

**2008 серпень № 16 (155)**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
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  
університету імені Тараса Шевченка  
Видавництво ЛНУ «Альма-матер»

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол №11 від 30 травня 2008 року)

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:*  
проф. **Гриценко П. Ю.,**  
проф. **Тараненко О. О.,**  
проф. **Зеленько А. С.,**  
доц. **Унукович В. В.,**

**EDITORIAL BOARD:**

*Editor-in-chief –*  
Doctor of Pedagogics Prof.  
**Kharchenko 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:*  
Prof. **Gritsenko P. Y.**  
Prof. **Taranenko O. O.**  
Prof. **Zelenko A. S.,**  
**Unukovich V. V.**

**Засновник** – Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка

**Founder** – Luhansk Taras  
Shevchenko National University

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

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

Матеріали номера друкуються мовою  
оригіналу

The materials are published in  
the original

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

e-mail: [mail@lnu.edu.ua](mailto:mail@lnu.edu.ua)

© Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, 2008

## З М І С Т

<b>Андрианова Н. С., Гончарова И. С. КОММУНИКАТИВНИЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАННЯ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b> .....	5
<b>Губаренко О. М. ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНА «КОНЦЕПТ» В СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ</b> .....	9
<b>Добринець О. М. ЗМІСТ НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ОСНОВІ БАЗОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ</b> .....	13
<b>Ермаков А. Б. К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕННЯ І ФУНКЦІОНУВАННЯ АНГЛІЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ</b> .....	17
<b>Зеленько А. С. ДЕЯКІ ЗАУВАЖЕННЯ З ПРИВОДУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНІСТИКИ</b> .....	22
<b>Каюмова Л. В. ДИАЛОГИЧНОСТЬ КАК ОСОБЕННОСТЬ СТРОЯ ТЕКСТА ПЕРВОГО ПОСЛАНИЯ АПОСТОЛА ПАВЛА ТИМОФЕЮ</b> .....	26
<b>Коломиец Н. А. ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b> .....	29
<b>Кухарькова С. И. СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В СТРУКТУРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b> .....	34
<b>Слепцова Н. В. ЛИНГВИСТИКА И СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА</b> .....	38
<b>Степикин А. Г. ИСКОННОЕ ПОНИМАНИЕ АРАБСКОЙ ГРАММАТИКИ В РЕЛИГИОЗНОМ СВЕТЕ И ИСТОРИЯ ЕЁ РАЗВИТИЯ</b> .....	42
<b>Тараненко О. Г. НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ БРИТАНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ</b> .....	45
<b>Ткачева Е. А. ПОНЯТИЕ «АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ» И ИХ КЛАССИФИКАЦИИ В МЕТОДИКЕ ІНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b> .....	53
<b>Шестаков А. О., Шестакова Н. О. РОЛЬ ТА ВПЛИВ ТЮРКІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ</b> .....	57
<b>Bunina L. N. INTERPERSONAL LISTENING AND COMMUNICATION</b> .....	61
<b>Dohadailo N. I. THE TEACHING OF COMPOSITION</b> .....	65
<b>Fisenko V. V. ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES TO THE ROLE OF PERIPHRAISIS IN COMMUNICATION</b> .....	70

<b>Gryshenko O. V.</b> METAPHOR AS ONE OF «LINGUO-CULTURAL» ASPECTS OF TRANSLATION (ON THE MATERIAL OF TRANSLATIONS OF «THE RAVEN» BY EDGAR POE DONE IN THE 2 <sup>ND</sup> HALF OF THE XIX CENTURY) .....	74
<b>Khomyak N. V.</b> THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF MODERN ENGLISH .....	78
<b>Matamoros N. L.</b> A CRITICAL VIEW ON CONVERSATIONAL IMPLICATURE .....	82
<b>Moiseyenko O. Yu.</b> ENGLISH IN UGANDA: A SOCIO-LINGUISTIC PROFILE .....	87
<b>Mygovych I. V.</b> INTERCULTURAL COOPERATION AMONG NATIONS AND THE PROCESS OF LEXICAL BORROWING CONNECTED WITH IT .....	94
<b>Shalina Yu. A.</b> COMPUTER-BASED TRANSLATION STRATEGIES AND TECHNIQUES .....	100
<b>Shehvtsova S. O.</b> LANGUAGE AND CULTURE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION .....	105
<b>Speranskaya-Skarga M. A.</b> METAPHORICAL THINKING IN CONTEXT OF ANALYZING PROFESSIONAL IMAGE OF TEACHER .....	110
<b>Stepykina T. V.</b> ON THE POTENTIAL OF INTECULTURAL COMPETENCE .....	117
<b>Tsuh O. K.</b> INTERLANGUAGE PHONOLOGY TO THE PROBLEM OF L2 PRONUNCIATION «ERRORS» .....	122
<b>Відомості про авторів</b> .....	130

**Н.С. Андрианова, И.С. Гончарова**

## **КОММУНИКАТИВНЫЙ МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Проблема обучения монологической и диалогической речи на начальном этапе изучения иностранного языка является одной из самых главных проблем в методике обучения иностранному языку. Обучение монологической речи – чрезвычайно сложное дело, а вопросно-ответные упражнения – не самое адекватное средство обучения. Что касается диалогической формы общения – это наиболее характерная форма для проявления коммуникативной функции языка. На начальном этапе диалогическая форма общения предполагает умение приветствовать собеседника и отвечать на приветствие, как это делают носители иностранного языка. Монологическое высказывание рассматривается как компонент процесса общения любого уровня – парного, группового, массового. Это означает, что любое монологическое высказывание монологично по своей природе, всегда кому-то адресовано, даже если этот адресат – сам говорящий, хотя в структурном и многих других отношениях его виды весьма специфичны.

Обучение говорению как процессу продуктивному требует от учащегося построения высказывания, обусловленного ситуацией общения, представляет собой сложную методическую задачу, поскольку овладение им связано с наибольшими трудностями для учащихся и требует больших временных затрат и усилий как со стороны учителя, так и со стороны учащихся. Тем не менее эти затраты времени и усилия окупаются, если учащиеся овладевают этой деятельностью на начальном этапе на строго отработанном минимальном материале, который обеспечивает мотивационный уровень и надежную базу для формирования другой речевой деятельности.

Обратимся к специфике иностранного языка. Затем нужен метод проектов в преподавании иностранных языков и как он может быть использован с учетом специфики предмета?

Прежде всего учитель иностранного языка обучает учащихся способам речевой деятельности, поэтому мы говорим о коммуникативной компетенции как одной из основных целей обучения иностранным языкам.

Я.М. Колкер в работе «Практическая методика обучения иностранному языку» (М., 2000) останавливается подробно на следующем моменте: «В последние десятилетия традиционному обучению иностранным языкам принято противопоставить коммуникативные и интенсивные методы» [1, с. 12].

Термин *коммуникативность* не следует понимать узко, чисто прагматически. Нельзя не согласиться с И.Л. Бим, что коммуникативность «не сводима только установлению с помощью речи социальных контактов, к овладению туристическим языком. Это приобщение личности к духовным ценностям других народов – через личное общение и через чтение» [2, с. 40].

Коммуникативное обучение иностранным языкам носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях «социального взаимодействия» общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев). Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

А.А. Леонтьев в работе «Теория речевой деятельности» (М., 1971 г.) подчеркивает: «Строго говоря, речевой деятельности, как таковой, не существует. Есть лишь система речевых действий, входящих в какую-либо деятельность – целиком теоретическую, интеллектуальную или частично практическую» [3, с. 27].

Согласно же развиваемой в монографии И.Н. Зимней «Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке» (М., 1985 г.) точке зрения, «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)» [4, с. 40].

Следовательно, делает вывод автор, и обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции формирования и самостоятельной, определяющей всей полнотой своих характеристик деятельности.

Особенность деятельностного типа обучения заключается, в том, что он по своему назначению и по своей сущности связан, прежде всего, с отдельным видом речевой деятельности, поэтому мы встречаем его широкое использование, когда речь идет об обучении чтению, аудированию, переводу и т.д. И только в одном из известных нам методов, пытающемся охватить обучение иностранному языку в целом, а именно в коммуникативном методе Е.И. Пассова, мы находим основные признаки деятельностного типа обучения.

По мнению Е. И. Пассова, автора коммуникативного метода, *коммуникативность* предполагает речевую направленность учебного процесса, которая заключается не столько в том, что преследуется речевая практическая цель (в сущности, все направления прошлого и современности ставят такую цель), сколько в том, что путь к этой цели есть само практическое пользование языком. Практическая речевая направленность есть не только цель, но и средство, где и то, и другое диалектически взаимообусловлено.

Речевая направленность предполагает коммуникативность упражнений, т.е. степень, меру их подобия речи. Это, прежде всего, касается упражнений для формирования навыков и означает использование в этих целях условно-речевых, а не языковых упражнений, а также исключение всяческих псевдоречевых упражнений в процессе развития речевого умения. Иными словами, все упражнения должны быть не в проговаривании, а в говорении, когда у говорящего есть определенная речевая задача и когда им осуществляется речевое воздействие на собеседника. Проблема, таким образом, сводится к организации речевого, (а не учебного) партнерства в учебном общении.

М.Б. Рахманина в автореферате диссертации «Типология методов обучения иностранным языкам» акцентирует внимание на следующем: «Речевое партнерство зависит в значительной степени от коммуникативного поведения учителя, что наконец, тоже входит в аспект речевой направленности обучения и обусловлено деятельностным характером общения» [5, с. 24].

По сути дела на всех этапах усвоения материала идет обучение именно общению. Но есть ряд моментов, которые требуют специального обучения. Так, для умения общаться особую роль играют: способность вступать в общение, свертывать его и возобновлять; способность проводить свою стратегическую линию в общении, осуществлять ее в тактике поведения вопреки стратегиями других общающихся; способность учета каждый раз новых (новых сразу нескольких) речевых партнеров, смены ролей партнеров, или обращенность общения; способность вероятностного прогнозирования поведения речевых партнеров, их высказываний, исходов той или иной ситуации.

Все сказанное выше относительно коммуникативного метода обучения говорению на иностранном языке позволяет утверждать, что предметом обучения в данном случае является речевая деятельность. В этом методе четко прослеживается выделение речевых умений говорения и предлагаются упражнения для их последовательного формирования. Все это в свою очередь дает основание утверждать, что коммуникативный метод обучения говорению Е.И. Пассова представляет деятельностный тип обучения иностранным языкам.

Похожую мысль высказывал Я. Голант еще в 60е гг. XX ст., он выделял активную и пассивную модели обучения в зависимости от участия учащихся в процессе обучения. Термин «пассивный» является условным, поскольку любой способ обучения обязательно предусматривает определенный уровень познавательной активности субъекта – учащегося, иначе достижение результата, даже минимального, невозможно. В такой классификации Я. Голант используя «пассивность» как определение низкого уровня активности учащихся, преимущественно репродуктивной деятельности и чуть ли не полного отсутствия самостоятельности и творчества.

К данной классификации можно добавить интерактивное обучение как определенную разновидность активной модели, которая имеет свои закономерности и особенности.

«Суть интерактивного обучения заключается в том, что процесс обучения происходит при условии постоянного, активного взаимодействия всех учащихся. Это сообучение, взаимообучение (коллективное, групповое), где как учитель, так и учащийся – равноправные, равнозначные субъекты обучения» [6, с. 9].

Интерактивная форма обучения исключает доминирования одного участника процесса обучения над другим, так и одного мнения над другим. Во время интерактивного обучения учащиеся учатся быть демократичными, учатся общению с другими людьми, критически мыслить, принимать продуманные решения.

Первые попытки внедрить элементы интерактивного обучения мы можем найти в работах В. Сухомлинского, творчестве учителей-новаторов 70-80х гг. (Ш. Амонашвили, В. Шаталова, Е. Ильина и др.), теории обучения, направленного на развитие.

Вопросам коммуникативного обучения отводится значительное место в периодических изданиях, посвященных преподаванию иностранных языков. Так в журнале «Иностранные языки в школе» №4 за 2000г. Содержится статья Р.П. Мильруда, посвященная современным принципам коммуникативного обучения иностранным языкам, где автор подчеркивает: «Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации, используя все необходимые для этого (не обязательно только коммуникативные) задания и приемы» [7, с. 9].

#### Литература

1. **Колкер Я.М.** Практическая методика обучения иностранному языку. – М., 2000. 2. **Бим И.Л.** Методика обучения иностранным языкам. – М., 1989. 3. **Леонтьев А.А.** Теория речевой деятельности. – М., 1971. 4. **Зимняя И.Н.** Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985. 5. **Рахманина М.Б.** Типология методов обучения иностранным языкам. – М., 1998. 6. **Пометун О., Пироженко Л.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К., 2005. 7. **Мильруда Р.П.** Современные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Ин. яз. в шк. – 2000. – №4.

Teaching speaking skills as a productive process is a complicated method task. Communication is the most essential activity in the classroom, and it's the hardest one. Communicative method connects with sociology, psychology and pragmatics. Communicative teaching has an active character, due to the fact that it is a constant speech activity.



**О.М. Губаренко**

## **ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ТЕРМІНА «КОНЦЕПТ» У СУЧАСНІЙ ЛІНГВІСТИЧНІЙ НАУЦІ**

Лінгвістичні дослідження останнього десятиріччя особливу увагу приділяють створенню цілісної системи співвідношення мови та мислення, способам вираження в мові позамовної дійсності та загальних знань про світ, а також пошуку законів організації «мовної картини світу». Всі ці напрямки сучасної науки втілюються у єдиній концепції, яка не може обходитись без нових термінів. Як показує аналіз теоретичної літератури, до новітньої лінгвістики активно входить термін «концепт», який надає можливість говорити про процес засвоєння та обробки інформації за допомогою мовних знаків.

Робота спрямована на дослідження різних точок зору на термін «концепт», який у лінгвістичній літературі використовується вже певний час, але й досі трактується неоднозначно, виходячи з його досить релевантного значення. Метою роботи є аналіз статусу концепту, який виступає одночасно і як спосіб передачі прямого значення, так і як можливість «берегти знання про світ, допомагаючи обробці суб'єктивного досвіду шляхом підведення інформації під визначені, вироблені суспільством категорії і класи» [1, с. 267].

Під різними загальними назвами концепти притягували увагу філософів та мислителів з давніх часів: досить згадати вчення Платона «Про ідеї».

До сфери сучасних гуманітарних знань слово „концепт” запровадив С.А. Аскольдов, який не ототожнює концепт з індивідуальним уявленням про світ, але бачить в ньому певну «загальність». С.А.Аскольдов відрізняє, насамперед, два основних типа концептів – пізнавальні та художні. Головною ознакою концепту Аскольдов вважає «функцію заміщення». На його думку «концепт – це уявне утворення, яке заміщає в процесі мислення невизначену безліч предметів одного і того ж роду» [1, с. 268]. Концепт при цьому не виступає як просте відображення тієї «безлічі», яку він заміщає, але набуває якості „її найвиразнішого символу, який має потенцію стати тим або іншим”. Тобто концепт відкривається нам як «визначена можливість», як попередня символічна проекція, як символ і знак, потенційно та динамічно спрямований на ту ділянку, яку він заміщає” [2, с. 45]. Отже, концепт Аскольдова є категорією символічною, потенційною та динамічною, концепти народжуються, ростуть, розвиваються, а також відторгаються та змінюються в нашому уявленні. Природа концепту символічна, оскільки символ, як і концепт, «ніколи не належали до одного синхронічного виміру культури – він завжди

проходить через цей вимір по вертикалі, прийшовши із минулого і прямуючи до майбутнього» [3, с. 241].

До сучасної філології термін «концепт» був запозичений з англomовної літератури середини 70-х років. В процесі перекладу робіт Патнема, Расселя, Чейфа, Шенка та інших постала проблема адекватного перекладу слова *concept*. У перекладі книги Чейфа, зробленого Г.А.Щуром, воно перекладається як „поняття”, але слову „концептуальний” відповідає в англійському варіанті *ideational*. Треба зауважити також, що в термінологічному тезаурусі, який відображає узус лінгвістичних творів, термін «концепт» не розкривається взагалі, а дається зноска до статті «поняття».

На думку О.А.Григор'єва, необхідність введення терміна «концепт» була зумовлена недостатньою кількістю форм мислення, розроблених формальною логікою. Один із засновників символічної логіки А. Черч, впровадив диференціацію між термінами *notion* та *concept*, з метою зафіксувати існування в середині цього поняття крім інтенціонального контексту, ще й проблем, пов'язаних зі значеннями слів.

Відправним пунктом для початку досліджень природи концептуальності лексем було створення у 1989 році проблемно-пошукової групи «Аналіз мови за логікою» під керівництвом Н.Д.Арутюнової. В рамках роботи цієї групи провели дослідження існуючих в конкретній мові слів-концептів, «семантичне значення яких відображає світогляд даного мовного соціуму» [4, с. 3].

Вживання терміна «концепт» спочатку було пов'язане з розширенням предметного поля лінгвістики за рахунок її дедалі тісної взаємодії з філософією. Подальше наповнення цього терміна визначалось корекцією ціннісних орієнтирів. Інтерпретація слова була спрямована на смисл, який існує в середині людини та за для неї, а отже на «означення» та «комунікацію».

У лінгвістичній літературі початку 90-х років слово «концепт» вживають все більш як термін, який наближається до сучасного трактування. Д.С.Ліхачев, наприклад, у своїй роботі «Концептосфера російської мови» пише про те, що «концепт являється результатом зіткнення словарного значення слова з особистим та народним досвідом людини. Концепт є тим більш широким та багатим, чим ширше та багатіше є тій досвід» [5, с. 287]. При визначенні концепту автор приділяє велику увагу особистісному компоненту в процесі формування концепту. Цей підхід не тільки не пригнічує цінність останнього, а й ще більш збагачує його: «У кожної людини є свій індивідуальний культурний досвід, запас знань та навичок, які визначають багатозначність слова і багатство концептів цих значень, або, навпаки їх однозначність» [5, с. 281].

Насправді, явище, яке зараз визначають як концепт, не є чимось новітнім. У сучасних дослідженнях концептуального простору

продовжуються традиції В.фон Гумбольдта, Л.Вайсгербера, Е.Сепіра, Б.Уорфа, Е.Бенвеніста та інших вчених, які вивчали процеси духовного відродження світу силою слова, а мову розглядали як систему світогляду.

На думку В.А.Тонкого, процес вживлення терміну «концепт» у вітчизняну сучасну лінгвістичну науку відбувається у двох напрямках: когнітивному та концептуально-культурологічному (або історико-культурологічному за О.О.Кругліковою), у рамках яких спостерігаються спроби всебічного осмислення поняття «концепт».

Перший напрямок пов'язаний з народженням власних дериватів. Так, з розвитком когнітивної лінгвістики, у науковому обігу з'явилися такі категорії як «концептосфера», «концептуалізація», «концептуалізована предметна область», «концептуальний фон», «семантичний простір мови». За допомогою цих термінів з'являється можливість говорити про процес засвоєння та обробки інформації за допомогою мовних знаків.

Другий напрямок передбачає вивчення простору самого концепту, прагнення зрозуміти природу концептів, дати чітку та повну дефініцію концепту.

Представники різних лінгвістичних напрямків по-різному визначають «концепт» як термін.

З погляду когнітивної лінгвістики концепт є двосторонньою ментальною суттю, яка має психічну і мовну сторони: у психіці – це об'єкт ідеальної природи; образ, що втілює певні особисті уявлення мовця про світ, і водночас є прототипом похідних понять та орієнтиром їх використання. Вчені, які вже довгий час працюють в руслі когнітивної лінгвістики (А.В.Вежбицька, Р.Ланкагер, К.Годдард, Ю.С.Степанов, Р.М.Фрумкіна, І.А.Мельчук) вважають, що у мові, концепт має певне ім'я, оскільки реальність містить як інтра-, так і екстра мовну інформацію. Проте філологи й досі не дали єдиного визначення даного терміну.

Ю.С.Степанов, С.Х.Ляпін, Г.Г.Слишкін, Н.А.Семенкіна під концептом розуміють деякі підстановки значень, приховані в тексті, які полегшують сприймання і тісно пов'язані з досвідом людини. За словами Н.А.Семенкіної, «концепти це такі одиниці, за допомогою яких людина створює своє уявлення про світ».

У рамках культурологічного підходу концепт розглядається перш за все як ментальна сутність, яка виступає носієм духовної основи людини відповідної культури. З.Д.Попова, І.А.Стернін, Н.Н.Болдирєв, В.Г.Зусман, З.І.Кірнозе та інші лінгвісти не вважають концепт лише варіантом віддзеркалення значення. Концепт у цьому випадку виступає своєрідним культурним «фокусом».

Концептуально - культурологічної точки зору дотримується А.П. Бабушкін. Він інтерпретує концепт як «будь-яку дискретну одиницю колективної свідомості, яка відображає предмет реального та ідеального світу, яка також зберігається в національній пам'яті носіїв мови у

вербальному вигляді. Сукупність концептів створює «концептосферу», або «ауру» цієї мови, наділену національною специфікою» [6, с. 115].

Інтегративне визначення концепту ми знайдемо в роботах С.Х.Ляпіна, де концепт розглядається як «багатовимірне культурнозначуще соціопсихічне утворення в колективній свідомості, втілене в тій чи іншій мовній формі» [7, с. 31]. Як зауважив В.І.Карасик, при такому підході на перший план виступає ідея багато вимірності концепту, тобто поєднання в ньому раціонального та емоціонального компонентів, оскільки «концепт в якості ментального утворення в свідомості індивіда являється виходом до концептосферу соціуму, а концепт в якості одиниці культури являється фіксатором колективного досвіду, який потім стає здобутком індивіду» [8, с. 117].

Термін «концепт» використовується представниками когнітивної лінгвістики та лінгвокультурології. Однак, лінгвокогнітивний та лінгвокультурологічний підходи до визначення концепту не являються взаємовиключними, а, навпаки, доповнюють один одного. Поєднання двох напрямків має потенціал створити найбільш повну і точну структуру концепту та визначити його роль у національному духовному відродженні.

#### Література

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – М.: Академия, 1997.
2. Зусман В.Г. Концепт в культурологическом аспекте // Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – Н.Новгород: Деком, 2001.
3. Лотман Ю.М. Семиосфера. – СПб: Искусство – СПб, 2001.
4. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М.: Наука, 1993.
5. Лихачев Д.С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология. – М.: Академия, 1997.
6. Бабушкин А.П. Общеязыковые концепты и концепты языковой личности // Вестник ВГУ. Серия 1. Гуманитарные науки. – Воронеж, 1997.
7. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода // Концепты. Вып. 1. – Архангельск, 1997.
8. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. - Воронеж, 2001.

**О.М. Добринець**

## **ЗМІСТ НАВЧАННЯ МІЖКУЛЬТУРНИЙ КОМУНІКАЦІЇ НА ОСНОВІ БАЗОВОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

Актуальність проблеми. Сучасне життя відзначається стрімким розвитком міжкультурних зв'язків та великим інтересом до вивчення соціокультурного мовленнєвого контексту. Міжкультурне спілкування впливає на різноманітні сфери життя людини, в тому числі, й на вивчення іноземних мов. Метою при вивченні іноземної мови має бути не саме навчання, при якому змістом є лише прагматичні знання, навички та вміння, а освіта особистості. В цьому випадку „в якості змісту виступає культура, під якою можна розуміти засвоєні особистістю духовні цінності, простір, в якому відбувається процес соціалізації людини” [1, с. 17]. Цією проблемою займаються як вітчизняні, так і зарубіжні лінгвісти, серед них: А.Бердичевський, С.Тер-Мінасова, Л.Тарнаєва, Є.Пассов, Д.Браун, В. Галловей, С. Мартіnellі, А. Молліка.

Мета цієї статті:

- проаналізувати поняття „базова культура особистості”;
- визначити зміст навчання міжкультурній комунікації на основі базової культури особистості.

При відборі змісту та форм навчання іноземній мові можна виходити з унікальної можливості та фундаментальної особливості будь-якої культури, що проявляється в її діалогічності. Як відомо, в ізоляції будь-яка культура гине, і лише в діалозі та контакті з культурами інших народів вона збагачується та оновлюється. Саме в діалозі культур формуються вміння в пізнанні власної культури та культури інших народів. Бачення своєї культури через призму іноземної, створення певної дистанції між цими культурами через діалог в підсвідомості формує міжкультурну компетенцію – створення так званої третьої культури особистості, що характеризується новим поглядом на власне існування і на власну особистість та проміжним положенням між рідною та іноземною культурами. Знання тільки відмінностей однієї культури від іншої недостатньо для спілкування, яке за своєю суттю інтерактивне і відбувається в умовах міжкультурної ситуації, тобто в контакті культур.

На думку А.А. Бердичевського, здійснити діалог різноманітних культур можна через твори конкретної культури, що є присвоєними її представниками та складають базову культуру особистості. Під базовою культурою особистості можна розуміти „необхідний мінімум загальних здатностей людини, її ціннісних уявлень та якостей, без яких неможливими є соціалізація та оптимальний розвиток генетично заданих обдаровувань особистості” [1, с. 18]. При цьому, даний мінімум не привноситься ззовні, а виробляється особистістю самостійно в процесі

різноманітних способів діяльності та соціальної поведінки. Саме базова культура особистості як комплекс знань, умінь, якостей, звичок, ціннісних орієнтацій дозволяють людині жити в гармонії як з національною культурою, так і з культурами інших народів. Базова культура особистості представлена в її компонентах, що включають:

- культуру мовлення
- комунікативну культуру (культуру спілкування)
- художню культуру
- моральну культуру
- екологічну культуру
- демократичну та правову культуру
- фізичну культуру

Формування базової культури особистості одночасно складає і функціональну грамотність особистості, тобто здатність людини виконувати свої елементарні професійні, суспільні та життєві обов'язки та реалізовувати свої основні права. Твори кожного з вищеназваних компонентів базової культури особистості представляють собою тексти різноманітних видів як вербального, так і невербального планів: вербальні тексти різноманітних мовленнєвих жанрів, що відображають зміст даної культури (публіцистичні, офіційно-ділові, наукові, розмовні, художні), твори образотворчого мистецтва, музичні твори тощо. Засвоюючи твір (текст) певної культури, особистість оволодіває формою спілкування, що закладена в творі, порівнює дану культуру зі своєю базовою, формуючи, таким чином, в себе „третю” культуру, що поєднує обидві культури: власну, та ту, що вивчається.

На думку Пассова Є.І., зміст навчання визначається наступними факторами [2, с. 14]:

1. Аксіологією освіти, тобто тими цінностями, що є важливими для досягнення поставленої мети;
2. Структурою діяльності професіонала-вчителя з урахуванням специфіки спеціальностей.

Вважаємо, що зміст системи професійної підготовки повинен бути організованим на основі восьми видів культур, що складають професійну культуру майбутнього вчителя іноземних мов:

- іноземна культура
- методична культура
- психологічна культура
- педагогічна культура
- комунікативна культура
- моральна культура
- соціальна культура
- мовленнєва культура.

Формування „третьої” культури особистості здійснюється в навчальному процесі на основі її базової культури через міжкультурне

спілкування, що має на меті створити у студентів нову культурну свідомість – здатність зрозуміти інший спосіб життя, інші цінності, по-іншому підійти до своїх цінностей при контакті з іншою культурою. Можна сказати, що „в якості *мети* міжкультурного навчання виступає підготовка до контакту з іншою культурою, адекватній поведінці в умовах чужої культури, тобто формування „третьої” культури особистості; в якості *змісту* навчання – твори базової культури особистості у вигляді текстів різноманітного характеру; в якості *основної одиниці* навчання – релевантні для міжкультурного контакту проблеми; в якості *методу* – інтерактивний метод, в центрі якого стоїть процес міжкультурного діалогу, моделі поведінки в міжкультурних ситуаціях” [1, с. 8].

Спираючись на цю концепцію, можна виділити наступні етапи міжкультурного навчання:

1. Засвоєння фонові інформації про факти даної культури у вигляді творів культури (текстів), в порівнянні з фактами власної культури, у виділенні розбіжностей між культурами: порівняння базових культур – власної та тієї, що вивчається, тобто придбання фонових знань.

2. Інтерпретація засвоєних фактів базової культури в міжкультурних контактних ситуаціях, виділення її „культурних стандартів” етнічного, політичного та економічного плану, що впливають на мислення, цінності та дії представників певної культури, - формування ціннісних орієнтацій особистості.

3. Обігравання міжкультурних ситуацій, в процесі якого студенти по черзі виконують ролі представників базових культур. В даному процесі відбувається зміна системи контекстуалізації особистості, тобто зміна культурного фону при отриманні певних комунікативних сигналів від співрозмовника – представника іншої культури, що призводить до створення „третьої” культури особистості, тобто формуються її якості, звички, способи діяльності.

На нашу думку, для того, щоб навчання міжкультурному спілкуванню здійснювалося успішно, необхідним є приділення належної уваги наступним моментам:

1. Студенти мають усвідомлювати, що поняття „культура” багатогранне і включає в себе якнайменше три компоненти: „що люди роблять, що вони думають та матеріальні продукти, що вони виробляють” [3, с. 19].

2. Успішність діалогу культур залежить від багатьох факторів: контексту, фонових знань, соціокультурних знань, дискурсивного типу співрозмовників, доцільності використання тих чи інших вербальних та невербальних засобів спілкування тощо; ці моменти були розглянуті нами в першому розділі. В зв'язку з тим, що не всі носії мови користуються літературною мовою, також важливим моментом є розподіл носіїв мови за типами мовленнєвих культур. Вчені виділяють різновиди мовленнєвої поведінки, орієнтовані на використання

літературної мови (елітарний, середньолітературний, літературно-розмовний, фамільярно-розмовний), та типи, що знаходяться за його межами (народно-мовленнєвий, просторічний та арготичний) [4, с. 94].

*Елітарний тип* має на увазі максимальне повне володіння всіма можливостями мови: вміння використовувати потрібний в даній ситуації стиль, строго розділяти норми усного й писемного мовлення, користуватися синонімами, антонімами, образними виразами тощо, не порушати орфоепічних, лексичних та орфографічних норм, слідувати етичним нормам спілкування, завжди все використовувати доцільно.

*Середньолітературний тип* є найбільш поширеним серед мовленнєвих особистостей, що мають вищу освіту: він орієнтований на норми літературної мови, але іноді їх порушує.

*Літературно-розмовний та фамільярно-розмовний типи* орієнтовані лише на усне мовлення. Загальним для них є володіння лише одним стильовим різновидом мови: розмовним мовленням. Різниця полягає в тому, що представники фамільярно-розмовного типу можуть використовувати ненормативну лексику та жаргонізми навіть в офіційній обстановці.

*Народно-мовленнєвий тип* можна спостерігати у спілкуванні сільських жителів.

*Просторічний тип* характеризується тим, що його представники не знайомі зі стилістичними можливостями літературної мови, їм притаманні грубість та зниження мовлення, що іноді „компенсується” за допомогою використання запозиченої лексики, наукових слів, значення яких може бути не зовсім зрозумілим для тих, хто їх використовує.

*Арготичний тип* (жаргонний) орієнтований на використання в побутовому спілкуванні жаргонізмів.

Представники кожного мовленнєвого типу користуються однією мовою по-різному, і часто навіть носіям, що належать до різних типів, важко зрозуміти один одного, тому під час міжкультурної комунікації важливо виявити тип мовленнєвої особистості.

3. Для того, щоб оволодіти так званою „третьою” культурою, студенти мають культурно самовизначитися. „Культурне самовизначення – це певні риси групових створень, що проявляють себе в конкретній ситуації і тим самим відносять індивіда до числа їх представників, а також усвідомлення особистістю свого місця в спектрі культур і діяльність, спрямована на зарахування себе до тієї чи іншої групи” [5, с. 43]. З позицій соціальної компетенції культурне самовизначення вказує на те, як людина ідентифікує сама себе і з якою соціальною групою співвідносить себе в певній ситуації. З позиції соціокультурної компетенції культурне самовизначення вказує на те, як в конкретній ситуації людина сприймається іншими. В залежності від конкретної ситуації, в якій відбувається спілкування, процес комунікації буде змінюватися, тому культурне самовизначення не є статичним, воно знаходиться в процесі постійного вдосконалення і при необхідності може



змінюватися. Головною задачею культурного самовизначення як підходу є забезпечення студентів знаннями про основні групові створення країни, мова якої вивчається, осмислення свого культурного визначення, а також технологією зміни власного самовизначення в процесі діалогу культур.

В даній статті ми проаналізували поняття „базова культура особистості”, розглянули його складові, визначили зміст навчання міжкультурній комунікації на основі базової культури особистості. Перехід до міжкультурного навчання на основі базової культури особистості вимагає певної реформи мети і процесу підготовки вчителя іноземної мови: вона має бути направлена на навчання майбутніх вчителів як спеціалістів не лише з викладання мови, а й як посередників між рідною та іноземною культурами, як експертів, що глибоко засвоїли можливості та технологію міжкультурного навчання.

#### Література

1. **Бердичевский А.А.** Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности // Ин. яз. в шк. – 2004. – № 8.
2. **Пассов Е.И.** Культурообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Иноземні мови. – 2002. – № 4.
3. **Тарнаева Л.П.** Культура и общение: пишем по-английски. – СПб., 2001.
4. **Седов К.Ф.** Дискурс и личность. – М., 2004.
5. **Сысоев П.В.** Культурное самоопределение как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Ин. яз. в шк. – 2003. – № 1.

The article is devoted to the content of cross-cultural teaching according to the person's base culture. The components of person's base culture are described. The stages of cross-cultural teaching are shown.

УДК 811.112.2'373.45

**А.Б. Ермаков**

#### **К ПРОБЛЕМЕ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ АНГЛИЦИЗМОВ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Словарный состав любого языка находится в состоянии постоянного изменения. Регулярное обогащение лексико-семантической системы языка является одним из законов исторического развития языка как общественного явления и наиболее заметным этот процесс проявляется в обогащении лексики. Целью данной статьи является анализ способов обогащения словаря современного немецкого языка путем заимствований из английского.

Процесс заимствования характеризуется сложностью и многоступенчатостью, изменчивостью и непостоянством. Заимствование есть неотъемлемая составляющая функционирования и исторического изменения языка, один из основных источников пополнения словарного запаса. Заимствованная лексика отражает факты этнических контактов, социальные, экономические и культурные связи между языковыми коллективами, т. к. возникновение и развитие любой языковой культуры основывается главным образом на межъязыковых контактах [1, с. 65].

Таким образом, природа заимствований ориентируется, с одной стороны, на культуру-донора (КД), с другой – обращается к культуре-реципиенту (КР), создавая в ней некий «отпечаток» другой культуры, закреплённый в языке определённым знаком. Разные уровни развития стран нередко бывают причиной интернациональных заимствований, когда некая языковая культура имеет показательную функцию, влияя тем самым на отстающие культуры в плане политического, культурного, общественного или экономического развития [2, с. 24]. Их появление в КР диктуется определёнными преобразованиями социально-общественного, политического, промышленно-экономического порядка и т.п. Любая инновация, любая стратегия развития со стороны КД может стать причиной появления заимствований в КР. Так, толчком для внедрения англицизмов в немецкий язык служили весомые политические, экономические, культурные или же социальные преобразования в Германии, происходившие под влиянием английской или американской культуры.

В немецком языке выделяются две «волны» англоязычных заимствований, а именно: период индустриальной революции конца XIX - начала XX в. и заимствования времени с конца второй мировой войны до наших дней.

Особенно интенсивным периодом в истории лексики немецкого языка стала вторая половина XX века, начиная с мая 1945 года. За прошедшие более чем полвека в немецкой действительности произошли радикальные перемены: изменились политические условия жизни носителей языка, наблюдаются значительные успехи экономики и совершенствование социальной системы. Все это в сочетании с общими для европейской культуры техническими и материальными новшествами не могло не сказаться на количественном росте современного вокабуляра, на формировании отдельных его участков.

Говоря об англицизмах в современном немецком языке, следует отметить, что в конце XX начале XXI столетий на немецких граждан буквально обрушился шквал заимствований из английского, причем различного вида, в различных проявлениях и в различные сферы жизнедеятельности немецкого общества. Англицизмы можно сгруппировать в следующие подгруппы:

1. Bauen und Wohnen (Apartment, WC, Lift, Center); 2. Forschung, Wissenschaft und Technik (Equipment, Know-how, Service, Standart); 3. Foto

und Optik (Disc-Kamera, Flash, Shutter); 4. Gesundheit, Medizin, Kosmetik (Aids, StreЯ, Body Lotion, Make-up, relaxen); 5. Informationstechnik (Bit, Byte, CD-Rom, Computer, editieren, Hacker); 6. Kultur und Bildung, Literatur und Kunst (Bestseller, Ersay, Love-Story, Promoter); 7. Nahrungs – und GenuЯmittel, Gastronomie (Bar, Brandy, Chips, Cream, grillen, Fast food); 8. Natur und Umwelt (Greenpeace, Smog, Setter); 9. Schaugeschaft und Unterhaltung (Musical, Actionfilm, Cast, Personality-Show, Star); 10. Sport, Spiel, Freizeit (Baseball, Beach-Volleyball, Cross, dribbeln, Jogging, Start, Team); 11. Staat, Recht, Politik, (Check point, Holocaust, killen, Law and order, Royalty); 12. Szene – und Jugendjargon (autpeppen, crazy, cool, O.K., Punk, Tattoo, Trouble); 13. Telekommunikation, Post (Handy, Hotline, Jnternet, E-Mail); 14. Verkehrswesen, Seefahrt (Cab, chartern, Crash, Jeep, Luxusliner, SOS, Truck); 15. Wirtschaft, Handel, Finanzen (Boom, Chipkarte, Discountgeschäft, Eurocard, Holding); 16. Mensch – Berufsleben, Tatigkeit (Babysitter, Bodyguard, Controllor, jobben, managen). [3, с. 47].

Таким образом, становится очевидным, что немецкий язык во всех областях современной общественной жизни (от простейшего визита в магазин до сложнейших наук) заменен неслыханным количеством английских слов и даже полностью ими вытеснен. В такой тенденции лингвисты видят опасность, поскольку немецкий язык может лишиться своей выразительности и экспрессивности, а возможно и вообще будущего.

Вопрос о сохранении немецкого языка как национального языка Германии встал в последние годы особенно остро. И, прежде всего, эта проблема заинтересовала лингвистов. Так, в 1997 г. в Дортмунде профессором В. Кремером было основано объединение «Немецкий язык». На данный момент это самое крупное объединение в Германии (насчитывает 14000 членов), занимающееся проблемами национального языка. Это объединение разделено на 23 региональные группы и имеет свой научный совет, члены которого совета ставят своей целью сохранить немецкий язык как независимый и самобытный и стремятся оградить его от переполнения английскими заимствованиями.

Первые попытки работы в этом направлении сразу же воплотились в жизнь. Так, объединением «Немецкий язык» уже издан так называемый «Anglizismenliste» – словарь-справочник, содержащий более пяти тысяч лексических единиц, рассчитанный на широкие массы людей. Цель данного словаря – предоставление немецкого эквивалента английским заимствованиям, а таким образом, предоставление выбора, какое же из слов (немецкое или английское) носитель немецкого языка будет использовать в устной или письменной речи.

Наиболее «молодые» англицизмы следует искать в сфере современных видов коммуникации, интерактивных связей и Интернета. Многие предметы быта вошли в обиход под иностранными названиями, чаще всего англо-американскими. Так, англицизм *das Cover* регулярно стал использоваться для обозначения иллюстрации на обложке журнала

или конверта, футляра для диска, его можно встретить и в словарях современного немецкого языка. От него произошло и слово *Covergirl* (изображение девушки на конверте компакт диска) и т.п.

Иногда в немецком языке появляются заимствования, структура которых не нарушает общих представлений о стереотипном, стандартном немецком слове. Именно такие англицизмы вливаются в немецкий вокабуляр малоприметной, но довольно плотной струей. Малоприметной, потому что их морфологический состав известен, модель их строения стандартна, а смысл обозначения легко выводим из структуры слова (например, *Modemacher, Theatermacher, Medienmacher*) [4, с. 12].

Рассмотрим причины, по которым немецкие граждане отдают предпочтение англицизмам. Давно известно, что иностранные слова часто имеют перед родными синонимами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. С помощью таких слов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет свои претензии на культурное и деловое превосходство. Их употребление диктуется желанием подчеркнуть уровень информированности о новом, современном, технически приоритетном. Этот мотив может объяснить в ряде случаев переход от немецких наименований к английским.

Некоторые снобистски настроенные группы носителей языка полагают, что употребить в разговоре английские слова *happy, fashionable* престижнее или «элегантнее», чем немецкие *glücklich, modisch*. А сам разговор на общие темы, то, что прежде именовалось *Konversation*, ныне в ситуациях (когда речь идет о званном приеме гостей, о непринужденной беседе высокопоставленных лиц и т.п.) называют *small talk*. И даже лингвисты пользуются обозначением *das Smalltalk* как термином, говоря об этом типе речевой коммуникации. О престижности обозначения свидетельствует перенос его из области дипломатических и светских разговоров в сферу обслуживания.

Нередко можно встретить престижные английские слова – наименования гастрономии, употребленные вместо более «скромных» немецких. Например, *Porridge* вместо *Haferbrei*, *Crab Meat* вместо *Krabbenfleisch*. В молодежных слоях носителей языка постоянно отмечается мода на престижные англо-американизмы *mein Dad(dy)* или *my family*.

Итак, английские заимствования, особенно обозначающие актуальные реалии в современной жизни общества, довольно быстро вливаются в немецкий язык и употребляются его носителями в разных видах коммуникации. Более того, эти заимствования быстро вступают в акты дальнейшего инновационного процесса. Так они становятся названиями для новых обозначений, создаются способами словосложения, словопроизводства, аббревиацией и т.п. В результате таких процессов возникают, например: 1. *Software* (материальное

обеспечение компьютера) – *Software – Entwicklung, Software – Spezialist, Software – Ingenier*; 2. *Rock* (музыка в стиле рок) – *Rockmusik, Rockoper, rocken, rockig*; 3. *Jogging* (бег трусцой) – *joggen, der Jogger, der Jogger – Dress*.

К способам образования новых наименований в современном немецком языке относится и образование по аналогии. Например, заимствованное из английского языка во второй половине XX века интернационально известное *Musical* (мюзикл) дало импульс к возникновению наименований *Grusical* (фильм ужасов), *Historical* (фильм, пьеса на историческую тему), *Political* (музыкально-сатирическое политическое ревю). Наряду с этими названиями можно встретить и шуточные, пародийные слова: *Absurdical, Metaphysical, Interhaltical, Knastical, Erotical, Frostical*. Причина их заимствования как более «престижных», «красноречивых», «выразительных» слов есть экспрессивность новизны. Х.Т.Шмитц очень точно выразил состояние современного немецкого языка: «*Englisch ist überall in und up to date, Deutsch ist vielfach, schon vollig out*» [5, с. 18].

Тенденция увеличения словарного состава современного немецкого языка посредством заимствований из английского принимает в последнее время гротескные формы. Данная проблема вышла на государственный уровень и требует радикальных решений, поскольку немецкий язык – это культурное наследие немецкого народа. Именно в анализе такой постановки языкового вопроса в современной Германии и состоит перспективность нашего дальнейшего исследования.

#### Литература

1. **Романова М.С.** Специфика функционирования англицизмов в немецком молодежном языке: Автореф. дис... канд. филол. наук. – М.: МГУ, 2001. 2. **Ларнаухов О.В.** Функционирование англо-американизмов в немецком экономическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук.. – Тамбов: ТГУ, 2000. – 21 с. 3. **Заботкина В.И.** Новая лексика современного английского языка: Учебное пособие для институтов и факультетов иностранных языков. – М.: «Высшая школа», 1989. – 126 с. 4. Juma. – Köln, 2003, 2004, 2005. 5. **Grosser W., Hubmayer K.** Auswirkungen von «Global Adversting» auf Deutschen Werbediskurs. – Graz, 1996.

The article is devoted to the problem of origin and functioning of anglicism in the modern German language. In the article is told about the first English-language borrowings, about history of their origin about functioning them in the German language presently. Also the theme of saving of the German language is repeatedly examined from introduction of plenty of anglicism.

**А.С. Зеленько**

## **ДЕЯКІ ЗАУВАЖЕННЯ З ПРИВОДУ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ УКРАЇНІСТИКИ**

Уся парадигматична структурно-семантична методика аналізу лексико-семантичної системи орієнтована на укладання ідеографічного (тематичного) словника матеріального та ідеального світу. Оскільки мовна система й лексико-семантична система зокрема перебувають у постійній зміні, то марно сподіватись на остаточний раз на завжди даний опис лексико-семантичної системи мови. Тому на кожному новому етапі її функціонування має бути укладений черговий варіант ідеографічного словника національної мови. А це у свою чергу активізує методологію й теорію його укладання на фундаментальному рівні у відповідності до домінантної лінгвістичної парадигми.

Сфера матеріального компонента повсякденно-побутової картини світу у вербалізованому варіанті українською мовою фактично відтворена, актуалізувався опис сфери ідеального, зокрема психічних процесів мислення, емоцій, волі. Зрозуміло, кістяком для опису мають братися константи психології наукової картини (моделі) світу. Отже, науковий аналіз за допомогою понятійних категорій реалізується у вигляді вербального варіанту повсякденно-побутової моделі української мови, сформованої тисячолітньою історією на основі конкретно-образного мислення. Складається враження, що парадигматичний структурно-семантичний етап дослідження лексико-семантичної системи мови у вигляді полів поступився поліїному, що дещо гротескно виявляє себе надмірним термінологічним концептуальним оперуванням. Нам видається, що треба залишити концепт лексикології й семасіології, а граматиці – категорію; ще й тому, що виявляється, це вже насторожило опонентів і рецензентів дисертаційних робіт.

Між іншим, помічена нелогічність нинішніх українських граматистів-функціоналістів, які використанням функціональних семантичних полів непомітно для себе роблять крок назад, нехтуючи виділенням лексико-граматичних розрядів слів (частин і часток мови). Особливості ж слов'янських мов і відповідно традиції слов'янського мовознавства у XIX й до середині XX століття зумовили надмірну увагу до типології лексико-граматичних розрядів слів, деталізацію частин і часток мови. Зрозуміло, що найочевидніше це демонструвало дожовтнєве й післяжовтнєве російське мовознавство. Під цим кутом зору зрозумілі виділення Л.В. Щербою та В.В. Виноградовим модальних слів, зв'язки, слів категорії стану. Становлення ж функціональної й когнітивної парадигм у русистиці, а особливо українистиці, демонструє забуття названої тенденції, що виявляє себе небажанням визнавати уже

виділені лексико-граматичні розряди, зокрема слова категорії стану. Але як у компаративістиці ХХ ст. стало зрозумілим, що абсолютизація процесу диференціації безпідставна, бо він весь час супроводився процесом інтеграції, так нинішнє превалювання синтаксичного аспекту дослідження морфологічної проблематики потребує продовження класичних традицій поглиблення диференціації частин і часток мови. Інакше видається дивним, що функціоналісти продовжують користуватися вже визначеними частинами і частками мови. До речі, сподіваємося, наприклад, що спроба проаналізувати функціонування слів категорії стану в українській літературній мові аргументовано підтвердиться дослідженням динаміки у їх функціонуванні.

Нам здалося, що вадою в україністиці може стає надмірне сподівання на комп'ютерне дослідження мовної системи. Певні, що пропагована нині теорія й практика корпускулярної лінгвістики цілком усвідомлено (й наївно) і підсвідомо українськими граматистами-традиціоналістами й функціоналістами сприймається як така, що орієнтована на подолання труднощів укладання автоматизованого тематичного словника як одної з ланок розв'язку проблеми автоматичного перекладу. Мабуть, у перспективі їм бачиться можливим укласти тематичний (стосовно усіх підсистем) словник, що дало б змогу розв'язати поставлену проблему. Інакше стає незрозумілою посилена інформатизація граматичних досліджень у мовознавстві. До речі, з приводу кінцевого етапу розв'язку проблеми, то слід згадати про романтичну невдалу спробу розв'язати її у прикладному аспекті, обіцяну групою молодих учених І.О. Мельчука. Пам'ятаємо при цьому, що зусиллями співробітників відповідного науково-дослідного інституту АН України робиться спроба укласти, здається, автоматизований семантичний тематичний словник української мови [1].

Автор пропонованої розвідки звертався до питання про укладання нового варіанта тлумачного словника [2] й має підстави звернутися до поставленого питання. У виступі провідного співробітника академічної установи по радіо з приводу ювілею «Словаря української мови» та Словника української мови серед труднощів укладання нового словника української мови названо кількісну невизначеність лексем. Нам видається, що це не найважливіша проблема при укладанні словника. Стосовно кількісного наповнення, то, певні, що цьому б допомогло застереження, що кількість одиниць нового тлумачного словника має визначатися не довільно, а з більшою чи меншою точністю. Точність залежатиме від розрізнення тлумачного лінгвістичного словника та енциклопедії, визнання розрізнення природної звукової мови й наукової мови, вербалізованого (словесного) варіанта повсякденно-побутової моделі й наукової лінгвістичної як окремого сектора загальної наукової моделі світу [2; 3]. Уточнення кількості лексем нового тлумачного словника залежатиме від визначення статусу номенклатурних назв (професій, матеріалів тощо), бо немає однозначної відповіді, чи

включати до тлумачного словника назви професій, матеріалів чи залишати їх галузевим енциклопедіям.

Отже, справа набагато складніша (це засвідчила щойно згадана невдала спроба укласти автоматизований тематичний словник російським мовознавцем), бо обмежилася однобоким вивченням лексичного значення слова й значення у мові в цілому. Зрозуміти вже названого науковця (більшою мірою інформатика, ніж мовознавця) також можна, бо він при досить глибокій обізнаності з мовознавством все ж залишається у полоні форми, бажання експериментально віднайти зміст, що абсолютизували у свій час дескринтивісти. На жаль, не розуміють чи не хочуть вийти за межі традиційної та функціональної парадигм й нинішні академічні функціоналісти-теоретики. Практика корпускулярної лінгвістики, що базується на успадкованій від української функціональної граматики (синтаксису й морфології, теорії), вселяє надію на перспективу, завдячуючи синкретичному, синтаксично-морфологічному характеру. Але викликає застереження саме через нехтування конотативним компонентом значення. Слід пам'ятати, що ще раніше у русистиці в Інституті російської мови АН СРСР під керівництвом тодішнього її директора Ю.М. Караулова була зроблена фактично безуспішна спроба укласти автоматизований тематичний семантичний словник російської мови. Невдала спроба, на жаль, була пояснена недосконалістю методів [4]. Тоді ще молодий доцент з Луганського педінституту А.С. Зеленько надіслав до редакцій московських мовознавчих журналів дві розвідки з приводу того експерименту. Він констатував, що проблема не могла й не буде розв'язана, аж поки дослідження предметної й понятійної структури лексичного значення буде доповнене деталізованим вивченням структури конотативного компонента лексичного значення [5; 6]. Здається, нині стало зрозумілим, що конотативне значення (чи компонент) є складовою частиною не лише лексем, але й одиниць інших підсистем, на чому наголошує А.О. Найрулін [9]. Під цим кутом зору стає очевидним, що не лише проблема розв'язку автоматичного перекладу, але й укладання тематичного семантичного автоматизованого словника відсувається у часі необхідністю вивчення конотативного значення усіх мовних одиниць і конотацій усієї системи мови у цілому. Нами це започатковано численними розвідками, в яких утверджується положення про необхідність розрізнення чотирьох моделей світу [2; 3], а останніми роками розвідками, присвяченими концепту [8; 9; 10].

Дав зрозуміти це, найперше, генеративіст Ноам Хомський, а системно (хоч і підсвідомо) стали розробляти посталу проблему когнітивісти-лінгвісти, хоч це ще недоусвідомлюється українськими функціоналістами. Гуманітарний розвиток питання про значення не лише слова-лексеми, але значення у мові, а відповідно й укладання автоматизованого семантичного словника стануть можливими за умови залучення психології (замість дискредитованої філософії), а отже,



повноцінного функціонування в Інституті мовознавства АН України відділу психолінгвістики. До речі, мав би бути якщо не відділ, то хоча б група й етнолінгвістики. На жаль, на сьогодні марно було б когось з організаторів науки у центрі й регіонах обвинувачувати у вказаних недоліках. Вийти на міжнародний рівень науки про мову, бути здатним по-сучасному розв'язувати питання прикладного застосування наукових здобутків, зокрема розв'язувати проблематику теорії і практики автоматизованого перекладу при нинішній увазі до академічної й вузівської науки не приходиться сподіватись. Фундаментальні проблеми, якою постає й названа, однаково складні як для європейських, так й американських, українських учених. Але матеріальне забезпечення й оплата інших явно недостатні для вирішення проблеми.

#### Література

1. **Украинский семантический словарь.** Проспект /Отв. ред. М.М. Пешак. – К., 1990 //Филологические науки в УССР, языкознание. – 1989 – 1990.
2. **Зеленько А.С.** Загальнотеоретичні принципи укладання нового варіанта словника української мови. Вісник Луганського державного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. – 1997. – № 1.
3. **Зеленько А.С.** До питання про розмежування мовної картини світу. Матеріали міжнародної наукової конференції «Семантика мови і тексту» – Івано-Франківськ. – 1996.
4. **Тихонов А.Н.** Обсуждения книги „Русский семантический словарь” Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – Т. 43. – 1984. – №4.
5. **Зеленько А.С.** Рецензія на книгу І.М. Гетьмана. Теоретична і практична ідеографія. Принципи побудови тезаурусів.
6. **Зеленько А.С.** Лист до редакції з приводу статті Ж.П. Соколовської «Структура семантичної системи мови» (Рукопис).
7. **Найрулін А.О.** Автореферат дисертації кандидата філологічних наук – Луганськ, 2006. – 22 с.
8. **Зеленько А.С.** Концептуальна та мовна модель світу. Вісник Луганського державного педагогічного інституту імені Тараса Шевченка – 2002. – № 4(48).
9. **Зеленько А.С.** Чи тотожні концептуальна та мовна моделі світу? //Семантика мови і тексту. – Івано-Франківськ: «ПЛАЙ», 2004.
10. **Зеленько А.С.** Ще раз про концептуальну модель світу // Актуальні проблеми металінгвістики: Збірник наукових статей за матеріалами Міжнародної наукової конференції – Черкаси: Черкаський університет ім. Б. Хмельницького, 2005.

In the article the author explains the impossibility of making up of an automatized thematic semantic dictionary of the Ukrainian language admitting the achievements of the functional and corpuscular linguistics.

**Л.В. Каюмова**

## **ДИАЛОГИЧНОСТЬ КАК ОСОБЕННОСТЬ СТРОЯ ТЕКСТА ПЕРВОГО ПОСЛАНИЯ АПОСТОЛА ПАВЛА ТИМОФЕЮ**

Вопросы использования языка в различных видах, формах и актах речевого общения находятся в центре внимания современной лингвистики. Тем не менее, одна область функционирования языка, в системе христианского вероисповедания, оставалась до недавнего времени практически закрытой для отечественного исследования. Проблема «язык - религия» изучалась в большей части с религиозноведческой, исторической, социальной и культурологической точек зрения. В работах ученых – лингвистов религиозные средневековые тексты либо служили материалом для анализа отдельных языковых явлений [Рогачевская, 1989; Кутина, 1981], либо рассматривались в рамках генезиса публицистического стиля [Сазонова, 1973; Власова, 1984]. Язык христианского духовного жанра оставался неизученным долгое время.

Целью данной статьи является изучение особенностей строя христианского духовного текста на примере 1го послания Апостола Павла Тимофею, в аспекте его диалогичности, а также исследовать композиционные особенности построения послания Апостола Павла к Тимофею, проанализировать диалогический аспект послания и раскрыть способы создания эффекта диалогизации.

Предметом исследования является диалогичность как особенность строя текста посланий апостола Павла.

В данной статье проводится анализ первого послания Павла Тимофею в аспекте его диалогичности.

С точки зрения современной гомилетики, риторики и лингвистики «посланиями являются официальные письменные обращения государственных или общественных деятелей (или организации) к другому деятелю (или другой организации) по какому либо вопросу»[1, с. 315].

Именно таковым является послание апостола Павла к Тимофею. В этом послании апостол стремится помочь молодому служителю в созидании христианской церкви, поэтому в этом послании апостол Павел дает конкретные предписания относительно внутреннего порядка в церквях, определяются необходимые качества епископов и дьяконов, определяются главные критерии поведения женщин, вдов и слуг, и что еще самое главное апостол Павел дает личные рекомендации и советы Тимофею.

1-е послание апостола Павла к Тимофею является письменным общением апостола с близким другом, учеником и доверенным

сотрудником в русле субъект – субъектных отношений, что является основной формулой диалогического поведения.

В риторике термин диалог означает не только форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами, сколько утверждает отношения между адресантом и адресатом в определенной речевой ситуации. При этом субъект – субъектные отношения проявляются во взаимном интересе коммуникантов друг к другу, в уважении с точки зрения собеседника, в предоставлении права на иной взгляд, в прочной обратной связи между участниками речевого общения. Таким образом, закон гармонизирующего диалога является основным законом речевого поведения коммуникантов. Через диалогическое отношение апостола Павла к начинающему христианскому служителю Тимофею раскрываются следующие элементы риторической тактики.

Во – первых, уже в начале послания апостол Павел раскрывает свои мотивации и коммуникативные намерения, определяющие развитие общения, сообщает причины написания письма: «Сие пишу тебе, надеясь вскоре прийти к тебе, чтобы, если замедлю, ты знал, как должно поступать в доме Божьем» [2, с. 14-15].

Павел, заботящийся о развитии христианских церквей, излагает очень важный вопрос об устройстве христианской церкви не сообществу какой-то церкви, а именно через послания обращается к своему любимому ученику. Это личное послание к Тимофею свидетельствует о том, что Павел понимает, что для успешного общения, чтобы передать значимое значение речи, необходимо сделать выбор «стратегии близости», когда адресат более индивидуален. В этом случае реализуется закон ориентации и продвижение адресата, к которому пишущий относится с большим уважением.

Можно с уверенностью сказать, что послание апостола Павла к Тимофею является образцом персонализированного педагогического общения. Как утверждает В.В. Разанов, учитель, наставник «никогда не должен обращаться с чем-нибудь значительным к толпе, но всегда и только к лицу» [3, с. 22].

Этот принцип был забыт в советское время и поэтому возрождение принципа персонализированного педагогического общения в современной риторике является очень актуальным.

Во-вторых, апостол Павел определяет форму и направление общения с молодым служителем Тимофеем: «Преподаю тебе, сын мой Тимофей, ... такое завещание, чтобы ты...» [2, с. 18]. При этом в оригинале Павел употребляет греческое слово *παρτίτημφαι* переведенное в Библии как *преподаю*, лексически это слово означает передачу, доверие очень дорогого кому-то для хранения. Это слово означает оказание кому-нибудь доверие, за которое необходимо нести ответственность. Именно поэтому в конце послания Павел велит хранить

то, что Тимофей получает: «О, Тимофей, храни преданное тебе...» [2, с. 20], в греческом оригинале – *παρτιτεκεν φιλακσον* – «вклад сохрани».

Джон Стотт, «подчеркивает очень важную роль христианского служения, которое направлено на духовное обустройство церкви» [4, с. 34]. При этом апостол Павел является непосредственно домоправителем Божьих откровений, которые Бог доверил людям, и которые сохранены в Писании. Метафора управляющего раскрывает вид авторитета апостола, так как авторитет апостола зависит от того, как тесно он связан со Словом Божьим. При этом само Слово Божье, в духовном плане, является строительным материалом не только человеческой души, но и в целом всей церкви. Поэтому Слово Божье должно быть сохранено от повреждения и передано людям во всей его полноте.

Именно эта степень высокого доверия, была оказана апостолом «по велению Бога» молодому христианскому служителю, это позволяет Павлу использовать в послании самые разнообразные типы речевых действий – информировать, высказывать мнение и доказывать свою точку зрения, выражать свое понимание добра и зла и так далее.

Диалогичность является главным структурным организующим принципом речевого поведения в посланиях апостола Павла. В своем послании Павел воспринимает Тимофея в качестве партнера по общению, таким же, как он сам – живым, чувствующим, активным и деятельным субъектом.

В наши дни, читая послание апостола Павла, ощущается любовь и мир – это и является эмоционально-психологическим результатом успешного речевого общения. Наблюдения над речевым поведением апостола Павла побуждают к размышлению о роли и месте учителя, о сути педагогического общения и о нравственных ценностях, которые лежат в его основе.

#### Литература

1. **Михальская А.К.** Тексты Нового Завета // Михальская А.К. Педагогическая риторика. – М., 1998. 2. **Новый Завет** на греческом языке с подстрочным переводом на русский язык. – СПб, 2003. 3. **Разанов В.В.** Три главных принципа образования // Разанов В.В. Сумерки просвещения. – М., 1990. 4. **Стотт Д.** Портрет проповедника. – Луцк. – 2000.

Studying the aspects of the composition of the Christian spiritual text based on the 1<sup>st</sup> Paul s address to Timothy with the focus on it's dialogical nature and christian spiritual genre. The author studies the dialogical nature as the feature of the Paul s discourse.

**Н.А. Коломиец**

## **ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ИЗУЧЕНИИ СЛОВАРНОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

В данной работе ставятся следующие цели и задачи: обозначить место английского языка в современном мире; найти взаимосвязь европейских языков и влияние на них латыни; обнаружить перемещение лексических единиц из одного языка в другой; определить необходимость данного исследования.

Материалом данного исследования явились лингвистические страницы периодической печати Т.Какуридиса [1], М.Маняна [1], Т.Ивановой [2], толковые словари английского, немецкого, французского языков и публикации, касающиеся латинских заимствований В.Ярхо [3] и В.Лободы [3].

Е. Хотулева [4] утверждает, что современное состояние филологической научной мысли убедительно показывает, что всякий язык имеет основные этапы своего исторического развития, что его словесная структура теснейшим образом связана с историей развития народа, с социальными, политическими, культурными факторами, определяющими его существование в каждой исторической эпохе. Именно в зависимости от этих фундаментальных научных положений одной из важнейших и насущных задач языковедческой науки становится предельно четкое исследование лексического состава языка, путей его развития и обогащения, анализ и исследование внутриязыковых процессов, что в немалой степени усиливает теоретические и практические основы науки.

Прежде всего, английский, как и любой другой язык, отражает культуру и мышление людей, для которых он является родным. Англичане, американцы, канадцы, австралийцы и т.д. - все они говорят на своих диалектах английского языка. Английский язык, с одной стороны, объединяет их, а местный диалект, с другой стороны, отличает друг от друга. Таким образом, английский язык, как и французский, португальский и испанский, не является однородным. Эти четыре языка были вывезены из Европы в другие части света во времена колониальных завоеваний и были обречены на изменения в ином географическом, историческом и культурном окружении. Противоречие было заложено еще тогда: этот общий язык как бы объединяет англоговорящих людей на разных континентах, и в то же время его вариации создают барьер между ними [2, с. 21].

В категорию английского как неродного языка включены местные вариации английского языка в странах, где он является родным для небольшого количества привилегированного населения, считается

вторым государственным языком или используется для общения с иностранцами. Ни одна из стран, использующих подобные вариации, не является европейской: это Индия, Пакистан, Малайзия, Таиланд, Южная Корея, Филиппины, Нигерия, Уганда и др. [4].

Бывшие колонии использовали язык колонизаторов, трансформируя его в свой родной. В этих странах английский имеет много национальных особенностей и заимствований из местных языков. Так, на Филиппинах используется прилагательное *imeldific*. В его основе имя бывшей первой леди Филиппин Имельды Маркос, а означает оно чрезмерную показушность или плохой вкус. В Малайзии «полседьмого» (*half past six*) означает не только время суток, но и унижительное замечание о ком-то или о чем-то бесполезном. Звукоподражательное слово «тук-тук» (*tuk-tuk*) было изобретено тайцами для местных мототакси [5, с. 216].

Т.Какуридис, М.Манян затрагивают проблему о том, что для европейца вопрос о глобальности английского языка вдвойне важен. Во-первых, потому что английский – родной язык только для Великобритании, одной из 15 стран ЕС и 30 других европейских стран, которые надеются стать членами Союза в ближайшем будущем. Во-вторых, потому что другие европейские языки, такие как русский, французский и немецкий, также могут быть названы «федеративными языками» [1, с.11].

Известно, что практически все европейские языки родственны. Но это относится не только к ним. Английский, французский, немецкий, русский, а также иранские, индийские и ещё многие другие языки восходят к древнему *индоевропейскому* языку, на котором говорили, как считается, предки всех этих народов много тысячелетий назад. Индоевропейским он называется потому, что ареал распространения современных родственных языков огромен – от Индии до Исландии. В древности он, однако, был еще шире: древний народ тохарцы, также потомки индоевропейцев, дошли даже до Китая. Индоевропейский язык не оставил человечеству никаких материальных свидетельств своего существования: единственным возможным свидетельством такого рода могли быть только письменные памятники, но письменность появилась значительно позже распада индоевропейской общности и притом у каждого народа – своя. Единственным способом доказать родство языков является их сравнение; лингвистическая наука, которая занимается этим, называется *компаративистика*. Так, понятно, что русское слово *кот*, английское слово *cat*, немецкое *Katze*, латинское *catus* восходят к какому-то общему корню. Систематическое сравнение (с учётом особых закономерностей) помогают примерно определить (восстановить) этот индоевропейский корень [1; 3, с. 284].

Сравнение языков позволяет сказать, что какие-то языки более родственны, а какие-то менее. Так, понятно, что русский язык похож на белорусский гораздо больше, чем, например, на исландский. По

критерию родства языки делят на *группы*. Существует славянская группа, куда входят и русский, и белорусский, и многие другие языки, существует германская, куда вместе с исландским входят немецкий и английский, и т. д. Латинский язык вместе с более родственными ему фалискским и чуть менее родственными умбрским и оскским составлял в Древней Италии так называемую *италийскую* группу. По мере того, как латинский язык рос и развивался, он поглотил все эти и многие другие местные языки, став языком нового народа, объединённого вокруг нового центра – Рима, который со временем превратился столицу супердержавы. После распада империи единственный оставшийся италийский язык – латинский – дал жизнь многим другим языкам, которые стали называть *романскими*: это и французский, и итальянский, и испанский, и португальский, и некоторые менее известные – прованский, сардинский и т. д. Поэтому неправильно называть латинский язык романским, а романские языки – италийскими [3, с. 28-30].

Латинский язык назван так в честь племени *латинян* (*Latīnī*) – народа, который издревле населял знаменитый центральный район Италии – *Лаций*. Трудно однозначно ответить на вопрос о происхождении римлян. Лобода В. И. и Ярхо В. Н. считают, что это – чисто автохтонный народ (т. е. аборигены) и образовался он из слияния древних италийских народов [3, с. 15]. По другому мнению, римляне возникли из смешения какого-то автохтонного народа с пришлым. Последняя версия была в Древнем Риме долгое время государственной [4].

На сегодняшний день одним из самых востребованных языков остается английский, - рассказывают специалисты международного языкового центра Language Link. Примерно 70% от общего числа слушателей именно его выбирают для изучения. Ярцева В. Н. отмечает, что уже много лет английский признан во всех бизнес-сообществах и неформально считается языком международного общения [6, с. 72]. Второе место занимает французский, поскольку наряду с английским он является официальным языком многих известных международных организаций (ООН, ЮНЕСКО и др.). Не угасает и традиционный интерес к немецкому языку, а также к испанскому, который за последние годы приобрел в нашей стране славу как язык, на котором написано множество литературных шедевров. Кроме того, все больше слушателей отдает предпочтение изучению итальянского, что, по-видимому, связано с популярностью туристических поездок по Апеннинскому полуострову. Ожидается и стремительное увеличение числа изучающих китайский язык, поскольку крепнут деловые и культурные связи России с КНР. Многие азиатские страны открывают в нашей стране свои филиалы, и, естественно, они нуждаются в кадрах, способных общаться на их родном языке [6, с. 56].

Как известно, слова могут перемещаться из одного языка в другой, и границы не являются для них помехой. Один из таких случаев — перемещение одинаковых слов через разные «границы». С лингвистической точки зрения это ситуация, когда в языке существуют слова с одинаковой этимологией, но с разными «маршрутами прибытия». Такие слова, как правило, выглядят и звучат относительно, похоже, а вот значения их могут быть разными. Такие слова называют **doublets** – *дублетами* или этимологическими близнецами [7].

Например, германские слова **shirt** («рубашка») и **skirt** («юбка») – это дублеты, причем последнее пришло в английский язык из древнескандинавского. **Chief** («начальник, шеф») и **chef** («главный повар») появились из французского, но в разное время. И если бы слово **sure** («уверенный») не сделало остановку во французском на своем пути из латыни, то не стало бы оно дублетом **secure** («безопасный; надежный») [7; 8, с. 78].

В том же французском задержался на некоторое время и некто **guard** («охрана; стража»), в то время как **ward** («опека», а в другом контексте – «тюремная камера») предпочел просочиться в английский напрямик из общегерманского.

Такие дублеты, как **fire** («огонь; костер») и **pyre** («погребальный костер») имеют практически одинаковое значение.

Подобные слова с одинаковым значением внесли немалую лепту в обогащение английского языка, который часто из области *collocation* (словоупотребления). Для сравнения хрупкая чашка — **fragile cup**, хрупкая женщина — **frail woman**. Разница в значении этих «близнецов» (*лат. fragilis*) настолько тонка, что само упоминание о ней — редкость. Однако «перепутанные» словосочетания *frail cup* и *fragile woman* подчеркивают эту разницу [7].

Попадают еще экземпляры, которые похожи не столько значением, сколько идеей. Связующим звеном для слов **aperture** («отверстие; скважина») и **overture** («увертюра») является то, что оба слова имеют общую идею (пусть и в разных областях человеческой деятельности) – *opening* («открытие»).

«Внешний вид» близнецов тоже изменчив. Например, то, что **levy** и **levee** являются родственными, можно определить наглядно. А вот про **sovereign** и **soprano** об этом нельзя сказать сразу [7].

Многие из существующих на сегодняшний день в английском языке этимологических близнецов приходили под влиянием тех или иных исторических событий – например, **warranty** и **guarantee**, оба пришедшие из французского, но первое — во время норманнского ига, а второе – позднее, когда первое уже закрепилось и даже изменилось [9, с. 240].

Дублеты часто заимствовались и из родственных языков. Так, к примеру, названия некоторых видов мяса пришли в английский язык из



германского, а имена соответствующих животных – из какого-либо другого романского языка [7; 10; 11].

Как уже упоминалось, если у дублета вдруг появляется еще один «родственник», то это уже не близнецы, а **triplet** – тройня. Интересным примером такого вида может служить *a welcome from the heart* – «сердечный прием», **hearty/cordial/sincere welcome**. Общий корень – древнее индоевропейское слово **ker**, от которого берут свое начало латинское **cor**, итальянское **cuore**, французское **coeur**, испанское **corazon**, немецкое **Herz** – и английское **heart** [7; 12].

Поэтому специальное изучение словарного состава английского языка как в диахронном, так и синхронном отношениях, вносящих ясность во многих неведомых еще страницах социальной, политической и культурной жизни прошлых поколений, представляется весьма важной и актуальной задачей современного языкознания. Важность и необходимость такого рода исследований в мировой лингвистике позволят определять родство языков, специфику каждой лингвистической единицы и выявить пути к более быстрому изучению близкородственных языков.

Перспективой дальнейшего исследования является более глубокий анализ данной проблемы.

#### Литература

1. **Какуридис Т., Манян М.** Глобальный английский: взгляд европейца // *EAIE Newsletter*. – 1998. – №29.
2. **Иванова Т.Л.** At the Fountain. // Журнал для изучающих английский язык и преподавателей. – IVTALEON, 2005.
3. **Ярхо В.Н., Лобода В.И.** Латинский язык. – М., 2005.
4. **Хотулева Е.** Древний и вечно юный // <http://www.gzt.ru/education/2007/05/16/220017.html>.
5. **Петроченков А.В.** Ядро английской лексики. – М., 2004.
6. **Ярцева В.Н.** Развитие национального литературного английского языка. – М., 2004.
7. **Этимологический анализ как важная составляющая изучения специальных лексем** // <http://subscribe.ru/archive/job.lang.fluentenglish/200701/16010303.html>.
8. **Формановская Н.И., Соколова Г.Г.** Русско-французские соответствия: Справочник. – М., 2003.
9. **Ярцева В.Н.** История английского литературного английского языка IX-XV вв. – М., 1985.
10. **Крушельницкая К.Г., Попов М.Н.** Пособие по немецкому языку. – АСТ, 2004.
11. **Басова Н.В., Коноплева Т.Г.** *Deutsch fur Colleges*. – М., 2005.
12. **Ярцева В.Н.** Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 2002.

In the offered article the author in the aspect of the comparative linguistics on the basis of the differentiation of the ways of penetration of foreign words substantiates the origin of English lexical units with the identical etymology.

**С.И. Кухарькова**

## **СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В СТРУКТУРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Фразеология как лингвистическая дисциплина завоевала в настоящее время достаточно прочные позиции. В этой области выделились такие самостоятельные разделы, как фразообразование, диалектная фразеология, сравнительно-сопоставительная, историческая и т.п. По всем этим и другим разделам сейчас ведутся интенсивные исследования на материале различных языков.

«В английской и американской лингвистической литературе мало работ специально посвященных теории фразеологии... Также не ставится английскими и американскими учеными вопрос о фразеологии как о лингвистической дисциплине...» [1, с. 10]. Вопрос о фразеологии как лингвистической дисциплине был впервые поставлен выдающимся лингвистом проф. Е.Д. Поливановым.

В 60-80-е годы появилось немало книг и брошюр сотни статей, в которых, так или иначе, освещается фразеологическая проблематика. Огромное значение в развитие фразеологии английского языка внес А.В. Кунин. Оценивая наиболее значительные работы, можно выделить те принципиальные линии, по которым проводились исследования проблем фразеологии.

В первую очередь, это вопросы, связанные с уточнением понятия фразеологизма как категориальной единицы языка, его свойств и признаков, соотношения с другими единицами языковой системы (словом, словосочетанием, предложением). Раскрытие таких понятий, как устойчивость и идиоматичность, форма и содержание, тождество и различие фразеологизмов, знаковые и информативные свойства компонентов, их типология и т.п. [2].

Особое место занимают исследования семантики фразеологических оборотов. Довольно подробно изучена семантическая парадигма фразеологизмов: вариантность фразеологических единиц, их синонимия и антонимия, многозначность и т.д. Вместе с тем, пока еще остается, например, невыясненным соотношение лексического значения с фразеологическим, не определена сущность фразеологического значения, не полностью выявлены лексико-семантические свойства компонентов [2].

Развитие антропоцентрической парадигмы языкознания определило огромный интерес к проблемам ономастики, т.е. изучению собственных имен. Их специфика исследована достаточно, но особенности семантики собственных имен в составе фразеологических

единиц представляют особый интерес. “Элементы ономастического материала отличаются от прочих лексических элементов своей экстралингвистической функцией, то есть своей отнесенностью не с понятиями (лексически или фразеологически выраженными) данного языка, а с дискретными объектами действительности...” [3, с. 12].

Цель данной статьи -- провести этимологический анализ имен собственных (далее ИС) в структуре фразеологических единиц английского языка.

Традиционно в англоговорящих странах ребенок при рождении получает два имени: личное имя (personal name, first name) и среднее имя (middle name), существенным представляется именно личное имя. Под термином «личное имя» понимается, прежде всего, «индивидуальное именование субъекта» (А.В.Сперанская), официально закрепленное за ним при рождении. Из всех ономастических категорий личные имена первыми получили документальное отражение. В основе их лежали апеллятивы, которые использовались в качестве прозвищ для обозначения людей. Как отмечает А.В.Сперанская, и в наше время «личные имена отличаются от прозвищ главным образом тем, что в первых нарицательное значение основ не столь очевидно, как во вторых. В прозвищах оно всегда свежо...В личных именах нарицательное значение основ почти всегда затемнено. Прозвища всякий раз создаются вновь, личные имена переходят из поколения в поколение...» [4, с. 5; 5, с. 31].

Все символические собственные имена (ССИ) в семантическом плане делятся на три семантические группы 1) ИС-- антропонимы; 2) ИС -- топонимы; 3) ИС -- обозначают предметы и явления. Первая семантическая группа состоит из следующих семантических подгрупп: 1.Индивидуальные антропонимы: а) ССИ национальностей; б) ССИ названий лиц по месту проживания; в) ССИ -- статусные имена; г) ССИ профессий; д) ССИ прозвища; ж) ССИ заместители настоящих имен в официальном устном общении; з) ССИ характеристики. 2.Групповые антропонимы. Вторая семантическая группа состоит из следующих семантических подгрупп: 1)локальные символические топонимы; 2)глобальные символические топонимы. Третья семантическая группа состоит из следующих семантических подгрупп: 1) абстрактные; 2) конкретные: а) связанные с бытом; б) предметов одежды, туалета; в) продуктов потребления; г) государственных и квазигосударственных атрибутов; д) военных и технических средств; ж) которые связаны с искусством. По источнику образования подразделяются на такие, которые образованы от исторических лиц, литературных, библейских и мифологических персонажей, предметов и явлений. В художественных текстах различных стилей антропонимы выполняют характеристическую функцию. Они употребляются в перифразах, сравнительных конструкциях. Иногда целиком вытесняют имя персонажа (антономазия), их используют как намек на

общеизвестный факт, историческое лицо, литературного героя и употребляют как особого рода метонимию, когда называют произведения по их авторам [6, с. 189-190].

Какое участие принимают ИС в формировании ФЕ? Рассмотрим связь с исходным денотатом. Фразеологические единицы с компонентом ИС характеризуется полной утратой именем собственным буквального значения в процессе фразеологизации. В основу фразеологической единицы легла черта персонажа, лица. Так же возможно установить, что имя собственное утратило свой лингвистический статус вследствие наполнения его семантическим содержанием, опирающимся на признак определенного лица, что противоречит природе имени собственного. Последнее свидетельствует о том, что ИС находится на антропонимической стадии развития; подтверждением этому служит окказиональное употребление ИС с неопределенным артиклем.

Подтип А

Teddy boy- желание помогать в чем-то нуждающимся

Buridan's ass- неопытность

Cousin Betsy- характеристика неопытного человека

Подтип Б

Jack and Jill- незаурядность, простота человека

To stand Sam- делать что-либо, что приводит человека к потере необходимого.

Анализ ФЕ с семантическим компонентом ИС показал, что изменение лингвистической сущности первого компонента во многом обуславливается грамматической структурой оборота. Уже в переменном сочетании слов ИС утратило свою нормативную функцию идентификации и индивидуализации лица и обрело значение пассивности, которое, в свою очередь, было утрачено при фразеологизации оборота.

Подтип В

Homer sometimes nods- черта исторического лица мудрость

Queen Anne is dead- устаревшие новости

Во фразеологизмах следующего типа ИС предшествует определению. Имя лица участвует в создании другого ИС - названия уникального предмета и не утрачивает своего языкового статуса.

Big Ben- the clock in the clock tower of the House of Parliament; - название часов связано с именем Бенджамина Холла, руководившего их установкой

Long Tom- название дальнобойного орудия (этимологический анализ установил, что орудие впервые было установлено двумя близнецами, имя одного из них было Thomas).

Семантическая специфика оборотов создается за счет употребления имени в качестве названия неодушевленного предмета. Таким образом, в зависимости от доли участия ИС в формировании ФЕ нами было выделено три типа ФЕ.

**Тип I.** Имя собственное растворяется в общем значении ФЕ и определить долю его участия в формировании последнего фактически невозможно.

**Тип II.** В составе ФЕ ИС могут считаться таковыми условно, связь с исходным денотатом утрачена и обнаруживается путем этимологического анализа.

**Тип III** ИС участвуют в формировании новых ИС, обозначающих неодушевленный предмет.

Типа объединяет то, что ИС, входящие в состав ФЕ, утрачивают свойство идентификации и индивидуализации. ИС, в одних случаях, становятся условным обозначением ряда предметов, в других, превращаются в средство оценочной характеристики.

Итак, мы попытались исследовать семантическую структуру ИС в составе фразеологизмов, провели структурно-семантическую классификацию компонентов ИС. Взаимоотношение таких факторов, как тип переосмысления значения и зависимости компонентов позволили классифицировать ФЕ с компонентом ИС на 3 типа:

- номинативные;
- номинативно-коммуникативные;
- коммуникативные.

Большинство ФЕ представляют группу номинативных ФЕ. Внутри данного типа выделены замкнутые и незамкнутые единицы. Отдельную группу внутри замкнутых ФЕ представляют экзоэлементные [7, с. 37].

Структурно-семантическая классификация ФЕ с семантическим компонентом ИС и этимологический анализ ИС позволила выделить три основных типа ФЕ в зависимости от доли участия имени в формировании ФЕ. Во всех типах ФЕ имя утрачивает свое основное свойство идентификации и индивидуализации предмета. Результаты исследования внесли вклад в ономастику и изучение семантики фразеологизмов с элементом имя собственное, а также лексикологию и стилистику английского языка, способствуют развитию фразеологии английского языка. Полученные результаты могут быть использованы при подготовке нормативных курсов по лексикологии.

#### Литература

1. **Кунин А.И.** Фразеология современного английского языка.- М.,1986.
2. **Жуков В.П., Жуков А.В.** Русская фразеология. - М., 2006.
3. **Сперанская А.В.** Общая теория имени собственного. – М., 1976.
4. **Сперанская А.В.** Структура имени собственного. – М., 1983.
5. **Леонтович О.А.** В мире английских имен. – К., 2001.
6. **Олейник Т., Карабан В.** Семантические и функциональные характеристики символических имен собственных в современном английском языке // Studio Methodologica. – Тернополь, 1997. Вып.3.
7. **Винокурова Т., Табанакова М.Д.** Language and literature.

The article deals with the investigation of semantic peculiarities of English proper names. An attempt is made to determine the meaning of proper names and to classify them semantically. The semantic and functioning of symbolic proper names are found to differ essentially from those of usual onomastic words.

УДК 811.111: 37

**Н.В. Слепцова**

### **ЛИНГВИСТИКА И СТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Тема статьи представляется актуальной, так как прогрессирующее развитие международных контактов и связей в политике, экономике, культуре и других областях обуславливает последовательную ориентацию современной методики обучения иностранным языкам на реальные условия коммуникации. Стремление к коммуникативной компетенции, как к конечному результату обучения, предполагает не только владение соответствующей иноязычной техникой (т.е. языковую компетенцию учащихся), но и усвоение колоссальной неязыковой информации, необходимой для адекватного обучения и взаимопонимания, потому что последнее недостижимо без относительного равенства основных сведений общающихся об окружающей действительности. При обучении важно не только достижение качественных результатов в овладении иноязычным общением, но и поиск реального выхода на иную культуру и его носителей.

Цель данной статьи: рассмотреть взаимосвязь культуры и языка и её учет в процессе изучения английского языка.

Чтобы преподавать иностранный язык не только как новый код, как способ выражения мыслей, но и как источник сведений о национальной культуре народа - носителя изучаемого языка — нужно положить в основу обучения лингвострановедческий аспект. Надо вырабатывать в сознании обучающегося понятия о новых предметах и явлениях, не находящих аналогии ни в их родной культуре, ни в языке. Истинная трудность изучения языка состоит в перестройке стереотипов мышления, обусловленных родным языком, поэтому взаимосвязанное изучение языка и культуры существенно облегчает изучение языка.

Под лингвострановедением обычно понимают обучение иностранному языку на основе методики, в которой исследуются проблемы ознакомления учащихся с новой для них культурой. Если раньше страноведческие сведения сопровождали базовый курс

иностранного языка лишь как комментарий при изучении того или иного материала, то в настоящее время лингвострановедческий аспект должен стать неотъемлемой частью уроков иностранного языка. Т.е. все более ощущается необходимостью обучать не только языковым странам, но и тому, что «лежит за языком» – культуре страны изучаемого языка.

«Основным объектом лингвострановедения традиционно считают фоновые знания носителей языка, реалии и правила речевого и неречевого поведения в типичных ситуациях общения, а целью - обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации, прежде всего, через адекватное восприятие речи собеседника и аутентичных текстов, рассчитанных на носителей языка» [1]. Задача преподавателя, приобщая обучаемого к иной культуре, иной цивилизации, привлечь его внимание к национально-маркированной лексике, указать, что она несет определенные фоновые страноведческие знания, вызывает у реципиента определенные ассоциации. Выяснение национально-маркированной лексики и фразеологии, тех единиц, смысловое содержание которых трудно передать средствами другого языка, расширяет и обогащает имеющиеся знания о языке и действительности страны изучаемого языка. Поскольку незнание реалий, то есть названий предметов материальной и духовной культуры, присущих определенной нации, часто затрудняет понимание и собеседника, и текста, а, следовательно, и постижение чужой культуры, то при овладении учащимися социокультурными знаниями, необходимо обратить особое внимание на реалии изучаемого языка. Так как основным объектом является не страна, а фоновое знание носителей языка, их невербальное поведение в актах коммуникации, в обобщенном виде их культура, то правомерным было бы ввести социокультурный компонент обучения иностранному языку на базе которого учащиеся формировали бы знания о реалиях и традициях страны, включались бы в диалог культур, знакомились с достижением национальной культуры в развитии общечеловеческой культуры.

Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в актах международной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и оригинальных текстов, рассчитанных на носителя языка. Лингвострановедение обеспечивает решение целого ряда проблем, в частности, главной филологической проблемы адекватного понимания текста, поэтому оно выступает в качестве лингвистической основы не только лингводидактики, но и перевода. «Ведь для того, чтобы переводить, нужно, прежде всего, полностью понять иноязычный текст со всеми нюансами значения, включая подтекст, аллюзии, намеки, а уже затем с учетом адресата подбирать соответствующие эквиваленты в языке перевода, а их незнание приводит к затруднению в общении на иностранном языке и, в конечном счете, к снижению коммуникативной компетенции учащихся» [2].

Одной из важных проблем лингвострановедения, как аспекта преподавания иностранного языка является проблема отбора лингвострановедческого материала. От решения данного вопроса в известной степени зависит успех практической работы педагогов по созданию лингвострановедческих учебных пособий. Так некоторые исследователи говорят о том, что, формируя критерии отбора учебного материала, следует исходить из того, что речь идет не о самой действительности, а о ее отражении в текстах и что именно тексты должны отвечать тем или иным требованиям. Таким образом, учебным материалом по курсу лингвострановедения являются тексты на иностранном языке, которые должны быть:

1) аутентичными, то есть представлять собой речевые произведения, порожденные в реальных ситуациях общения в том социуме, язык которого изучается;

2) актуальными, то есть отражать современную стадию социально-ролевого взаимодействия коммуникантов;

3) типическими, то есть представлять собой стандартизированные речевые произведения регулярно воспроизводимые в регулярно повторяющихся ситуациях общения.

Весьма полезным представляется использовать лингвострановедческий аспект в виде разнообразного методического арсенала: репродукции, раздаточный материал, таблицы, схемы, особенно слайды, кинофильмы, кассеты с записью текстов страноведческого содержания.

Для лингвострановедения большой интерес представляют также фразеологизмы, в которых отражается национальное своеобразие истории, культуры, традиционного образа жизни народа – носителей языка. Отбор единиц с ярко выраженной национально-культурной семантикой является задачей тех разделов лексикологии и фразеологии, которые выступают в качестве лингвистической основы лингвострановедения и могут быть названы страноведчески ориентированной лингвистикой.

Некоторые исследователи выделяют следующие задачи страноведческой лингвистики:

«1) сведение страноведчески значимых единиц лексикона в лексико-фразеологические поля соответствующих ключевых слов;

2) чтение иноязычного лексикона по страноведческой маркированности с учетом его общественно-системной и национально-государственной дифференциации;

3) изучение специфически формальных средств иностранного языка для обозначения страноведчески существенных явлений;

4) анализ национально-специфического взаимодействия языковых и невербальных средств коммуникации в определенных разговорных ситуациях;



5) лингвистическое обоснование страноведческого аспекта учебных материалов для преподавания и изучения иностранного языка, создания страноведчески ориентированных учебных словарей» [2].

Лингвострановедение в совокупности с новыми, прогрессивными методиками сможет дать и достичь того результата, которого требует наше общество на данной ступени развития, т.е. личности способной и желающей участвовать в межкультурной коммуникации и готовой самостоятельно совершенствовать свою иноязычную речевую деятельность.

Организация изучения иностранного языка в тесной связи с национальной культурой народа, который говорит на этом языке, лингвострановедческая "окраска" обучения в целом, учебных материалов, в частности, будет способствовать усилению коммуникативно-познавательной мотивации учащихся, расширению общекультурного кругозора, позволит разнообразить приемы и формы работ, апеллировать к интеллекту и эмоциональной сферы школьников, наиболее эффективно реализовать общедидактическое требование сочетания обучения с воспитанием.

#### Литература

1. **Шаповалова Л.М.** Роль лингвострановедения в преподавании английского языка для подготовки учащихся к «диалогу культур».  
<http://www.tgpi.tob.ru/info/nauka/conf/old/cont%2004/34.htm>.
2. **Гайдова Т.С.** Влияние лингвострановедческого материала на мотивацию изучения иностранных языков  
[http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy\\_info\\_281.html](http://www.multikulti.ru/Strategy/info/Strategy_info_281.html).
3. **Присянкина М.** Лингвострановедение и его роль в обучении иностранным языкам.  
[http://www.ronl.ru/refs/9066/ref\\_part\\_0.shtml](http://www.ronl.ru/refs/9066/ref_part_0.shtml).

This article deals with linguo-countrystuding aspect in teaching English. Linguo-countrystuding usually means teaching foreign language on the basis of a technique in which problems of acquaintance of pupils with new culture are investigated. It is said about necessity to develop in consciousness of students concept about new subjects and the phenomena which are not finding analogies neither in their native culture, nor in language. It is necessary to include social and cultural component in a foreign language on which base pupils would form knowledge of realities and traditions of the country, would join in dialogue of cultures.

**А.Г. Степикин**

## **ИСКОННОЕ ПОНИМАНИЕ АРАБСКОЙ ГРАММАТИКИ В РЕЛИГИОЗНОМ СВЕТЕ И ИСТОРИЯ ЕЁ РАЗВИТИЯ**

Актуальность работы заключается в том, что каждый арабист старается объяснить грамматику через призму своего родного языка, находя эквиваленты и пытаясь перевести достаточно точно для нашего мировоззрения. Но здесь мы имеем дело с неадекватными вещами: неадекватными религиями (не говоря уже о двух способах рассмотрения грамматики: религиозного и материалистического), неадекватными языковыми системами и взглядами на них. Многие взгляды арабских грамматистов выходят за рамки научного материализма и материалистического сознания. Грубое уподобление, а бывает и подмена категорий только вредит истинному пониманию арабского сознания.

Цель работы – рассмотреть исконно арабский взгляд грамматистов-арабов и найти причину (в арабском – «действитель» ), которая порождает «подлейственное».

Настоятельная потребность в составлении грамматики арабского языка возникла уже в самом начале существования Арабского халифата во времена правления третьего халифа османа ибн Аффана. Без этого невозможно было собрать единый текст Корана. По преданию, следующий халиф Али ибн Абу Талиб, зять пророка Мухаммада, поручил шейху Абу Аль Асваду Ад-ду'ли составить грамматику арабского языка. Халиф сам разделил всю лексику на разряды, выделил разделы: частица «воистину» и ей подобные: сопряжено сочетание ималя (наклонение гласного а при произнесении в сторону и), выражение восхищения, выражение вопроса и т.д. Он же предложил и само слово «нахв» - грамматика [1, с. 3].

После Аль-Асвада дело продолжили другие ученые, среди них Абу Амру Бин Аль-Аля, затем Аль-Халиль, вслед за ним Сабавейхи и Аль-Кисаи. Затем люди разделились на две школы – Басрийскую и Куфийскую. Работа эта продолжается и по сей день. Таким образом, заказ на создание грамматики арабского языка был, прежде всего, заказом религиозным и, уже как следствие, - социально-политическим. Но что есть религия в исламе? Ислам прямо говорит об этом: الدين المعاملة «Религия – это отношение» (слово دين , которое приняло условно переводить как «религия», на самом деле означает «закон»). И далее – لكم دينكم و لنا دين «У вас – своя религия (закон), у нас - иная» [1, с. 3]. Эти положения всецело распространяются и на грамматику, изучающую строй слова и предложения (в т.ч. отношения между его членами) в языке и состоящую соответственно из морфологии и синтаксиса.

В 796 г. Был создан труд Сибавейхи «Аль-Китаб» («Книга»), составивший основание арабской грамматической системы.

В этом же, в целом теологическом, ключе продолжалась работа над грамматикой в последующие времена, о чем можно судить, например, по высказыванию. Ученого-рационалиста Абу Сулаймана ибн Тахира, жившего в X веке. Тогда в арабский мир стали проникать греческие грамматики. «При дворе Адуд ад-Давля велись диспуты о различии между арабской и греческой грамматикой. Абу Сулайман ибн Тахир весьма резко обозначил новое течение как светское и чуждое богословию: «Грамматика арабов – религия, наша грамматика - разум» [1, с. 9].

Арабская грамматика была призвана обслуживать потребности не только богословия, но и исламского правоведения, черпавшего нормы непосредственно из Корана и Сунны и требовавшего буквального их толкования, как источников права. «...Филология требовала большей чистоты. Частично она достигла уже к тому времени того положения, что выработала специальный церковный язык, отличный от обиходного».

Параллельно шла огромная работа по распространению арабского языка на завоеванных территориях. Писались много численные грамматики, от многотомных – до кратких, в которых материал подавался в стихотворной форме для удобства заучивания. Так, знаменитая «Тысячница Ибн Малика по синтаксису и морфологии», т.е. «Сборник тысячи правил...», переизданная в наше время, вместе с предисловием насчитывает всего 80 страниц.

Европейская наука в целом и европейское языкознание в частности, в своем становлении и развитии, прежде всего, опирались на греко-римскую традицию, напрямую заимствуя категориальный аппарат своих учений и, соответственно, терминологию из философских трактатов античных греческих и эллинистических философских школ.

Арабская исламская языковедческая традиция (или грамматическое искусство), хотя и занималась тем же, имеет все же несколько иные корни. Она зародилась, создала свой категориальный и терминологический аппарат, который, кстати, практически не изменился с тех пор, на заре ислама, в ходе сбора и сакрализации текстов Корана и Сунны (сборника сообщений о деяниях пророка Мухаммада). Одновременно шел процесс критического освоения достижений человеческой мысли обширных завоеванных территорий, в том числе христианской патристики и «греческой мудрости» - античных философских трактатов. В спорах и дискуссиях было разработано ставшее ее богословско-методологической основой богословское учение – суннитский ислам, среди главных, определяющих черт которого мы встречаемся с признанием духа и материи самостоятельными и эквивалентными сущностями (الروح و الجسم في الاسلام ما هيتان مستقلتان متكافئتان) [3, с. 18] Существенным является также отсутствие жесткого их противопоставления, как это было, например, у Аристотеля и отсюда

несколько иной взгляд на глагол, как специфически предикативное слово, противопоставляемое имени (существительному). Не последнюю роль в формировании этого учения сыграл арабский (семитский) язык как система, обладающая рядом специфических особенностей, отличающих его от языков соседствующих народов: греков, латинян и персов, относящихся к индоевропейской семье, и в значительной мере определявшая при анализе себя направление мысли исследователя.

Первым арабским мусульманским (т.е. исходящим из принципиально мусульманской, а не какой-либо иной традиции мышления), философом, построившим новую идеалистическую, мусульманскую суннитскую философскую систему знания был Абу Юсуф Якуб Бен Исхак Аль-Кинди. В своей работе он широко, но критически, использовал трактаты Платона, Аристотеля и Плотина. Доказывая тезис о том, что Бог создал мир из ничего, он писал о конечности триады бытия: материи, движения и времени.

Утверждение конечности материи требовало от него в качестве условия утверждения конечности движения и времени ввиду взаимообусловленности существования материи, движения и времени. Эту взаимообусловленность существования Аль Кинди доказывал следующим категориальным образом:

«Не существует тела без времени, т.к. время – это число движения, т.е. протяженность, считываемая движением». Отсюда, если есть движение – есть время. Если нет движения – нет времени. Ведь движение – это движение тела. Отсюда, если есть тело – есть движение, а если нет – то нет» [2, с. 59]. Исходя из этой взаимосвязи между материей, движением и временем, движение и время, как и материя, вызываются к существованию (существуют) как события и не являются вечными.

Существование тела есть его движение и время.

«Выражение «абсолютный», «вечный», «совершенный, первый, истинный действитель» наводит на мысль о влиянии неоплатонической теории, которая указывает на множественность средств, участвующих в процессе творчества, каждому из которых Аль Кинди предполагал метафорического, второстепенного, несовершенного действителя».

- Эманация (излияние существования) у неоплатоников исходит от Бога в силу его природы и необходимости (модальности), а не по воле и выбору (в исламе - наоборот).

- Эманация у неоплатоников происходит вне времени, потому что оно вечно. Формируя «теорию вышних причин» (نظرية العلة) [1, с. 10], он называет Бога вышней первопричиной (العلة الاولى) [1, с. 10], он называет Бога вышней первопричиной (العلة الاولى) [1, с. 10].

«Эта строгая, с взаимно увязанными звеньями причин и следствий, система проявляется у него в диалектической цепи, ниспадающей сверху – вниз, т.е. от «вышней первопричины» - к цепочке высших и материальных существ, в которой предыдущее обратного,

поскольку предыдущее – причина, а последующее – следствие. Причина – выше следствия по рангу в существовании, а то, что выше, - воздействует на то, что ниже, и не может быть объектом его воздействия. Отсюда, каждое звено в цепи этой системы, таким образом – действительное, будучи причиной того, что за ней следует, и поддейственное, будучи следствием того, что ей предшествует, за исключением «вышней первопричины». Но «неоплатонизм говорит о божественной основе природы...», что предполагает в какой-либо форме «вселение» (Бога в мир) и тот или иной смысл «единства существования» в идеалистическом истолковании. Таким образом, Бог не находится вне этого мира, будучи отделенным от него, в отличие от теории Аль Кинди. Взгляды ислама, на которых базируются взгляды Аль Кинди, отвергают любые виды «вселения» (Бога в мир) и любые виды единства существования (а не бытия, т.к. «бытие» и «существование» - не синонимы, как в научном материализме), говоря о полном отсутствии какой-либо связи между Богом и миром».

Ученые прошлого (сунниты-общинники) выступали против атеистов, материалистов и рационалистов, имевших особый взгляд на знание, его границы и методологию. Борьба с их взглядами стоила им много усилий и времени.

#### Литература

1. **Ковтонюк В.В.** Грамматика арабского языка. Антуана Ад-Дахдаха. Часть 1. – М., «Муравей», 2004. 2. **Гранде Б.М.** Курс арабской грамматики в сравнительно-историческом освещении.- М., «Восточная литература», 1998. 3. محمد بن عبد الله بن إبراهيم الخرعان. العلم أصوله ومصادره ومناهجه. والعربية في أمريكا. 1413 هـ. العلوم الإسلامية

In the article the basic stages of development of Arabic grammar and look were considered to it from the side of islam which all of the system of the Arabic grammatical studies is based on.

УДК 811.111'371

**О.Г. Тараненко**

#### **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА РЕАЛИЙ БРИТАНСКОЙ И АМЕРИКАНСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Проблема восприятия культуры народа в контексте изучения устойчивых выражений (идиом) и языковых реалий является одним из актуальных лингвистических подходов в условиях современности. Именно паремиологический фонд языка дает неопровержимые и

наиболее достоверные сведения о ментальности и мироощущении той или иной нации.

Известный знаток английской фразеологии Логан П. Смит писал об идиомах: «Их внутреннее содержание отражает жизнь людей в ее простых проявлениях: благоразумное или глупое поведение, успех или неудача, и прежде всего, отношения между людьми - жизненные впечатления и чувства людей, интересующихся друг другом, одобрение и, чаще всего, неодобрение, дружелюбие и враждебность, ссора и примирение, соперничество, коварство, осуждение, наказание и т.п.» Значимость фразеологических единиц (в дальнейшем ФЕ) достаточно велика, так как они заполняют пробелы в лексической системе языка, которая не может полностью обеспечить наименование познанных человеком новых сторон действительности, и во многих случаях является единственным обозначением предметов, свойств, процессов, состояний, ситуаций. Вопросами фразеологии также занимались видные исследователи: В.Н. Телия, А.В. Кунин, В.В. Виноградов, Л.П. Смит и др.

Целью данного научного исследования является выявление ментальной структуры британского и американского народов посредством анализа наиболее употребляемых идиом (и заключающихся в них слов-реалий), которые помогут определить ценностную шкалу и мироощущение представителей вышеуказанных этносов.

Исследование проводится на материалах и аналитическом разборе частотных идиом английского языка, свойственных как британцам, та и американцам [1, с. 34].

Вопросы фразеологии далеко расширяют рамки чисто лингвистического подхода – говоря в более широком смысле, идиомы являются культурными феноменами, элементами культуры, отражением коллективного бессознательного.

Вопросы соотношения культуры в самом широком понимании этого слова и информации, заложенной, хранимой и сообщаемой в словах как элементах языка, издавна привлекала не только лингвистов, но и представителей других наук. Все большие и малые особенности жизни данного народа и его страны (такие, как природные условия, географическое положение, ход исторического развития, характер социального устройства, тенденция общественной мысли, науки, искусства) непременно находят отражение в языке этого народа. Поэтому можно утверждать, что язык являет собой некое отражение культуры какой-либо нации, он несет в себе национально-культурный код определенного народа. В нем встречаются слова, в значении которых может быть выделена особая часть, отражающая связь языка и культуры, и которая называется культурным компонентом семантики языковой единицы. К таким явлениям прежде всего относятся слова-реалии [2, с. 96].

Следует отметить, что данным языковым единицам уделено достаточно внимания как отечественными, так и зарубежными

исследователями. Как отмечают С.Влахов и С.Флорин, о реалиях, как о носителях колорита, конкретных, зримых элементах национального своеобразия, заговорили в начале 50-х годов [2, с. 14]. Эти же исследователи упоминают работы таких ученых, как Л.Н.Соболев, Г.В.Чернов, Г.В.Шатков, А.Е.Супрун. С.Влахов и С.Флорин обратили внимание на такие "непереводимые" элементы почти полвека тому назад (в 1960 году вышла их статья "Реалии"). Позже вышла в свет их книга "Непереводимое в переводе", в которой была представлена полная характеристика, классификация и способы перевода реалий. Реалии-американизмы составляют главный объект исследования Г.Д.Томашина. В учебниках по теории перевода Л.С.Бархударова, В.Н.Комиссарова, В.Н.Крупнова, Л.К.Латышева, Т.Р.Левицкой, А.М.Фитерман, А.Лиловой, М.М.Морозова, А.В.Федорова также представлена информация о культурно-маркированных словах. Проблемы соотношений языка и культуры рассматриваются также Е.М.Верещагиным и В.Г.Костомаровым. Роли слов-реалий в художественном произведении уделяет внимание Н.И. Паморозская.

Актуальность данной проблемы в том, что в настоящее время вопрос о природе, типах реалий и способах их перевода является открытым. Вместе с тем, роль слов-реалий в процессе межкультурной коммуникации достаточно важна. Современное развитие методики преподавания иностранных языков предполагает сочетание изучения иностранного языка с одновременным изучением культуры страны изучаемого языка. В последнее время широкое распространение получила такая область языкознания и лингводидактики, как лингвострановедение.

Задача преподавателя - приобщая обучаемого к иной культуре, иной цивилизации, привлечь *его* внимание к национально-маркированной лексике, указать, что она несет определенные фоновые страноведческие знания, вызывает у реципиента определенные ассоциации [3, с. 37]. Выяснение национально-маркированной лексики и фразеологии, тех единиц, смысловое содержание которых трудно передать средствами другого языка, расширяет и обогащает имеющиеся знания о языке и действительности страны изучаемого языка.

Предметом исследования являются лексические единицы, содержащие фоновую информацию британской и американской культуры, которые встречаются во фразеологии английского языка. Целью данной статьи является выявление типов реалий и анализ способов их передачи при переводе фразеологизмов.

Говоря об английском языке сегодня, нельзя обойти вниманием тот факт, что согласно социолингвистическим явлениям вариантов английского существует даже больше, чем стран, где этот язык является государственным.

Наиболее широкую черту-водораздел можно провести между британским и американским вариантами английского.

Американский английский возник в 17-18 веках, когда началась активная колонизация Североамериканского континента. Как известно, занимались этим англичане. Примечателен тот факт, что к началу этого процесса в Англии уже сформировался общенациональный литературный стандарт языка, так называемый Standard English, выполнявший наддиалектную коммуникативную функцию. Естественно, он оказывал влияние на тот язык, на котором говорили переселенцы. К слову, и социальный состав колонистов был весьма пестрым и далеко не все из них владели литературными нормами.

. Тем не менее, он продолжал оказывать определенное влияние на язык американцев вплоть до конца XIX века. В девятнадцатом веке споры между пуристами (Дж.Пикеринг) - сторонниками сохранения чистоты английского языка и американистами(издатель первого словаря американского английского "American dictionary of the English Language" Вебстер) - теми, кто ратовал за независимость американского варианта английского языка от того языка, на котором говорили в бывшей метрополии - доходили чуть ли не до драки. Как известно, последние одержали верх. Дальнейшее взаимодействие английского языка с языками местных племен и языками других колонизаторов из других стран (французский, немецкий, голландский, итальянский и т.д.) положило начало развитию американских диалектов. Например, store - в первоначальном значении - хранилище, склад - в Америке приобретает значение магазин, т.к. в то время store служил и для хранения и для продажи, т.е. в одном помещении был и склад, и магазин.(Швейцер А.Д., 1963) Поэтому в этот период американизмы являли собой отклонения от языка. А как литературный английский американский вариант еще не утвердился, т.к. Америка не имела своей национальной культуры.

И лишь в условиях единого государства уже в поздний период стало возможным создание американского варианта английской литературной нормы. В этот же период наблюдается тенденция к сближению обоих вариантов за счет проникновения американизмов в английский язык (связанных с природой, американскими реалиями, политическим устройством и т.д.) [4, с. 45].

Однако поддержание литературной нормы американского варианта в настоящее время становится проблемным в связи с наличием большого количества этнических групп и разнообразия различных языков в Америке. Только в Нью-Йорке насчитывается более 150 национальностей и 80 языков, на которых там говорят.

Таким образом, неудивительно, что сейчас продолжается пополнение американского варианта английского языка разного рода лексикой, диалектами, что вовсе не способствует поддержанию Standard English, который можно проследить, пожалуй, только через средства массовой информации.

В связи с этим анализ стилистически маркированной лексики, а именно американского варианта в сравнении с британским становится



более интересным и более актуальным вопросом. Говоря собственно о реалиях как лингвистическом явлении, надо отметить, что они представляют собой категорию безэквивалентной лексики. Они являются частью фоновых знаний и представляют собой значительный интерес при исследовании взаимодействия языка и культуры. «Специалисты все больше внимания уделяют социальной стороне языка, которая непосредственно отражает его взаимодействие с жизнедеятельностью народа на нем говорящего.» [4, с. 74].

Основная проблема, с которой сталкивается переводчик при передаче референциальных значений, выраженных в исходном тексте. - это несовпадение круга значений, свойственных единицам исходного языка и переводящего языка.

Л.С. Бархударов отмечает, что все типы семантических соответствий между лексическими единицами двух пунктов можно свести к трем основным:

- Полное соответствие;
- Частичное соответствие;
- Отсутствие соответствия.

В тех случаях, когда соответствие той или иной лексической единице одного языка в словарном составе другого языка полностью отсутствует, принято говорить о безэквивалентной лексике. Этот термин ввели Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров. Под безэквивалентной лексикой они понимают «слова, служащие для выражения понятий, отсутствующие в иной культуре и в ином языке, слова, относящиеся к частным культурным элементам, т.е. к культурным элементам, характерным только для культуры А и отсутствующим в культуре В, а также слова, не имеющие перевода на другой язык, одним словом, не имеют эквивалентов за пределами языка, к которому они принадлежат» [5, с. 53].

При этом отмечается, что характерной чертой безэквивалентных слов является их непереводаемость на другие языки с помощью постоянного соответствия, их несоотнесенность с некоторым словом другого языка. Но это не обозначает того, что они совсем непереводимы. [5, с. 53] Само собой разумеется, что возможность правильно передать обозначения вещей, о которых идет речь в подлиннике, и образов, связанных с ними, предполагает знание действительности, изображенной в переводимом произведении. За этими знаниями, как в страноведении, так и в сопоставительном языкознании и теории перевода закрепилось определение «фоновых» Фоновые знания -это «совокупность представлений о том, что составляет реальный фон, на котором разворачивается картина жизни другой страны, другого народа». [6, с. 146] Е.М.Верещагин и В.Г. Костомаров определяют их, как общие для участников коммуникативного акта знания. [6, с. 126] Фоновые слова представляют собой значительный интерес при исследовании сложного взаимодействия языка и культуры.

Е.И. Шумагер отмечает, что фоновые слова - это лексические единицы, на первый взгляд самые обычные, свободно переводящиеся на иностранные языки, которые содержат, однако, ценную информацию о специфически национальной внеязыковой деятельности [5, с. 124]

Сопоставление различных языков и культур, по мнению Г.Д. Томашина, позволяет выделить следующие особенности употребления реалий:

1. Реалия свойственна лишь одному языковому коллективу, а в другом она отсутствует. Амер. drugstore аптека- закусовая /Русского аналога нет [6, с. 14]

2. Реалия присутствует в обоих языковых коллективах, но в одном из них она имеет дополнительное значение: Амер. clover leaf- клеверный лист; автодорожное пересечение с развязкой в виде клеверного листа. [18, с. 14]

3. В разных обществах сходные функции осуществляются разными реалиями: амер. sponge - губка / Русск, мочалка (при мытье в ванной, в бане) [6, с.14].

4. В разных обществах сходные реалии различаются оттенками своего значения: cuckoo's call -кукование кукушки в народных поверьях американцев предсказывает, сколько лет осталось девушке до свадьбы, в русских - сколько лет осталось жить [6, с. 14].

В реалиях наиболее наглядно проявляется близость между языком и культурой: появление новых реалий в материальной и духовной жизни общества ведет к возникновению соответствующих слов в языке. Отличительной чертой реалии является характер ее предметного содержания. Реалии могут быть ограничены рамками даже отдельного коллектива или учреждения. Реалиям присущ и временной колорит. Как языковое явление, наиболее тесно связанное с культурой, эти лексические единицы быстро реагируют на все изменения в развитии общества; среди них всегда можно выделить реалии - неологизмы, историзмы, архаизмы. Каждый из типов реалий требует индивидуального подхода при переводе. Реалии часто используются в художественной литературе, где они служат не только стилистическими целям, но и воссозданию национального, местного и исторического колорита. Также немалую роль в восприятии культуры народа играет и паремиологический языковой фонд, являющийся наиболее точным проявлением коллективного бессознательного. Говоря о чистом о английских фразеологизмах (ФЕ), надо отметить следующие тенденции.

Фразеологизмы в английском языке в своем большинстве являются исконно английскими оборотами, авторы которых неизвестны. Примерами подобных широко распространенных оборотов, созданных народом, являются: bite off more than one can chew- взять в рот больше, чем можешь проглотить = орешек не по зубам; have a bee in one's bonnet- носиться с какой- либо идеей = носиться как дурень со ступой; in for a

penny, in for a pound- рискнул на пенни, рискуй на фунт = взялся за гуж не говори, что не дюж и многие другие.

Исконно английские фразеологизмы связаны с традициями, обычаями и поверьями английского народа, а также с реалиями, преданиями, историческими фактами.

1. *Фразеологические единицы, отражающие традиции и обычаи английского народа:* By bell, book and candle - окончательно, бесповоротно (одна из форм отлучения от церкви заканчивается словами: Doe to the book, quench the candle, ring the bell); чертова дюжина (по старинному обычаю, торговцы хлебом получали от булочников тринадцать хлебов вместо двенадцати, причем тринадцатый шел в счет дохода торговцев); good wine needs no bush- хорошее вино не нуждается в ярлыке = хороший товар сам себя хвалит (по старинному обычаю, трактирщики вывешивали ветки плюща в знак того, что в продаже имеется вино).

2. *Фразеологические единицы, связанные с английскими реалиями:*

Blue stocking - синий чулок («собранием синих чулков» назвал в бытность свою в Англии голландский адмирал Босковен один из литературных салонов середины 18 века в Лондоне, так как ученый Бенджамин Спеллингфлит появился в этом салоне в синих чулках); carry coals to Newcastle - возить уголь в Ньюкасл (возить что-либо туда, где этого и так достаточно; Ньюкасл- центр английской угольной промышленности). (рус – В Тулу со своим самоваром).

3. *Фразеологические единицы, связанные с именами английских писателей, ученых, королей и др.* В пределах данной группы можно выделить три подгруппы:

а) Фразеологизмы, содержащие фамилии: according Cocker - как по Кокеру, правильно, по всем параметрам точно (Э. Кокер- автор английского учебника арифметики); The Admirable Crichton- образованный человек (по имени Джеймса Крайтона, шотландского ученого);

б) Фразеологизмы, содержащие имена: Queen Anne is dead- это было известно при королеве Анне = открыл Америку (в ответ на устаревшую новость);

с) Фразеологизмы, содержащие имена и фамилии: a Sherlock Holmes – сыщик-любитель;

Американские ФЕ имеют свои источники возникновения и ряд особенностей.

Много фразеологических единиц пришло в Англию из США. Они относятся к внутриязыковым заимствованиям. Некоторые из этих фразеологизмов настолько ассимилировались, что в английских словарях после них снята помета, указывающая на их американское происхождение. К таким «американизмам» относятся, например, bark up the wrong tree- лаять на дерево, на котором нет дичи; напасть на ложный след; cut no ice- не иметь значения; do one's level best- сделать все

возможное; face the music- расхлебывать кашу; the green light- зеленая улица, свобода действий; have an ax to grind- преследовать корыстные цели; in the soup- в трудном положении; sell like hot cakes- нарасхват; проболтаться и многие другие.

Пометы типа chiefly US указывают на частичную ассимиляцию американизма. К таким фразеологическим единицам относят обороты off limits-вход запрещен; out of sight-несравненно; small potatoes- мелкая сошка.

В приведенных выше и во многих других фразеологизмах американского происхождения нет чисто американских слов, и эти обороты можно легко принять за исходно английские. Их американское происхождение устанавливается на основании лексикографических данных и анализа источников.

В составе некоторых американизмов встречаются американские слова, the last of the Mohicans – последний из могикан. В некоторых фразеологических единицах фигурируют слова cent и dollar, например, a red cent- медный грош; look like a million dollars- отлично выглядеть.

Англоязычная форма американских фразеологических заимствований в британском варианте английского языка полностью исключает перевод. Американские фразеологические заимствования, особенно жаргонного происхождения, отличаются яркой образностью и повышенной экспрессивностью.

Анализ системы слов-реалий во фразеологии английского языка и способов их передачи при переводе позволяет сделать следующие выводы:

1. Слова-реалии являются своеобразной и вместе с тем довольно сложной и неоднозначной категорией лексической системы любого языка.

2. Являясь одной из важнейших групп безэквивалентной лексики, реалии выступают как своего рода "хранители" и "носители" и культурологической и страноведческой информации, этим определяется их особая роль в художественном произведении.

3. Опущение или неправильная передача слов-реалий приводит к неполному раскрытию всего значения данного слова, что не позволяет иноязычному читателю понять коннотативные оттенки, намеки и аллюзии. Перевод слов-реалий - творческая процедура, требующая от переводчика хорошего уровня культурной и страноведческой подготовки.

#### Литература

1. **Влахов С., Флорин С.** Непереводимое в переводе. М: Международные отношения, 1986. 2. **Горшунов Ю.В., Горшунова В.М.** Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранного (английского) языка// Язык и культура: библиографический аспект проблемы. Уфа: РИО Госкомиздата БАССР, 1990. 3. **Казакова Т.А.** Роль

речемыслительного стереотипа в художественном переводе//Перевод как процесс и как результат: язык, культура, психология. Калинин: Калининский государственный университет. 1989. 4. **Комиссаров В.Н.** Лингвистика перевода. М: Международные отношения, 1980. 5. **Томахин Г.Д.** Америка через американизмы. М.: Высшая школа, 1982. 6. **Федоров А.В.** Основы общей теории перевода. М.: Высшая школа, 1983.

This article deals with the problems of the words, reflecting notions-realities of the British and American cultures and difficulties in their interpretation while translation into Russian. Phraseology as the most figurative branch of linguistics strongly helps in finding the appropriate equivalent and valid translation.

УДК 37.011.31

**Е.А. Ткачева**

#### **ПОНЯТИЕ «АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ» И ИХ КЛАССИФИКАЦИИ В МЕТОДИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В наше время, когда знание английского языка становится скорее нормой (компьютерная, экономическая и политическая терминология базируются на английском языке) и можно говорить об английском языке как о языке международного общения, авторами современного государственного образовательного стандарта выдвигается расширенная трактовка цели обучения иностранному языку в украинских школах - формирование коммуникативной компетенции.

В связи с ориентацией школьного процесса обучения на практическое владение иностранным языком проблеме понимания речи на слух придается большое значение.

В последние годы проблема аудирования все больше привлекает внимание методистов. Ведется серьезный теоретический поиск в изучении этого сложного процесса. Однако до настоящего времени выход в практику преподавания сравнительно невелик.

Одной из практических задач в области аудирования является обучение учащихся восприятию иноязычной речи в условиях, приближенных к реальным.

Актуальность использования аутентичных материалов в обучении аудированию заключается в их функциональности. Под функциональностью мы понимаем их ориентацию на реальное использование, так как они создают иллюзию приобщения к естественной языковой среде, что, согласно мнению многих ведущих

специалистов в области методики, является главным фактором в успешном овладении иностранным языком.

Проблема аутентичных материалов, используемых в обучении иностранным языкам, вызывает много разногласий сама по себе. Само понятие аутентичных материалов появилось в методике не так давно, что связано с современной постановкой целей обучения иностранному языку.

В настоящее время выделилось несколько подходов к определению сущности аутентичных материалов. К.С.Кричевская дает определение аутентичных подлинным литературным, фольклорным, изобразительным, музыкальным произведениям, предметам реальной действительности, таким, как одежда, мебель, посуда и их иллюстративным изображениям. К.С.Кричевская выделяет материалы повседневной и бытовой жизни в самостоятельную группу: прагматических материалов (объявления, анкеты- опросники, вывески, этикетки, меню и счета, карты, рекламные проспекты по туризму, отдыху, товарам, рабочим вакансиям и пр.), которые по доступности и бытовому характеру применения представляются довольно значимыми для создания иллюзии приобщения к среде обитания носителей языка и считает, что их роль на порядок выше аутентичных текстов из учебника, хотя они могут уступать им по объему.

Мы считаем, что к понятию “прагматические материалы” стоит отнести также аудио- и аудиовизуальные материалы, такие, как информационные радио- и телепрограммы, сводки новостей, прогноз погоды, информационные объявления по радио в аэропортах и на ж/д вокзалах. Использование подобных материалов представляется нам крайне важным, так как они являются образцом современного иностранного языка и создают иллюзию участия в повседневной жизни страны, что служит дополнительным стимулом для повышения мотивации учащихся.

К.С.Кричевская дает следующую классификацию прагматических материалов в зависимости от их употребления в той или иной области:

1. Учебно-профессиональная сфера общения.
2. Социально-культурная среда общения.
3. Бытовая сфера общения.
4. Торгово-коммерческая сфера общения.
5. Семейно-бытовая сфера общения.
6. Спортивно-оздоровительная сфера общения.

Классификация К.С.Кричевской во многом идентична определению аутентичных материалов, данному Г.И.Ворониной, [1, с. 56], которая определяет как аутентичные тексты, заимствованные из коммуникативной практики носителей языка. Ею выявлено два вида аутентичных текстов, представленных различными жанровыми формами:

Классификация аутентичных материалов, предлагаемая Ворониной Г. И.

1. Функциональные тексты.

2. Информативные тексты.

Классификации К.С.Кричевской и Г.И.Ворониной, были рассмотрены нами для общего освещения поднятой проблемы, так как на наш взгляд они не охватывают всего спектра аутентичных материалов.

Мы хотим более подробно представить определение, критерии и параметра аутентичных материалов, данные авторами Е.В.Носонович и О.П.Мильруд [3, с. 11-18], [4, с. 6-12].

В своей работе “Критерии содержательной аутентичности учебного текста” [4, с. 6-12] Е.В.Носонович и О.П.Мильруд считают, что предпочтительнее учить языку на аутентичных материалах, то есть материалах, взятых из оригинальных источников и не предназначенных для учебных целей. С другой стороны, они указывают, что такие материалы порой слишком сложны в языковом аспекте и не всегда отвечают конкретным задачам и условиям обучения, одновременно выделяя отдельно методически- или учебно-аутентичные тексты. Под последними понимаются составленные авторами УМК тексты с учетом всех параметров аутентичного учебного производства.

Авторы разработали следующие параметры аутентичного учебного текста [3, с. 11-18]. Они рассматривают совокупность структурных признаков такого текста, отвечающего нормам, принятым носителями языка. Согласно их мнению, такой текст представляет собой аутентичный дискурс (текст, взятый в событийном аспекте), который характеризуется естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления.

К аутентичным материалам авторы относят: личные письма, анекдоты, статьи, отрывки из дневников подростков, реклама, кулинарные рецепты, сказки, интервью, научно-популярные и страноведческие тексты. Они подчеркивают также важность сохранения аутентичности жанра и то, что жанрово-композиционное разнообразие позволяет познакомить учащихся с речевыми клише, фразеологией, лексикой, связанными с самыми различными сферами жизни и принадлежащими к различным стилям.

В соответствии с поднятой нами проблемой, в аспекте обучения аудированию, представляет собой особый интерес такое понятие как присутствие в аутентичных аудитивных материалах звукового ряда (environmental clues): шум транспорта, разговоры прохожих, звонки телефона, музыка и прочее. Это помогает лучше понять характер предлагаемых обстоятельств, формирует навык восприятия иноязычной речи на фоне разнообразных помех [2, с. 7 -13].

И тем не менее, авторами особо подчеркивается, что аутентичность учебного материала – относительное свойство, зависящее

от целого ряда факторов: условия, в которых он применяется; индивидуальные особенности учащихся; цели преподавателя и пр.

Определение и классификация, данные авторами Е.В.Носонович и О.П.Мильруд, представляются нам наиболее оптимальными.

В дальнейшем мы предлагаем разделить все аутентичные материалы, используемые при обучении иностранному языку на аутентичные и учебно-аутентичные.

Таким образом, аутентичные материалы – это материалы, взятые из оригинальных источников, которые характеризуются естественностью лексического наполнения и грамматических форм, ситуативной адекватностью используемых языковых средств, иллюстрирует случаи аутентичного словоупотребления, и которые, хотя и не предназначены специально для учебных целей, но могут быть использованы при обучении иностранному языку.

Учебно-аутентичные материалы – это материалы, специально разработанные с учетом всех параметров аутентичного учебного процесса критериев аутентичности и предназначенные для решения конкретных учебных задач.

Основным из критериев аутентичности мы считаем критерий функциональности. Под функциональностью понимается ориентация аутентичных материалов на жизненное использование, на создание иллюзии приобщения к естественной языковой среде, что является главным фактором в успешном овладении иностранным языком. Работа над функционально аутентичным материалом приближает учащегося к реальным условиям употребления языка, знакомит его с разнообразными лингвистическими средствами и готовит к самостоятельному аутентичному употреблению этих средств в речи.

Подводя итог, необходимо особо подчеркнуть, что обучение естественному, современному иностранному языку возможно лишь при условии использования материалов, взятых из жизни носителей языка или составленных с учетом особенностей их культуры и менталитета в соответствии с принятыми и используемыми речевыми нормами. Использование подобных аутентичных и учебно-аутентичных материалов, представляющих собой естественное речевое произведение, созданное в методических целях, позволит с большей эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, в частности, аудированию, имитировать погружение в естественную речевую среду на уроках иностранного языка.

#### Литература

1. **Воронина Г.И.** Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классов школ с углубленным изучением немецкого языка // Ин. яз. в шк. – 1999. – № 2. 2. **Зайцева Л.А.** Требования к аудитивному материалу, содержащему неизученную лексику // Иностранные яз. в шк. – 1996. – №3. 3. **Носонович Е.В.**,



**Мильруд Г.П.** Критерии содержательной аутентичности учебного текста // Ин. яз. в шк.. – 1999. – № 2. 4. **Кулиш Л.Ю.** Виды аудирования // Ин. яз. в шк. -1984. – № 2.

The article deals with a problem of using authentic material at the lessons. The author presented classification of authentic text.

УДК 811.111'373

**А.О. Шестаков, Н.О. Шестакова**

### **РОЛЬ ТА ВПЛИВ ТЮРКІЗМІВ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

Запозичення в різних мовах по-різному впливають на збагачення словарного складу. У деяких мовах вони не зробили такого впливу, який міг істотно відбитися на словарному складі мови. У інших мовах запозичення в різні історичні епохи мали такий істотний вплив на словарний склад мови, що навіть службові слова, як, наприклад, займенники, приводи, запозичені з інших мов, витісняли відвічні службові слова. Оскільки запозичення як процес є властивими для кожної мови і невід'ємними для лексичного складу англійської мови особливо, то ця тема завжди важлива і актуальна. Тема запозичень в англійській мові є достатньо традиційною для досліджень в області лексикології. Найбільш значущі в цьому плані дослідження Т.Антрушиной, Ю.Апресяна, І.Арнольд, В.Аракіна, Н.Амосової, І.Гальперіна, П.Хоппер (Р.Н.Норпер), Ф.Р.Палмер (F. R. Palmer), М.Дж.Стаббс (M. J. Stubbs) та ін. Вивчення запозичень має велике значення, оскільки це цінне джерело відомостей про історію і культуру народу.

Для вчених, що працюють в області лексикології, залишається безліч питань. Дослідників, зокрема, цікавить не тільки звідки і чому прийшло запозичене слово, але і як воно асимілювалося в мові, як підкорялося його граматичній будові і фонетичним нормам, як змінило своє значення і які зміни спричинило його появу в словарному складі мови, що прийняла його. Враховуючи цей факт, тема даної роботи є актуальною, оскільки запозичені елементи мови не тільки відтворюють елементи і риси культурно-національного світобачення, але і формують їх. Найбільший російський лінгвіст ХІХ століття А. Потебня вважав, що питати потрібно не що і від кого запозичене, а що додане, що створене в результаті діяльності при запозиченні слова від іншого народу. Але ця точка зору не набула поширення свого часу і не знайшла відгуку. А. Потебня звертав увагу на творчий елемент в процесі запозичення. «Запозичувати, говорив він, – значить, брати для того, щоб можна було

внести до скарбниці людської культури більше, ніж отримуєш» [1, с. 12]. Такий підхід до питання про запозичення дозволяє виявити закономірності, яким підкоряється розвиток словарного складу мови, пояснити явища, що відбуваються в ній, і виявити їх причини, розкрити зв'язки між історією окремих слів, історією мови і історією народу.

Основна проблема полягає в тому, що в процесі тривалої історії свого розвитку англійська мова сприйняла значну кількість іноземних слів, тим або іншим шляхом тих, що проникли в словник (близько 75 %) [2, с. 18]. Така велика кількість запозичених слів в англійській мові дала підставу деяким лінгвістам стверджувати, що англійська мова втратила свою самобутність і є "гібридною мовою". Ці твердження не відповідають дійсності. Не дивлячись на те, що в англійській мові велика кількість слів запозичена з інших мов, ця мова як і раніше є оригінальною, чіткою системою.

Розгляд запозичених слів можна проводити різними способами. Історія англійської мови, що включає лад мови, його фонетичні, граматичні і лексичні особливості в різні епохи розвитку, вивчає словарний склад англійської мови в кожен даний період його розвитку. Тут запозичення з інших мов розглядаються зазвичай стосовно строго обкресленого періоду існування мови. Ми, досліджуючи стан словарного складу англійської мови, розглядатимемо сучасні запозичення з тюркських мов.

Тюркізм – слово в будь-якій мові, запозичене з тюркських мов. Тюркські мови – мови таких близькоспоріднених народів, як азербайджанці, балкарці, башкири, гагаузи, казахи, караїми, каракалпаки, карачаївки, кумики, татари, турки, туркмени, узбеки, чуваші та інші. Всього тюркських народів понад 40. Загальна чисельність тюрків близько 150 мільйонів. [1, с. 9].

У різні часи і в різних місцях Євразійського континенту тюркські народи створили безліч різних держав, у тому числі і такі могутні, як імперію Гуна, Тюркський каганат, Золоту Орду, імперію Тимура та інші. Мови тюркських народів залишили безліч слідів в самих різних мовах, у тому числі і в англійському. [1, с. 11].

У англійській мові існує близько чотирьохсот тюркізмів, серед найбільш відомих такі слова, як *badian*, *beech*, *irbis*, *jougara*, *mammoth*, *sable*, *taiga*, *turkey* та інші. У цій же групі 18 назв мінералів, наприклад, *dashkesanite*, *turanite* та інші. Найбільш освоєні суспільно-політичні реалії: *bashi-bazouk*, *begum*, *effendi*, *chiaus*, *cossack*, *ganch*, *horde*, *janissary*, *khan*, *lackey*, *tameluke*, *pasha*, *saber*, *uhlan*. [1, с. 26].

Тюркські слова англійською мовою запозичувалися як при прямих контактах, так і через мови-посередники. Слова тюркського походження почали проникати в мову предків англійців – англов і саксів в кінці IV століття, коли вони були скорені гунами-тюрками. [3, с. 18].

Таким чином, пряий вплив тюркської лексики на староанглійську мову в умовах домінування тюрків над німецькими

племенами тривав щонайменше сімдесят три роки. Враховуючи перевагу тюрків того часу над німецькими племенами як в культурному відношенні, так і у військовій справі, то в староанглійську мову повинно було увійти багато тюркізмів, особливо військової, конярської термінології, а також слів, що позначають поняття, пов'язані із структурою держави.

В процесі розвитку англійської мови більшість староанглійських слів, зокрема тюркського походження, запозичені в період гуна, були витиснені словами або з інших німецьких мов, або із старофранцузької. Так, наприклад, староанглійське слово тюркського походження *tapor* було витиснене загальногерманським *axe*.

Це слово, утворене від кореня *tapa*, – «рубати», було також запозичене арабською, персидською і російською мовами, і до цих пір збереглося в них, а також у східнотюркських мовах. У західнотюркських же, наприклад, в турецькому і татарському, воно було витиснене словом *balta* в тому ж значенні, зберігшись, наприклад, в татарській мові лише у формі *tapagich* – «січка для овочів».

Ще один шлях можливого проникнення тюркізмів в староанглійську, а також в середнеанглійську мову – вікінгський. Вікінги з IX по XII століття активно контактували з болгарами, печенігами, кипчаками і іншими тюркськими племенами і запозичували від них якісь поняття. [4, с. 28]. У XI – XIII століттях тюркізми проникали в англійську через старофранцузьку мову, на якій говорила правляча верхівка Англії. Прямі контакти англійців з тюрками почалися за часів хрестових походів, в яких брали участь і англійські феодала зі своїми воїнами. С 1096 по 1270 р. було зроблено вісім хрестових походів до Палестини для звільнення труни «господня». Основним супротивником, з ким довелося зіткнутися хрестоносцям, були тюрки, або як їх називали на Заході – сарацини. Однією з назв гречки в англійській мові є *saracen corn* – «злак сарацина», що прямо указує на місце і час запозичення цієї культури. Європейці розповсюдили назву тюркського племені «*Saracen*» (синоніма кипчак) на всіх мусульман, зокрема на арабів Сирії, Палестини і Єгипту, унаслідок чого більшість етимологічних словників слово *Saracen* відносять до арабізмів. [4, с.42].

Це приклад характерної для європейських лінгвістів помилки при виявленні етимології того або іншого орієнталізму, коли тюркський чинник в арабській і персидській мовах майже не враховується. Наприклад, якщо якесь англійське слово, скажімо, *kourbash* або *kismet*, є і в тюркських і в арабському мовах, то європейські етимологи автоматично зараховують це слово до арабських запозичень в англійській мові. [1, с. 22].

Ще один приклад невірної етимології – запозичення епохи хрестових походів *sabot*. Вважається, що *sabot* і його похідні *saboteur*, *sabotage* були запозичені з французької мови, куди слово *sabot* за посередництва турецького потрапило з арабської мови. Етимологом *sabot*

указується арабське *sabbat* – «сандаля». На самій же справі і в арабській, і в старофранцузькій мови це слово було запозичене з мови тюрків-сарацинів, що проживали на Близькому Сході.

Тюркське слово чабат (чабата, цабат, сабат, шабат) відбулося від дієслова *chabu* – «різати, рубати» і спочатку означало «взуття, вирізане з цілісного шматка деревини». [1, с. 23]. Потім воно почало позначати різні види дерев'яного взуття, зокрема плетеного. З виходом більшості видів дерев'яного взуття з вживання це слово в різних тюркських мовах почало позначати різні види взуття. У сучасній татарській мові слово чабат, чабата означає «личак», тобто взуття, сплетене з лика.

У англійській мові, окрім *sabot*, *saboteur*, *sabotage*, є ще декілька тюркізмів – похідних від дієслова *chabu*. Це такі слова, як *chabouk* (*chabuk*, *chawbuk*) – «бич, довгий хлист»; *chibouk* – «чубук, трубка»; *saber* (*sabre*) – «шабля»; *sjambok* – «батіг, бич з шкіри носорога».

Похідні від дієслова *chabu* проникали в англійську мову через французьку, німецьку, малайську і індійські мови. У всіх цих тюркізмах збереглася в якійсь мірі семантика дієслова.

Першими тюрками в Єгипті і Сирії були огузські племена туркменів, частина яких поселилася в Іспанії при арабських халіфах. Починаючи з X століття до Єгипту різними шляхами і в різний час прибуває багато кипчаків, поступово змінюючи мовну обстановку. [1, с. 31].

Одним з шляхів проникнення тюркізмів в англійську мову стало запозичення англійською мовою індійських слів, серед яких були і слова тюркського походження. У XVI столітті були засновані перші англійські факторії в Індії, але основна маса індійських слів, що увійшли до англійської мови, доводиться на XIX століття, коли Індія стала колонією Британської імперії. З різних індійських мов в англійську мову потрапило близько 900 слів, 40 з яких у свою чергу є словами тюркського походження, наприклад: *beebie*, *begum*, *burka*, *cotwal*, *kajawah*, *khanum*, *soorme*, *topchee*, *Urdu*.

Через російську мову в англійську потрапило понад 60 тюркізмів: *astrakhan*, *ataman*, *hurrah*, *kefir*, *koumiss*, *mammoth*, *irbis*, *shashlik*. Через польську мову в англійську потрапили *hetman*, *horde*, *uhlan*. З угорського, за посередництва німецької і французької мов, в англійську мову прийшли такі тюркізми, як *coach*, *haiduk*, *kivasz*, *vampire*. [2, с. 28].

Більшість тюркізмів, що увійшли до англійської мови до XIX століття, вже вийшли з вживання. Ті, що залишилися уживаються в основному при описі флори, фауни, побуту, звичаїв, суспільно-політичного життя і адміністративно-територіального устрою тюркського регіону [1, с. 16].

Проте є немало тюркських запозичень, що відносяться до загальноживаної частотної лексики. Деякі тюркізми, наприклад, *bosh*, *caviare*, *coach*, *horde*, *jackal*, *kiosk* та інші, розвивають нові значення. [1, с. 26].

#### Література

1. **Хамидуллин Р. Ф.** Тюркизмы в английском языке. – Казань: Гефест, 2002. 2. **Hughes G.** A History of English Words. Series: The Language Library. — Blackwell Publishers, 1999. 3. **McCrum, Cran W., MacNeil R.** The Story of English. — London, 1986. 4. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация. — М.: Слово, 2000.

The objective of this article is to analyze the influence and development of Turkic languages' borrowings.

УДК 81'271

**L.N. Bunina**

#### **INTERPERSONAL LISTENING AND COMMUNICATION**

Listening is difficult in part because of the inevitable differences in communication systems between speaker and listener. Everybody has had a unique set of experience, each person's communication and meaning system is going to be different from each other person's. When speaker and listener come from different cultures or are from different genders, the differences and their effects are naturally so much greater. The culture in which people were raised will influence their listening in a variety of ways: language and speech, direct and indirect styles, nonverbal differences, and feedback.

Even when speaker and listener speak the same language, they speak it with different meanings and accents. No two speakers speak exactly the same language. Every speaker speaks an idiolect: a unique variation of the language [1, c. 117]. Speakers of the same language will, at the very least, have different meanings for the same terms because they have different experiences.

Speakers and listeners who have different native languages and who may have learned English as a second language will have even greater differences in meaning. Translations are never precise and never fully capture the meaning in the other language.

Some cultures – those of Western Europe and the United States, for example – favor direct speech in communication; they advise us to “say what you mean and mean what you say”. Many Asian cultures, on the other hand, favor indirect speech; they emphasize politeness and maintaining a positive public image rather than literal truth.

The goal of the article is to define and characterize the stages of listening and analyze the peculiarities of interpersonal listening, communication and culture.

Listening can be described as a series of five steps: receiving, understanding, remembering, evaluating, and responding. Each of these stages involves dangers or barriers that need to be avoided as you make your way from receiving to responding [2, c. 105].

The ways of listening improvement are drawn on theories and models of such researchers as L. Barker, M. Nichols, R. Nichols T. Stevens, and others.

Listening is a much more extensive process than hearing. Hearing is essentially the first stage of listening – receiving. Listening begins, but does not end, with receiving messages the speaker sends. These messages are both verbal and nonverbal; they consist not only of words but also of gestures, facial expressions, and the like. At this stage you not what is said (verbally and nonverbally) and also what is omitted. To receive messages more effectively people should:

- Focus attention on the speaker’s verbal and nonverbal messages, on what is said and not said.
- Avoid distractions in the environment.
- Focus attention on the speaker, not on what you’ll say next.
- Maintain your role as listener; avoid interrupting the speaker until she or he is finished.

Understanding occurs when you learn what the speaker means. Understanding includes both the thoughts that are expressed and the emotional tone that accompanies them. To achieve understanding, it’s very important to:

- Relate the speaker’s new information to what you already know.
- See the speaker’s messages from the speaker’s point of view; avoid judging the message until it’s fully understood as the speaker intended it.
- Ask questions for clarification, if necessary or additional details and examples.
- Rephrase (paraphrase) the speaker’s ideas to check on your understanding of the speaker’s thoughts and feelings.

Messages people receive and understand need to be retained for at least some period of time. In some small group and public speaking situations you can augment your memory by taking notes or by taping the messages. In most interpersonal communication situations such note taking would be considered inappropriate.

What a person remembers is not what was actually said. Memory for speech is reconstructive, not reproductive. It means that we don’t simply reproduce in our memory what the speaker said; rather we reconstruct the messages we hear into a system that makes sense to us. To ensure more accurate remembering:

- Identify the central ideas and the major support advanced.
- Summarize the message in an easier-to-retain form, but don’t ignore crucial details or qualifications.

- Repeat names and key concepts to yourself silently or, if appropriate, aloud.

Evaluating consists of judging messages. At times people may try to evaluate the speaker's underlying intent, often without much conscious awareness. Generally, if we know a person well, we will be able to identify the intention and respond appropriately.

In other situation evaluation is more in the nature of a critical analysis. To be successful in this stage of listening a person has to:

- Resist evaluation until he or she fully understands the speaker's point of view.

- Assume that the speaker is a person of goodwill, and give the speaker the benefit of any doubt by asking for clarification on issues you object to.

- Distinguish facts from inferences, opinions, and personal interpretations by the speaker.

Responding occurs in two phases: 1) the responses we make while the speaker is talking and 2) the responses we make after the speaker has stopped talking. Responses made while the speaker is talking should be supportive and should acknowledge that we are listening. These include what nonverbal researchers call *backchanneling cues*: responses such as "I see", "yes", and "uh-huh", which let the speaker know we are paying attention.

Responses after the speaker has stopped talking are generally more elaborate. Examples include expressing empathy ("I know how you must feel"); asking for clarification ("Do you mean this new health plan will replace the old one? Or will it be just a supplement?"); challenging ("I think your evidence is weak"); and agreeing ("You're absolutely right, and I'll support your proposal when it comes up for a vote"). In responding a person should:

- Be supportive of the speaker throughout the talk by using varied backchanneling cues; using only one – for example, saying "uh-huh" throughout – will make it appear that he or she is not listening but are merely on automatic pilot.

- Express support for the speaker in his or her final responses.

- Own his or her own responses; state the thoughts and feelings as his or her own, using "I" messages [2, c. 102].

Active listening is one of the most important communication skills. It serves a number of important purposes. First, a person shows that he/she are listening. Often that is the only thing the speaker really wants.

Second, it helps a listener check how accurately he/she has understood what the speaker said and meant. In this way future messages have a better chance of being relevant and purposeful.

Third, through active listening, a person expresses acceptance of the speaker's feelings. Training in active listening helps to increase a person's empathy.

Fourth, in active listening a listener prompts the speaker to further explore his or her feelings and thoughts. It sets the stage for meaningful

dialogue. In stimulating this further exploration, active listening also encourages the speaker to resolve his or her own conflicts [3, c. 115].

Speakers from different cultures also have different display rules: cultural rules that govern which nonverbal behaviors are appropriate and which are inappropriate in a public setting. As we listen to other people, we also “listen” to their nonverbals. If these are drastically different from what we expect on the verbal message we may perceive a kind of noise or interference or even contradictory messages. Also, of course, different cultures may give very different meanings to the same nonverbal gesture.

Members of some cultures tend to give direct and honest feedback. Speakers from these cultures – the USA is a good example – expect feedback to be an honest reflection of what their listeners are feeling. In other cultures – Japan and Korea – it is more important to be positive than to be truthful; listeners may respond with positive feedback (say, in commenting on a business colleague’s proposal) even though they don’t feel positive. Listen to feedback, as we would all messages, with a full recognition that various cultures view feedback very differently.

Interpersonal listening and communication is also a process of adjustment. The principal of adjustment states that interpersonal listening and communication can take place only to the extent that the people talking share the same communication system. We can easily understand this when dealing with speakers of two different languages; much miscommunication is likely to occur [4, c. 57]. The principal, however, takes on particular relevance when a person realizes that no two people share identical communication systems. Different cultures and social groups, even when they share a common language, also have nonverbal communication systems. To the extent that these systems differ, communication will be hindered. This principal is especially important in intercultural communication, largely because people from different cultures use different signals and sometimes the same signals to signify quite different things. In much of the United States, focused eye contact means honesty and openness. But in Japan and in many Hispanic cultures, that same behavior may signify arrogance, or disrespect if engaged in by, say, a youngster with someone significantly older.

We can come to the conclusion that recognizing and being sensitive to cultural differences will help increase accuracy in perception. Within every cultural group there are wide and important differences. Not all Americans are alike; neither are all Greeks, Mexicans, Ukrainians, and so on. Recognizing differences between another culture and your own as well as differences among members of a particular culture will help to perceive interpersonal situations more accurately.

#### References

1. **King R., DiMichael E.** Voice and diction. – NY, 1992.
2. **De Vito J.A.** Human communication. – NY, 1985.
3. **Ikemi A., Kubota Sh.** Humanistic psychology in Japanese corporations: Listening and the small



steps of change. // Journal of Humanistic Psychology. – 1996. – V. 36. 4.  
**Nichols M.** The lost art of listening: How learning to listen can improve relationships. – NY, 1995.

У статті висвітлюється проблема міжособистісного слухання в процесі комунікації, дається характеристика компонентів слухання, а також аналізується вплив культурних особливостей на цей процес.

УДК 811.111:378

**N. I. Dohadailo**

### **THE TEACHING OF COMPOSITION**

The ability to express one's ideas in written form in English is one of the main demands to the teacher's proficiency training. Expressing ideas by means of writing with accuracy and coherence in a foreign language is a great achievement since many students never truly master this skill even in native language. Writing a composition involves the production and arrangement of written sentences in a manner appropriate to the purposes of the writer, the person or people addressed, and the function of what is written. It is a complex activity requiring a variety of skills. We should mention that there is no general agreement among teachers how to teach writing composition and what methods to use in teaching it. What is more, some of the methods and techniques are hardly ever used or known by the teachers.

The aim of this article is to outline and comment on some methods of teaching composition that have been or are being adopted in the practice of ESL teachers, and to make some practical suggestions regarding techniques that might be used in a composition program.

#### **The controlled expression method**

A program that will serve to illustrate several of the features of the controlled expression method was firstly defined by A. Pincas. She argued that "since free composition relies on inventiveness, on creativeness, it is in direct opposition to the expressed ideals of scientific habit-forming teaching methods which strive to prevent error from occurring" [1, p. 187]. The method implies that emphasis should shift progressively from the substitution of words in sentences of different patterns to the substitution of sentences in paragraphs of different types and finally to the substitution of what Pincas termed "literary devices" in whole essays or stories. At first, students would be told what to substitute and where to substitute it. Later they would be encouraged to develop their own terms for substitution but at no stage would free expression be permitted. Naturally the program suggested is more complex than the above description might indicate. In the teaching scheme, multiple

substitution exercises of this kind constitute only one stage in a scheme of training that includes:

- a) practice in the recognition of different vocabulary and sentence constructions used in writing and speech;
- b) practice in production involving contrasts of different stages of speech and writing, and only when the student's recognition of the various features of English writing is reliable the student begins to produce them;
- c) practice in the recognition of different styles of writing for different purposes;
- d) composition writing involving multiple substitution.

To follow Pincas' suggestions in detail is far more difficult than may initially appear to be. Nevertheless, there are features of the program suggested that can be usefully applied in the classroom. Most of the exercises mentioned below can be used as pre-composition activities which have the limited aim to make sure that what the student writes is grammatically correct.

Suggested exercises.

1. Alteration of model sentences changing a specific grammatical feature such as tense: e.g. *Rewrite the passage from the point of view of an observer describing events as they happen.*

2. Alteration of a set of related features: e.g. *Substitute "princess" for "prince" and make the necessary changes to the text.*

3. Sentence-combining exercises: e.g. *Combine the following four sentences into two ones.*

4. Sentence expansion with modifiers: e.g. *Rewrite the sentence and insert an appropriate modifier from the list below.*

5. Selection of appropriate linking word and transitional devices: e.g. *Fill in the gaps with the appropriate phrases from the list below. Punctuate the sentence.*

6. Sentence expansion with modifiers: e.g., *Rewrite the sentence and insert an appropriate modifier in place of each of the numbers.*

7. Sentence sense exercises: e.g., *Link the appropriate sentence in column B with one of the sentences in column A, and rewrite the linked sentences as one paragraph.*

8. Multiple substitution exercises: e.g. Using the passage as a model write a paragraph beginning: "It happened two years ago..."

In each of the activities the student should be in a position to check the accuracy of his or her own responses. One way to ensure that this is possible is to base the exercises on materials that have been previously read by the students or, at an earlier stage of language learning, on materials that they have learned in dialogues or oral exercises and seen written on the board.

All the types of exercises mentioned above are widely represented in Student's book *Upstream upper intermediate* [2].

### **The free expression method**

Several of the features of this method were outlined by E. Erasmus in his description of the "program of fluency," as he termed it, then used at the

University of Michigan, the USA. One feature of the program he described was that students were "pushed and motivated to produce extensively with little regard to the number and type of errors and infelicities" [3, p. 27] and were directed to write rapidly with little revision or recomposition. In the system of values that was projected, greatest emphasis was placed on the length of the materials produced. In his commentary on the method, Erasmus argued that "it is more important to have the student produce large quantities of material than to produce perfect copy" [3, p. 30].

Methods similar to the one described above have been discussed by a number of commentators. The experiment as described by Briere had these features. In an experimental group, students wrote freely for at least six minutes during each class session on the subject of a cartoon. Regardless of the number of errors made, only two errors at the most were indicated by the instructor. Weekly compositions ranging progressively from 300 to 500 words in length were assigned and a term paper of a minimum of 1,000 words was required. Home and class composition and term papers were carefully corrected, and students receiving any grade below "A" were asked to rewrite their compositions.

The final tests showed that there was a decrease in error rate and an increase in quantity of output during the course. In his description of the experiment, Briere suggested that one interpretation of the results might be that "an emphasis on quantity will produce greater fluency and also have the concomitant effect of reducing error rate," and he posited that "an emphasis on quantity and fluency will produce far better results than any emphasis on quality" [4, p. 146].

There is, in fact, no convincing evidence that requiring students to write freely and at length under circumstances in which their work is not corrected can reduce the error rate. There is, indeed, some evidence to the contrary. However, exercises in "speed-writing," in which students are asked to write as much as they are able to about a particular subject in a limited time may be helpful in encouraging them to organize the content of their work with greater facility and in preparing them to take examinations.

#### **The literary model method**

This approach generally involves presenting students with extracts from the works of well-known writers and subjecting them to some form of stylistic analysis and imitation. The method is not appropriate enough to be recommended for use with students of English as a second language to teach composition but the examples of contemporary literature are widely used to illustrate the particular stylistic features or to provide subjects for discussion and writing composition in advanced classes.

#### **A text-based composition method**

Teaching composition based on a text reasonably combines the elements of the methods mentioned above. The approach that involves a closer integration of reading and writing skills was introduced by Gorman: "Having specified his objectives the teacher should get hold of written materials

from any sources that exemplify such written varieties as he considers might serve as a stylistic point of reference, and which will provide students with subjects for the class discussion that will precede most writing assignments. These will also provide a basis for substitution and extension exercises, and sentence-combining exercises if these are used" [5, p. 49]. The initial stage in class activities involves reading of the article or passage selected and its following discussion. Any vocabulary item that is not generally understood should be identified, explained and exemplified in various contexts because the understanding of it is necessary for a full understanding of the text. At this stage the teacher points out the item of grammatical structure that he wishes to draw attention to. His observations in this respect can be as detailed as he has the time and inclination to make them. He might, for instance, simply draw attention to items that are misunderstood or that are characteristic of formal academic writing or that are for one reason or other unusual in such prose; or he might systematically identify the various noun-replacement transformations in the passage.

Then the teacher should give the students of the class the information about the writer and the readers to whom he addressed himself and, if relevant, the occasion on which he did so. Thus the instructor provides a basis for brief discussion of the purposes he defines in writing the article and the goals he wishes to reach. One task the teacher should set himself is to get his students to repeatedly ask themselves the question: "Why has the writer used this particular item?" Then the students are given the substitution-type exercises to do to in order to consider what other possible ways there are of saying the same thing. Such discussion can serve as a prelude to the writing of passages on issues related to the theme of the passage in question. These might involve, for example, commentary on the topic discussed, or refutation or elaboration of particular points raised. At advanced level, the arguments might be presented by the students from a different point of view or with a different audience in mind. All assignments should be such as to require the student to make close and frequent reference to the text. Exercises that require students to paraphrase sections of text have much to recommend them as do summary exercises involving note taking. All such activities practice skills that the students need to obtain to be able to write a good composition.

It should be pointed out that teaching students to write compositions on the basis of this method has some disadvantages. Firstly, it's rather time taking. All the pre-writing activities including teacher's commentaries and explanations, class discussions, doing different kinds of preparational exercises and finally writing a composition itself takes a lot of time while the schedule is limited. Secondly, the students have little writing practice since speaking prevails.

So all the methods of teaching composition described are worth implementing into the teaching process and it is up to the teacher what approach to choose as predominant and what elements to combine. But whatever the chosen way how to teach composition is the first step is to

define long-term objectives in the light of the needs of the students and their proficiency level in English, and of the length and intensity of the course. Since writing involves the use of a variety of skills, the teacher then needs to decide on the skills to be taught and on the selection and sequencing of the exercises to be used.

In the process of composition there are three principle areas of choice, namely what to say; how to sequence what is said; and how to express what is said. These can be termed the areas of content, organization, and expression, and the teacher needs to establish a set of criteria in each of these areas to determine how to evaluate a piece of writing.

#### **Content**

In undertaking some form of content analysis of written work, it is appropriate to consider whether the writer has dealt with the subject selected with a degree of adequacy, given his or her general abilities and the information available; and whether, as far as can be judged, s/he has said what s/he wanted to say with a measure of clarity.

#### **Organization**

The teacher examines the structure which is imparted to the content both within paragraphs and in larger units of discourse, and can, for instance, ask such questions as: Is the proposition that is dealt with appropriately introduced and presented? Is the paper appropriately concluded? etc.

#### **Expression**

The teacher should concern himself with the accuracy with which students use devices of punctuation and other orthographic conventions. Secondly, he should concern himself with whether what the student writes is grammatical. Thirdly, he should consider the extent to which what is written is contextually appropriate, and ask, for instance, whether the selection of items of vocabulary and syntax is appropriate to the level of formality of the passage. Having decided on the skill or skills to be taught at particular times, the teacher needs to decide on the types of exercises to use with the students. They should also be given information necessary to check their compositions by themselves.

#### References

1. **Anita Pincas.** Structural Linguistics and Systematic Composition Teaching to Students of English as a Foreign Language // Language Learning. – 1983. – № 12.
2. **Bob Obee, Virginia Evans.** Upstream Upper Intermediate. Express Publishing. 2006.
3. **E.T.Erazmus.** Second Language Composition Teaching at the Intermediate Level // Language Learning. – 1980. – № 10.
4. **E.J.Briere.** Quantity before Quality in Second Language Composition // Language Learning. – 1986. – № 16.
5. **T.P.Gorman.** Methods to Teaching Writing to Students at Advanced Level // UCLA Workpapers in TESL. – № 7.

Завдання даного дослідження – проаналізувати сучасні методи навчання англійського письма, зокрема навчання написання творів у вищій школі. Автор викладає основні аспекти різних підходів до навчання творчого письма та висловлює деякі думки щодо їх раціонального впровадження у практику викладання іноземних мов у вищому навчальному закладі.

УДК 81'373. 612.2

**V.V. Fisenko**

### **ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES TO THE ROLE OF PERIPHRAISIS IN COMMUNICATION**

A figure of speech, sometimes termed a rhetorical figure or device, or elocution, is a word or phrase that departs from straightforward, literal language. Figures of speech are often used and crafted for emphasis, freshness of expression, or clarity. However, clarity may also suffer from their use.

As an example of the figurative use of a word, we may consider the sentence *I am going to crown you*. It may mean:

*I am going to place a literal crown on your head.*

*I am going to symbolically exalt you to the place of kingship.*

*I am going to punch you in the head with my clenched fist.*

*I am going to put a second checker on top of your checker to signify that it has become a king (as in the game of draughts/checkers) [1, p. 49].*

Thus, this work is going to concentrate its attention upon one of such figures of speech, periphrasis.

The article is aimed at revealing and analyzing pro et contra of using periphrases in different spheres of human life, taking into account linguistic and extralinguistic factors.

The essence of periphrasis has been studied by a great number of Russian, Ukrainian, English and American linguists, such as: K. Burridge, I. Galperin, Charles Sears, Yu. Screbnev, Kenneth Wilson and others.

I. Galperin claims periphrasis to be 'the renaming of an object by a phrase that brings out some particular feature of the object'. For example, '*Jean nodded without turning and slid between two buses, so that two drivers simultaneously used the same qualitative word*' (H. G. Wells). The essence of the device is that it is decipherable only in the context. If a periphrasis is understandable outside the context, it is not a stylistic device and it is called traditional, dictionary or language periphrasis. Here are some examples of well-known English periphrases: 'my better half' (my wife), 'a gentleman of the long robe' (a lawyer).

Galperin also distinguishes two types of periphrasis: logical and figurative. Logical periphrasis is based on one of inherent properties or a passing feature of the object described as in 'instruments of obstruction' (=pistols), 'the most pardonable of human weaknesses' (=love). Figurative periphrasis is based either on metaphor or metonymy, the key-word of the collocation is the word that is used figuratively as in 'his neck overflowed his collar and there had recently been published a second edition of his chin' by P.G. Wodehouse [2, pp. 96-97].

Western theoreticians tend to call this device *circumlocution*.

*Circumlocution*, like its Greek counterpart *periphrasis*, is a figure of speech where the meaning of a word or a phrase is indirectly expressed through several or many words.

Thus, we see that both, periphrasis and circumlocution are of the same nature. The only difference is that the word *periphrasis* is of Greek origin (peri "about, around" + *phrasis* "speech, expression"), while *circumlocution* is Latin, meaning "a roundabout manner of speaking".

In linguistics, circumlocution is a device by which a grammatical concept is expressed by a phrase or standard idiom, instead of being shown by inflection, derivation or the use of non-content words.

The pattern of the phrase is called a circumlocution, or alternatively a periphrastic construction. For example, Charles Sear states that the English future tense is periphrastic: it is formed with an auxiliary verb (will) followed by the base form of the main verb. The so-called compound tenses and all the modal expressions in English, as well as the passive voice, are also periphrastic.

Yu. Screbnev claims that the device of periphrasis always demonstrates redundancy of lingual elements. Its stylistic effect varies from elevation to humour. Writers of past epochs applied periphrasis a great deal, seeing in it a more elegant and euphemistic manner of expression than in 'calling a spade a spade'. Cowper characterizes *tea* as *the cups that cheer, but not inebriate*. Dickens pompously calls lies told by one of his characters *alternations and improvements on the truth*.

In twentieth century prose, periphrasis often carries a humoristic load. Besides the two examples adduced, here is a mention in another detective novel of *a man shouting some choice Anglo-Saxon phrases at the policeman*. The phrases were surely indecent.

The greatest American short-story writer of the beginning of the past century, O. Henry, is famous for his paradoxical descriptions. One would hardly exaggerate saying that all his texts are applied stylistics; they abound in original stylistic devices, periphrasis not excluded:

*'Up Broadway he turned and halted at a glittering café, where are gathered together nightly the choicest products of the grape, the silkworm, and the protoplasm' (= the best wine, dresses, people).*

*'And then, to the waiter he betrayed the fact that the minutest coin and himself were strangers' (= that he did not have a single coin; that he had no money at all) [3, pp. 110-111].*

One can not deny the fact that the usage of periphrasis in literature makes any work more vivid and spectacular, thus, facilitating the process of image-rise in the reader's mind. And what about the use of periphrasis in everyday life?

Periphrasis is a matter of style – sometimes a good thing, sometimes not. English offers an almost infinite number of ways of saying things, and users of Standard English do well to avail themselves of as many of those resources as will help them achieve precisely what they want their words to do for them. Some commentators argue that briefer is always better in speech or in prose, and often they're right: *at this point in time, in close proximity to, in view of the fact that, and until such time as* are all wordy clichés better replaced by more succinct synonyms. But sometimes circumlocutions are useful and pleasant: *Get me a drink*, even with *please* tacked on, is to the point but not very mannerly; *Will you please get me a drink?* is better, and in a formal atmosphere *Would you be good enough to get me a drink?* sounds very fitting indeed.

However, periphrasis - in essay writing - is the use of a large number of words to say something which can be said equally well, if not better, in fewer words. Periphrasis introduces unnecessary "floweriness", which is generally an irritant to readers, judges (for competition essays) and examiners (for examination essays). The possibility of making grammatical mistakes also increases as the quantity of words written rises and sentence structures become more complicated.

An example of periphrasis would be:

Periphrasis - *I want an idea of how long it would take for this project to be completed.*

Concise Version - *I want an estimate of the project's time frame.*

There are a few reasons why periphrasis occurs. For one, the writer might not be able to find the exact word to express a certain thought. For everyday conversations, this is normal as thinking of a suitable word at the spur of the moment is indeed difficult. But for essay writing - where you should have time to refer to a dictionary, thesaurus or friend - periphrasis is inexcusable. In fact, if periphrasis persists in your essay writing, it indicates a weak vocabulary [1, pp. 50-51].

Another reason for periphrasis is that a writer may falsely believe that by using longer, more complicated sentences, containing bigger and more "bombastic" words, it will seem more impressive. K. Burridge is not sure, 'if any sane person says that the long phrase *at this precise moment in time* is more impressive than the word *now*'. His piece of advice is 'to kick circumlocution out of your essay writing "strategies", and start writing concise sentences now'. The more you practice writing concise sentences, the faster you will improve your essay writing [4, p. 60].



However, periphrasis is often helpful while learning a new language, when one does not know the word for a particular thing. In the constructed language Basic English this is used to decrease the size of the necessary vocabulary.

It is a common strategy used by individuals with word finding difficulties. When at a loss for an intended word they will often describe the word to get their message across (and at the same time try to cue the word they're looking for).

For example, if an individual with word finding difficulty couldn't think of the word *axe*, he might say: "It's *the thing that chops wood. You know, lumberjacks use them; it has a long handle and a sharp edge. They chop down trees with it... what is that thing called?*" This example sound familiar. At least, it should, because we have all used it. That is why it's typically the first strategy used by individuals with word finding difficulties. There was no need to learn this strategy - they used it long before they were diagnosed with a word finding disorder.

Periphrasis can be useful in that it may help us think of the missing word. It also helps keep the flow of conversation going.

Anytime we stop a conversation to think of a word, the silent space can interfere with the focus and direction of your dialogue.

However, extensive periphrasis can make an individual's dialogue difficult to follow and hard to understand.

Using a variety of these successful word finding strategies can help you communicate more effectively. Periphrasis also means replacing a word with another (or others), often in order to sound more polite, to avoid a controversial or trademarked term or to be ironic.

Therefore, it is obvious that the usage of periphrasis can be both efficient and superfluous. The main factor that makes it either appropriate or excessive is a context, both linguistic and extralinguistic, which call forth the reason making you have resort to circumlocution.

In spite of the fact that the issue is rather ambiguous, one can not deny, that periphrasis is a great asset both in teaching and studying English as a second language.

#### References

1. **Wilson K.** The Columbia Guide to Standard American English, 1993.
2. **Galperin I.** Stylistics. – Moscow, 1979.
3. **Скребнев Ю.М.** Основы стилистики английского языка. – М., 2003.
4. **Burridge K.** Euphemism with attitude: politically charged language change// Historical linguistics. – Amsterdam, 1998 – Vol. 4.

У статті аналізуються основні підходи до визначення ролі перифраза у писемному та усному спілкуванні. Представлене дослідження дає відповіді щодо доцільності використання цього стилістичного засобу у залежності від лінгвістичного та

екстралінгвістичного контекстів. Визначається його роль для людей, вивчаючих англійську, як другу мову.

УДК 811.111'255'373.612.2

**O.V. Gryschenko**

**METAPHOR AS ONE OF «LINGUO-CULTURAL» ASPECTS OF  
TRANSLATION  
(ON THE MATERIAL OF TRANSLATIONS OF «THE RAVEN»  
BY EDGAR POE DONE IN THE 2<sup>ND</sup> HALF OF THE XIX CENTURY)**

Linguistics of the XXI century is developing a new direction in which a language is regarded as a system of coding and transference of culture-semantic information, as a cultural code of a nation, but not merely a means of communication and cognition. Fundamentals of this approach were established in research of V. Goumboldt, A.A. Potebnya, F.I. Bouslaev, E.Sepir, N.I.Tolstoy and other scientists.

There are three scientific paradigms which have traditionally existed – comparatively historical, system-structural and ‘anthropocentric’.

The first paradigm – comparatively historical – was the first scientific paradigm in linguistics, as comparatively historical method was the first specific method of studying languages.

The second paradigm – system-structural – is oriented to an object, a thing, a name, so a word is in the centre of attention. This paradigm still exists in linguistics.

The third paradigm – ‘anthropocentric’ – concentrates linguists’ attention on man and his role in culture, and a language is considered to be a man’s main characteristic, its most important component. A man and a language are closely connected, they can not exist separately. According to ‘anthropocentric’ paradigm a man studies the world around through realization of his role and activity in this world. There are numerous facts to confirm that we see the world in the light of a man, for instance, metaphors (метель разыгралась, ложится тень, звук уснул, матушка-зима) and vivid poetical images (мир, пробудившись, встрепенулся; лазурь небесная смеется; лениво дышит полдень – F. Tyutchev) [2, с. 6].

‘Anthropocentric’ paradigm puts new tasks in research of a language and in necessity of new methods of its description and also new approaches to its units, categories and rules analysis. A language is a complex phenomenon which appeared in a human society. To reflect the complicated essence of a language S. Stepanov divided it into several images: 1) language as a language of an individual; 2) language as a member of a family of languages; 3) language as a structure; 4) language as a system; 5) language as a type and

character; 6) language as a computer; 7) language as a result of a man's complicated cognitive activity [5, c. 7].

One more image added to the aforementioned images at the end of the XX century is language as a product of culture, as its important part and condition of existence, as a factor of cultural codes forming. Thus, a problem "Language and culture" appeared because it's impossible to explore a language separately, without its connection with culture and history of a nation, as culture can be passed on only with the help of a language.

Research interest to the problem "Language and culture" contributed to the appearance of a "cultural approach" in linguistics. The term "cultural approach" in linguistics (лингвокультурология) appeared in 1990s in connection with works of a phraseological school headed by V.N. Teliya, and works by S. Stepanov, A.D. Aroutyunova, V.V. Vorobyov, V.A. Maslova and other researchers.

There are different points of view concerning the status of this "cultural approach". V.A. Maslova supposes that it is an independent direction of linguistics. V.N. Teliya considers it to be a branch of 'ethnolinguistics'. We regard it as an independent branch of linguistics which explores how culture of a nation reveals, reflects and consolidates in a language. The subject of "cultural approach" in linguistics is language and culture which interact.

A language is a mirror of culture, and real world of people, real conditions of life, their mentality, national character, way of life, traditions, customs, morals, their set of values, vision of the world are reflected in it.

Culture is material and spiritual values of a community which are represented in a language.

This part of culture and this part of language should be studied in the theory of translation in order to understand an original completely because every foreign word reflects a foreign world and foreign culture. "We may think of language as the symbolic guide to culture" [4, c. 11].

Translation is not just a notion of bilingual communication, it is a dialogue of cultures, even a conflict of cultures, a clash of national characters. Translation means to express something fully and accurately with the help of the means of one language what is already expressed in another one. It is obvious that lexis (words and word-combinations) carries the main cultural information. Lexis retains and 'transfers' cultural information in a native language, in foreign texts, and background knowledge which is hidden in the original. "In effect, one does not translate languages, one translates cultures" [1, c. 112].

The most interesting phenomena for "cultural approach" in linguistics are phraseological units, metaphors and symbols of culture as they are the most valuable 'bearer' of cultural information and the most important source of information about culture and mentality of a nation as myths, legends and customs are concealed in them.

V.A. Maslova confirms that most phraseological units have tracks (or signs) of national culture which must be revealed. The intrinsic form of most

phraseological units contains cultural and national meanings. The same concept in different cultures may well have different connotations. For example, a *rat*: in English – ‘someone who is not loyal or who tricks you’; in French (*rat*) – ‘a stingy person, a miser’; in German (*ratte*) – ‘a person who is keen on working’; in Russian (*крыса*) is ‘a worthless person’.

At the end of the XX century a metaphor was studied as a complicated and important phenomenon but not just a poetical means.

J. Lakoff and M. Johnson insist that metaphors permeate all our life.

Poetical metaphors are of particular interest to linguists. The second stanza of “the Raven” by Edgar Poe contains a poetical metaphor – ‘dying ember wrought its ghost upon the floor’ which is reflected differently in translation. For instance, in translation of V. Zhabotinskiy (1907) – “гас очар мой – так уныло падал отблеск от него”;

in translation of D. Merezhkovskiy (1890) – “под пеплом угли разгорались”;

in translation of N. Gol’ (1988) – “умирал огонь в камине”.

Therefore, a ‘ghost’ in translation (which means in the original “the spirit of a dead person that someone sees or hears” [3, с. 597]) has the meaning of a ‘shadow’ or a ‘gleam’.

Symbols are phenomena which characterize every culture. Every language contains symbols. Every work of literature has symbols. The poem “the Raven” contains one in its title.

Thus, phraseological units, metaphors and symbols reflect culture in languages of different nations and they are elements of cross-cultural communication. In translation special attention should be paid to such linguistic and cultural aspects, as being translated adequately and accurately they help to get to know and understand culture and languages of other nations.

Poem “the Raven” published in 1845 has been many times translated into Russian by the most talented poets and translators, namely: Balmont, Bryusov, Merezhkovskiy, Zhabotinskiy, Fyodorov, Toporov and others. The poem has been translated more than 25 times which is of indisputable interest to the theory of translation, history of translation, and also to “cultural approach in linguistics”.

We divided all translations into several periods. The first one includes translations of the 2<sup>nd</sup> half of the 19<sup>th</sup> century done by Andreevskiy (1878), Palmin (1878), Merezhkovskiy (1890) and Balmont (1894). One translation in prose hasn’t been analysed, as according to Edgar Poe’s statement made in “The Philosophy of Composition” ‘complete and pure rise of soul can be achieved only with the help of poems’.

The 18<sup>th</sup> century is marked off with a special interest to ‘inadequate’ liberal translation (its initiator was Zhukovskiy). In the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century there were two methods of approach which existed – the concept of ‘adequate’ translation and the concept of ‘inadequate’ (free) translation.

Having compared and analysed the original and its four aforementioned translations, we concentrated on the translation of metaphors which are of great value in Poe's poetry. The 6<sup>th</sup> stanza contains a metaphor – “all my soul within me burning” which was retained in translation of Merezhkovskiy.

The 10<sup>th</sup> stanza also contains a metaphor – “his soul in that one word he did outpour” retains in all translations but differently:

in translation of S. Andreevskiy – «он исчерпал всю глубину души»;

in translation of L. Palmin – «Весь свой ум будто вылив в том слове одном» (here we have a meaning shift and a comparison: «ум» - «душа», “mind” – “soul”);

in translation of D. Merezhkovskiy – «всю душу изливал»;

in translation of K. Balmont – «всю он душу вылил».

The original has some other examples with the word-image “soul” with the meaning ‘the part of a person which is capable of thinking and feeling; the spiritual part of a person’ [3, с. 1366] and some examples with the word-image “heart” – ‘the organ in your chest’ [3, с. 662], but in translation they are reflected differently: when the “heart” has a metaphorical meaning and becomes a synonym to the “soul”:

- «сердце успокою» (D. Merezhkovskiy), i.e. «душу успокою»; (calm one's soul);

- «сердце отдохнет» (S. Andreevskiy);

- «вынь из сердца разбитого клюв» (L. Palmin);

- «Из души моей твой образ я исторгну навсегда» (D. Merezhkovskiy), i.e. «сердце» - это «душа» (where ‘heart’ means ‘soul’).

Some other metaphorical images of ‘heart’ and ‘soul’ are also found in translation even when there are no them in the original:

- «раны сердца», «слова ...из сердца», «стараясь сердцем разгадать» (in translation of S. Andreevskiy);

- «дух мой волновало», «сердцу отдых навсегда» (D. Merezhkovskiy);

- «подивился я всем сердцем», «отдался душой мятежной», «удались же, дух упорный» (K. Balmont).

All the aforementioned examples illustrate that metaphors of the original are retained on the whole in translation. Furthermore, metaphorical images in translations of Andreevskiy, Merezhkovskiy and Balmont are more extended and developed than in the original text even though it is fulfilled with the help of other language means different from the means of the original (metaphorical and metonymical meaning shift).

We suppose that analysis of language means that are used to implement metaphorical images of “soul” and “heart” in translations by S. Andreevskiy, D. Merezhkovskiy and K. Balmont are of special interest. Metaphors in translation are more developed and extended than in the original. It testifies that the concept of “soul” in Russian forms more senses rather than in English among which there are some that reflect peculiarities of Russian culture.

According to the words of A. Wierzbicka, "In full measure peculiarities of Russian national character are revealed and reflected in three unique notions of Russian culture, i.e. **soul**, destiny and melancholy" [6, c. 33].

#### References

1. **Комиссаров В.Н.** Лингвистика перевода. – М., 1980.
2. **Маслова В.А.** Лингвокультурология. – М., 2001.
3. **Macmillan English Dictionary For Advanced Learners.** – London, 2002.
4. **Sepir Edward** The status of linguistics as a science // Landmarks of American Language & Linguistics, Volume 1. – Washington, 1993. – С. 9–13.
5. **Степанов Ю.С.** Изменчивый «образ языка» в науке XX века // Язык и наука конца XX века. – М., 1995.
6. **Вежбицкая А.** Язык. Культура. Познание. – М., 1997.

У даній статті автор розглядає фразеологізми та метафори як «лінгвокультурноні» аспекти перекладу. Піднімається проблема найбільш точного і еквівалентного перекладу цих аспектів з метою збереження культурної інформації, закладеної в них. Матеріалом для дослідження послужила поема Едгара По «Ворон» та її переклади на російську мову. У статті відзначається лінгвокультурна своєрідність перекладів поеми Е. По «Ворон» (на матеріалі перекладів 2-ї половини XIX ст.).

УДК 811 111 371

**N.V. Khomyak**

#### THE STRUCTURAL ORGANIZATION OF MODERN ENGLISH

Now there reigns a unanimous opinion of language as a system. What language is a system of signs. The word *sign* like the word *language* has many different meanings but the only relevant here is a mark or device having some special meaning attached to it; the association of the one with the other is arbitrary, conventional and it is the people who do attach meaning to it. The signs are such linguistic forms which stand for some mental forms as reflections of objective reality through logical operations of abstraction and objectification.

The problem of stratification for language units is one of the most important problems in linguistics. Structurally language is a system of signs primarily realized in the medium of speech with this system possessing the property of building up units of one order into units of another order not only bigger in size but functioning in quite a different way from their component parts. If to agree that the notion 'system' points out the ability for the elements

to join making the complex whole while the notion 'structure' – the way for the whole to get dismembered it makes clear that the structural approach to language doesn't contradict the principles of the systemic approach to complex subjects and considers language with the focus on the mode of its internal organization. The notion "structure", basic for structural approach in linguistics, also implies hierarchical layering of the parts constituting the integrated whole where the system with the necessity presupposes the structure and in this structure any linguistic sign displays ability to integrate into the multitude of units belonging to a higher linguistic level. Such approach does not exclude other trends in language investigation but represents the internal structure of language in a strict and reasonable way.

The attempt to present disposition of language units in a language system had not once been taken by different scholars. Formerly, the investigation of the language structure had been reduced to the units of phonology, morphology and syntax, or phonology, morphology and semantics with the latter problem concerning exclusively the meaningful aspect of a word [1, p. 159]. Later, when the word as a central unit of language had attracted so much attention on both sides of the Atlantic, one more autonomous sphere in linguistic studies, now known as a lexicological level, came into use: "The present procedures are based on a more radical departure from former American structuralism than that found in generative grammar," – wrote Robert E. Longacre in relation to language analysis [2]. 'It is here assumed, – continued Longacre, – that language is structured in three semiautonomous but interlocking modes: phonology, grammar and lexicon. Later, with the development of the communicative approach in language study the super-segmental units of a text scale – textemes – had been recognized as those belonging to the supra-syntactical level.

It became common to distribute all linguistic units in a language hierarchy according to their linguistic status in order to describe them and show how they integrate and interact. In its turn, the hierarchical system of a language is not rigid but flexible because in any living language there may arise some boundary cases demanding explanation and arrangement in this system. At present when describing the hierarchical order of language units scientists face the problem with those units which manifest the structural features pertaining to the two levels at once: a lower level and a higher one in relation to their disposition in a language hierarchy. The intermediate position of such units made it possible to distinguish them as belonging to the 'intermediate levels or layers'

There have been suggested special terms for the elements of a dubious behaviour in a language – lexotmemes for those of vocabulary and glossotmemes for those of grammar [3]. The examples are not difficult to find. In Modern English, for instance, morphologically the big number of so-called monosyllables as put, pit, cat, cap and the like are regarded as root-morphemes while from the position of lexicology they are the words. Though with the language evolution the situation may and does change. For example the

monosyllabic lexical units known as full names – words may and do change gradually their contentive and sound form. In the composition of a compound they begin to act as derivational morphemes acquiring the new linguistic status. As a rule such compounds change their linguistic status too in favour of the agglutinative lexemes with the derivational affixes of agglutinative type as the result of the semantic shift to one-to-one correlation of meaning and form with the graphical form remaining unchanged, e.g.: businessman, boatman, salesman, forest-land, commuter-land, fatherland, grassland, meadowland, riverside, roadside, park-side, birdlike, crocodile-like, etc. [4].

The grammatical significance of derivational morphemes lies in their ability to distinguish one lexico-morphological class from another. The derivational morphemes in Modern English are monosemantic, mostly due to the fact that grammatical dominant of language is analytical. Traditionally they have been presented with suffixes and prefixes, but now in Modern English due to its further development in agreement with the analytical grammatical tendency we register also the agglutinative derivational morphemes with all characteristics of an intermediate status: -man, -land, -like, too-, ill-, etc.

Postpositives can also be included into the class of morphemes of the latter type on the ground they do not fulfill the role of postpositive adverbs but of derivational elements giving some new meaning to the whole derivative structure: to get – into – out – through – on – back – up – down: to take – in – on – for – after, etc. And if in some cases they only modify the meaning of a notional verb as in take out, get out, take from, take for, in other cases they acquire some new meaning, thus migrating to another lexico-grammatical class: to take in – to understand; to take in somebody – to frame somebody in – to deceive, etc.; to stand to – to resist.

As it was said the morphemes in question take part in the process of forming new lexico-grammatical classes. It is worth emphasizing here the phenomenon of overlapping semantic and grammatical functions. It is easy to see that in the postpositive constructions in question the tense-marker “have” is irrelevant and even pleonastic as in to take off, to give out, to go away.

The Anglo-Saxon was particularly rich in suffixes added to noun, adjective and verb stems and this tradition persisted up to the present. For example, to indicate ‘state’ there have been used –ness, -hood, -th, -scipe /-ship/, -dom, etc.. The suffix –scipe /-ship/ is of the same origin as shape. In ‘landscape’ and the later parallel ‘seascape’ it is derived from cognate Dutch form, a term in painting which had an older spelling ‘-skip’ and retained in Milton: ‘Whilst the landskip round it measures’. As to ‘like’, the dictionary reveals the surprising fact that ‘like’, both an adjective and verb, is of the same origin as the word ‘lichor, lych’, meaning ‘the body’, which survives in a compound ‘lychgate /lickgate/ – roofed gateway of a churchyard where, at a funeral, the coffin used to await the arrive of the clergyman. The root meaning of like is equal to form [5]. In general, “the history of language studies shows that words historically precede morphemes. Meaningful words



are a point of departure, a generating source not only of morphemes but of all kinds of auxiliary elements” [6, p. 546].

On examples of some derivational morphemes we may once again see that language is not a static formation: it develops in different directions including the process of enriching the inventory of derivational morphemes.

In relation to the phraseological units which in due time provoked so bitter debates in Soviet linguistics as to their disposition in language hierarchy and, accordingly, to their linguistic status, they had been qualified differently: either as the units presenting the object of investigation in the course of lexicology as ready-made units able to be reproduced every time in human speech or as those which by their specific syntactical structure make the inventory of units for learning in an independent linguistic discipline as phraseology.

Of special interest are the traditionally known syntactical compounds which did not receive substantial description as to their linguistic status because in a different distribution they may be interpreted either as free combinations of a syntactical level, or as ready-made units of a fused type. By their structural characteristics they remind of the nominalized complexes mostly characteristic for the incorporative languages:

– I don’t want to break this marriage up but I like her youth, her animal-like behaviour and **don’t-give-a-damn** attitude.

– Perhaps this ‘**What’s his name**’ will prepare us cocoa.

– She looked at him with a **move-if-you-dare** expression.

The borderline position of phraseological collocations and free word combinations so as the necessity of their discrimination make one more problem for the present-day investigation. Also the question is open concerning the units qualified as proverbs, sayings, clichés. Ontologically the homogeneous entities behave differently depending on the fact are they regarded as the nominative units of a system, i.e. giving a name to some abstract situation, or as the units inserted into communicative situation and acquiring specific colouring. The meaning of a proverb in its isolation from the text may be understood as the reflection of some abstract idea, not connected with the present situation, e.g. *Like a cat on hot bricks* or *New lords new laws* or *Dumb dogs are dangerous* . and, as a result, we may sooner refer to such units as to those with the status of a free word combination. It is evident that the syntactical distribution plays a decisive role in the problem of linguistic identification: being separated from the communicative situation the proverb does not seem as meaningless because all the function positions of a unit in question are filled with the units related to each other both structurally and semantically, though the very meaning is communicatively irrelevant and, as a rule, senseless: the meaning is impossible neither to approve, nor disapprove. But in a communicative situation it takes on concrete special sense. Moreover, it is not excluded that the unit of analysis has the full right to

be used in its primary communicative meaning but then it loses the status of a proverb and works as an ordinary unit of a syntactical level.

At present the idea of intermediate levels continues to be fruitful and actual because any living language is subject to constant changes conditioned equally by its internal processes and extralinguistic influences. The cases of a borderline position in a linguistic status of linguistic signs are too numerous and prove once again that the human language is flexible and dynamic in its nature. Another thing is that to recognize the transition of these signs to another language level is a great responsibility and needs special investigation to prove such theoretical position and provide it with sufficient grounds and arguments.

#### References

1. The positions of I.A. B. de Courteney and N.V. Krushevsky // **Березин Ф.М.** История лингвистических учений. – М., 1975.
2. **Longacre Robert E.** Grammar Discovery Procedures. A Field Manual. – London – The Hague – Paris, 1985.
3. **Маслов Ю.С.** Об основных и промежуточных ярусах в структуре языка // Вопросы языкознания.- 1968.- №4.
4. **Косарева Н.В.** Лингвистический статус образований с элементами типа – map в современном английском языке: к проблеме агглютинирования / канд. дисс.- Киев, 1979.
5. **Vallins G.H.** The Making and Meaning of the Words. -London, 1949.
6. **Solntsev V.M.** Morpheme and Word in Chinese // Studies in General and Oriental linguistics. -Tokyo, 1970.

В данной статье рассматривается феномен перехода языковых знаков одного лингвистического статуса в другой лингвистический статус, характерный для единиц соседнего языкового уровня. Такие процессы, как правило, происходят постепенно и согласуются с тенденциями внутреннего развития конкретного языка. Однако социальный, внеязыковой фактор также играет значительную роль, обеспечивая накопление единиц нового качества в разговорной речи носителей языка и способствуя тем самым закреплению единиц нового типа и статуса в системе языковых средств.

УДК 811.111'42

**N.L. Matamoros**

#### **A CRITICAL VIEW ON CONVERSATIONAL IMPLICATURE**

Paul Grice's (1913-1988) work is one of the foundations of the modern study of pragmatics. Grice is remembered mainly for his substantial contribution to the study of meaning within language, particularly his

cooperative principle, the maxims of conversation derived from the cooperative principle, and his theory of implicatures. He proposed an intention-based theory of meaning, in which ‘A meant something by x’ is roughly equivalent to ‘A uttered x with the intention of inducing a belief by means of the recognition of this intention’ [1, p. 235]. Overall, the significance of implicature cannot be underestimated for it lies in the very basis of every single utterance in our communication making skills of its interpretation truly vital in any sphere of our life.

The aim of this article is not just to define the concept of implicature, compare and distinguish the main differential features between two types of implication – conversational and conventional. Moreover, it considers the critical issues that were caused by the theoretical findings of Grice in the sphere of implicature; criticism was particularly expressed by R. E. Frederking and K. Bach. Certain attention in this article is also paid to the logical interdependencies of meaning lying in various types of sentences and the way of changing them.

Grice understood “meaning” to have two kinds: natural and non-natural. Natural meaning had to do with cause and effect, for example with the expression “these spots mean measles”. Non-natural meaning, on the other hand, had to do with the intentions of the speaker in communicating something to the listener.

Grice was most eager to explain non-natural meaning, and his studies made many important and powerful distinctions to help form that explanation. He distinguished between four kinds of content: encoded / non-encoded content and truth-conditional / non-truth-conditional content.

- Encoded content is the actual meaning attached to certain expressions, arrived at through investigation of definitions and making of literal interpretations.

- Non-encoded content are those meanings that are understood beyond an analysis of the words themselves, i.e., by looking at the context of speaking, tone of voice, etc.

- Truth-conditional content are whatever conditions make an expression true or false.

- Non-truth-conditional content are whatever conditions that do not affect the truth or falsity of an expression.

Sometimes, expressions do not have a literal interpretation, or they do not have any truth-conditional content, and sometimes expressions can have both truth-conditional content and encoded content [2]. For Grice, these distinctions can explain at least three different possible varieties of expression:

- Conventional Implicature – when an expression has encoded content, but doesn't necessarily have any truth-conditions;

- Conversational Implicature – when an expression does not have encoded content, but does have truth-conditions (for example, in use of irony);

- Utterances – when an expression has both encoded content and truth-conditions.

An implicature is something meant, implied, or suggested distinct from what is said. Implicatures can be part of sentence meaning or dependent on conversational context, and can be conventional or unconventional. Conversational implicatures have become one of the principal subjects of pragmatics. Figures of speech provide familiar examples. An important conceptual and methodological issue in semantics is how to distinguish senses and entailments from conventional implicatures. Implicature has been invoked for a variety of purposes, from defending controversial semantic claims in philosophy to explaining lexical gaps in linguistics. H. P. Grice, who coined the term “implicature,” and classified the phenomenon, developed an influential theory to explain and predict conversational implicatures, and describe how they are understood. The “Cooperative Principle” and associated “Maxims” play a central role. Other authors have focused on principles of politeness and communicative efficiency. Questions have been raised as to how well these principle-based theories account for the intentionality of speaker implicature and conventionality of sentence implicature. Critics observe that speakers often have goals other than the cooperative and efficient exchange of information, and that conventions are always arbitrary to some extent [3].

Grice contrasted a conversational implicature with a *conventional* implicature, by which he meant one that is part of the meaning of the sentence used.

1. (a) He is an Englishman; he is, therefore, brave.  
(b) His being an Englishman implies that he is brave.

Grice observed that speakers who use (1a) implicate (1b). They imply, but do not say, that his being an Englishman implies that he is brave. But (1a) cannot be used with its conventional meaning without implicating (1b). The meaning of “therefore” creates this implicature.

There is another sense in which even conversational implicatures can be conventional. Consider:

2. (a) Some athletes smoke  
(b) Not all athletes smoke.

It would be conventional for people who say “Some athletes smoke” to conversationally implicate that not all athletes smoke. Because they do not say that not all athletes smoke, they would not be lying if they thought that all athletes did smoke. They might be guilty of misleading their audience, but not of lying. The implicature is not conventional in Grice's sense. For “Not all athletes smoke” is not part of the meaning of “Some athletes smoke.” Hence there is no contradiction in saying “Some athletes smoke; indeed, all do.” A conventional implicature in Grice's narrow sense is part of the conventional meaning of the sentence used. Consequently it is a semantic rather than pragmatic phenomenon. A conventional implicature in the more general sense is something that is customarily implicated, and thus may be semantic or pragmatic. Grice called conventional conversational implicatures “generalized” implicatures.

Conversational implicatures differ from Grice's conventional implicatures in being *cancelable* and *reinforceable*. Whereas (1a) cannot be used without implicating (1b), the indicated implicature of (2a) can be canceled. The speaker may do this by adding "Indeed, all do," "and possibly all do," or "if not all" after uttering (2a). Or the context itself may cancel the implicature, as when it is obvious to all that the speaker is deliberately engaging in understatement. Similarly, joining one sentence to a second that means what the first merely implicates reinforces the implicature, and does not sound redundant. Consider "Some athletes smoke, but not all do." This makes explicit what is normally implicit when someone utters (2a). In contrast, joining (1b) to (1a) just sounds redundant.

There is much dubiousness in several positions of Grice's theoretical heritage. Further the article lists five most obvious misconceptions and explains the reasons of putting certain theoretical findings under doubt.

1. *Sentences have implicatures.*

It is in uttering sentences that speakers implicate things. Yet for some reason, implicatures are often attributed to sentences themselves. Perhaps that's because implicatures are often illustrated with the help of numbered sentences, which are then confused with utterances, which are then treated as if they are agents rather than as the actions that they are.

The difference is fundamental. If a sentence is true, what it implies must be true, whereas a speaker can utter a true sentence and implicate something false. For example, you could say that there's a gas station around the corner and falsely implicate that it's open and selling gas (maybe it's closed for the night or maybe there's a gasoline shortage). If there's a gas station around the corner, it doesn't follow that the gas station is open and selling gas. But it does follow that the gas station is not directly across the street.

This fundamental difference reflects the fact that what a sentence implies depends on

its semantic content, while what a speaker implicates is a matter of his communicative intention in uttering the sentence. Even so, it is the speaker, not the sentence, that does the implicating.

2. *Implicatures are inferences.*

It is the vulgar combination of implying with inferring. As observed in The American Heritage Book of English Usage, "People sometimes confuse infer with imply, but the distinction is a useful one. When we say that a speaker or sentence implies something, we mean that information is conveyed or suggested without being stated outright. ... Inference, on the other hand, is the activity performed by a reader or interpreter in drawing conclusions that are not explicit in what is said" [4, p. 408].

Notice, by the way, that the inference here is not to the truth of the implicature but to its

content. It is one thing to recognize what is being implicated and quite another to accept it.

### *3. Implicatures can not be entailments.*

It is commonly assumed that what a speaker implicates in uttering a sentence can not be entailed by the sentence itself. To be sure, most implicatures (by speakers) are not entailments (by sentences uttered by speakers), but there are exceptions. For example, suppose someone says to you, "Nobody has ever long-jumped over 28 feet." You reply, "Whad'ya mean? Bob Beamon long-jumped over 29 feet way back in 1968." Here you are clearly implicating that somebody has long-jumped over 28 feet. But this is entailed by the fact that Beamon long-jumped over 29 feet.

The important point here is why, generally speaking, the truth of an implicature is independent of the truth of what is said. The reason is that it is not what the speaker says but that he says it (or even that he puts it a certain way) which carries the implicature.

### *4. Gricean maxims apply only to implicatures.*

As listeners, we presume that the speaker is being cooperative (at least insofar as he is trying to make his communicative intention evident) and is speaking truthfully, informatively, relevantly, and otherwise appropriately. If an utterance superficially appears not to conform to any of these presumptions, the listener looks for a way of taking it so that it does conform.

It is a common misconception that the Gricean maxims, or conversational presumptions, come in action only when the speaker is implicating something (or is speaking figuratively). In fact, they apply equally to completely literal utterances, where the speaker means just what he says. After all, even if what a speaker means consists precisely in the semantic content of the sentence he utters, this still has to be inferred.

*5. For what is implicated to be figured out, what is said must be determined first.*

There are cases in which it is pretty clear to the hearer well before the speaker finishes saying something that he does not mean what he will have said. For example, when the utterance is obviously going to be metaphorical, the hearer does not have to determine first that what the sentence means is not a likely candidate for what the speaker means before figuring out what the speaker does mean. Often that can be done on the fly.

For example, if in response to an utterance of "No man is an island," someone says "Some men are peninsulas, some men are volcanoes, and some men are tornadoes," in order to figure out what the speaker means you do not have to figure out first that he does not mean that some men are peninsulas, some men are volcanoes, and some men are tornadoes. Similarly, if you're discussing a touchy subject with someone and they say, "Since it might rain tonight, I'd better bring in the laundry, clean out my gutters, and find my umbrella," you could probably figure out before they were finished saying all this that they were implicating that they didn't want to discuss that touchy subject any further [5, p. 32].

There have been enumerated and briefly explained what is generally criticized about the essence of implicature. Each of the points

depends on overlooking a fairly obvious distinction or possibility, at least obvious once noticed. These misconceptions are best avoided by keeping those distinctions and possibilities in mind.

#### References

1. **Grice P.** *Studies in the Way of Words*. – Harvard University Press, 1989.
2. **Warner R.** *Aspects of Reason*. – Oxford University Press, 2001.
3. **Frederking R. E.** *Grice's Maxims: Do the Right Thing*. – Carnegie Mellon University, 2000.
4. **The American Heritage Book of English Usage**. – New York, 1995.
5. **Bach K.** *The Top 10 Misconceptions about Implicature*. – John Benjamins, 2005.

У статті розглядається поняття імплікації (implicature), яке стало важливим елементом теоретичних винаходжень Пола Грайса. Крім детального опису цього терміну пропонується також поглянути на це питання з критичного боку. Таким чином наводяться п'ять критичних висловлювань та обґрунтоване пояснення до них.

УДК 811. 111'27

**O.Yu. Moiseyenko**

#### **ENGLISH IN UGANDA: A SOCIOLINGUISTIC PROFILE**

The concept of 'World Englishes' is commonly understood as the different varieties or appropriations of English that have developed around the world over time. Bolton K. stresses that the strength of the world Englishes paradigm has lain and continues to lie in its consistent pluralism and "inclusivity. Within the WE approach, both notions receive expression at a number of levels [1]. Kachru B. B. argues that: "it is indeed vital to recognize that world Englishes represents certain linguistic, cultural and pragmatic realities and pluralism, and that pluralism is now an integral part of world Englishes and literatures written in Englishes. The pluralism of English must be reflected in the approaches, both theoretical and applied, we adopt for understanding this unprecedented linguistic phenomenon" [2, p. 237]. 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 [3]. 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. 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 [3]. The purpose of this article is to consider the English language in Uganda. After a brief description of Uganda, the paper discusses the history of the English language in Uganda, its general presence in Uganda, its users and uses, and contacts with other languages. The attitudes of Ugandans 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., little attention has been given to the peculiarities of the English language in Uganda [4; 5; 6; 7].

Uganda is bordered on the north by Sudan, on the west by Zaire, on the south by Rwanda and Tanzania and on the east by Kenya. The capital is Kampala. Other cities are Jinja, Gulu, Mbale, Mbarara. Population is 27.6 million. Major religions are Christianity and Islam. Main ethnic groups are Bantu, Nilotic, Nilo- Hamitic and Sudanic. Major languages are English (official), Swahili (official), Luganda, and various Bantu languages [8].

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” [3, p.,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” [3, p. 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 [see Fig.1]. 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. 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 impact and extent of spread is not easily quantifiable because many varieties of English are used for both inter- and intranational functions.

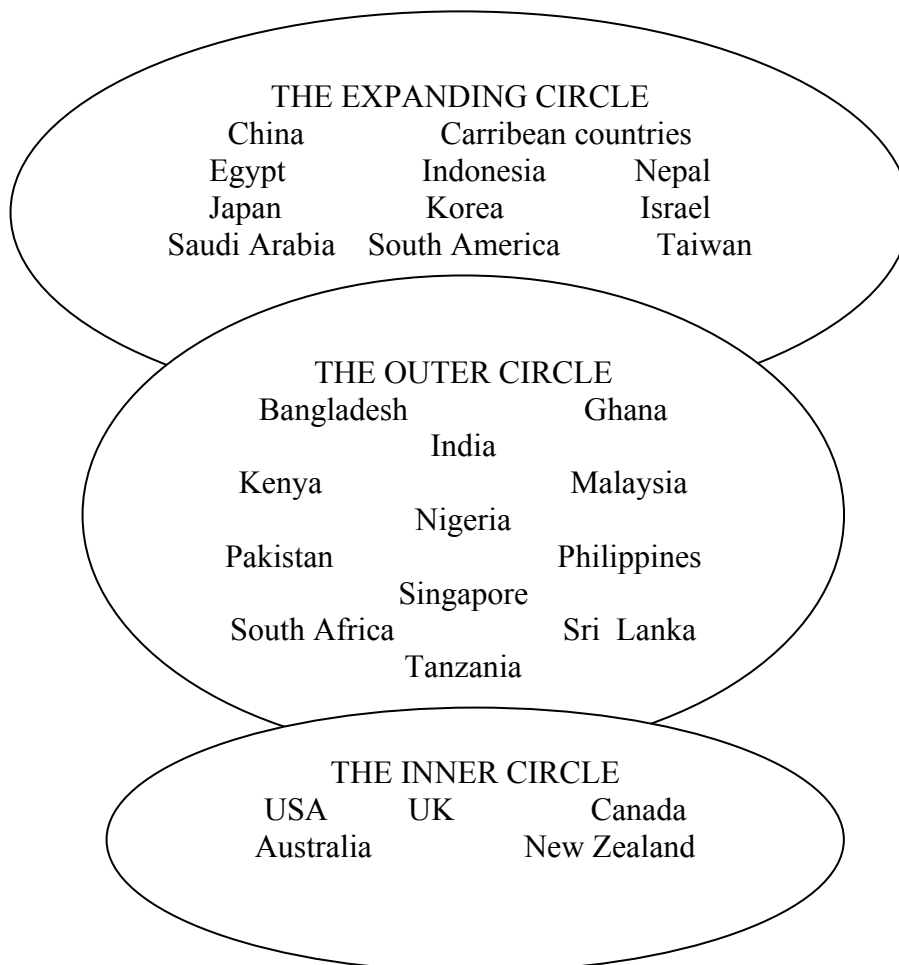


Figure 1.

English came to Uganda with British protectorate so Uganda belongs to outer circle. Britain obtained a protectorate over Uganda in 1894. The country became independent in 1962, and a republic within the

Commonwealth a year later. In 1967, the four traditional tribal kingdoms were abolished and replaced by a central administration. Africans of three main ethnic groups--Bantu, Nilotic, and Nilo-Hamitic--constitute most of the population. The Bantu are the most numerous and include the Baganda, which constitute the largest single ethnic group. Individual ethnic groups in the southwest include the Banyankole and Bahima; the Bakiga; the Banyarwanda; the Bunyoro; and the Batoro. Residents of the north, largely Nilotic, include the Langi, and the Acholi. In the northwest are the Lugbara and the Karamojong occupy the considerably drier, largely pastoral territory in the northeast. The Basoga and the Bagisu are among ethnic groups in the East. Europeans, Asians, and Arabs make up about 1% of the population [8].

Before colonialism Ugandans were organized and lived within communities of their ethnic groups or kingdoms each with a social setup complete with a language system. The colonial boundaries that setup the present Uganda were drawn arbitrarily bringing together people of different ethnic groups. It is not surprising, therefore, that the British did not have a common language to use as a tool of governance in Uganda. It was difficult to learn all the eighteen local languages. In addition, no ethnic group would or was willing to surrender her language for another language. Hence, in quest for a common language, English was introduced as the official language of Uganda. After attaining political independence, however, Uganda retained the language of the former colonial power as the official language [9].

Consequently, the use of English has taken root in official domains. It is the language of instruction in schools; it is used in judiciary/court system, on national television and radio, and in all official documents. In the related area of public information about major political, economic, and health issues of the day, English is used as the language of public information. Today, almost forty years after independence knowledge of English is still a prerequisite for employment in the public sector [9]. Mpuga D. points out that:

“The main reason why English is the official language in post independent Uganda is the need to have quick and efficient access to modern science, technology and information, all of which can only be accessed in English”[9, p. 6].

Uganda is the member of the East African Community which includes English-speaking Kenya and Tanzania. Uganda mandates that its president and all members of Parliament meet a strict educational requirement before they take office. The requirement was written into the Constitution in 1995 to officially end the anti-education environment of the 1970's. Lacey M. gives the following example:

“Nobody doubts the educational background of President Yoweri Museveni, the cerebral former rebel commander who graduated from the University of Dar es Salaam in Tanzania. But when Mr. Nasser Ntege Sebaggala last year sought to unseat Mr. Museveni, whom he accused of being out of touch, the challenger was roundly mocked for his rough command of English. On the stump, Mr. Sebaggala stuck largely to his native Luganda

language and portrayed himself as a common man for the common people. "Not everybody is a graduate," he said, noting that fewer than 10 percent of Ugandans have gone far enough in school to run for public office. Mr. Sebagala apparently was not one of them. The examinations board disqualified him as a candidate in the middle of the campaign" [10, p. A.9].

Although English is their official language, Ugandans are not native speakers of English. English is spoken as a second language and people learn and speak native languages from their ethnic groups. Many Ugandans speak more than one local language since some of the languages are similar. So English come into contact with many languages. The current language of instruction approved for the lower primary pupils can be different. It is only urban (Kampala) schools that have choices to make between English and Luganda or any other local language preferred by the school management. Other districts must choose from Luo, Ateso, Akarimojong, Runyakitara, Luganda, and Lugbara or any other language approved by a District Language Board. But such a language must have a written orthography [11].

However, in urban centers where there are people from different ethnic backgrounds, and where intermarriage is more common, English is widely used. Children who attend school in cities and towns and interact with others from different areas also tend to communicate more in English [9].

Radio is the most popular medium. Although the National Radio transmits in all the local languages, transmission in English takes the lion's share of programming airtime. BBC World Service is widely available on FM. On National Television, apart from English, Luganda and Kiswahili are the only local languages used. The print media are led by the state-owned New Vision newspaper in English, which is published daily, and has its sister vernacular papers, Bukedde, Etop, Rupiny and Orumuri [12].

English of Uganda is a variety of East African English. The English language as used in East African is an outcome of European involvement since the 16 century in such countries as, for example, Kenya, Tanzania. In these countries, English is taking its place as an African language in the registers of politics, business, the media, and popular culture. The sociolinguistic profiles of English in the countries of East Africa have similar features as well as different ones.

The profile of English in Kenya has shown that the English language holds a prestigious position in Kenya and will continue to do so, especially now that English is quickly establishing itself as an international language. Kenyan learners acknowledge the peaceful coexistence of English and Kiswahili. The learners also understand the special role the English language plays both at local and international levels. Kenyans need English for several purposes. In order to do well in school, benefit from the available entertainment and even interact with people from various backgrounds, a good command of English is necessary. Kenyan learners need to achieve competence in English so as to function comfortably both at home with fellow Kenyans and with foreigners who speak English [13].

In addition to English and Swahili more than 60 languages and dialects are spoken in Kenya. Kenyan languages reflect a diversity of language families and sub-families. Three main linguistic groups are Bantu, Cushitic, and Nilotic. Bantu languages are assigned to the Niger-Congo family, Cushitic to the Afroasiatic, while Nilotic languages are part of the larger Nilo-Saharan family of languages. Approximately 65% of Kenyan people speak one Bantu language or another (e.g. Kuria, Swahili, etc.), 3% Cushitic (e.g. Borana, Somali) and 30% speak a Nilotic language (e.g. Masai, Luo or Nandi, etc.). Each of these groups can further be broken into a number of dialect clusters. Kenyan immigrants some of whom have settled in the country for a few generations speak Indian languages such as Punjabi, Gujarati and Hindi [14].

Tanzania shares with many African countries a colonial legacy in which English is used as an official language and as the medium of instruction in secondary and tertiary levels of education. However, Tanzania is also distinctive in having an indigenous language, Kiswahili (also known as Swahili), which is spoken by most Tanzanians, as the national language, and as the medium of instruction in primary schools. Ngonyani D. points out:

“Equating the use of a foreign language with good education is common throughout Africa. After independence, countries such as Ghana, Kenya, and Zambia insisted on English as the medium of instruction from the first grade, even though vernacular languages had been used in the first few grades during British colonial rule. The same might be said for Tanzania, where belief in the superiority of education in English affects education in all subject areas, and perhaps especially in the social studies, normally considered the vehicle for forming a new multicultural national identity in postcolonial states” [15, p. 413].

There are about 112 native languages in Tanzania, and the number of speakers for each ranges from a few thousand to millions. Although the definition of languages versus dialects is complex, since many speakers do not differentiate their languages entirely on linguistic grounds, most of these native languages are as distinct as English or German.

An estimated 90 percent of the Tanzanian population speaks Kiswahili, and at least one indigenous or vernacular language, while only 15 percent speak English. Only 10 percent of the population speaks Kiswahili as their mother tongue. Most educated people, therefore, have at least three languages: (a) a vernacular mother tongue language; (b) Kiswahili, the instructional medium at the primary level and the national language used in most aspects of life outside education and home; and (c) English, the instructional medium in secondary and postsecondary education [15].

So the sociolinguistic profile of English in Uganda shows that it shares similar features with other East African countries. The English language holds a prestigious position. Ugandans acknowledge the peaceful coexistence of English and other local languages. They also understand the special role the English language plays both at local and international levels. Functioning in a very diverse linguistic context the English language in

Uganda has been in contact with many local languages which represent diverse sociolinguistic histories, multicultural identities, multiple norms of use and acquisition, and distinct contexts of function. That is why further comprehensive analysis of peculiarities of English in Uganda as well as in other countries of East Africa is required which may reveal deep cognitive and cultural aspects of language contacts.

#### References

1. **Bolton K.** Where WE stands: approaches, issues, and debate in world Englishes // *World Englishes*, 2005, Vol. 24, No. 1, pp. 69–83.
2. **Kachru B. B.** *World Englishes 2000: resources for research and teaching* // *World Englishes 2000*. – Honolulu: University of Hawaii Press, 1997, pp. 209–51.
3. **Bhatt R.** *World Englishes* // *Annual Review Anthropology*. – 2001, № 30, p. 527-550.
4. **Семенець О.Є.** Соціальні процеси і мовна дійсність. Англійська мова в країнах Азії і Африки. – Київ: Вища школа, 1984.
5. **Schmied J.** "Corpus linguistics and non-native varieties of English" // *World Englishes*. -1990, № 9, p.255-268.
6. **Schmied J.** *English in Africa. An Introduction* -London: Longman, 1991.
7. **Skandera P.** *Drawing a Map of Africa: Idioms in Kenyan English.*- Tübingen: Narr, 2003.
8. **U.S. Department of State** <http://www.state.gov/r/pa/ei/bgn/2962.htm>
9. **Mpuga D.** The Official Language Issue. A look at the Uganda Experience // the African Research Project Summer Conference. – USA: Maryland, July 1-3, 2003. <http://www.umes.edu/english/newalp/pdf/douglasmpuga.pdf>
10. **Lacey M.** Ugandan, Seeking Higher Office, Submits to Higher Education // *New York Times*, 2001, p. A.9.
11. **Amuge M.** Uganda: We Need a Patrotic School Language // [The Monitor](http://www.themonitor.com) (Kampala), 2008, January <http://allafrica.com/stories/200801291002.html>
12. **BBC News Country Profile** [http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/country\\_profiles](http://news.bbc.co.uk/1/hi/world/africa/country_profiles)
13. **Michieka M. M.** English in Kenya: a sociolinguistic profile // *World Englishes*, 2005, Vol. 24, No. 2, pp. 173–186.
14. **Githiora Ch.** Sheng: Peer Language, Swahili Dialect or Emerging Creole? // *Journal of African Cultural Studies*. – 2002, Vol. 15, № 2, p. 159-181.
15. **Ngonyani D.** The failure of language policy in Tanzanian schools // *Social Education*, 1997, Vol. 61, Iss. 7, p. 412 -7.

У статті розглядаються соціолінгвістичні аспекти функціонування англійської мови в Уганді. Англійська мова в Уганді є державною мовою, та виконує важливу соціальну функцію, оскільки є мовою освіти, засобів масової комунікації, виконавчої та законодавчої влади. Англійська мова в Уганді взаємодіє з багатьма місцевими мовами. Соціолінгвістичні аспекти функціонування англійської мови в Уганді порівнюються з англійською мовою в Кенії та Танзанії. Подальше комплексне дослідження особливостей англійської мови в Уганді та в інших країнах Східної Африки дозволить дослідити когнітивні та культурологічні аспекти мовних контактів.

**I.V. Mygovych**

**INTERCULTURAL COOPERATION AMONG NATIONS AND THE  
PROCESS OF LEXICAL BORROWING CONNECTED WITH IT**

The article represents an overview of some of the general issues arising when one studies lexical borrowing across languages as one of the phenomena resulting from the process of intercultural cooperation among nations – active users of these languages. In the research paper we have analyzed the concept of culture in Linguistics, possible interconnection among language and culture; process of lexical borrowing, types of borrowed words, mechanism of the process of borrowing, factors influencing borrowability and factors determining the borrowing behavior of English and German languages.

From the perspective of Germanic Language and Culture Studies our work can be classified as interdisciplinary and intercultural in approach. Primarily, it is connected with the critical enquiry into the concept of culture in its heterogeneity and intra-cultural diversity of forms and practices, as well as into the issue of interconnection among language and culture, into the phenomenon of intercultural cooperation.

The second line of research is engaged with the concept of lexical borrowing as the process and the result of intercultural cooperation among different nations and cultures. We consider it to be appropriate to mention the fact that within the work we have concentrated on two languages that are generally viewed as constituent parts of the Germanic languages family – these are English and German languages. These two, together with Dutch and Frisian, represent the West line of Germanic languages. We have also accepted for granted the fact that English language is nowadays broadly viewed as a kind of a communicative medium not only among English and German nations, but among many of the other nations and cultures of the world. It is also a world-wide word giver (mainly due to the process of borrowing) to many other languages. Thus the primary task for me was to study the English lexical borrowings which came into the lexico-semantic system of the German language from the end of the 20th – beginning of the 21st centuries. The examples of those became the database for the research.

Practical part of the research paper focuses on the influence of English on German language within the boundaries of the vocabulary only. We have made an attempt to investigate the intensity of English influence on German media language, and namely on the language of German press. For that we have analyzed the language of the three on-line German newspapers and tried to calculate the amount of English borrowings in their vocabulary, another words, the frequency of English words, patterns in the types of borrowings, and motivations behind their use. We would like to underline that by means of the research we hope to provide a basis for claims about borrowing likelihood

within the languages mentioned, as well as about social and cultural conditions for lexical borrowing among the languages.

As for the first phenomenon analyzed in course of the work - the concept of culture – it should be mentioned that for a long time it has represented the preoccupation of numerous scholars all over the world and caused vivid and long debates; more than 160 definitions have been suggested up to now, each of them considering the concept from a different point of view: some look upon culture as something that separates humans from non-humans, while others define culture as “communicable knowledge”; in other cases culture is considered responsible for having shaped the totality of historical achievements produced by human activity, and so on.

There is a well-known definition of culture given by Goodenough [1, p. 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”. It is shared by all who live in a society; not to participate in the culture is, quite simply, not to be a member of society. Furthermore, culture, to employ Tylor’s well-known definition, is “that complex whole which includes knowledge, beliefs, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society” [2, p. 454]. It is clear that language is a part of culture: it is one of the many “capabilities acquired by man as a member of society” [2, p. 456]. It is thus a major requirement for either understanding or sharing in the life of a culture. And indeed there is no culture or society in the world which has not developed a kind of a language in which to communicate.

The interrelation between language, culture and society is greatly determined by the phenomenon of intercultural cooperation. Intercultural cooperation in its most basic form refers to an academic field of study and research. It seeks to understand how people from different countries and cultures behave, communicate and perceive the world around them. If one tries to define intercultural cooperation, then the definition of it must include strands of the field that contribute to it such as anthropology, cultural studies, psychology and communication. There are thus many researchers and academics of note within the intercultural field, who, naturally, all have different definitions of intercultural cooperation. It can be identified as cooperation that takes place between persons of different cultures. The term “intercultural” usually refers to the meeting of two cultures or two languages across the political boundaries of nation-states [3, p. 81]. It is 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 its early form it was regarded as a means by which the “essence” of a nation-state could be reconceptualized so as to take into account the reality of multi-ethnicity within the borders. Nowadays, 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 the present research. Anyway, it is used to characterize communication, say, between Chinese-Americans and African-Americans.

Speaking about intercultural cooperation one must accept that even before the concept of the “global village” (Marshall McLuhan) was evolved, no society existed in total isolation from others. There have been, there are, there will be cross influences, and cross-cultural challenges have been a fact of human life since the beginning of human times. Intercultural cooperation refers to the dialogue between minority cultures and dominant cultures, and is associated with issues of bilingualism and biculturalism.

Thus in the paper we have focused on the apparent connection between language, society and culture and come to the conclusion that when two cultures mix with each other as the result of the nations’ contact in the process of intercultural cooperation, changes in the languages, presumably allied to these cultures, occur. These changes manifest themselves most vividly on the level of the vocabulary (or lexical level) of languages, thus causing the coinage of borrowings as one of the results of these changes. In such a way it is obvious that the process of lexical borrowing largely (if not exclusively) depends on the process of intercultural cooperation among some definite cultures / nations obviously leading to the situation of language contact. In consequence of this view, we should mention that changes in the several departments of a culture cannot be regarded as distinct and unrelated but must be viewed as different aspects of a single process. Changes in one aspect of a culture must inevitably result, sooner or later, in changes in all other aspects.

Given this conception of cultural change, it follows that changes in language, since language is an important part of the cultural pattern, must take place in response to cultural changes in general. As people acquire, by invention or borrowing, cultural innovations of any sort, there are inevitable additions to their vocabulary. In some cases, especially when the cultural innovations come by diffusion, the linguistic additions consist of borrowed terms, often taken from the same sources as the borrowed cultural items. Cultural innovations may also result in shifts of meaning in older native terms. Following this, in the second part of the paper we give more precise analysis of the process of borrowing as it is viewed both in Contact and in Applied Linguistics. For that we compare several existing definitions of the term, refine the traditional distinction between borrowing and interference, borrowing and imposition, specify the mechanism of borrowing, etc. The work is finished with the analysis of the current lexical borrowings from English into German language (Anglicisms) on the basis of the three on-line German newspapers.

“A Dictionary of Linguistics and Phonetics” [4] defines borrowing as a term used in General Linguistics to refer to linguistic forms being taken over by one language or dialect from another. Such borrowings are usually known as “loan words”. Less commonly, sounds and grammatical structures may be



borrowed. The same source defines loan as a linguistic unit (usually a lexical item) which has come to be used in a language or dialect other than the one where it originated. Thus the distinction between the two terms is by no means clearly visible. At the same time “The Encyclopaedia of Language and Linguistics” [5] gives the following definition of borrowing: “A borrowing is a form that has spread from one linguistic variety (the “source”) into another variety (the “target” or “replica”)”. In this sense it is almost synonymous with “loanword”, but a borrowing is often really a stem (smaller than a word), and may be a phrase (larger than a word). Borrowing is also the term for the act of incorporation itself, so there is a certain semantic ambiguity between process and result in the usage of the term. Although the focus here is on language-to-language transfer, the concept may also be used when discussing the spread of a form among mutually intelligible dialects of a single language, or even among registers or idiolects.

The close analysis of borrowing involves many aspects of linguistic structure – particularly phonetics (phonology), morphology, and lexical semantics. It is interesting to note that not all languages can incorporate borrowed elements equally easily. The grammar constrains may be such - say, between two languages widely removed from one another typologically - that borrowing may be less frequent than it is between closely-related languages. Though, if to speak about borrowing mechanics in general, one should point out that in some cases borrowing presents no special phonetic, phonological or morphological difficulties. If the borrowing item in the source language happens to consist of segments, syllabic combinations, and a prosodic pattern that are already quite normal within the target language, no phonetic adjustment is necessary. If, in addition, the relevant word class in both languages has a high-frequency form that lacks affixes, the item can readily be borrowed in this morphologically bare form, and can then be fed into the regular derivational and inflectional system of the target language in order to create whatever morphologically marked forms are needed. However, in almost all cases of borrowing across language boundaries as the result of intercultural cooperation and language contact, at least some of the borrowings require phonological adjustment.

Lexical borrowing from English into German language - Anglicism – may be defined as a word in German coming from British or American English, an uncommon word compound, or any type of change in German word meaning, word usage, pronunciation, or syntax following British or American example. The research paper does not distinguish between Americanisms and Britishisms and refers to borrowings from either country as Anglicisms. While English has strong influences on German morphology as in the direct compounding of two nouns (*Adenauer-Reise* ‘*Adenauer trip*’ vs. *Adenauers Reise* ‘*Adenauer’s trip*’) and syntax (an example of a syntactical influence is illustrated by certain preposition uses: *in 1960* ‘*in 1960*’ vs. *im Jahre 1960* ‘*in the year 1960*’), investigating these influences was beyond the

scope of the research. Instead, for purposes of this work, the area of focus is the influence of English on German with respect to vocabulary only.

Having established that English has generally entered the German language on military, political, economical, and cultural domains, it is important to note that not all English words in German are domain-specific borrowings, i.e., not all English words in German are borrowed due to their pertaining to a specific field. They may sometimes be borrowed for stylistic effect.

Thus should say that in the course of the work we have analyzed the concept of culture which might have a great number of definitions depending on the field of study the researcher who gives the definition attaches him-/herself to; the connection between language, society and culture; the phenomenon of intercultural cooperation as one of the necessary conditions for the successful realization of the process of borrowing. It is when two cultures come into contact as the result of intercultural cooperation that one may observe the situation which, on the one hand, is characterized by language contact and on the other - leads us naturally to the phenomenon of lexical borrowing among these languages. The main findings about borrowing may be summarized here as following:

1) borrowing of words is the most common type of structural change that results when people speaking different languages are in contact;

2) borrowing process is generally a one-way street, that is the recipient language generally has less prestige than the source language;

3) in most cases borrowed words are integrated into the recipient language. There is almost always morphological integration, but often less phonological integration.

4) when analyzing lexical borrowing one should make a distinction between a borrowing and the process generally known as “interference”: “borrowing” requires an actual copying of forms (stems, morphemes, words, phrases) while “interference” (also called “pattern transfer”) is a more subtle result of language contact, whereby inherited forms already in the target language are adjusted in some way under the influence of one or more source languages.

Practical section of the paper established that English words enter the German language in two different ways: English terms are borrowed into German through certain fields, in which there is contact between the United States / Great Britain and Germany. For example, a great number of English words in German are technology-related due to the contact between Germany and technological innovations coming from the United States. In such cases, the English borrowing often does not have a German equivalent.

The second case is that the English terms are borrowed into German for stylistic reasons. An example that we have seen is the borrowing of English to ensure variation in expression. In these cases, the English borrowing often does have a German equivalent, and the author makes a decision to employ the English version.

The data in this research provide support for both methods of English borrowings. As to borrowings on a stylistic basis, examples of terms were found serving each of the following purposes: suggesting American reality, and effecting precision of expression, brevity of expression, and variation of expression.

Other results of the study include the finding that almost two-thirds of all borrowings are foreign / loan words, indicating that the German language tends to take words from English as they are and pick up the same meanings. Furthermore, it was found that more than 90% of the borrowings are noun borrowings. Compared to previous studies of similar nature, the extent of English in German newspaper language has increased. The newspaper sections with high frequencies of English borrowings have generally remained similar, though, as have the types of words borrowed.

An interesting extension to my research would be an examination of the influence of English on German syntax and morphology in addition to all types of vocabulary borrowings in the same current on-line newspapers to see the true extent of increase of English influence on the German language since Carstensen's [6] work in the 1960's.

#### References

1. **Goodenough, W. H.** (1981). Culture, Language, and Society. - London: The Benjamin / Cummings Publishing Company.
2. **Hymes, D.** (1964). Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology. - University of Pennsylvania: Harper and Row Publishing.
3. **Kramsch, K.** (1998). Language and Culture. - Oxford University Press.
4. **Dictionary** in Linguistics and Phonetics (1997) / Ed. By David Crystal. - L.: Blackwell Publishing.
5. **Encyclopedia** of Language and Linguistics (1994) / Ed. By Asher, R.E. - Oxford: Pergamon Press.
6. **Carstensen, B., Galinsky, H.** (1967). Amerikanismen der deutschen Gegenwartssprache. - Heidelberg: Carl Winter Universitaetsverlag.
7. **Pfitzner, J.** (1978). Der Anglizismus im Deutschen. - (Vol. 51). - Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
8. **Schlick, W.** (1985). Sprechen Sie Engleutsch? - Babel, 20(3).

Наукова стаття є підсумком п'ятимісячної дослідницької роботи, проведеної в університеті Сегеду (Інститут англістики та американістики), Угорщина. Стаття репрезентує огляд загальних питань, які виникають у процесі вивчення феномену лексичного запозичення між мовами як такого, що є наслідком міжкультурної взаємодії між націями – активними користувачами цих мов.

**Yu.A. Shalina**

## **COMPUTER-BASED TRANSLATION STRATEGIES AND TECHNIQUES**

"A renewed international effort is gearing up to design computers and software that smash language barriers and create a borderless global marketplace."

[1, p. 15]

The main drivers for this more pragmatic approach to machine translation have been the enlargement of the European Union and the spread of the internet. Both have generated a pressing need for cheap and cheerful translations between numerous languages. In turn, this has spawned a wealth of new translation approaches.

In 1949, Warren Weaver proposed that statistical techniques from the emerging field of information theory might make it possible to use modern digital computers to translate text from one natural language to another automatically. After World War II the Georgetown experiment (1954) involved fully-automatic translation of over sixty Russian sentences into English. The experiment was a great success and ushered in an era of substantial funding for machine-translation research. The authors claimed that within three to five years, machine translation would be a solved problem.

Real progress was much slower, however, and after the ALPAC report (1966), which found that the ten-year-long research had failed to fulfill expectations, funding was greatly reduced. Although Weaver's scheme foundered on the rocky reality of the limited computer resources of the day, a group of IBM researchers in the late 1980's felt that the increase in computer power over the previous forty years made reasonable a new look at the applicability of statistical techniques to translation. More interest was shown in statistical models for machines.

Machine Translation (MT) is widely considered among the most difficult tasks in natural language processing, and in artificial intelligence in general, because accurate translation seems to be impossible without a comprehension of the text to be translated. The path to developing a working MT system, so the thinking went, required decades of hand-crafting grammars, dictionaries, and translation rules in close consultation with human translation experts.

### **So what is the Machine Based Translation?**

Machine translation, sometimes referred to by the acronym MT, is a sub-field of computational linguistics that investigates the use of computer software to translate text or speech from one natural language to another. At its basic level, MT performs simple substitution of words in one natural language for words in another. Using corpus techniques, more complex

translations may be attempted, allowing for better handling of differences in linguistic typology, phrase recognition, and translation of idioms, as well as the isolation of anomalies.

Current machine translation software often allows for customization by domain or profession — improving output by limiting the scope of allowable substitutions. This technique is particularly effective in domains where formal or formulaic language is used. It follows then that machine translation of government and legal documents more readily produces usable output than conversation or less standardized text.

Current systems are unable to produce output of the same quality as a human translator, particularly where the text to be translated uses casual language.

The translation process may be stated as:

1. Decoding the meaning of the source text and
2. Re-encoding this meaning in the target language.

Behind this ostensibly simple procedure lies a complex cognitive operation. To decode the meaning of the source text in its entirety, the translator must interpret and analyse all the features of the text, a process that requires in-depth knowledge of the grammar, semantics, syntax, idioms, etc., of the source language, as well as the culture of its speakers. The translator needs the same in-depth knowledge to re-encode the meaning in the target language.

Machine translation can use a method based on linguistic rules, which means that words will be translated in a linguistic way — the most suitable (orally speaking) words of the target language will replace the ones in the source language.

It is often argued that the success of machine translation requires the problem of natural language understanding to be solved first.

Generally, rule-based methods parse a text, usually creating an intermediary, symbolic representation, from which the text in the target language is generated. According to the nature of the intermediary representation, an approach is described as interlingual machine translation or transfer-based machine translation. These methods require extensive lexicon with morphological, syntactic, and semantic information, and large sets of rules.

The difficulty is getting enough data of the right kind to support the particular method. For example, the large multilingual corpus of data needed for statistical methods to work is not necessary for the grammar-based methods. But then, the grammar methods need a skilled linguist to carefully design the grammar that they use.

To translate between closely related languages, a technique referred to as shallow-transfer machine translation may be used [2].

**What are the main and the most sufficient methods of the machine translation?**

- Dictionary-based

Machine translation can use a method based on dictionary entries, which means that the words will be translated as a dictionary does — word by word, usually without much correlation of meaning between them.

- Statistical

Statistical machine translation tries to generate translations using statistical methods based on bilingual text corpora, such as the Canadian Hansard corpus, the English-French record of the Canadian parliament and EUROPARL, the record of the European Parliament. Where such corpora are available, impressive results can be achieved translating texts of a similar kind, but such corpora are still very rare. The first statistical machine translation software was CANDIDE from IBM. Google currently uses SYSTRAN, but is working on a statistical translation method for most of their machine translation in the future. Recently, they improved their translation capabilities by inputting approximately 200 billion words from United Nations materials to train their system. Accuracy of the translation has improved.

- Example-based

Example-based machine translation (EBMT) approach is often characterised by its use of a bilingual corpus as its main knowledge base, at run-time. It is essentially a translation by analogy and can be viewed as an implementation of case-based reasoning approach of machine learning.

- Interlingual

Interlingual machine translation is one instance of rule-based machine-translation approaches. In this approach, the source language, i.e. the text to be translated, is transformed into an interlingual, i.e. source-/target-language-independent representation. The target language is then generated out of the interlingua [3].

- Speech-to-Speech Translation.

IBM Research. "The goal of the Speech-to-Speech Translation (S2S) research is to enable real-time, interpersonal communication via natural spoken language for people who do not share a common language. The Multilingual Automatic Speech-to-Speech Translator (MASTOR) system is the first S2S system that allows for bidirectional (English-Mandarin) free-form speech input and output. The research leading to MASTOR was initiated in 2001 as an IBM adventurous research project and was also selected to be funded by the Defense Advanced Research Projects Agency (DARPA) CAST program (formerly called 'Babylon' program). ... Construction of robust systems for speech-to-speech translation to facilitate cross-lingual oral communication has been the dream of speech and natural language researchers for decades. It is technically extremely difficult because of the need to integrate a set of complex technologies – Automatic Speech Recognition (ASR), Natural Language Understanding (NLU), Machine Translation (MT), Natural Language Generation (NLG), and Text-to-Speech Synthesis (TTS)...."

"For those who put their faith in technology, therefore, it was encouraging to hear Shinzo Abe, Japan's prime minister, demonstrate his

linguistic skills a few weeks ago with a palm-sized gizmo that provided instantaneous translations of spoken Japanese into near-flawless English and Chinese. ... The fact that a pocket-sized device could interpret tourist-type phrases accurately and on the fly, from one language to several others, says much about the improvements that have been made lately in machine translation. This device, developed by the Advanced Telecommunications Research Institute International near Kyoto.... [4, p. 14-15]

### **What are the most recently elaborated technologies of Machine Translation strategies?**

"Language translation software isn't likely to allow you to lay off your bilingual staffers -- at least not right away. But applied with discrimination and lots of preparation, translation tools can be fantastic productivity aids. And researchers say new approaches to this old discipline are greatly improving the performance of the tools. Ford Motor Co. began using 'machine translation' software in 1998 and has so far translated 5 million automobile assembly instructions into Spanish, German, Portuguese and Mexican Spanish" [5, p. 4]

Over time, these data-driven systems 'learn' what makes a good translation and what doesn't and then use probability and statistics to decide which of several possible translations of a given word or phrase is most likely correct based on context. ... 'The new direction in the research community is to see how you can combine these purely statistical techniques with some linguistic knowledge,' says Steve Richardson, a senior researcher at Microsoft. 'It's modeling the rules with the statistical methods.' And the technology is most appropriate when translations don't have to be perfect.

"The past few years have shown that U.S. government intelligence goes only so far. One of the biggest challenges is recognizing vital information in foreign languages -- and acting quickly on it. That's why the military would love software that can listen to TV broadcasts or phone conversations and read Web sites in Arabic and Chinese, translate them into English and summarize the key elements for humans. ... Last year DARPA launched a project that aims to create that real-time translation software. It's called GALE, for Global Autonomous Language Exploitation." [6, p. 10-11].

"Increasing translators' productivity is the goal of TransType2, an innovative computer-aided system that allows rapid and efficient high quality translations. Due to end in February, the 36-month IST programme project has drawn on two of the most commonly used translation technologies developed to date: Computer-Assisted Translation (CAT), in which human translators work in unison with a computer; and Machine Translation (MT), in which the computer handles the entire process [7, p. 2-3].

### ***What are the methods to evaluate the applied Machine Translation?***

There are various means for evaluating the performance of machine-translation systems. The oldest is the use of human judges to assess a translation's quality. More recent, automated means of evaluation include BLEU, NIST and METEOR.

Relying exclusively on machine translation ignores that communication in human language is context-embedded, and that it takes a human to adequately comprehend the context of the original text. Even purely human-generated translations are prone to error. Therefore, to ensure that a machine-generated translation will be of publishable quality and useful to a human, it must be reviewed and edited by a human.

It has, however, been asserted that in certain applications, e.g. product descriptions written in a controlled language, a dictionary-based machine translation system has, in a production environment, produced perfect translation results that require no human intervention [8, p. 45-47].

To conclude it must be mentioned that getting machines to understand both spoken and written language has been an elusive goal for the tech industry for many years. And it has taken much time to make level of the result of the computer based translation sufficient, understandable and applicable. A number of complications and limitations are evident. Therefore, the computer translation can be of great use if it goes together with the humanly linguistic basis.

#### References

1. **Silberman S.** An Introduction to Machine Translation. – London: Academic Press, 2002 .
2. [www.eamt.org/mt.html](http://www.eamt.org/mt.html).
3. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com).
4. **Brachman R.** Mark my words // The Economist. – February 16, 2007.
5. **Anthes G.** Translation Tools- New Approaches to an Old Discipline // Computerworld. – August 13, 2007.
6. **Bergstein B.** Top minds taxed by translation challenges // The Associated Press. – November 5, 2006.
7. **Twist J.** Computer Aid Ensures Speedy, High-Quality Translations // IST Results. - January 12, 2005.
8. **Muegge S.** Fully Automatic High Quality Machine Translation of Restricted Text: A Case Study //Proceedings of the twenty-eighth international conference on translating and the computer. – London: November 16-17, 2006.

Дана стаття розглядає один із найсучасніших підходів у теорії та практики перекладу – вживання спеціально розроблених комп’ютерних програм при перекладі текстів різного рівня складності . Головними факторами, які сприяли поглибленню інтересу до проблематики вживання комп’ютерів при перекладі, були розширення Європейського Союзу та глобальної мережі Інтернет. У статті розглядаються як переваги, так і недоробки пропонованого методу перекладу. Незважаючи на обмеженість даного підходу, при раціональному застосуванні комп’ютерних технологій та досвіду лінгвістів можна досягти неймовірних результатів.



**S.O. Shehavtsova**

## **LANGUAGE AND CULTURE IN CROSS-CULTURAL COMMUNICATION**

Actuality of the problem. It is well known that teachers are the mediators of the foreign cultures. The teacher's functions do not only lie in the spreading of linguistic knowledge and the teaching of skills, teacher is also vital for creating motivation for their subject. The teacher's personal involvement with other cultures can greatly stimulate the students' interest.

A well-known linguists and foreign-language teaching methodologist Robert Lado noticed in last century: "... human personality has involved a variety of ways to live; ways that we call cultures, we constantly misinterpret each other across cultures. If we ignore these cultural differences we will misjudge our cultural neighbors – as we constantly do at present – for a form of behavior that to them has one meaning may have another one to us" [1, p. 83].

Teaching English for intercultural competence does not mean that the teacher needs to have an encyclopedic knowledge of all English language cultures plus his own. But it does imply that an English teacher remains curious and willing to learn about English speaking culture, that he/she has embarked on this lifelong road of discovery and is willing to let the learns hare some of this experience. If teaching the English language for intercultural competence is meaningful for the teacher on a professional as well as on a professional level, then it may become meaningful for some of her/his students as well. It is the task of foreign language teacher training at the universities to establish courses of study where the students are prepared for this kind of English language teaching.

Intercultural aspects and their didactic application deserve to be given room in teacher training if we want the next generation to learn English in a wider intercultural context.

Nowadays nobody denies the fact that the study of cross-cultural communication deals with the effects which cultural variety has on interpersonal contact. Consequently the general aim of cross-cultural communication is often seen as general knowledge about other cultures and cultural awareness. Applied linguists are working on a general theory of cross-cultural communication. Some of them focus on that type of cross-cultural communication that is not specific for the definite culture, but occurs in all kinds of cross-cultural interaction. It is evident that for that type of communicative skill, knowledge about a curtain target culture is not essential. However, if the learners study one foreign language they are interested in peculiarities of a definite culture.

The main item of this article is to insight into the culture-dependent nature of communicative styles and behavior. A number of strategic skills need also acquired if the learner wants to avoid intercultural misunderstandings or to identify and correct prospective cross-cultural mistakes, or if he/she has only basic foreign language awareness to use.

Culture can be defined in numerous ways. We want to emphasize those features of culture that contribute to the perception of difference and influence intercultural communication. For that reason culture is defined as follows: "Culture is the holistic summation and interrelationship of an identifiable group's beliefs, norms, activities, institutions and communication patterns" [2, p. 34]. The models of behavior for s culture's norms are expected. The systematization of these norms and beliefs is evident in a culture's institutions. The use of verbal and nonverbal messages represents a future of daily life, for culture is reflected in thought, speech, and action. In sum, people develop and come to expect ways of doing or acting and thinking that significantly organize their world.

It is especially significant to mention that the function of any language is to be a tool of culture. Therefore language and culture interact. There are a lot of interactions between language and culture:

- Language reflects the world of its users. The vision of the world of a nation is expressed by its language; language reflects not only geography, climate, style of living, but also the moral code, relations between people, the system of values, determined by socio-cultural factors. Thus, culture is reflected by language in the anthropological sense.

- Language accumulates and stores the culture of a nation, and passes it on from generation to generation, or, for the matter, from nation to nation.

- Language forms its user, imposing on him/her vision of the world and the culture of human relations reflected and stored in it.

- The usage of language largely depends on the background knowledge of the user, that is why cultural studies are essential in foreign language learning and teaching. Without the cultural background knowledge of the world where it is naturally used the language turns into a dead language.

As well known language is the main and the most explicit, the most obvious official and socially acknowledged means of communication. The life and development of any society is based on communication through language.

Developing communicative skills is a difficult problem everywhere but it is particularly complicated in our country where for so many years Foreign Language Teaching was generally oriented on recognition while production was neglected.

And although both recognition and production skills cannot be developed without background knowledge of the world of the language under study, it is speech production, the actual use of language which makes the importance and predictably of the sociocultural component so evident. Indeed, it is a great misunderstanding to believe that in order to use language, to produce speech, both written and oral, it is enough to know words as lists of

meanings and rules of brining them together in speech. The problem is that the idea of meaning as a reference of reality invariably leads one out of the world of language into the world of reality. Consequently, brining words together means brining objects of reality together. The real worlds may go with in some physical features but the visions of the world by different people representing different speech communities do not coincide.

It is essential for us to determine the relationship between man, language and the world.

It is obvious that man and language relationship are intertwined. There is no way to study man expect through his language. Man is a point where all disciplines called humanities meet, because humanities study all the problems connected with the human being. But the principal way for a man to express himself and to exchange the results of the studies is through language. So man cannot be studied without language and language should not be studied without man. Consequently when you study language you must always take into consideration the speech community in question, the real people who use it and all the unlimited speech acts which reflect the social structures, reflect the world. So man and language are very closely bound.

Another aspect of our article is the language and world relationship. Language reflects the world surrounding the language-user it is known all over the world. The concept of a language picture of the world is well-known too. Indeed, language does reflect who is seen, heard, felt – experienced by the people who use the language. That is why through the dead languages we can reconstruct the picture of dead worlds.

Naturally the language picture of the world is different for every nation. There are also many aspects of nations' worlds are different: climate, geography, history, style of life, etc. those things which not exist in the picture have no words for them.

For instance, there are lots of borrowings which have become borrowings into other languages: troika, samovar.

We keep talking about words of a language reflecting the world. However, actually, there are three levels:

1) the level of reality, of the real world which is objective and exists regardless of man;

2) the level of thinking, the level of our ideas about this world;

3) the level of speech – words.

Thus, when we speak of language, of words, very often we do not realize that a word reflects an object through concept. A concept is an abstraction. The concept of a table is an abstract idea, a generalization. The definition of the word gives you an idea: “a table – a flat surface, usually supported by four legs, used for putting things on”. This is the concept of a table in our culture. In other cultures the same concept may be represented in a different way. In Turkmenistan, for instance, a table is a peace of cloth on the floor. People do not sit at a table, they lie at it. They bring our kind of tables only for European visitors. Tables in our culture may have four legs, or three,

or one, or no legs at all, it may be anything which is used as a table, which represents the concept of a table. And it is after the concept that the word comes [3, p. 55].

Thus, the reflection of the world by language is not a simple mirror – like act. It creates a picture of the world and not a photo picture. A photo picture is neutral, objective and gives a mirror like reflection of the world. Language creates a picture of the world. Pictures, however, may be painted by realists, impressionists, modernists, etc. And sometimes the picture is quite far from reality because it comes from concept – both: collective or individual – of the artist’s mind, it reflects the artist’s vision of the world determined by so many factors. This factors make the artist see the world in this particular way . The same with language. It is not a simple, mechanical process of taking photos. Every nation has its own vision of the world which reflected by its language and depends on various factors.

The most vital of them is what may be broadly called “culture”. This word is widely used in different ways, and it is important to make its meaning implicit in this context. “Culture” in the broad sense of the word is defined as the way the people of a community see the world around them, their way of thinking, behaving, reflecting to the world and to other people. Culture is noticeable by intellectual, moral and physical attributes.

The world of reality, the real world, so many times referred to, is given to people by both their physical experience and the sociocultural experience. That is how the culture life of the society comes in. Sociocultural structure and underlie linguistic structure. Language reflects sociocultural structure and relations, because it refers to objects through concepts.

That is why the cultural background of a language is so important and a language cannot be presented or studied, or taught, as the case may be just as a list of meanings of separate words and the rules of grammar.

Let us investigate the saturation the words which do have equivalents in other languages and refer to the same – universal – objects of reality. They are often seen differently by different speech communities.

Indeed, we look at the same thing but, as we do it through the prism of the language we happen to have been born into, they are represented by every language in a way peculiar to this particular language. For instance, in Russian there are two words of blue colour (синий и голубой), but English –speaking people see only one colour. Russians look at a certain object of reality and see it as one thing called “рука” while English-speaking people looking at the same object perceive it as two quite different things: arm and hand. The same with word “нога” they say leg and foot [3, p. 48].

There are very many examples of this kind, when you compare two or more languages, and many problems of translation are caused by this. Words are like pieces of a mosaic/ when you learn language you take a piece from your mosaic and try to adjust it to a different situation.

More over, even every family has its own language, its own phrases which are understood only by members of the family. And to understand them one needs comments, explanations, ets.

A word, originally coined to denote a concrete object, being used by members of the speech community lives its own life and develops together with it acquiring all kinds stylistic (which also means sociocultural) connotations, as well as purely national, sociocultural ones that are immediately connected with customs, beliefs, the way of life [3, p. 46].

There is an example illustrates the common everyday words like parts of the day which have equivalents in every language but we have to compare English and Ukrainian: ранок – morning, день – day, вечір – evening, night. At the level of concepts the difference is quite striking. The English “morning” is much longer than Ukrainian “ранок”. It takes 12 hours and lasts from midnight till noon covering the whole of the Ukrainian ніч (from midnight to 4 a.m.), ранок (from 4 a.m. to 10 a.m.) and part of Ukrainian день (from 10 a.m. to 5 p.m.) [3, p. 59].

In conclusion, we would like to emphasize that every learner has to remember that objects live their lives at the level of reality, concepts at the level of thinking, and words – at the level of speech. At this level the word immediately develops its range of collocability. In other words, it begins to like some words, to collocate with them and to dislike some others. This statement is of great importance because it explains why words must be taught and learnt in their most natural, habitual context, in set word-combinations.

This principal is essential because the problem is hidden from native speakers and cannot be seen at the level of one language: it becomes evident at the bilingual level.

These statements are very important for foreign language teaching practice. When foreign learners combine words – orally and in written form to produce speech they usually follow their mother tongue’s collocational patterns which often results in all sorts of errors. That is why foreign language learners must keep in mind that they should learn words not through translations of their meanings but in their most natural, habitual and typical of the target language context.

#### References

1. **R. Lado.** The Necessity for a Systematic Comparison of Languages and Cultures. Landmarks of American Language & Linguistics. Volume 1. – 1993.
2. **Carley H. Dodd.** Dynamics of Intercultural Communication. – 4<sup>th</sup> Ed. – New York: Holt. – 1998.
3. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.

У статті автор розглядає взаємозв’язок культури та мови у процесі міжкультурної комунікації. Проблема якісного викладання іноземної мови є проблемою викладання, перш за все, культурного та соціокультурного аспектів. Мова розглядається як засіб пізнання

культури, а також соціокультури у процесі міжкультурної комунікації.

УДК 371.134 : 811

**M.A. Speranskaya-Skarga**

### **METAPHORICAL THINKING IN CONTEXT OF ANALYZING PROFESSIONAL IMAGE OF TEACHER**

I am spring weather. I see the world coming alive. I am dark clouds, heavy with rain, but I pass more quickly than my sullen winter cousins. I hear the returning geese across the ridge. I hear the worms under the grass, running from the robins. I enjoy rolling over the prairie, surprising the joggers. I am a teacher.

Candida Gillis and Cheryl L. Johnson

This metaphor describes a young teacher who is just beginning his professional career and therefore is highly enthusiastic about his future prospects. This cannot be said about the reflections of the majority of more experienced teachers who have encountered many controversial issues and difficulties during their teaching life. However, the teacher's ability to analyze his achievements and the development of one's professional image can be considered as one of the most essential stages of self-analysis which can bring deeper understanding of the nature and type of professional image.

The objective of the article is to reveal the essence of the notion 'metaphorical image' in the context of analyzing professional skills of teachers. Besides, the qualities of an effective teacher will be analyzed with the help of exercises in metaphor (which are also provided).

Speaking about professional image of a teacher we must first define this notion. Many scholars have focused on different aspects of image. We have come to the following definition. A teacher is a reflective professional who nurtures the potential of individuals through knowledge of child and adolescent development. The teacher addresses the diversity of student needs in a multicultural society and has the ability to combine the methodologies, theories, concepts, and principles upon which the art and science of education are built. Working from a pedagogical and academic knowledge base, the teacher integrates these elements into effective strategies that promote learning. In addition, the teacher is a life-long learner who works with students, colleagues, administrators, other professionals, and parents to evaluate the ongoing educational process. From this collaboration comes meaningful growth.

As we may see professional image of a teacher is a two-aspect phenomenon: on the one hand, there are some definite personality

characteristics of a teacher; on the other – the way the teacher’s image is shaped in the consciousness of students and society in general.

Thus, the first aspect of image is closely connected with effective teaching characteristics. Cruickshank, Jenkins and Metcalf define effective teaching in the following way. Most people would agree that good teachers are caring, supportive, concerned about the welfare of students, knowledgeable about their subject matter, able to get along with parents...and genuinely excited about the work that they do....Effective teachers are able to help students learn [1].

The idea of effective teacher characteristics has been the matter of scientific concern of many other scientists. For example, Norlander-Case, Reagan, and Case clearly articulate the importance of being a nurturing teacher [2]. Nurturing of students becomes a critical issue and enables students to learn and create. Effective teachers practice pedagogical nurturing in every lesson, in every human interaction. Supporting Noddings’ theory of caring, Norlander-Case, Reagan, and Case assume that “caring is cut from many fabrics, and the teacher...becomes the tailor—fashioning environments that are caring and that teach students to care for their learning and for one another”. Borich explains: A teacher who is excited about the subject being taught and shows it by facial expression, voice inflection, gesture, and general movement is more likely to hold the attention of students than one who does not exhibit these behaviors. This is true whether or not teachers consciously perceived these behaviors in themselves [3]. Research on enthusiasm of the teacher is strongly connected to student success. Cruickshank, Jenkins and Metcalf report that effective teachers are enthusiastic, have warmth, and possess a sense of humor [1]. The authors clearly link these personality traits to student success.

Believing that a clear understanding of this data provides a meaningful addition and depth to the understanding of professional image formation for future teachers, we have identified major characteristics which we see as indispensable for effective teaching. They can be summarized in the following chart.

### **Characteristics of Effective Teachers**

<p><b>A. Components of Effective Teaching as Perceived by Students</b></p> <p><b>1. Analytic/Synthetic Approach</b></p> <p>a. Discusses points of view other than his/her own.</p> <p>b. Contrasts implications of various theories.</p> <p>c. Discusses recent developments in the field.</p> <p>d. Presents origins of ideas and concepts.</p>	<p><b>B. Characteristics of Effective Teachers Most Often</b></p> <p>1. Master of his/her subject, competent.</p> <p>2. Lectures well prepared, orderly.</p> <p>3. Subject related to life, practical.</p> <p>4. Students’ questions and opinions encouraged.</p> <p>5. Enthusiastic about his/her subject.</p> <p>6. Approachable, friendly, available.</p> <p>7. Concerned for students’ progress,</p>
--	--

<p>e. Gives references for more interesting and involved points.</p> <p>f. Presents facts and concepts from related fields.</p> <p>g. Emphasizes conceptual understanding.</p> <p><b>2. Organization/Clarity</b></p> <p>a. Explains clearly.</p> <p>b. Is well prepared.</p> <p>c. Gives lectures that are easy to outline.</p> <p>d. Is careful and precise in answering questions.</p> <p>e. Summarizes major points.</p> <p>f. States objectives for each class session.</p> <p>g. Identifies what he/she considers important.</p> <p><b>3. Instructor-Group Interaction</b></p> <p>a. Encourages class discussion.</p> <p>b. Invites students to share their knowledge and experiences.</p> <p>c. Clarifies thinking by identifying reasons for questions.</p> <p>d. Invites criticism of his/her own ideas.</p> <p>e. Knows if the class is understanding him/her or not.</p> <p>f. Has interest and concern in the quality of his/her teaching.</p> <p>g. Has students apply concepts to demonstrate understanding.</p> <p><b>4. Instructor-Individual Student Interaction</b></p> <p>a. Has a genuine interest in students.</p> <p>b. Is friendly toward students.</p> <p>c. Relates to students as individuals.</p> <p>d. Recognizes and greets students out of class.</p> <p>e. Is accessible to students out of class.</p> <p>f. Is valued for advice not directly related to the course.</p> <p>g. Respects students as persons.</p>	<p>etc.</p> <p>8. Has a sense of humor, amusing.</p> <p>9. Warm, kind, sympathetic.</p> <p>10. Teaching aids used effectively.</p> <p><b>C. Characteristics of Great Teachers</b></p> <p>1. They get right down to business.</p> <p>2. They teach at a fast pace.</p> <p>3. They use a variety of instructional strategies.</p> <p>4. They stay with their subjects.</p> <p>5. They use humor.</p> <p>6. They have command of their classes.</p> <p>7. They interact with the students.</p> <p>a. Give immediate response to student question or answer.</p> <p>b. Provide corrective feedback.</p> <p>c. Use probing questions.</p> <p>d. Praise correct answers with an observation based on the answer (i.e., an explanation of why the answer was correct).</p> <p>8. Provide a "warm classroom climate."</p> <p>a. Students free to interrupt at any time.</p> <p>b. Spontaneous introduction of humor.</p> <p><b>D. Characteristics of Effective Large-Class Instructors</b></p> <p>1. Enthusiasm about the subject.</p> <p>2. Knowledge of the subject and the ability to communicate this knowledge.</p> <p>3. Cares about the progress and welfare of the students.</p> <p>4. Dares to discipline (govern), to eliminate unnecessary talking, etc.</p> <p>5. Has a sense of humor.</p> <p>6. Uses a variety of instructional strategies.</p> <p>7. Interacts with students during, as well as before and after class.</p>
---	--



<p><b>5. Dynamism/Enthusiasm</b></p> <p>a. Is a dynamic and energetic person.</p> <p>b. Has an interesting style of presentation.</p> <p>c. Seems to enjoy teaching.</p> <p>d. Is enthusiastic about the subject.</p> <p>e. Seems to have self-confidence.</p> <p>f. Varies the speed and tone of his/her voice.</p> <p>g. Has a sense of humor.</p>	<p>8. Has confidence in him/herself and what he/she is doing.</p>
--	---

As we may see, being aware of these characteristics can help teacher to start analyzing his professional achievements and the way of conducting classes and, therefore, to reflect on his image. Moreover, the way one sees himself as teacher depends on many other things: culture, gender, and experiences. Metaphorical thinking can be of especial value for educators, who definitely need to carry out self-analysis. Metaphors one constructs to describe his teaching life arise from the teachers he has known, from his knowledge of pedagogy, and from relationships to literature, language, and writing. Because they reveal his educational values, beliefs, and principles, they contain information essential to his growth as professional. The work of Joseph C. Fischer and Anne Kiefer, and of Sarah Efron and Pamela Bolotin Joseph on teacher self-image illuminates the power of metaphor as a tool for exploring our attitudes and beliefs. In “Reflections in a Mirror: Teacher-Generated Metaphors from Self and Others,” Efron and Bolotin Joseph show that “metaphor allows teachers both intuitively and rationally to engage in a reflective process about their personal notions of their roles in schools” [4]. Through the creative use of metaphor teachers can “portray their personal philosophies of what teaching is, their own vision of their goals as teachers, and their sense of classroom realities” [5].

Metaphorical thinking has become the focus of research of many leading scientists as being the alternative to classical evaluation systems based on questionnaires and various psychological tests. The choice of this method is understandable. Reflection offers a ‘psychologically safe’ means of embracing change [6]. It appears as a relatively accessible mode of development, and as non-threatening to professional identity and integrity.

The phenomenon of **metaphorical image** was identified as a reflective ‘device’ which might be appropriately employed by the practitioner in the process of uncovering theories-in-use. This approach was suggested by Lakoff and Johnson’s well grounded dissertation on the psychological basis of metaphor. As these researchers maintain, understanding in personal and professional life is constructed through an essentially metaphorical process of associating the unknown with what is known [7]. Significantly, their views accord with those of Schon on the nature of the knowledge intrinsic to

professional practice. As Schon emphasizes, every indeterminate situation and problem encountered by the practitioner is ‘named’ as fitting one or more existing domains of professional experience [8]. The images ensuing from this ‘seeing-as’ process are considered to give form to the subjective knowledge that shapes practitioner thinking and provides frameworks for professional action.

The studies of of Joseph C. Fischer and Anne Kiefer, Sarah Efron and Pamela Bolotin Joseph and the research of Anne Ruggles Gere, Sharon Pugh, and others advocate metaphorical thinking as a means of deepening our awareness as educators. Pugh, Hicks, and Davis suggest in ‘Metaphorical Ways of Knowing: The Imaginative Nature of Thought and Expression’, metaphors can help us understand “the selves we want to become or despair of becoming . . . the selves we have been and the selves we escaped being” [9]. And it can show us the selves we are able to become.

In creating metaphors teachers clarify their attitudes to the people with whom they work and to the problematic issues they encounter with. Thinking metaphorically, one articulates assumptions he brings to the classroom: assumptions about teaching, learning, and literacy, and assumptions about power, authority, and community in classrooms. The following table can help teachers start thinking metaphorically.

#### Exercises in Metaphor

<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Imagine your classroom as one of the “restaurants” listed below. Which would it be and why?</b></li> </ul> <p>Gourmet restaurant Truck stop Fast food Family holiday dinner School cafeteria Mall food court Hot dog stand Delicatessen Outdoor barbecue</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Imagine your classroom as a room in a house. Which is it and why?</b></li> <li>• <b>Imagine yourself in the classroom as a kitchen utensil or household appliance. What would you</b></li> </ul>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">A marching band</td> <td style="width: 50%;">Spaghetti</td> </tr> <tr> <td>A snowstorm</td> <td>A chain link fence</td> </tr> <tr> <td>Ping pong</td> <td>A bad cold</td> </tr> <tr> <td>Vegetable soup</td> <td>Whitewater rafting</td> </tr> <tr> <td>A rose bush</td> <td>A concerto</td> </tr> <tr> <td>Bungee jumping</td> <td></td> </tr> </table> <p><b>Now write a poem that begins with the line</b> “Teaching _____ (grammar, literature, writing, or speech) is _____ (the item you’ve selected). For example, “Teaching grammar is animal crackers.” The poem should be at least six lines long.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Create a metaphor for each of the following:</b> the teacher you wanted to be when you began teaching</li> </ul>	A marching band	Spaghetti	A snowstorm	A chain link fence	Ping pong	A bad cold	Vegetable soup	Whitewater rafting	A rose bush	A concerto	Bungee jumping	
A marching band	Spaghetti												
A snowstorm	A chain link fence												
Ping pong	A bad cold												
Vegetable soup	Whitewater rafting												
A rose bush	A concerto												
Bungee jumping													

<p><b>be and why?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Imagine yourself as a mode of transportation. What kind, and why?</b></li> <li>• <b>Create a metaphor for your work as an English teacher by writing a metaphor poem. First, select one of the following tasks:</b>  Teaching grammar  Teaching literature  Teaching writing  Teaching speech</li> </ul> <p><b>Next, select one item from this list:</b>  A hot tub                      Animal crackers  A basketball game      A traffic jam</p>	<p>the teacher you now would like to be  the teacher you think you actually are  (if different from your ideal)  a teacher you hated  a teacher you loved</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Create a metaphor for each of the relationships in your professional life:</b>  you and your principal (dean)  you and your colleagues  you and your community  you and your students</li> </ul>
--	--

Candida Gillis and Cheryl L. Johnson [10]

Examining the nature of professional relationships revealed by metaphors can be an important step in clarifying how one relates to the educational community. Efron and Bolotin Joseph describe two sets of dichotomies in teachers' metaphors: 1) the teacher as creative, nurturing artist (play director, actor, orchestra conductor) vs. the teacher as mechanic keeping the machine running smoothly (manager, train engineer); and 2) the teacher as guiding parent (mother, lighthouse) vs. the teacher as co-learner (big sister, traveler, companion) [5]. Fischer and Kiefer note similar patterns: Teacher as interpreter, presence, elder, child, advocate, therapist, parent, animator, companion, and storyteller. Every teacher while analyzing his professional image can choose from the numerous amounts of metaphors those ones which suit his educator's path. Some of the metaphors are presented in the list below.

Actor	Guide for the blind	Coach	Sand on the beach	Runner
Fountain	Magician	Juggler	Traveler	Apple
Oak	Mother bird	Compass	Worker bee	Ski instructor
Movie director	Candle maker	Master chess player	Road atlas	Spouse
Sculptor	Gardener	Health care giver	Farmer	Tour guide
Wizard	Chef	Knight	Astronaut	Apple tree
Fruit basket	Spider		Parent	Ship captain

Coming to conclusion, we can emphasize the importance of teachers' becoming analytically oriented, skilled, reflective, and collaborative professionals. One of the means of perfecting one's educating skills and enhancing professional qualities is thinking metaphorically. The exercises proposed can help teachers reflect on their professional image and give an opportunity for self-development. Metaphorical thinking cannot be put within the boundaries of exercise. A teacher is free to choose and to invent.

#### References

1. **Cruickshank D. R., Jenkins D. B., Metcalf K. K.** The act of teaching. – New York, NY: McGraw-Hill. – 2003.
2. **Norlander-Case K. A., Reagan T. G., Case C. W.** The professional teacher: The preparation and nurturance of the reflective practitioner. - San Francisco: Jossey-Bass Publishers. – 1999.
3. **Borich G.** Effective Teaching Methods. - Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. – 2000.
4. **Efron S., Bolotin Joseph P.** Reflections in a Mirror: Teacher-Generated Metaphors from Self and Others. - Bolotin Joseph and Burnaford. – 1995.
5. **Efron S., Burnaford G. E.** Images of schoolteachers in twentieth-century America: paragons, polarities, complexities. - New York, St. Martin's Press. - 1994.
6. **Gere, Ruggles A., Fairbanks C., Howes A.** Language and Reflection: An Integrated Approach to Teaching English. - Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. – 1991.
7. **Lakoff G., Johnson M.** Metaphors we live by. - Chicago, The University of Chicago Press. – 1980.
8. **Schon D.** The reflective practitioner: how professionals think in action. – New York, Basic Books. – 1983.
9. **Pugh S.L.** A Teacher's Guide to Metaphorical Thinking. - Urbana: NCTE. – 1997;
10. **Gillis C., Johnson C.L.** Processes and Practices. - Portsmouth, NH: Boyton. - Cook Publishers. – 2001.
11. **Fischer J. C., Kiefer A.** Constructing and discovering images of your teaching, in: P. B. Joseph, G. E. Burnaford Images of schoolteachers in twentieth-century America: paragons, polarities, complexities. - New York, St. Martin's Press. - 1994.

У статті розглядається сутність та природа метафоричного мислення у контексті аналізу професійного іміджу вчителя. Автор простежує розвиток поняття метафоричного іміджу у зарубіжній літературі та надає приклади застосування метафоричного аналізу у практиці вчителя.

**T.V. Stepykina**

## **ON THE POTENTIAL OF INTERCULTURAL COMPETENCE**

Although the fields of language learning and intercultural communication have both made important strides during the past thirty years, they have often went alone, along separate paths. This separation is evidenced in educational approaches to the teaching of foreign and second languages that do not explicitly and consistently incorporate culture/intercultural dimensions. In curricula of Ukrainian Universities the courses in intercultural education compile a very small percentage. Whereas language teachers commonly express interest in culture as part of the language experience, they often treat culture as supplemental or incidental to the real task. Experts in intercultural education interested in general cross-cultural communication, on the contrary, often fail to address how communication is mediated through a specific language. Moreover, language teachers who demonstrate interest in culture often ignore intercultural concerns which is the contrasts between target and native languages and cultures and the dynamic tension between them. The general result is separate bodies of knowledge, separate methods, separate fields. The aim of the article is to analyze the interconnection and interdependence of linguistic and intercultural dimensions in process of foreign language acquisition. Among the first researchers of the interrelation between language and culture competence were educators and interculturalists M. Agar, B. Tomalin, S. Stempleski, A. E. Fantini and others [1; 2; 3].

Yet anyone who has worked in both areas quickly recognize the need for holistic approaches when preparing individuals for intercultural experiences, approaches that combine the development of language proficiency with the related competencies needed for the challenges posed by intercultural contact and entry. Although the intercultural field is itself interdisciplinary, sometimes it is multidisciplinary, language and language issues are usually left to language teachers. Language teachers, on the other hand, are often unaware of developments in the intercultural field. As an American methodologist of intercultural studies Alvino E. Fantini notes, “there is a need, indeed, to reconceptualize both fields – language teaching and intercultural education – to grasp better the whole, the components and their interconnectedness, and to create training and education designs that include language and intercultural activities” [3, p. 10].

Fortunately, there are some dramatic changes. The first changes took place in the US, where in 1995 the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) presented the results of a 3-year project, conducted in collaboration with various other language societies, in the form of *The National Standards in Foreign Education*. Among the five goal areas, the need for both learning about cultures and comparing them is clearly and

explicitly cited: “To use English in socially and culturally appropriate ways” [4, p. 17]. The narrative under the goal adds: “In order to work and live amid diversity, students need to be able to understand and appreciate people who are different and communicate affectively with them. Communicating effectively also means having the ability to interact in multiple social settings” [Ibid.].

If to analyze the Ukrainian Curriculum for English Language Development adapted by the Ministry of Education and Science, it states that graduates of major “English” are expected to demonstrate “ability to deal with socio-cultural aspects of communication in the target language situations” [5, p. 4]. There is actually a separate section called “The Socio-Cultural Dimension” which claims that the socio-cultural component is an integral part of the Curriculum; “it is a part both of the content and of the context in which the language is taught” [Ibid., p. 5]. The components of socio-cultural content include socio-cultural knowledge and intercultural skills. The latter include: the ability to bring the culture of origin and the foreign culture into relation with each other; cultural sensitivity and the ability to identify and use a variety of strategies for contact with those from other cultures; capacity to fulfill the role of cultural intermediary between one’s own culture and the foreign culture and to deal effectively with intercultural misunderstanding and conflict situations” [Ibid., p. 9]. Thus, in this Curriculum the methodology for intercultural education is defined as a number of instructional strategies and learning processes employed by both teachers and learners. The methodological guidelines recognize the need for cultural flexibility and adaptation in how they are interpreted in practice. However, for a number of reasons, aspects of intercultural competence are sometimes difficult to distinguish in terms of degrees of competence (in other words it is difficult to “scale” them). For intercultural competence, it seems to be particularly difficult to write descriptions, which are not either vague generalizations open to a number of possible interpretations, or behavioral objectives better suited to a list, which might apply to all levels. Even when a fairly precise description has been constructed, it seems to be hard to relate socio-cultural competence to other elements of communicative language competence/proficiency, and it cannot be scaled alongside them in the same analysis.

Let us consider some theoretical concepts about our understanding of language, culture and world view, suggesting implications and applications for teaching English as a foreign language. Alvino E. Fantini’s idea about the interconnection of cultural and intercultural dimensions in language sounds to be rather convincing: “If educators in the language and intercultural fields had a shared goal, it would certainly be the development of intercultural communicative competence (ICC)” [3, p. 3]. There are many aspects of ICC competence, but the three of them seem the most principal:

1. the ability to establish relations
2. the ability to communicate with minimal loss or distortion
3. the ability to achieve or attain a level of compliance among those involved.

Stated this way, these abilities are desirable for everyone everywhere. Not only are these aspects part of “intercultural relations” , they are also germane to “interpersonal relations”. As Alvino E.Fantini states in his other research, “what complicates matters at the intercultural level, however, is that when interacting with individuals across cultures, we share fewer and fewer commonalities while other variables increase” [3, p. 143]:

*Interpersonal* ←————→ *Intercultural*

–Variables +

Most notable are the variables that are presented by differences in languages, cultures, and world views that mediate our interaction. For this reason, both language teachers and interculturalists share a role in expanding and developing native competence into intercultural competence for use in a wider area.

A goal of intercultural competence, then, requires insights drawn from both language and intercultural areas. With rare exception, however, interculturalists often overlook the task of developing language competence, just as language teachers overlook the task of developing intercultural abilities. This happens even despite a wide acknowledgement that language and culture are dimensions of each other, interrelated and inseparable. Language, in fact, both reflects and affects one’s world view, serving as a sort of road map to how one perceives, interprets and thinks about, and expresses one’s views on the world. This intertwining invites a fresh look at how we conceptualize what is meant by world view, its components, and their interrelationships and how language and culture mediate intercultural processes.

If to think over language as a communicative competence, we should recognize that it enables communication with others. Although speech signals are often part of communicative ability, there are other forms as well – written symbols, signed language, and other means. Whichever we use, they are usually combined, forming several interrelated systems:

- a linguistic component (sounds, signs, graphemes, forms and grammas of language)
- a paralinguistic component (tone, pitch, volume, speed, intonation)
- an extralinguistic component (nonverbal aspects such as gestures, movements, grimaces)
- a sociolinguistic component

All components are mastered in overlapping staged as part of one’s native competence. Understanding these multiple dimensions and their interrelatedness elucidates what is involved when developing competence in a second or third system.

During the past 30 years, the notion of communicative competence has increasingly drawn attention of both language teachers and interculturalists. For language teachers it suggests that teaching “language” means more than the linguistic (grammar and vocabulary) component alone. In practice,

however, linguistic considerations often continue to preoccupy the major portion of time in classroom teaching. For interculturalists, on the other hand, a common approach to communicative competence includes culture-specific ethnographic studies as well as attempts to extend this sociolinguistic framework to intercultural interaction. In these endeavors, however, the language component is often superseded by a focus on the communicative rules of interaction.

The term, nonetheless, signifies the whole and helps remind us about all aspects of the communication process. In a similar way, language and culture may also require a broader label which would ensure their inseparability. American interculturalists Agar and Fantini suggest the term *linguaculture* which attempts to link phenomena of language and culture conceptually and operationally [See: 1; 3].

Language, that is, communicative competence, reflects and reinforces a particular view we hold of the world. In linguistic terms, the influence of language on culture and world view is called *language determinism and relativity*; that is, the language we acquire influences the way we construct our model of the world (hence, determinism). And if this is so, other languages convey differing visions of the same world (relativity). This long debated theory, known as the Sapir-Whorfian hypothesis, raises intriguing issues related to cross-cultural effectiveness. To this Hall adds: "Man is the model-making organism par excellence...grammars and writing systems are models of language", while cautioning that "all models are incomplete. By definition, they are abstractions and leave things out" [6, pp. 10-11].

How affectively and appropriately can an individual behave in an intercultural context with or without ability in the target language? As Fantini believes, "notions of "effectiveness" and "appropriateness" suggest two views of the issue. Whereas effectiveness is often a judgment made from one's own perspective, appropriateness is based on judgments made from the host's perspective. Although communication across cultures may occur in one's own language, there is qualitative difference between communicating in one's own language and in the language of one's host. Whichever the case, second language proficiency is critical to functioning effectively and appropriately in cross-cultural situations, plus the added benefit that exposure to a second linguaculture affords an opportunity to develop a different or, at least, expanded vision of the world" [7, p. 11].

The interrelated components of linguaculture described before (linguistic, paralinguistic, extralinguistic, sociolinguistic) form a cohesive world views which differ from each other. The interrelated components form the basis for each world view construct, but because they vary in detail from culture to culture, they result in a differing realization of the world for each group of speakers. This explains why developing a language competence in a foreign language involves more than mastery of language as tool, but grasping how the components themselves are reconfigured. The result is a transformation that affects one's view of the world, changing and expanding it.



Although each world view differs in particular aspects, though there are some commonly shared universals. Despite the diversity and creativity across the linguacultures of the world, these universals may result from our common humanity, ensured by similar biological and physical possibilities and constraints.

Success with our native linguaculture, unfortunately, does not always ensure equal success in a foreign linguaculture. In fact, an individual's native linguaculture is often the biggest impediment to acquiring a foreign. Establishing of one paradigm, especially in adult learners, commonly prevents developing a second, deep scrutiny, and reflection. For older individuals, developing intercultural competence comes with a cost, with challenges, shocks, and reservations. As anyone who has undergone an intercultural experience knows, the choices we make bear consequences, for ourselves and for those with whom we interact.

Therefore, developing intercultural competence for ourselves and for others is a shared challenge – for language teachers and for interculturalists alike – but its attainment promises rewards. Intercultural competence offers the possibility of transcending the limitations of one's singular world view: "If you want to know about water, don't ask a goldfish" is a frequent quote heard among interculturalists. Those who have never experienced another culture, like the goldfish, are often unaware of the milieu in which they have always existed.

Contact with other world views can result in a shift of perspective, along with an appreciation for the diversity and richness of human beings. This paradigm shift is the kind that one writer portrayed as a historic revolution, one that occurs in the head and the mind, as personal transformation and "change from the inside out" [8, p. 20].

As language teachers we may really have a significant role in that revolution. A concern with cross-cultural effectiveness and appropriateness coupled with a foreign language development will definitely lead beyond tolerance and understanding to a genuine appreciation of others.

#### References

1. **Agar, M.** The intercultural frame // International Journal of Intercultural Relations. № 18.
2. **Tomalin, B. & Stempleski, S.** Culture Awareness. OUP, 1993.
3. **Fantini A.E.** New Ways in Teaching Culture, 1998.
4. **The National Standards in Foreign Education.** New York, 1995.
5. **Curriculum for English Language Development.** Kyiv, 1999.
6. **Hall, E.T.** Beyond Culture. New York, 1976.
7. **Fantini A.E.** Language, Culture and World View, 1995.
8. **Ferguson, M.** The Aquarian conspiracy. Los Angeles, 1980.

Завдання даного дослідження – проаналізувати взаємозв'язок та взаємозалежність між лінгвістичним та інтеркультурним вимірами в процесі засвоєння іноземної мови. Автор намагається дослідити зміст і

провести порівняльний аналіз української типової програми з англійської мови та американських стандартів у викладанні іноземної мови. Обґрунтовується поняття інтеркультурної компетентності, що охоплює мовну, екстралінгвістичну, паралінгвістичну та соціокультурну складові мовної освіти.

УДК 811.111' 34

**О.К. Tsuh**

### **INTERLANGUAGE PHONOLOGY TO THE PROBLEM OF L2 PRONUNCIATION «ERRORS»**

Learning a language is very rewarding, but may also be frustrating, if a hearing-impairment or the language background makes it difficult to discern important distinctions between different speech sounds (i.e. phonemes). In order to master the new phonemes, the learner is required to first become perceptually aware of the distinction between the target phoneme and familiar sounds, then to understand how to realize the distinction in the own production, and finally to achieve automaticity, i.e. to be able to produce the sound without conscious planning. The task of language teachers is to support this process by detecting pronunciation errors, diagnosing the cause, giving feedback on how to improve the pronunciation and stimulating the student to reach automaticity by repeated training.

Pronunciation errors have long been thought to be caused by the transfer of phonological aspects from the L1 to the L2. While a significant portion of errors may be attributed to interlanguage transfer according to Selinker [1, pp. 201 – 215].

#### **1. Interlanguage Transfer**

Pronunciation errors exist because L2 learners do not produce sounds correctly. When a language learner attempts to produce an L2 sound, their success at approaching the target depends on their ability to disassociate their L2 utterance from their repertory of L1 phonemes and allophones. Disassociation is often necessary because two languages may contain sounds which seem to be the same but are produced by differing articulatory motions. They are therefore acoustically different and may be perceived to be divergent from the target by the listener [2, pp. 427 – 440].

While it is possible for adult speakers to learn to produce acoustically acceptable approximations of targets such as the troublesome /l/ and /r/ distinction over time the level of success varies between individual speakers. It is a common remark that the more successful producers of near-native sounding pronunciation are rare, gifted or talented. Their success could be more reasonably attributed to their ability to disassociate phonological aspects

of the L1 and L2 and thus minimize the transfer of phonological features from one language to the other [3].

Assumptions regarding the variable success of learners' L2 also concern the relative difficulty different nationalities encounter in their production of acceptable English pronunciation. As discussed previously, a very useful observation to consider in the contrastive analysis of various language groups and their L2 English production is that nationalities with a vastly different phonetic inventory to that of English, often find it easier to learn to produce an acceptable phonetic target in the L2 than a nationality whose L1 contains contrasting sounds [4, p. 47-65].

Therefore, it may be assumed that it is a simpler task to learn totally foreign sounds than sounds which bear a resemblance to sounds found in the L1. Furthermore, common errors, which are attributable to the negative transfer of L1 to L2, may more easily be unlearned when they are of the foreign rather than the familiar variety.

Each language has its own pattern relating to the length of vowels. Languages vary widely as to whether and how much vowel duration is affected by the following consonant. English has extremely exaggerated pre-consonantal vowel duration when preceding voiced consonants [5].

There are however some universal (inter-lingual) consistencies in vowel length. Low vowels are always longer than high vowels, and back vowels tend to be longer than front vowels. For this reason vowel duration is often regarded to be a universal.

## **2. Phonological Universals**

Phonological Universals are phonological patterns which are common to all known languages. They are also referred to as being unmarked, (common and regularly occurring phenomena), or inversely, as being marked (distinctive and unique phenomena). In English for example, /s/ is unmarked and /θ/ is marked. Another notion, implicational universals, is that the presence of a marked segment /θ/ in a language implies the presence of an unmarked segment /s/, but the reverse is not true [6].

Many studies have been undertaken to determine the degree of difficulty in acquisition of the various elements of L2 phonology (Altenberg and Vago; Broselow; Ferguson; Payne) based on markedness theory of universals. Takahashi concluded from an analysis of their studies:

"Those less marked phonetic or phonological characteristics of L1 are harder to unlearn. That is, those characteristics which are acquired early in L1 acquisition and are important (yet commonly occurring) characteristics of L1 are easily carried over in the production of the L2 phonological system and remain persistently as the L2 learner's foreign accent." The development of an absolute hierarchy of markedness in and between languages is an almost impossible task given the enormous number and diversity of languages. Markedness theory has however contributed to a general understanding of the tendencies of simplification adopted by L2 learners [7].

In all languages there appears to be a universal preference for the open CV syllable. A study by Kozhevnikov and Chistovich showed that in a stressful situation, speakers tended to revert to very simple CV patterns of pronunciation in their own native language. Tarone has argued that: "the simple open syllable may be a universal articulatory and perceptual unit; that is, that the articulators tend to operate in basic CV programs in all languages, and the various languages simply elaborate upon this program by adding various combinations of initial and final consonants [7]".

From this, it could be hypothesised that in interlanguage transfer, first languages with a greater propensity towards open syllables will have a greater degree of difficulty in assimilating the syllable structure of English.

Other phonological universal tendencies include devoicing of word-final obstruents and affrication of the word-final alveolar fricative /s/

### **3. Avoidance**

Avoidance is a general tendency for learners to avoid those aspects of production that they know to be problematic for them [8, p. 107]. Avoidance strategies may be employed at the grammatical as well as at the phonemic level. At the grammatical level an article (a/an, the) may be left out of the utterance when the student suspects an article is necessary and yet chooses to avoid using one rather than running the risk of selecting the wrong one.

At the phonemic level a typical example of avoidance is the avoidance of using words which contain difficult to pronounce phonemes. For example:

Miscellaneous Russian pronunciation points:

- a) Generally, long vowels sounds like short vowels i.e. field-filled, seat-sit.
- b) T/D/L/N are aspirated by the tongue touching the top teeth-this sounds "foreign".
- c) Final voiced consonants (T, D, G) are devoiced in Russian ie. lab-lap, said-set.
- d) P, K, T are not aspirated. Therefore, mispronounced at beginning of words ie. Pit-bit, come-gum.e) Dark L (full, hill) replaces Clear L (light, fly)
- f) Consonant Clusters are very difficult to be pronounced i.e. Months, clothes, sixth.
- g) Initial Clusters; TW, TR, PR, DR, BR cause problems i.e. twice, tree, price.
- h) 2nd part of diphthongs and 2nd/3rd part of triphthongs tend to be over pronounced [9].

### **4. Over-generalisation and over-elaboration**

Over- generalisation was described by Richards as the application of a newly learnt target language rule to an inappropriate form or context. For example, pitch, duration and intensity as features of stress being used too often to highlight every content word in an utterance[10, p. 107].

Over-elaboration is usually caused by exposure to language acquisition strategies that are heavily reliant on reading and writing, to the detriment of speaking. In an attempt to produce accurate target language utterances, the learner produces un-native like stilted and formal speech which may be syntactically accurate but unnatural [11, p. 313-320].

### 5. Elision and epenthesis

Elision is the non-articulation of a sound and epenthesis is the addition of a sound to a word in the L2. Both are a negative transfer effect of phonotactic constraints in the L1.

### 6. Stylistic variation

Variations in style of speech occur according to psycholinguistic factors such as the situation, the context, the addressee(s) and the location. In the gathering of speech data, factors which may effect the authenticity of the data are: the self consciousness felt by the subject and the pressure to perform in the situation of a studio recording; unfamiliarity with the context or lexis of the test sentences; the pressure to achieve a 'good result' for the addressee (the tester); and the artificial environment and discomforts associated with remaining still in a recording studio [12].

### 7. Letter to sound rule confusion

Learners of English, whose L1 contains a phonemic orthography, often learn to speak English through reading and writing and consequently attempt to interpret English pronunciation from the orthography. The inconsistent letter to sound rules of English lexis may result in mispronunciation, not because of an inability to produce the phonemes, but due to the interference of spelling.

### 8. Significant errors

<b>27 common English pronunciation problems</b>					
<b>FIX PROBLEM</b>	<b>ENGLISH SOUND</b>	<b>-</b>	<b>COMMON ERROR</b>	<b>-</b>	<b>PRACTICE MATERIALS</b>
Voiceless. Friction. Tongue between teeth.	/θ/	"thin"	/s/	"sin"	"Headway Pronunciation PRE-INT" Unit 7 "Headway Pronunciation UPP-INT" Unit 5
Keep tongue front & low and jaws apart.	/æ/	"cat"	/ɑ:/	"cart"	"Pronunciation Tasks" Unit 6
Move tongue to a lower front position.	/æ/	"man"	/e/	"men"	"Headway Pronunciation PRE-INT" Unit 11 "Headway Pronunciation UPP-INT" Unit 12
Keep tongue front & low and jaws apart.	/æ/	"ran"	/ʌ/	"run"	"Headway Pronunciation EL" Unit 9 "Headway Pronunciation PRE-

					INT" Unit 11 "Headway Pronunciation INT" Unit
Keep mouth round and sound short.	/ɒ/	"not"	/ɔ:/	"nought"	"Headway Pronunciation EL" Unit 12 "Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 15 "Headway Pronunciation UPP- INT" Unit 6
Keep mouth round and tongue back.	/ɒ/	"God"	/ʊ/	"good"	"Pronunciation Tasks" Unit 3
Back of tongue high. Lips tightly rounded. Long.	/u:/	"fool"	/ʊ/	"full"	"Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 8 "Headway Pronunciation INT" Unit 13
Tongue low central. Lips relaxed.	/ʌ/	"cup"			"Pronunciation Tasks" Unit 4
Tongue more central. Lips relaxed.	/ʌ/	"cup"	/æ/	"cap"	"Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 11 "Headway Pronunciation INT" Unit 7
Voiced. Vibration. Trap air with lips.	/b/	"bill"	/p/	"pill"	"Pronunciation Tasks" Unit 11
Voiced. Friction with top teeth & bottom lip.	/v/	"van"	/f/	"fan"	"Pronunciation Tasks" Unit 12
Spread lips more and keep tongue high.	/i:/	"seat"	/ɪ/	"sit"	"Headway Pronunciation EL" Unit 7 "Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 9 "Headway Pronunciation INT"
Voiceless.	/θ/	"thin"			"English Pronunc.

Friction. Tongue between teeth.					Illustrated" pp. 61 "Headway Pronunciation EL" Unit 5 "Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 7 "Headway Pronunciation INT" Unit 3
Quickly push air from throat out of mouth.	/h/	"hot"		"ch" in "loch"	"Headway Pronunciation EL" Unit 10 "Headway Pronunciation UPP- INT" Unit 1
Voiced. Friction. Tongue between lips.	/ð/	"they"	/d/	"day"	"Headway Pronunciation EL" Unit 5 "Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 7
Voiced. Friction. Tongue between lips.	/ð/	"clothe"	/z/	"close" /z/	"Headway Pronunciation EL" Unit 5 "Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 7
Tip of tongue behind top teeth.	/d/	"made"	/t/	"mate"	"Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 3
Voiced: tip of tongue behind top teeth. Friction.	/z/	"rise"	/s/	"rice"	"Headway Pronunciation EL" Unit 3
Unvoiced: Tip to alveolar. Front to palate.	/tʃ/	"cherry"			"Headway Pronunciation PRE- INT" Unit 7
Voiced: Tip to alveolar. Front to palate.	/dʒ/	"wage"			"Headway Pronunciation EL" Unit 8
Voiced stop: back of tongue to back roof.	/ŋ/ + /g/	"thing"	/ŋ/ + /k/	"think"	"Headway Pronunciation INT" Unit 4
Tongue touches alveolar ridge. Nasal.	/n/	"spoon"	/t/	"spool"	"Headway Pronunciation EL" Unit 11

					"Headway Pronunciation PRE-INT" Unit 6 "Headway Pronunciation UPP-INT" Unit 3
Contact. Brief "schwa" after release.	/ɫ/	"tall" (dark l)			"Headway Pronunciation INT" Unit 5 "Headway Pronunciation UPP-INT" Unit 7
Tongue touches hard palate.	/l/	"light" (clear)	/r/	"right"	"Pronunciation Tasks" Unit 17
Sides of tongue to back teeth. Tip points up.	/r/	"right"	/l/	"light"	"Headway Pronunciation EL" Unit 2
Voiceless. Friction. Tongue between lips.	/θ/	"thin"	/t/	"tin"	Unit 41 "Headway Pronunciation UPP-INT" Unit 5
Voiced. Friction with top teeth & bottom lip.	/v/	"vet"	/w/	"wet"	"Headway Pronunciation INT" Unit 2 "Headway Pronunciation UPP-INT" Unit 4

#### References

1. Selinker, L. "Interlanguage." – 1972
2. Altenberg, E.P. & Vago, R.M. 1999 Theoretical implications of an error analysis of second language phonology production. *Language learning*.
3. Flege, E. "Second-language speech learning: Theory, Findings, and Problems", in W.Strange (ed.), *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-language Speech Research.*, York Press. – 1995.
4. Flege, E. The production of "new" versus "similar" phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification, *Journal of Phonetics*. – 1990.
5. Takahashi, Yoshiko *Language Universals and Transfer Effects: Aquisition of English vowel durations by Japanese learners*. Ph.D Dissertation, Stanford University. – 1987.
6. Greenburg, J.H. *Universals of Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. – 1980.
7. Tarone, E.; Cohen, A.D, & Dumas, G. In: *A closer look at some interlanguage terminology: A framework for communication strategies*. – 1989.
8. Jenkins, J. Changing pronunciation priorities for successful communication in international contexts. *Speak Out!* 1996. – №17.
9. Gimson, AC & Cruttenden, A. *Gimson's Pronunciation of English*. London. – 1994.
10. Schachter, J. "An error in error analysis"



*Language learning.* – 1974. 11. **Hecht, B.F. & Mulford, R.** The acquisition of a second language phonology: Interaction of transfer and developmental factors. *Applied Psycholinguistics.* – 1990. 12. **Bolinger, D.** *Aspects of Language.* New York:Brace and World. – 1985.

Пропонована стаття розкриває природу виникнення фонологічних помилок у студентів які вивчають іноземну мову. Стаття пропонує як перелік можливих помилок та і перелічення факторів які впливають на невірне вимовляння іноземної мови.

## Відомості про авторів

**Андріанова Наталія Сергіївна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської мови та літератури.

**Буніна Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Гончарова Інна Сергіївна** – викладач кафедри романо-германської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр німецької мови та літератури.

**Грищенко Олена Володимирівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської мови та літератури.

**Губаренко Олена Миколаївна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр педагогіки.

**Добринець Олена Миколаївна** – викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Догадайло Наталія Іванівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Єрмаков Олександр Борисович** – магістрант спеціальності “Мова та література (німецька)”.

**Зеленько Анатолій Степанович** – доктор філологічних наук, професор, викладач кафедри української філології та загального мовознавства ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Каюмова Лариса Василівна** – магістрант спеціальності “Мова та література (англійська)”.

**Коломієць Надія Олександрівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Кухарькова Світлана Іванівна** – магістрант спеціальності “Мова та література (англійська)”.

**Матаморос Наталія Луїсівна** – магістр філологічних наук, викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Мигович Ірина Вікторівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської філології.

**Моїсеєнко Олена Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Слепцова Наталія Валеріївна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської мови та літератури.

**Сперанська-Скарга Марія Андріївна** – викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Степкінін Олексій Геннадійович** – викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Степикіна Тетяна Володимирівна** – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Тараненко Ольга Геннадіївна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської мови та літератури.

**Ткачова Олена Олександрівна** – викладач кафедри практики мовлення ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Фісенко Вікторія Володимирівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр педагогіки.

**Хомяк Ніна Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу германських та романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Цюх Оксана Костянтинівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка.

**Шаліна Юлія Олександрівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської філології.

**Шестаков Артем Олександрович** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської мови та літератури.

**Шестакова Наталія Олександрівна** – магістр російської мови та літератури.

**Шехавцова Світлана Олександрівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської мови та літератури.

**ВІСНИК**  
**Луганського національного університету**  
**імені Тараса Шевченка**  
**(філологічні науки)**

**Коректори:** Демідов Д. В.,  
Цюх О. К.

**Відповідальні за випуск:**  
доцент **Степикіна Т. В.**,  
викладач **Демідов Д. В.**

Здано до складання 30.04.2008 р. Підписано до друку 30.05.2008. Формат 60x84  $\frac{1}{8}$ .  
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Умов. друк. арк. 16,5. Наклад 100 примірників. Зам. № 55.

**Видавництво Луганського національного університету**  
**імені Тараса Шевченка «Альма-матер»:**  
**вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20**