому тексті. – К., 2002. **12. Наративні виміри літератури** / Упоряд. І. Папуша // *Studia methodologica*. – Вип. 16. – Т., 2005. **13. Осадча Ю.** Деякі наративні особливості сповідальної прози (на матеріалі повісті Дадзая Осаму “Пропаша людина”) // Слово і Час. – 2003. – №11. **14. Осадча Ю.** Типи дискурсу у повісті Дадзая Осаму “Пропаша людина” // Літературознавчі обрії. – Вип.5. – К., 2004. **15. Ракул К. П.** Художня література в Інтернеті: теоретичні аспекти гіпертексту // Література в контексті культури. – Вип.12. – Д., 2003. **16. Руденко М.** Наративна типологія художньої прози М. Хвильового. – Т., 2003. **17. Сабєрова Е. Р.** Роль автора-повествователя в наративній структурі розповіді А. П. Чехова “Невеста” // Література в контексті культури. – Вип.12. – Д., 2003. **18. Сабєрова Е. Р.** Специфіка повествовальної структури в розповіді А. П. Чехова “Дом с мезонином” // Література в контексті культури. – Вип.11. – Д., 2003. **19. Сірук В.** Наративні структури в українській новелістиці 80-90-х рр. ХХ ст. – Луцьк, 2006. **20. Современное зарубежное литературоведение.** – М., 1999. **21. Таран Л.** Наратив визволення // Слово і Час. – 2005. – №6. **22. Ткачук М.** Гомодієгетичний наратив повісті Михайла Стельмаха “Щедрий вечір” // Вісник ЛДПУ. Філологічні науки. – 2003. – №5 (61). **23. Ткачук О.** Наративна перспектива та дистанція в модерністичному дискурсі кін.ХІХ – поч.ХХ ст. // Слово і Час. – 2003. – №11. **24. Ткачук О.** Наративна стратегія малої прози Михайла Яцківа // Слово і Час. – 2003. – №1. **25. Ткачук О. М.** Наратологічний словник. – Т., 2002. **26. Ткачук О.** Персонаж як текст у “Новелах долі” М. Яцківа: символічний дискурс // Вісник ЛДПУ. Філологічні науки. – 2003. – №5 (61). **27. Фатєєва Н. А.** Контрапункт інтертекстуальності, или інтертекст в мире текстов. – М., 2000. **28. Черкашина Т. Ю.** Наративні особливості художньо-біографічної прози: автор і читач. – Луганськ, 2006. **29. Шмид В.** Нарратологія. – М., 2003. **30. Якобсон Р.** Лінгвістика і поетика // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст.– Львів, 2001. **31. Val M.** L’Analyse structurale du récit: Ordre dans le désordre // *Le français dans le monde*. – 1977. - №130. **32. Booth W.** Distance et point de vue // *Poétique*. – 1970. – №4. **33. Chatman S.** Characters and Narrators: Filter, Center, Slant and Interest-Focus. – Chicago, 1986. **34. Genette G.** Figures. – Paris, 1972. **35. Genette G.** Palimpsestes. – Paris, 1972. **36. Kayser W.** Das sprachliche Kunstwerk. – Tübingen, 1992. **37. Lintvelt J.** Essai de typologie narrative. – Paris, 1981. **38. Prince J.** On Narratology. – Chicago, 1981. **39. Ryan M.** Possible Worlds, Artificial Intelligence and Narrative Theory. – Bloomington, 1991.

T.Yu. Chavva

QUELQUES PRINCIPES D'UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES

Дана стаття розглядає питання значності комунікативного підходу у навчанні іноземних мов та використання деяких його складов на практиці.

Ключові слова: мовленнєва комунікація, комунікативний підхід, комунікативне навчання, принципи комунікативного навчання.

В данной статье рассматривается вопрос о значимости коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам, а также использование некоторых его составляющих на практике.

Ключевые слова: языковая коммуникация, коммуникативный подход, коммуникативное обучение, принципы коммуникативного обучения.

The article deals with the question of the importance of the communicative approach to the process of teaching foreign languages. It also gives the analysis of the use its constituents in practice.

Key words: language communication, communicative approach, communicative teaching, the principles of communicative teaching.

En parlant d'une approche communicative il faut souligner qu'elle est essentiellement centrée sur l'apprenant. Elle vise à susciter chez l'apprenant le désir d'apprendre la langue cible par l'utilisation et le développement de ses connaissances et de son expérience. Axée sur des thèmes pertinents, elle mobilise aussi son intérêt en l'associant au choix de textes et de tâches répondant aux buts et aux objectifs du programme d'enseignement. Elle développe son aptitude à la communication en lui proposant un éventail de tâches pourvues d'un sens, réalistes, utiles et réalisables, dont la bonne exécution lui procure satisfaction et assurance.

Un enseignement communicatif des langues doit permettre avant tout à l'apprenant d'acquérir la volonté et la capacité d'utiliser la langue cible de façon appropriée et correcte pour communiquer efficacement. Il privilégie la compréhension, la négociation et l'expression du sens, tous objectifs au service desquels il met l'apprentissage des structures et du vocabulaire. Les programmes d'enseignement et les manuels récents, toujours plus nombreux, s'inscrivent dans cette approche. S'inspirant de publications, telles les spécifications du niveau-seuil du Conseil de l'Europe [1] qui ont eu un retentissement considérable, ils sont conçus en fonction de catégories sémantiques et pragmatiques qui indiquent ce que l'apprenant doit être capable de faire dans la langue cible.

Tout programme ou manuel qui vise à promouvoir l'aptitude à la communication doit prendre en compte ses composantes (ou sous-compétences), que van Ek résume ainsi [2]:

(a) *compétence linguistique*: "la connaissance d'éléments de vocabulaire et la maîtrise de certaines règles syntaxiques grâce auxquelles ces éléments sont combinés de manière à produire des énoncés signifiants";

(b) *compétence socio-linguistique*: "la capacité d'utiliser et d'interpréter des éléments linguistiques de manière appropriée en fonction de la situation de communication" (le contexte - qui communique avec qui, à quel propos, où, dans quel but, conditionne le choix des éléments linguistiques);

(c) *compétence discursive*: "la capacité de percevoir et d'assurer la cohérence d'énoncés distincts dans des échanges communicatifs";

(d) *compétence stratégique*: la capacité "de recourir à des stratégies de communication, verbales ou non-verbales, afin de compenser une connaissance imparfaite du code";

(e) *compétence socioculturelle*: "une certaine familiarité avec le contexte socioculturel dans lequel la langue est utilisée";

(f) *compétence sociale*: la volonté d'engager une interaction avec autrui, et la confiance en soi que cela suppose, ainsi qu'une aptitude à "l'empathie et un savoir-faire en matière de relations sociales".

Le développement de l'aptitude à la communication ne saurait être dissocié des besoins de l'apprenant [3]. Ses besoins de communication sont à la fois immédiats et potentiels. Il lui faut savoir comment s'exprimer dans le vécu de la classe, puisqu'il est partie prenante dans le processus de mise en commun des connaissances, des expériences, des intérêts, des opinions, des sentiments et dans l'organisation, l'exécution et l'évaluation des activités d'apprentissage. Cela ne signifie pas pour autant la mise à l'écart de la langue maternelle, elle a son rôle à jouer et ce notamment dans les phases initiales de l'apprentissage; mais l'apprenant doit, dans un certain laps de temps, acquérir les moyens de tirer parti des possibilités de communication authentique qui lui sont offertes en classe.

Il faut aussi préparer l'apprenant à utiliser la langue pour communiquer en situation réelle en dehors de la classe, qu'il s'agisse de visites à la communauté cible, de l'accueil de visiteurs étrangers, d'échanges de lettres, audiocassettes ou vidéocassettes, de résultats de projets, etc., entre écoles ou avec des amis de la communauté cible. Ce processus permet à l'apprenant de se familiariser avec la culture cible, de la comparer à sa propre expérience et à ses propres opinions, et de constater ainsi combien une compréhension interculturelle adéquate facilite la communication.

A ces besoins en matière de communication, vient s'ajouter, pour l'apprenant, celui d'apprendre à apprendre pour qu'il prenne davantage en charge son propre apprentissage. Il lui faut trouver le moyen de se débrouiller, quand ses ressources linguistiques sont insuffisantes, acquérir à la fois de bonnes techniques d'étude, la capacité d'évaluer son travail et ses progrès, et celle de repérer et de résoudre ses problèmes d'apprentissage. Le développement de l'autonomie de l'apprenant est un processus progressif qu'il faut délibérément encourager et promouvoir. Peut-être est-ce là l'enjeu principal de la mission de l'enseignant de langue [4].

Une classe communicative ne se construit pas du jour au lendemain. Elle nécessite une ambiance socio-affective favorable, dans laquelle l'apprenant s'investit activement et personnellement, conscient qu'il est respecté pour ce qu'il est, avec ses propres opinions, intérêts, forces et faiblesses, et son mode d'apprentissage préféré. Elle se caractérise par un esprit de coopération, qui fait de l'apprentissage de la langue cible une expérience socialement partagée. Pour citer Piepho:

"La façon de communiquer, voilà le message - l'interaction éducative, née du processus de la compréhension et du malentendu, des essais et erreurs, de la négociation du sens et de l'importance des thèmes, des sujets, des textes, des sentiments, etc., des différences individuelles de perception, de prise de conscience, de connaissance, d'opinion ou d'attitude, constitue la raison la plus importante et la plus puissante de parler, de lire, d'écouter, d'écrire, pour échanger, énoncer et argumenter" [5].

L'enseignement communicatif se fonde sur le principe que l'apprentissage d'une langue est un processus qui ne peut s'effectuer efficacement qu'en utilisant la dite langue à des fins communicatives. Ceci a des conséquences sur le travail de l'enseignant en classe, car c'est à lui qu'appartient la décision d'instaurer ou non une ambiance propice à la communication. Krumm propose aux enseignants les questions clés suivantes pour les aider à mesurer le caractère communicatif de leur pédagogie [6].

Questions-tests permettant de définir les attitudes de l'enseignant qui favorisent un comportement communicatif de l'élève.

1. Coopération et l'encouragement à l'autonomie

- l'enseignant propose-t-il plus d'un texte ou sujet à la discussion?
- les élèves sont-ils intéressés?
- font-ils des suggestions quant au choix du texte/sujet proposé?
- font-ils leurs propres propositions?
- l'enseignant donne-t-il les raisons de son choix?
- commente-t-il les idées des élèves?
- l'enseignant propose-t-il d'analyser les textes dans la double perspective de la culture cible et de celle des élèves?
 - les élèves réagissent-ils en fonction de leurs expériences et sentiments personnels?
- l'enseignant aide-t-il les élèves à exprimer (oralement ou par écrit) leurs propres réactions/réponses aux textes et sujets proposés?
 - leur donne-t-il la possibilité de coopérer et de discuter entre eux de leurs opinions en toute indépendance?
 - les élèves s'engagent-ils activement dans le travail d'équipe à deux ou en groupes, pour mettre au point des réactions et des avis personnels?
 - font-ils des suggestions quant au choix du texte/sujet proposé?
 - font-ils leurs propres propositions?
 - l'enseignant donne-t-il les raisons de son choix?
 - commente-t-il les idées des élèves?
 - l'enseignant propose-t-il d'analyser les textes dans la double perspective de la culture cible et de celle des élèves?
 - les élèves réagissent-ils en fonction de leurs expériences et sentiments personnels?

- l'enseignant aide-t-il les élèves à exprimer (oralement ou par écrit) leurs propres réactions/réponses aux textes et sujets proposés?

- leur donne-t-il la possibilité de coopérer et de discuter entre eux de leurs opinions en toute indépendance?

- les élèves s'engagent-ils activement dans le travail d'équipe à deux ou en groupes, pour mettre au point des réactions et des avis personnels?

2. Le comportement collaboratif de l'enseignant

- les élèves osent-ils exprimer des idées ou des opinions originales pendant la classe?

- l'enseignant accepte-t-il de tels énoncés et tente-t-il de les insérer dans la discussion?

- les élèves osent-ils s'exprimer librement, même s'ils ont des doutes quant à la correction des phrases énoncées?

- l'enseignant les aide-t-il à exprimer leurs propres idées et les tolère-t-il?

- les élèves écoutent-ils ce que disent leurs camarades et sont-ils ouverts aux idées d'autrui?

- l'enseignant tient-il compte de la personnalité de chaque élève?

- l'enseignant et les élèves tentent-ils d'exploiter en commun leurs expériences et leurs idées?

3. L'interaction avec l'enseignant et le développement de la confiance en soi dans la pratique de la langue cible.

- les élèves essaient-ils d'exprimer leurs problèmes et/ou leurs sentiments dans la langue cible, malgré les difficultés qu'ils éprouvent?

- l'enseignant les aide-t-il à trouver les expressions adéquates?

- l'enseignant incite-t-il les élèves à s'entraider?

- les élèves s'aident-ils mutuellement pour s'exprimer de façon adéquate dans la langue cible?

- l'enseignant les incite-t-il à travailler individuellement/à deux, et à s'aider et se corriger mutuellement?

- se servent-ils des dictionnaires et autres matériels pédagogiques de façon autonome?

- l'enseignant attend-t-il que les élèves aient fini de s'exprimer pour les corriger?

- l'enseignant montre-t-il sa satisfaction lorsque les élèves font du bon travail?

L'enseignant qui adopte cette attitude n'est plus un dispensateur de savoir qui organise le tour de parole et distribue sanctions et jugements. Détenteur d'un savoir et d'un savoir-faire, où s'articulent notamment sa compétence linguistique et sa connaissance de la culture de la communauté cible, sa sensibilité aux besoins et aux intérêts des apprenants, sa perception de la nature du processus d'apprentissage d'une langue, le praticien d'un enseignement communicatif des langues est aussi:

- gestionnaire des activités de la classe

- aide à l'apprentissage

- co-participant au processus d'apprentissage

- négociateur
- catalyseur
- conseiller/spécialiste
- soutien
- ressource
- dispensateur d'informations sur les efforts de communication des apprenants

- locuteur compétent de la langue cible
- auditeur attentif
- observateur
- animateur
- chercheur
- quelqu'un de patient

Une telle pédagogie exige beaucoup de l'enseignant. Pour que son travail soit cohérent, il doit être conscient des principes et des concepts clés qui sous-tendent ce type d'approche. L'enseignant communicatif ne cesse d'apprendre et de s'améliorer. Il doit faire preuve d'ouverture d'esprit et de souplesse; il doit avoir la volonté de s'informer, de participer à des ateliers, d'écouter ses collègues, de mettre en commun des expériences (il ne se contente pas de simples échanges en salle des professeurs; il va voir ce qui se passe dans les classes des autres enseignants). L'enseignant communicatif est prêt à prendre certains risques et il est patient, parce que le cours ne se déroule pas toujours comme prévu; les attitudes (la sienne comme celle de ses collègues) évoluent très lentement, et les contraintes administratives sont parfois source de problèmes. C'est peut-être dans la communication avec ses collègues que l'enseignant puise une des forces essentielles à sa mission. Nul ne détient le monopole du savoir et de l'expérience, et la solidarité est tout aussi importante entre collègues qu'entre apprenants.

Enfin, dernière implication à souligner, si évidente soit-elle: en classe l'enseignant doit vouloir et pouvoir communiquer avec aisance dans la langue cible. S'agissant de l'apprentissage d'une langue aux fins de communication, il y a là un impératif. Si l'enseignant ne se sent pas à l'aise dans le maniement de la langue cible, il faut l'aider à acquérir davantage d'assurance, à savoir prendre des risques, à adopter en fait l'attitude qu'il attend lui-même des élèves (et en acceptant ses propres erreurs); il va sans dire qu'il doit aussi tirer parti de la moindre occasion d'améliorer sa compétence dans la langue considérée.

Alors, quelques implications pour l'apprenant :

Dans une approche communicative, l'apprenant doit prendre sa part de responsabilité dans l'apprentissage, négocier et coopérer avec les autres apprenants et l'enseignant dans le choix des objectifs et des moyens de les atteindre, tout en cherchant comment il peut le mieux utiliser et développer ses savoir-faire et ses connaissances.

Le bon apprenant a donc la volonté de:

- saisir toute occasion (en classe et en dehors de la classe) de communiquer
- s'engager personnellement et activement dans les activités d'apprentissage
- négocier/faire des propositions quant aux textes, aux tâches et aux

méthodes

- transiger
- partager des connaissances, des expériences, des sentiments, des réactions ...

- respecter la personnalité d'autrui
- vivre dans l'incertain et de prendre des risques
- apprendre en essayant de communiquer
- accepter d'être corrigé par l'enseignant et par ses camarades
- rechercher des informations qui puissent le guider
- chercher les régularités de la langue
- trouver des moyens de mémoriser de nouveaux éléments langagiers
- utiliser les ressources disponibles (ouvrages de référence, bibliothèque, correspondants, etc.)

- étudier les difficultés avec les autres
- mettre en commun les solutions
- évaluer les textes et les tâches
- évaluer ses résultats et sa progression générale

Quant aux implications pour les matériels pédagogiques, il faut dire que la qualité des expériences d'apprentissage dépend largement des matériels disponibles dans la classe. Ici un petit nombre de questions à titre d'introduction:

- les matériels peuvent-ils intéresser les apprenants, éveiller leur curiosité et les inciter à s'engager personnellement?
- s'appuient-ils sur l'expérience et les connaissances des apprenants pour les développer?
- les objectifs visent-ils essentiellement la communication?
- les objectifs et les moyens sont-ils axés sur la réussite, c'est-à-dire clairs, réalistes, utiles et adaptés au niveau des apprenants?
- les matériels offrent-ils de bons exemples d'une utilisation naturelle de la langue; autrement dit, le contexte relie-t-il de façon cohérente le sens, la forme et l'utilisation?
- offrent-ils une possibilité de choix dans le contenu, les tâches et les méthodes de travail?
- tiennent-ils compte des différences d'intérêts, de styles et de rythmes d'apprentissage?
- favorisent-ils la coopération et l'échange plutôt que la compétition?
- sont-ils fondés sur des tâches établissant un équilibre adéquat entre la pratique de la langue et les activités communicatives?
- les activités sont-elles suffisamment variées pour éviter la répétition fastidieuse de tâches semblables?
- les matériels incitent-ils les apprenants à évaluer les textes et les tâches?
- offrent-ils aux apprenants des indications qui les aident à surmonter les difficultés d'apprentissage?
- prévoient-ils à intervalles réguliers des possibilités de révision et de consolidation des acquis?
- les matériels sont-ils présentés de telle façon que les apprenants puissent travailler seuls si nécessaire, et évaluer leurs résultats?

- prévoient-ils une auto-évaluation régulière?

L'enseignant devra toujours adapter les matériels pédagogiques, si bien conçus soient-ils, à sa situation particulière. S'agissant de manuels "traditionnels", l'efficacité de l'apprentissage commandera peut-être de modifier les dialogues (remplacer, par exemple, les dialogues structuraux par un discours naturel, d'ajouter des textes authentiques et des tâches plus réalistes afin de rendre l'apprentissage plus significatif. Il n'existe pas de panacée pour l'enseignement communicatif. L'enseignant se trouve jour après jour confronté à la nécessité de proposer aux apprenants un choix de textes et d'activités appropriés.

References

1. Coste D., J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martin-Baltar, E. Papo et E. Roulet, 1976. Un Niveau-Seuil // Strasbourg: Conseil de l'Europe. – P., 1981. **2. Van Ek J.A.** Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes // Strasbourg: Conseil de l'Europe. – P., 1981. **3. Porcher.** Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires. – L., 1980. **4. Dam L.** Intermediate English – an experiment in learning and teaching. – Danemark, 1982-1983. **5. Piepho H.-E.** Some basic principles of communicative foreign language learning // Report on Council of Europe workshop. – 1986. - 2 April. **6. Krumm H.-J.** Effecting Change in Teacher/Student Interaction // Report on Council of Europe workshop. – 1984. – 3 June. **7. La communication** dans la classe de langue. – Strasbourg, 1995.

УДК 811.134.2'36

E.Y. Shestakova

MODO SUBJUNTIVO: LA ESENCIA DEL FENÓMENO GRAMATICAL

У пропонованій статті авторка торкається питання вживання умовного способу в іспанській мові порівняно з російською, зосереджуючись на суб'єктивній природі цього граматичного явища.

Ключові слова: умовний спосіб, дійсний спосіб, складнопідрядне речення.

В предложенной статье автор затрагивает вопросы употребления сослагательного наклонения в испанском языке в сравнении с русским, сосредоточиваясь на субъективной природе этого грамматического явления.

Ключевые слова: условное (сослагательное) наклонение, изъявительное наклонение, сложноподчиненное предложение.

In the article the author touches upon the subject of the use of the subjunctive mood in Spanish in comparison with the Russian language taking into consideration the nature of this grammatical phenomenon.

Key words: subjunctive mood, indicative mood, subordinate clause.

El modo es una de las categorías gramaticales del verbo que guarda estrecha relación con el concepto de modalidad. Diferentes sentidos modales (de posibilidad, voluntad, valoración emocional) se expresan de un modo distinto en las lenguas del mundo. Para expresar esos sentidos modales es posible usar los medios léxicos, así como verbos modales, adverbios, etc. De otro lado, se puede usar los medios gramaticales. Los sentidos modales expresados por los medios gramaticales se llaman modos.

El problema de diferenciación entre el empleo del subjuntivo y del indicativo es bastante grave para la gente que aprende el castellano. El hablante expresa su actitud a la situación mediante el modo del verbo puesto en una de sus formas. Por ejemplo, él puede expresar su asombro, miedo, deseo o algún estado anímico más. Además tiene la posibilidad de apreciar la situación, identificar su actitud a la realidad.

La cantidad de los modos varía en las lenguas. El idioma ruso no abunda en modos, tiene tres: el indicativo, el condicional (lo llamemos así para no confundir con el subjuntivo en la lengua española) y el imperativo. En la lengua española aparece un modo más: el subjuntivo.

Resulta necesario precisar la diferencia entre las formas del condicional y el subjuntivo en el español y en el ruso. Mientras que ambos modos en el castellano tienen una completa paradigma de la conjugación, cada uno su propia, los del ruso coinciden completamente sin tener la diferencia alguna en persona. Es decir, hablando del subjuntivo en el idioma ruso se tiene en cuenta el subjuntivo.

La gramática estructural moderna mira las formas modales del subjuntivo y del indicativo como expresivas de la oposición *no realidad – realidad*; y debe advertirse que entre los dos miembros de la correlación el primero es el positivo, el miembro marcado diferenciador, mientras que el segundo representa la forma habitual e indeferenciada de expresión que se halla en todas las lenguas. En cambio el subjuntivo puede faltar, y falta de hecho en muchos idiomas [1, c. 114].

Resulta fácil comprender que el modo indicativo se emplea en las oraciones independientes, mientras que el subjuntivo, a su vez, aparece en las oraciones dependientes, lo que refleja su ecencia.

Eso no significa que no podemos encontrar el subjuntivo en una oración independiente, pero sí con más frecuencia sirve como el modo auxiliar en la expresión de lo subjetivo.

El empleo del subjuntivo en la oración subordinada depende del significado del verbo de la oración principal, a saber:

Con los verbos de *voluntad* y *deseo* se establece una relación de influencia entre el sujeto de la acción principal y el de la acción subordinada, que se construye con *que + subjuntivo*:

Quiero que comas sopa. Deseaba que hablaras con su tía. Dijo que te acostaras pronto.

Los verbos que expresan *sentimientos* o *estados de ánimo* indican la *reacción* que produce ese sentimiento. Cuando es el resultado de acciones de sujetos diferentes a quienes las experimentan se construyen con *que + subjuntivo*:

Me encanta que me regalen rosas. Le deprime que le cuenten problemas. ¿Te gustaría que saliéramos a cenar?

Hay casos cuando la persona que habla ruso o ucraniano, tiene que prestar mucha atención al modo de expresarse en español, dado que en ruso no hay diferencia entre las formas modales en la oración subordinada:

Los verbos de percepción y comunicación (*ver, creer, pensar, considerar, suponer, etc.*) se construyen con subjuntivo cuando se presentan en forma negativa. En ruso se emplea el indicativo en la forma del futuro:

Creo que llega. No creo que llegue.
Думаю, что он придет. Не думаю, что он придет.

En las oraciones subordinadas del tiempo en español para expresar una acción futura no realizada todavía se emplea el modo subjuntivo. En ruso se usa el indicativo:

En cuanto me instale en el hotel, te escribiré.
Как только я поселюсь в отеле, я тебе напишу.

En las oraciones subordinadas de relativo el verbo va en el indicativo cuando el antecedente es conocido, y en el subjuntivo cuando es dudoso or desconocido. En ruso aparecen las formas del indicativo y condicional respectivamente:

Haré lo que usted manda. Я сделаю все, что вы прикажете.
Haré lo que usted mande. Я сделаю все, что бы вы не приказали.

Comparemos los casos del uso del subjuntivo en las oraciones condicionales en el español y el ruso.

En el segundo tipo de la oración condicional el hablante representa el hecho como no real pero formalmente realizable, por ejemplo:

Si nos despertáramos temprano, podríamos llegar a tiempo a la estación.

Если бы мы проснулись рано, то могли бы вовремя приехать на вокзал.

Es decir, el modo de expresar la consecuencia en ruso y en español coincide en el fondo, se realiza mediante el modo potencial (condicional). Este modo se forma en el ruso con la ayuda de la forma pasada del verbo en el indicativo más la partícula “бы”. Además los verbos en la oración principal son “imperfectos” lo que indica la formal posibilidad de la acción (en ruso *могли*, a no *смогли*).

En la oración subordinada la condición se expresa de la manera diferente en las lenguas investigadas: en el ruso de nuevo usamos el modo potencial sino en el español el imperfecto de subjuntivo. Hemos dicho que el modo subjuntivo del ruso no tiene sus propias formas gramaticales, se las presta

el pasado del indicativo en la combinación con la partícula “бы” procedente del verbo “быть”.

En el tercer tipo de la oración condicional el hablante representa el hecho como irreal debido a su pertenencia al plan del pasado, por ejemplo:

Si nos hubieramos despertado temprano, habríamos podríamos llegar a tiempo a la estación.

Если бы мы проснулись рано, то смогли бы вовремя приехать на вокзал.

En este caso en la oración principal el verbo en el potencial en el ruso adquiere el prefijo “с” lo que indica su aspecto perfectivo. En español acudimos al potencial compuesto para expresar la misma consecuencia.

En la oración subordinada en el español no hay ninguna necesidad de introducir los marcadores léxicos del pasado (ayer, anteayer, el mes pasado, etc.), pues la forma del pluscuamperfecto de subjuntivo no coincide con ninguna de las formas del pasado y no puede ser confundida con ellas.

Si nos referimos a la oración condicional en el ruso podemos introducir los complementos circunstanciales del tiempo para que el interlocutor pueda comprendernos sin dificultad alguna, por ejemplo:

Если бы вчера (тогда, позавчера, на прошлой неделе) мы проснулись рано, то смогли бы вовремя приехать на вокзал.

Por fin, en el cuarto tipo (mixto), donde se mezclan el tercer y el segundo tipos de la oración condicional, nuestras conclusiones no pierden lo actual del problema: los modos indicados más arriba siguen siendo empleados según las leyes de la concordancia de los tiempos en el español.

Li Juan entendiera de la música latina, habría visitado el concierto de Mercedes Sosa.

Si no hubieras hecho el ganso, no estaiias en un callejón sin salida.

Según lo que hemos dicho el subjuntivo es el marcador de la posición realidad/irrealidad. Cuando enunciamos una acción con la ayuda de la forma verbal la pensamos como la parte de realidad objetiva, o como algo dependiente de nuestro estado del ánimo.

Por ejemplo, diciendo *El hombre está enfermo, Vendré mañana para verte, Sabíamos que había comprado un coche nuevo* solamente afirmamos o negamos los hechos concretos con la referencia a algún plan temporal de la realidad. En este caso tenemos que emplear el modo indicativo.

Al contrario, diciendo *Es una lástima que el hombre esté enfermo, Es posible que no venga mañana para verte, No sabíamos que hubieran comprado un coche nuevo* expresamos nuestra relación personal a los hechos enunciados. Requieren de nosotros que usemos el modo subjuntivo.

Pero si la caída del subjuntivo en el desuso es un fenómeno inevitable para la lengua española. La respuesta a esa pregunta se puede encontrarla en el artículo de Vicente Verdú, publicado en El País en 1999.

“En varias oportunidades recientes, leyendo libros o artículos, podemos tropezar con autores que, como los ecologistas de la lengua, alertan sobre la creciente desaparición del subjuntivo. En los diarios, en las conversaciones, en la radio o la televisión, se habla o escribe ya sustituyendo el subjuntivo por el presente de indicativo o, cuando no, en las frases de condicional, empleando el subjuntivo en lugar del pretérito imperfecto.

Curiosamente, no es sólo un fenómeno español. En francés, por ejemplo, han dejado de emplearse corrientemente verbos tan evocadores como los que terminan en -eussent o -assent. Pero en italiano sucede prácticamente lo mismo. Tampoco se utilizan cuando se debería expresiones como “se io andasse”. Finalmente, en cuanto al inglés, el subjuntivo ha dejado de existir entre los inmigrantes y los más jóvenes.

A los muchachos españoles que hablan castellano les resulta igualmente difícil, por lo que se ve, expresarse diciendo “estaremos allí cuando ella venga” y dicen: “Estaremos allí cuando ella viene”. De la misma manera, a menudo, no se usa la forma “si me tocara la lotería me compraría un piso”, sino “si me tocaba la lotería me compraría un piso”.

El sistema del modo subjuntivo existe en todas las lenguas romances, pero en el idioma español es una roca de escándalo: dos personas pueden expresarse con la ayuda de ambos modos con referencia al mismo hecho. Eso depende “del grado de subjetividad” del hablante hacia el pensamiento enunciado. El aspecto irreal de la acción expresada con las formas del subjuntivo hace que las relaciones temporales de sus tiempos sean mucho más confundidas que las del indicativo. Es decir que a los nueve tiempos gramaticales del indicativo corresponden cuatro en el subjuntivo, siendo relativos o indirectamente medidos.

El modo indicativo puede emplearse en las oraciones independientes y subordinadas, el subjuntivo a su vez depende de otro verbo (es una lástima que, es posible que, no sabíamos que). De aquí proviene el nombre del mismo modo, que tiene el significado de *dependiente, subordinado*.

Pero ¿tan grave resulta la pérdida del subjuntivo?, le preguntaron a Umberto Eco para el libro titulado significativamente “El fin de los tiempos”. Y Eco contestó: “Me parece muy importante el subjuntivo porque él es el único que expresa el tiempo de la hipótesis y de lo posible, de lo no-real”. El subjuntivo es, en efecto, el tiempo que crea en el habla y la escritura la escena cóncava de la suposición.

Gracias al subjuntivo se añade una trasrealidad como el forro de raso a un vestido de noche o, en suma, como la dimensión donde se desdobra el soñado cuerpo del lenguaje. La última novela de Juan José Millás, “El orden alfabético”, está obsesivamente centrada en el extravío de palabras y formas. Y con la experiencia de su lectura se siente el pavor de la mutilación. El pavor a la disgregación suave del cerebro y del espíritu por el continuado desmedro del habla” [2].

Pues, para que el idioma español no pierda su encanto es importante que nosotros, quienes lo hablamos ya o sólo lo estamos aprendiendo, nos acostumbremos a sus leyes, y una de las básicas es ... el uso del subjuntivo.

Bibliografía

1. Real Academia Española. Современная грамматика испанского языка. Синтаксис. – Санкт-Петербург, 1997. **2. Vicente** Verdu. La lenta agonía del modo subjuntivo // El País. – 1999.

В.В. Унукович

**ПРОПОВЕДИ ИИСУСА ХРИСТА КАК ОБРАЗЦЫ
РАННЕХРИСТИАНСКОЙ ГОМИЛИИ
(этическая мотивация риторических приёмов)**

У статті розглядаються проповіді Ісуса Христа як зразки ранньохристиянської гомілії. Підкреслюється особливе значення Нагорної проповіді, аналізуються деякі ораторські прийоми, які використані в ній. Автор приходить до висновку, що проповіді Христа уявляють собою зразок, модель, відповідно до якої побудовані сучасні християнські проповіді.

Ключові слова: проповіді Ісуса Христа, Нагорна проповідь, ораторські прийоми, зразки проповіді.

В статье рассматриваются проповеди Иисуса Христа как образцы раннехристианской гомилии. Подчёркивается особое значение Нагорной проповеди, анализируются некоторые ораторские приёмы, используемые в ней. Автор приходит к выводу, что проповеди Христа представляют собой образец, модель, в соответствии с которой построены современные христианские проповеди.

Ключевые слова: проповеди Иисуса Христа, Нагорная проповедь, ораторские приёмы, образцы проповеди.

The article deals with Jesus Christ's Sermons as examples of early Christian homilies. The significance of the Sermon on the Mount is emphasized. Some rhetoric means used in it are analyzed. The author concludes that Jesus Christ's Sermons represent the patterns for modern Christian Sermons.

Key words: Jesus Christ's sermons, the Sermon on the Mount, rhetoric means, patterns of sermon.

Полноценный анализ современной христианской проповеди в любой её типологической разновидности вне зависимости от конкретной ветви христианской религии вряд ли возможен без обращения исследователя к истокам гомилии, т.е. к первым проповедям Иисуса Христа. Как известно, с точки зрения центральной интенции в настоящее время учёные и практики-богословы выделяют проповедь нравоучительную, нравообличительную, изъяснительную, догматическую и апологетическую [1, 279]. Содержательные и формальные основы первых трех типов и были заложены Иисусом Христом. Цель данной статьи проанализировать некоторые ораторские приёмы, используемые в Нагорной проповеди как некие образцы, представляющие модели, в соответствии с которыми строятся современные христианские проповеди.

В общем виде Христос систематизирует и излагает Свое учение в Нагорной проповеди (*Sermon on the Mount, Discorso della Montagna*) (5-7 главы Евангелия от Матфея), произнесенной перед учениками и большим количеством народа [2, с. 279]. Это – первая (!) проповедь, которую подробно излагает Евангелие. В ней, помимо заповедей блаженства, предлагается трансформация ветхозаветных законов и выдвигается идеальная модель поведения нового человека, освобожденного от множества мелких и бесплодных предписаний, которые только стесняли человеческую деятельность и мало способствовали действительному нравственному улучшению. Правила, которые провозглашает Христос, более жесткие и трудновыполнимые, чем прежние, ветхозаветные, данные Богом на Синайской горе праотцу Моисею [3, с. 206-207]. В Нагорной проповеди очерчен идеал новой христианской жизни, который противопоставляется формальной фарисейской ветхозаветной праведности. Например, заповедь «не убий; кто же убьет, подлежит суду» Иисус уточняет следующим образом: «А Я говорю вам, что всякий, гневающийся на брата своего напрасно, подлежит суду...» (Мф. 5, с. 21-22). Заповедь «не прелюбодействуй» касается у Христа не только соответствующих внешних действий: «А Я говорю вам, что всякий, кто смотрит на женщину с вожделением, уже прелюбодействовал с нею в сердце своем» (Мф. 5, с. 27-28).

Иногда нравственные принципы, выдвигаемые Иисусом, звучат удивительно и даже вызывающе: «Вы слышали, что сказано: "люби ближнего твоего и ненавидь врага твоего". А Я говорю вам: любите врагов ваших, благословляйте проклинающих вас, благотворите ненавидящим вас и молитесь за обижающих вас и гонящих вас...» (Мф. 5, с. 43-44). Так Христос призывает своих слушателей к нравственной работе над собой, к совершенству: «...будьте совершенны, как совершенен Отец ваш Небесный» (Мф. 5, с. 48).

В Нагорной проповеди впервые ярко прослеживаются ораторские приемы Христа. Он обращается к собравшемуся на горе народу в категорической форме, «как власть имеющий, а не как книжники и фарисеи» (Мф. 7, с. 29), что усиливает прагматический эффект Его слов. Противопоставление традиционного нравственного уклада новому учению, игра контрастов, видимо, производила на слушателей огромное впечатление.

Иисус, устанавливая новые нравственные нормы поведения и жизни, говорил от первого лица: «А Я говорю вам...» (Мф. 5, 22, 28, 32, 32, 39, 44), что также обращало внимание слушателей, поскольку все ветхозаветные пророки постоянно подчеркивали, что говорили от имени Бога: «Так говорит Господь...», «И было слово Господне ко мне...». Совершенно естественно, что для современной христианской проповеди не характерно употребление местоимения первого лица единственного числа, а, напротив, употребляется так называемое инклюзивное «мы», чем обусловлена такая характеристика гомилии 21 века, как диалогичность. Последняя, получив наиболее яркое выражение в протестантской проповеди, становится достаточно заметной и в православной, и в католической гомилии.

В проповедях Иисуса широко используется прием гиперболы, что способствует достижению значительного перлокутивного эффекта. Например: «Если же правый глаз твой соблазняет тебя, вырви его и брось от себя; ибо лучше для тебя, чтобы погиб один из членов твоих, а не все тело твое было ввержено в геенну. И если правая твоя рука соблазняет тебя, отсеки ее и брось от себя; ибо лучше для тебя, чтобы погиб один из членов твоих, а не все тело твое было ввержено в геенну» (Мф. 5, с. 29-30). Конечно, Иисус говорил эти слова не в буквальном смысле, но использовал гиперболу, чтобы, во-первых, столь образный пример быстрее запомнился людям, и, во-вторых, подчеркнуть важность сказанного им: на первом месте в жизни должно стоять стремление обрести Бога. Более того, по церковным канонам, членовредительство является тяжким грехом. То же относится к словам Христа из Нагорной проповеди «...не противься злumu. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую...» (Мф. 5, с. 39). Иисус отменяет этими словами ветхозаветный закон возмездия и требует любви к врагам. Но заповеди о терпении обид, направленные против традиции мстить за нанесенную обиду, не исключают ни общественных мер к ограничению зла и наказанию делающих зло, ни личных усилий по сокращению в мире зла и вразумлению обидчиков. Сам Христос, когда Его на суде у первосвященника ударили по щеке, не подставил обидчику вторую щеку (как это следовало бы при дословном понимании Его вышеуказанных слов), а возразил: «...если Я сказал худо, покажи, что худо; а если хорошо, что ты бьешь Меня?» (Ин. 18, с. 23).

В дальнейшем Христос развивал и конкретизировал высказанные в Нагорной проповеди принципы. Его проповеди носили исключительно практический характер. Цель Спасителя была не только в просвещении ума, но прежде всего в очищении сердец слушателей. Он учил нравственности вообще и в то же время дифференцированно подходил к разным социальным, религиозным и возрастным категориям внимающих Ему современников. Своим ученикам Иисус нередко говорил методические, долгие проповеди, которые вряд ли понял бы простолюдин.

Например, Прощальная беседа в 14-16 главах Евангелия от Иоанна – последняя, по сути, публичная речь Христа – обращена к ближайшим ученикам. Мы редко встречаем в Евангелиях записи столь продолжительных проповедей Иисуса. Он дает ученикам новую заповедь любви: «...да любите друг друга, как Я возлюбил вас. Нет больше той любви, как если кто положит душу свою за друзей своих» (Ин. 15, с. 12-13). Любви между учениками Христос противопоставляет ненависть мира, которую встретят ученики на своем предстоящем пути: «...даже наступает время, когда всякий, убивающий вас, будет думать, что он тем служит Богу» (Ин. 16, с. 2). Иисус обещает ученикам ниспослание Святого Духа, благодаря которому Бог неотступно будет с ними. Эти и другие слова Учителя из Прощальной беседы оказались трудны для понимания даже ученикам. Видя и понимая это, Христос говорит: «Еще многое имею сказать вам, но вы теперь не можете вместить». Учитель предсказывает скорое предательство учеников, но, тем не менее, беседа

заканчивается не на скорбной, а на радостной ноте: «В мире будете иметь скорбь; но мужайтесь: Я победил мир» (Ин. 16, с. 33).

Короткие речи Христа, обращенные к ближайшим ученикам, менее сложны для восприятия простыми людьми. В этих речах Иисус развивает высказанные в Нагорной проповеди заповеди. Например, Он подчеркивает Свои слова о необходимости прощать: «Если же согрешит против тебя брат твой, выговори ему, и если покается, прости ему; и если семь раз в день согрешит против тебя и семь раз в день обратится и скажет "каюсь", – прости ему» (Лк. 17, 3-4). Он говорит о необходимости полного и всецелого, а не избирательного следования Своим заповедям: «...Если кто хочет идти за Мною, отвергнись себя и возьми крест свой и следуй за Мною; ибо кто хочет душу [т. е. жизнь. – *Примеч. переводчика.*] свою сберечь, тот потеряет ее; а кто потеряет душу свою ради Меня, тот обретет ее. Какая польза человеку, если он приобретет весь мир, а душе своей повредит? (Мф. 16, с. 24-26).

От апостолов Иисус требует значительно большего, чем от рядового иудея. Посылая учеников на проповедь «как овец среди волков» (Мф. 10, с. 16), Он готовит их к трудностям: «Остерегайтесь же людей: ибо они будут отдавать вас в судилища и в синагогах своих будут бить вас... И будете ненавидимы всеми за имя Мое; претерпевший же до конца спасется. Когда же будут гнать вас в одном городе, бегите в другой» (Мф. 10, 17, 22-23).

Христос предостерегает апостолов от излишней радости о первых успехах миссионерства и напоминает о первенстве небесного над земным. Так, когда семьдесят учеников возвратились из разных городов, куда отправлялись проповедовать, и с радостью говорили Учителю: «Господи! и бесы повинуются нам о имени Твоем», Христос отвечал им: «...однако ж тому не радуйтесь, что духи вам повинуются; но радуйтесь тому, что имена ваши написаны на небесах» (Лк. 10, 17, 20).

В индивидуальных беседах с простыми людьми Иисус предпочитает краткие задушевные речи. Их основная тема - спасение, покаяние и дела милосердия для спасения. Богатому юноше Он отвечает на вопрос о том, что нужно сделать, чтобы иметь жизнь вечную (Мф. 19, 17-21). Толпу почитателей Христос предостерегает от внутренней нечистоты: «Светильник тела есть око; если око твоё будет чисто, то и все тело твоё будет светло; а если оно будет худо. То и тело твоё будет темно. Итак, смотри: свет, который в тебе, не есть ли тьма?» (Лк. 11, с. 34-35). Жившую во грехах простодушную самарянку из города Сихарь Иисус во время короткой беседы обращает в веру, а через нее уверовали во Христа и многие земляки (Ин. 4, с. 5-42). Не задумывающихся о покаянии Христос вразумляет и торопит: «...или думаете ли, что те восемнадцать человек, на которых упала башня Силоамская и побила их, виновнее были всех живущих в Иерусалиме? Нет, говорю вам; но если не покаетесь, все так же погибнете» (Лк. 13, с. 4-5).

Наиболее полемичны речи Христа, обращенные к фарисеям, книжникам и другим вождям иудейского народа. С первых же дней общественного служения Иисуса эти люди болезненно восприняли Его учение, поскольку Он открыто называл себя Сыном Божиим и часто не

соблюдал формальных предписаний ветхозаветных законов, прежде всего, исцелял больных в священный для иудеев день покоя - субботу. Христос же противопоставлял косным ритуалам нравственные ценности, провозглашая принцип духовной свободы, для которой не существует привычных устоявшихся границ.

В полемике с фарисеями Христос-оратор предстает как искусный мастер экспромта, немедленного и яркого ответа на провокации собеседников. Наиболее известен пример, когда фарисеи «совещались, как бы уловить Его в словах» (Мф. 22, с. 15) и решили задать ему провокационный вопрос: «Учитель! Мы знаем, что Ты справедлив, и истинно пути Божию учишь, и не заботишься об угождении кому-либо, ибо не смотришь ни на какое лице; итак, скажи нам: как Тебе кажется, позволительно ли давать подать кесарю, или нет?» (Мф. 22, с. 16-17). Провокация состояла не только в форме вопроса, но и в том, что любой вариант ответа, который ожидали услышать фарисеи, умалял бы Христа как почитаемого всеми Учителя. В случае положительного ответа Он уронил бы Свое мессианское достоинство: Мессия не мог допустить подчинение Израиля языческому Риму. А если бы Иисус ответил, что подать кесарю платить непозволительно, это был бы призыв к неповиновению государственной власти. Христос нашел третий вариант ответа, о котором вопрошавшие не подозревали: он блестяще провел грань между областью кесаря и областью Бога, между царством земным и Царством Божиим: «...Иисус, видя лукавство их, сказал: что искушаете Меня, лицемеры? Покажите Мне монету, которую платится подать. Они принесли Ему динарий. И говорит им: чье это изображение и надпись? Говорят Ему: кесаревы. Тогда говорит им [Иисус]: итак, отдавайте кесарево кесарю, а Божие Богу» (Мф. 22, с. 18-21).

Другую провокацию фарисеи и книжники пытались устроить Христу, когда привели к Нему застигнутую в прелюбодеянии женщину и сказали: «Учитель! Эта женщина взята в прелюбодеянии; а Моисей в законе заповедал нам побивать таких камнями: Ты что скажешь?» (Ин. 8, 4-5). Христос оказался перед альтернативой: или высказаться против закона Моисея, или одобрить убийство женщины. Иисус нашел третий, не предусмотренный оппонентами, вариант - перенес решение вопроса в область моральных отношений и оценок: «Когда же продолжали спрашивать Его, Он восклонившись сказал им: кто из вас без греха, первый брось на нее камень» (Ин. 8, с. 7).

Для усиления образности и – соответственно – перлокутивной силы Своих речей Христос использует притчи, которые отличаются простотой и наглядностью. Притча в строгом смысле слова есть повествование о вымышленном, но совершенно правдоподобном событии с целью наглядно объяснить какой-либо нравственный или духовный предмет. Правдоподобием притча отличается от басни, в которой бывает неправдоподобное (например, диалоги животных). Ни Христос, ни Его последователи никогда не употребляли в Своей проповеднической деятельности басен, решительно предпочитая им притчи. Притчи использовались и ветхозаветными пророками. В умелом

и уместном употреблении притчевых рассказов и примеров заключается особенная сила речей Иисуса.

Цель использования притчи в проповеди была двоякой. С одной стороны, Христос хотел сделать более понятными и близкими те нравственные истины, которым Он учил. С другой стороны, те аспекты учения, которые в годы Его земного служения еще не были понятны даже ближайшим апостолам, Иисус маскировал притчами. Притча быстрее запоминалась и оставалась в памяти, в то время как риторически нейтральное поучение могло быть забыто. По мнению митрополита Антония (Вадковского), «в этих случаях Спаситель и Сам для Себя доставлял исполненный глубокого смысла материал для дальнейших рассуждений, и Своих слушателей подготовлял к тому, чтобы они в будущем самые эти предметы легче и скорее воспринимали как истину». Притчи, произнесенные Христом, можно условно разделить на нейтральные (о сеятеле, заблудшей овце, двух должниках и т. д.) и обличительные (например, о злых виноградарях, двух сыновьях, брачном пире).

Притчи были близки слушателям, поскольку, во-первых, отличались простотой и ясностью, и, во-вторых, основывались на местном колорите. Притчи сообразовались как с историей и обычаями иудейского народа, перед которым проповедовал Христос, так и с профессиональной деятельностью людей: земледелием, рыболовством, скотоводством, виноделием и т. д. Так, в притче о сеятеле (Мф. 13, с. 3-9 и Лк. 8, с. 5-8) образ сеятеля заимствован от занятия, известного всем современникам Иисуса, и потому всем понятен. Сеяние - прекрасный образ проповедования слова Божия, которое, падая на сердце человека, приносит плоды или остается бесплодным. Образ евангельского сеятеля прочно вошел в европейскую и русскую литературу и публицистику (например, стихотворение Н. А. Некрасова «Сеятелям» (1876): «Сейте разумное, доброе, вечное...»).

Часто Христос использует для изъяснения высоких духовных предметов в притчах образ виноградаря. Это связано с тем, что в Иудее было очень много виноградников, возделывание которых составляло, помимо скотоводства и земледелия, одно из главных занятий простого народа. Под виноградником всюду подразумевается Церковь Христова, под хозяином виноградника - Бог Отец или Сам Христос, а работники виноградника - христиане, которые получают награду по своим трудам независимо от того, рано или поздно пришли они к Богу (Мф. 20, с. 1-16). Недобросовестных и завистливых виноградарей ждет гибель (Мк. 12, с. 1-11 и Лк. 20, 9-19).

Большая часть произнесенных Иисусом притч не связана прямо с той или иной профессией, а посвящена добродетели в целом. Так, в притче о мудрых и неразумных (по-церковнославянски юродивых) девах (Мф. 25, с. 1-13) под мудрыми девами подразумеваются истинные христиане, всегда живущие праведно и потому готовые встретить Христа в любое, даже самое неожиданное время. Неразумные девы христиане больше по крещению, чем - по делам: беспечные, непредусмотрительные, думающие о сиюминутном, а не о вечном. Цель

Иисуса в этой притче - научить бодрствовать духовно, чтобы всегда быть готовым к встрече с Богом: «...бодрствуйте, потому что не знаете ни дня, ни часа, в который придет Сын Человеческий» (Мф. 25, с. 13).

Притча о талантах (Мф. 25, с. 14-30) имеет целью показать, как будет судить людей Господь на Страшном Суде – по их делам. Иисус говорит, что человек, употребивший данные Богом дарования (таланты) с максимальной пользой, для помощи нуждающимся и во славу Божию, получит соответственное его усердию воздаяние. Человек же нерадивый, ленивый, не использующий свои способности для блага окружающих, который «скрыл талант ...в земле» (Мф. 25, с. 25), будет наказан. В этой притче Христос показывает, что, во-первых, все люди получают от Бога разные дары и способности, во-вторых, каждый должен употребить эти дары во благо другим и во славу Божию и, в-третьих, итог Суда Божия над человеком будет напрямую зависеть от того, как он использовал в жизни свои таланты.

Евангельская проповедь и прежде всего проповедь Самого Иисуса Христа нашла отражение в устной практике Его учеников-апостолов, представленной в книге Деяний святых апостолов, и стала образцом для всех последующих поколений христианских проповедников. Проповеди Христа и в третьем тысячелетии от его Рождества являют собой матрицу, в соответствии с которой конструируются современные гомилии в православии, католицизме и протестантизме.

Литература

1. Бобырёва Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения). – Волгоград, 2007. **2. Мечковская Н.В.** Язык и религия: Лекции по философии и истории религии. – Москва, 1998. **3. Мак-Ким Д.К.** Вестминстерский словарь теологических терминов. – М., 2004.

УДК 811.161.1' 42 : 2

Е. В. Яскевич

О БАЗОВЫХ КОНЦЕПТАХ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ КОНЦЕПТОВ «ВЕРА» И «БОГ»)

У статті розглядаються різні дефініції концепту, інституціональні концепти, характеризуючи релігійний дискурс. Автор аналізує базові концепти релігійного дискурсу ВІРА і БОГ.

Ключові слова: концепт, дискурс, інституціональний концепт

В статье рассматриваются различные определения концепта, институциональные концепты, характеризующие религиозный дискурс. Проводится анализ базовых концептов религиозного дискурса ВЕРА и БОГ.

Ключевые слова: концепт, дискурс, институциональный концепт

The article is dedicated to different definitions of the concept and the basic concepts characterizing religious discourse. The key concepts of religious discourse FAITH and GOD are analyzed.

Key words: concept, discourse, institutional concept

Повышенный интерес к внутреннему миру человека, обусловленный антропоцентризмом современной научной парадигмы стал причиной широкого употребления нового термина «концепт» в лингвистике. Понятие концепта в лингвистику пришло из философии. В Российском энциклопедическом словаре концепт определяется как, смысловое значение имени (знака), то есть содержание понятия, объём которого есть предмет (денотат) этого имени (например, смысловое значение имени Луна – естественный спутник Земли) [1]. Редакторы Новейшего философского словаря подчеркивают системность области, элементом которой является концепт. Концепт – содержание понятия, его смысловая наполненность в отвлечении от конкретно-языковой формы его выражения. В научном знании определенным образом упорядоченный и иерархизированный минимум концепта образует соответствующую схему, а нахождение требуемых концептов и установление их связи между собой образует суть концептуализации. Концепты функционируют внутри сформированной схемы в режиме понимания-объяснения [2]. Каждый концепт занимает свое четко обозначенное и обоснованное место на том или ином уровне концептуальной схемы.

В последние годы концепт стал объектом изучения таких отраслей лингвистики как когнитивная лингвистика, лингвокультурология, концептология, эмотиология и др. *Целью статьи* является анализ и сравнительная характеристика основных концептов религиозного дискурса БОГ и ВЕРА, GOD и FAITH. Выполнение поставленной цели требует оперирования термином «концепт» как лингвистическим понятием.

Лингвокультурологический подход к изучению концепта представлен работами Ю. С. Степанова, В. И. Карасика, С. Г. Воркачева, В. Н. Телии и др. При таком подходе вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними. Следовательно, в данном случае концепт – это основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Под концептом также понимается сложное мыслительное образование, в котором выделяются образный, понятийный и ценностный компоненты [3, с. 10]. По определению А. Вежбицкой: «Это объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий определенные культурно обусловленные представления человека о мире «Действительность» [4, с. 31]. Наиболее адекватно отражающим суть «культурного концепта» нам представляется определение Ю. С. Степанова, который отмечает, что это своего рода «сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека /.../, тот «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, который сопровождает слово» [5, с. 40].

С позиции лингвокультурологии, концепт – часть мировой культуры в момент ответвления от общего культурного фонда и фона. Концепты занимают ядерное положение в коллективном языковом сознании. А потому их исследование становится чрезвычайно актуальным.

Второй подход представляют имена Н. Д. Арутюновой, Т. В. Булыгиной, А. Д. Шмелева и др. Он характеризуется тем, что семантика языкового знака представляется единственным средством формирования содержания концепта. Сходной точки зрения придерживается Н. Ф. Алефиренко, который также постулирует семантический подход к концепту, понимая его как единицу когнитивной семантики. Н. Д. Арутюнова предлагает иной подход к определению концепта и трактует последний как понятие обыденной философии, являющееся результатом взаимодействия ряда факторов, таких как национальная традиция, религия, фольклор, идеология, жизненный опыт и т.д.

Сторонниками третьего подхода являются Д. С. Лихачев, Е. С. Кубрякова и др., которые считают, что концепт не непосредственно возникает из значения слова, а является результатом столкновения значения слова с личным и народным опытом человека, т.е. концепт является посредником между словами и действительностью.

Существующие классификации концептов построены на разных основаниях. Социолингвистическая классификация концептов позволяет разбить их на различные классы на основании следующих признаков. С позиций языкового сообщества, для которого релевантны те или иные ментальные образования, можно выделить этнокультурные, социокультурные и индивидуально-авторские концепты. С позиций дискурсивного воплощения концептов можно выделить ментальные образования, которые являются ключевыми для определенного типа дискурса (генеративные концепты), и те концепты, которые для соответствующего дискурса являются производными либо нейтральными. Мы рассматриваем институциональные концепты, характеризующие частный дискурс. Концепты ВЕРА и БОГ, FAITH и GOD являются ключевыми для церковно-религиозного типа дискурса в русском и английском языках. Полагаем, что мы используем такой подход к выделению и описанию концептов, который является социолингвистическим по своей сути.

Ни один дискурс не может считаться до конца рассмотренным и проанализированным до тех пор, пока остается не охваченной такая его сфера, как базовые концепты, составляющие понятийную базу, формирующие ту или иную специфическую сферу общения. Не является в этом плане исключением и религиозный дискурс, который формируется во многом специфическими концептами, выделяющими его в особую сферу общения.

Все концепты религиозного дискурса по степени принадлежности религиозной сфере разделены на первичные – первоначально принадлежавшие области религии, а затем перешедшие в нерелигиозную сферу (БОГ, АД, РАЙ, ГРЕХ, ДУХ, ДУША, ХРАМ, GOD, HELL,

PARADISE, SIN, SPIRIT, SOUL, TEMPLE) и вторичные — охватывающие как сферу религиозную, так и светскую, мирскую, с явным превалянием в светской сфере (СТРАХ, ЗАКОН, НАКАЗАНИЕ, ЛЮБОВЬ, FEAR, LAW, PUNISHMENT, LOVE). Выделяют: а) концепты религиозной сферы, ассоциативное поле которых замыкается сферой религиозного дискурса или неизбежно остается в рамках религиозных ассоциативных границ (БОГ, ВЕРА, ДУХ, ДУША, ГРЕХ); б) концепты, первоначально возникшие в рамках религиозного дискурса, но в настоящее время функционирующие одинаково как в религиозном дискурсе, так и сфере, далекой от религии (АД, РАЙ, ХРАМ); в) концепты, которые были перенесены в религиозный дискурс из обиходной коммуникации и в настоящее время имеют широкий ассоциативный потенциал (ЧУДО, ЗАКОН, НАКАЗАНИЕ, СТРАХ, ЛЮБОВЬ).

Концепты ВЕРА и БОГ, FAITH и GOD выступают в числе центральных в религиозном дискурсе. Концепт ВЕРА в русском языке актуализируется посредством лексической единицы с идентичным семантическим и структурным наполнением; тогда как в английском языке можно найти лексические единицы *faith*, *belief*, *trust* – отражающие сущность данного концепта. Лексическая единица *faith*, которая ближе всего подходит по своему общему значению к русскоязычному *вера*, имеет общий уточняющий компонент «*belief in truth without proof*». Данный компонент «принятие чего-либо как данности, без доказательств» – является базовым для русского языка. Для английского же характерно разведение понятий «вера во что-то реальное», «доверие» (*trust*) и «вера в нечто сверхъестественное, высокое, божественное» (*faith*). *Trust* предполагает доверие, веру, основанную на фактах, объективно доказанную, тогда как *faith* в самой своей семантике несет оттенок «бездоказательности», «слепой веры» – именно такая вера свойственна религиозному мировоззрению и мироощущению. Лексическая единица *belief* занимает промежуточное положение, дополняя лексический потенциал *faith* и *trust*. Внутренняя компактность лексической единицы *вера* в русском языке определяет ее мощный содержательный и понятийный потенциал. Ядром концепта ВЕРА в русском языке выступает значение – «твердое убеждение в существовании Бога», тогда как к числу периферийных компонентов можно отнести – «уверенность, убежденность в чем-либо». В широком смысле под верой имеется в виду все религиозное учение; в более узком – фундаментальное отношение человека к Богу.

Как в английском, так и в русском языках существует значительное количество лексических способов вербализации данного концепта. На наш взгляд, лексические средства актуализации концепта БОГ в русском языке разнообразнее по сравнению с английским: «Бог», «Отец (небесный)», «Отче», «Пастырь мой», «Владыко владеющих», «Судья живых и мертвых», «Всевышний», «Всемогущий», «Господь», «Создатель», «Наставник мой», «Владыка» : «God», «Lord», «Father», «Almighty». Кроме того, в русском языке имеются и различные заместители, расширяющие и конкретизирующие наполнение данного

концепта: «Человеколюбче», «Владыка(о)», «Хранитель», «Спаситель» («Спасе»), «Создатель», «жизни Податель», «Святой Крепкий», «Царевн наш Бог», «Сотворитель и Податель», «Творче», «Безначальный и Присносущный Свете», «Господь Вседержитель», «Безсмертный Царь», «Утешитель», «Царю Небесный», «Святой Крепкий», «Всевышний», «Всемогущий», «Наставник мой», «Владыко», «Пресильный», «Предивный», «Преславный» и т.д.

В знаковой составляющей концептов БОГ и GOD также выявляется разница в признаках, формирующих эти концепты. В английской лингвокультуре к Богу можно апеллировать, используя словосочетание *Holy Spirit* [Святой дух], в русской - Бог не видится духом и потому не имеет ни этого признака в структуре, ни подобной вербализации в языке.

Концепты БОГ и GOD обладают сходными понятийными признаками, хотя и имеют отличия в составляющих. Эти отличия наглядно отражают акцентуацию ценностей, присущую разным культурам. Так, в русской лингвокультуре Бог видится «всеобщим мировым началом», в структуре концепта GOD такой признак не выявляется. Это говорит о том, что носители английской лингвокультуры не фокусируют своё внимание на том, что Бог не просто создаёт мир, но и является его первоосновой, его началом. Для носителей английской лингвокультуры оказывается важной реальность Божества, в структуру концепта БОГ признак «реальное существо» не входит. В английском языке признак «правитель мира» детализируется, уточняется, Бог видится «существом, властным над человеческими судьбами» и «существом, властным над природой». В русском языке эти признаки у концепта БОГ также выявляются, но они являются не основными, не формирующими понятийную составляющую, а дополнительными. Признак «объект поклонения» тоже выявляется в обеих лингвокультурах, но для носителей английского языка он входит в понятийную составляющую, а для носителей русского – нет.

Помимо основных признаков, структура концептов формируется признаками дополнительными. И в русской, и в английской лингвокультурах Бог воспринимается как «существо уникальное и единственное в своем роде», как «существо мудрое и справедливое», как «существо чувствующее», как «существо доброе», как «существо непознаваемое, неопишное». Носителям обеих лингвокультур Бог видится «защитником и помощником человека», «существом говорящим», а значит, взаимодействующим с людьми.

В русском и английском языке достаточно большое количество паремий и афоризмов, содержащих обращение к Богу. В английской лингвокультуре, в основном, обращаются к Господу с просьбой защитить, сохранить, а в русской – с просьбой дать. В английской лингвокультуре в паремиях и афоризмах, содержащих обращение к Богу, чаще всего встречаются глаголы *keep* [сохранять], *defend* [защищать], *save* [спасать], *protect* [защищать]. Приведем примеры: *God, keep (defend) me from my friends from my enemies I (can defend) will keep myself* [Бог, сохрани (защити) меня от моих друзей, от моих врагов я (могу

защитить) сохраню себя сам]; O, Lord, if there is a Lord, save my soul, if I have a soul [О, Бог, если есть Бог, спаси мою душу, если у меня есть душа] (E. Renan); God, protect me from your followers [Бог, защити меня от своих последователей]. В русском языке самым частотным глаголом в паремиях и афоризмах, содержащих обращение к Господу, является глагол (по)давать : Дай, Боже, все самому уметь, да не все самому делать; Дай, Бог, умереть хоть сегодня, только не нам; Подай, Господи, пищу на братию нищу. Таким образом, мы можем сделать вывод, что носители английской лингвокультуры обращаются к Богу, потому что видят в нем «защитника». А носители русской – зывают к Богу, потому что он – «даритель».

Несомненно, что утверждение в лингвистической науке понятия концепт обозначило новую ступень в постижении способов, закономерностей и особенностей взаимодействия языка, сознания и культуры, а следовательно, и новые аспекты взаимодействия лингвистики, когнитологии, культурологии, психологии, философии; расширило рамки содержательного анализа языковых явлений и придало значительно большую глубину и эффективность семантическим исследованиям. Исследование концептосферы языка, в частности её религиозной составляющей, позволяет глубже понять культуру народа, её самобытность и уникальность. Изучение этой составляющей может дать ключ к пониманию специфики сакральной стороны культуры народа.

Литература

1. **Российский** энциклопедический словарь: В 2 кн. / Гл. ред.: А. М. Прохоров – М., 2001. – К. 1: А-Н.
2. **Новейший** философский словарь. – М., 2003.
3. **Карасик В. И.** Культурные доминанты в языке // Языковая личность: культурные концепты. – Волгоград-Архангельск, 1996.
4. **Фрумкина Р. М.** Концепт, категория, прототип // Лингвистическая и экстралингвистическая семантика. – М., 1992.
5. **Степанов Ю. С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Баранцова Ольга Юріївна, магістрант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка спеціальності «Переклад».

Безсонна Вікторія Сергіївна, магістрант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка спеціальності «Переклад».

Бледнова Ольга Григорівна, викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Васильєва Олена Григорівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального та германського мовознавства Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Галушкова Адріана, кандидат філологічних наук, викладач кафедри англійської мови та літератури педагогічного факультету Університету Коменського в Братиславі (Словаччина).

Голодов Олександр Георгієвич, доктор філологічних наук, професор кафедри романо-германської філології Східноєвропейського університету (м. Черкаси).

Дорда Світлана Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Української академії банківської справи Національного банку України (м. Суми).

Євдокименко Олена Олександрівна, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Калініна Олена Геннадіївна, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Клочко Лариса Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка.

Клочко Артем Сергійович, магістрант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка спеціальності «Мова та література (французька)».

Ковтун Кароліна Вікторівна, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Лепьошкіна Наталія Іванівна, викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Мигович Ірина Вікторівна, викладач кафедри англійської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, магістр англійської філології.

Моїсеєнко Олена Юрївна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Недайнова Ірина Василівна, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Новікова Ольга Валентинівна, викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Попкова Юлія Володимирівна, викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Пробийголова Ольга Сергіївна, магістрант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка спеціальності “Мова та література (французька)”.

Ржевська Анна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник начальника відділу міжнародних зв'язків Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Скляр Наталія Володимирівна, викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Склярова Олена Павлівна, аспірант I-го року навчання кафедри англійської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Соколова Ірина Валентинівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Української академії банківської справи Національного банку України (м. Суми).

Унукович Валерій Вікторович, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Христенко Оксана Сергіївна, аспірант Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Черкашина Тетяна Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Шавва Тетяна Юріївна, старший викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Шестакова Олена Яківна, викладач кафедри романо-германської філології Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

Яскевич Олена Валеріївна, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка.

ВІСНИК
Луганський національний педагогічний університет
імені Тараса Шевченка
(філологічні науки)

Відповідальні за випуск:
доцент Недайнова І. В.,
доцент Черкашина Т. Ю.

Здано до складання 28.02.2008 р. Підписано до друку 28.03.2008 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times Roman. Друк
ризографічний. Умов. друк. арк. 21,9. Наклад 100 прим. Зам. № 35.

Видавництво ЛНПУ імені Тараса Шевченка
«Альма-матер»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20