

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 5 (122) БЕРЕЗЕНЬ**

**2007**

**2007 березень № 5 (122)**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

## **ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ**

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

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

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради  
Луганського національного педагогічного  
університету імені Тараса Шевченка  
(протокол № 7 від 26 січня 2007 р.)

Виходить 2 рази на місяць

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

*Головний редактор –*  
проф. Харченко С. Я.  
*Перший заступник головного редактора –*  
проф. Синельникова Л. М.  
*Заступник головного редактора –*  
проф. Ужченко В. Д.  
*Відповідальний секретар –*  
проф. Галич О. А.  
*Члени редколегії:*  
проф. Гриценко П. Ю.,  
проф. Зеленько А. С.,  
проф. Тараненко О. О.,  
доц. Унукович В. В.

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

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

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

**EDITORIAL BOARD:**

**Editor-in-chief –**  
Prof. Kharchenko S. Y.  
*First Deputy –*  
Prof. Sinelnikova L. M.  
  
*Deputy –*  
Prof. Uzhchenko V. D.  
*Executive secretary –*  
Prof. Galich O. A.  
*Editor Board Members:*  
Prof. Gritsenko P. Y.,  
Prof. Zelenko A. S.,  
Prof. Taranenko O. O.,  
Unukovich V. V.

**Founder** – Luhansk Taras Shevchenko National Pedagogical University

*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))*

The materials are published in the original

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

© Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2007

## ЗМІСТ

### РОЗДІЛ І АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

<i>Балабан О. О.</i> Метафора як семантична універсалія.....	5
<i>Басок В. А.</i> Мотиваційне значення контекстуальних синонімів-іменників сучасної німецької мови.....	12
<i>Данилюк С. С.</i> Особливості композиційного структурування англomовних електронних текстів інформаційно-довідкового блоку персональних веб-сторінок лінгвістів.....	18
<i>Дегтярьова С. В.</i> З історії типологічного дослідження мови як системи. Варіантність і варіативність як способи існування мовної системи.....	25
<i>Добринець О. М.</i> Проблеми міжкультурного спілкування.....	30
<i>Жакун О. О.</i> Про вживання терміна «сродність» в українській мові.....	36
<i>Зайцева И. П.</i> Современная драматургическая речь в свете дискурсивных методик анализа.....	42
<i>Льїна В. В.</i> Лексико-семантичне поле «розумові здібності людини» на матеріалі фразеологічних одиниць української та англійської мов.....	55
<i>Ковтун К. В.</i> Интертекстуальность газетных заголовков как средство диалогизации публицистического дискурса.....	60
<i>Лоцицкая Т. Ю.</i> Стихотворение У. Вордсворта «She Dwelt among the Untrodden Ways» и его перевод на русский язык (сопоставительный анализ в аспекте лингвостилистики).....	68
<i>Матвеева С. А.</i> Персональний сайт ученого як різновид креолізованого тексту.....	74
<i>Орел А. С.</i> Ідеї історичної фонології в студіях учених Празької школи..	81
<i>Орлова Ю. В.</i> Концепт як базове поняття когнітивної теорії.....	86
<i>Реутська Є. М.</i> Взаємодія літературних і діалектних особливостей у мовленні елітних мовних особистостей: засади дослідження.....	91

<i>Сазонова Е. А.</i> Английская «озерная школа» в осмыслении русских поэтов-романтиков (на материале произведений Р. Саути).....	97
<i>Туленинова Л. В.</i> Лингвокультурный концепт как предмет исследования: новые подходы.....	103
<i>Унукович В. В.</i> Время по-английски... ..	110
<i>Фатеева Н. В.</i> Влияние современных СМИ на формирование и интерпретацию юридических терминов.....	114
<i>Яскевич Ю. В.</i> Лексико-семантическое поле «Positive Emotional States» в англоязычной языковой картине мира.....	118
<i>Babicheva A.</i> Lexical Assimilation of the Latest English Loans.....	125
<i>Shopin P.</i> The Functioning of Euphemisms in Political Discourse.....	132

## РОЗДІЛ II СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Басов О. А.</i> Види взаємодії в дистанційному навчанні.....	138
<i>Габриэльян О. А., Чужик А. С.</i> Обучение межкультурной коммуникации на занятиях по иностранному языку.....	145
<i>Кучеренко Ю. Г.</i> Лингвокультурные и когнитивные аспекты формирования коммуникативного поведения.....	151
<i>Мурзіна С. В.</i> Проблема професійно-педагогічної компетенції у підготовці сучасного викладача іноземної мови.....	156
<i>Осадча Т. Ю.</i> Оцінювання якості викладання на уроці іноземної мови: закордонний досвід.....	161
<i>Сергєєва В. Є.</i> Виховні можливості іноземної мови у формуванні загальнолюдських цінностей у підлітків.....	169
<i>Gabrielyan O. A.</i> Intercultural Awareness as the Key Components of Intercultural Communication Competence.....	179
<i>Speranskaya-Skarga M. A.</i> Tandem Method and its Role in Foreign Language Learning.....	186
<i>Відомості про авторів</i> .....	192

## РОЗДІЛ І

### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

УДК 81'37+373.612.2

**О. О. Балабан**

#### МЕТАФОРА ЯК СЕМАНТИЧНА УНІВЕРСАЛІЯ

Дослідження семантичних універсалій набуває особливої значущості в плані розгляду в системі мовних універсалій такого явища, як метафора. Про це свідчать праці А. Вербицької [2], С. Г. Шафікова [18], Н. Б. Мечковської [7] та інших. Це підтверджує **актуальність** теми, яка зумовлюється тим, що виявлення універсальних закономірностей становить основний аспект типологічних досліджень. Їх першочерговим завданням є пошук типу мовної структури, за допомогою якої можна було б описувати певні групи мов. Метафора є саме такою мовною структурою.

**Мета** статті полягає у визначенні метафори як семантичної універсалії шляхом виявлення закономірностей її творення в англійській, французькій, українській та російській мовах. Досягнення цієї мети потребувало вирішення наступних завдань:

1. уточнити поняття семантичних універсалій та визначити роль і місце метафори в їх системі;
2. встановити лексико-семантичні закономірності творення метафор в англійській, французькій, українській та російській мовах;
3. описати специфіку семантичних трансформацій метафор на рівні архісеми та диференційних сем у зіставно-типологічному аспекті;
4. визначити когнітивно-прагматичні особливості метафор у художньому мовленні на рівні еквівалентності/лакунарності, концептосфер, семіотичних опозицій, а також фреймової ієрархії.

**Матеріалом для дослідження** стали 1500 метафор, які вилучено шляхом суцільної вибірки з художніх прозових творів англійських і французьких авторів другої половини ХІХ – першої половини ХХ століть та їх перекладів українською й російською мовами, тобто художнього мовлення, яке відповідає літературним нормам.

Огляд наукової літератури за проблематикою свідчить про те, що основними напрямками дослідження лінгвістичних універсалій в мовознавстві є:

- *системний*, внаслідок якого склалася методологія вивчення лінгвістичних універсалій, перш за все на підставах різних типів їх класифікацій [3, 12, 13, 16, 4];

- структурний, в рамках якого описувалися структурні особливості лінгвістичних універсалій [6, 16, 11, 1, 10];
- рівневий, згідно з яким мовні універсалії характеризувалися на різних рівнях мови [8, 16, 5, 15, 9];
- когнітивний, відповідно до якого було визначено онтологічні особливості лінгвістичних універсалій [2, 18];
- соціальний, що сприяв виявленню соціолінгвістичних ознак лінгвістичних універсалій [7].
- У сучасній лінгвістиці сформувалися три підходи до аналізу семантичних універсалій:
- лексико-семантичний, представники якого аналізували семантичні категорії [15];
- когнітивний, засновники якого вивчали онтологічні категорії семантики [18];
- синтаксичний, прибічники якого досліджували синтаксичну валентність семантичних категорій [2].

Найбільш ефективним у вивченні семантичних універсалій ми вважаємо лексико-семантичний напрям, оскільки систему семантичних універсалій утворюють ті семантичні процеси, що відбуваються в структурі лексичного значення слова (тобто процеси заміни, розширення, звуження, актуалізації, додавання, генералізації та випадіння сем). Семантичні універсалії на лексико-семантичному рівні мови становлять певну систему з характерними ознаками, що є універсальними для будь-якої системи, зокрема:

- цілісність щодо елементного складу;
- наявність стійких зв'язків, які утворюють структуру системи (стійкість зв'язків розуміється як модифікація значень, тобто ЛСВ окремого слова);
- характеристика структури системи як у межах парадигматичних, так і синтагматичних відношень.

Під семантичними універсаліями розуміємо процеси, властиві парадигмі лексичного значення слова як з прагматичної, так і з когнітивної точки зору.

Однією з базових категорій системи семантичних універсалій є метафора.

Дослідження генеративних можливостей метафори в кореляції з іншими семантичними універсаліями дозволило з'ясувати, що семантико-кореляційна типологія метафори представлена такими типами, як: 1) **прозора метафора**. Вона корелює з мотивованими та немотивованими словами; 2) **антропоморфна метафора**, яка ґрунтується на перенесенні ознак і властивостей людини на предмети, явища природи, абстрактні поняття, тварини; 3) **синестетична метафор**, що виражається через фізіологічні асоціації між даними різних відчуттів; 4) **полісемічна метафора**. Вона межує з багатозначними

словами; 5) **синонімічна метафора**, котра протиставляється синонімам; 6) **метафора семантичних полів**, яка перебуває в межах одного семантичного поля.

Найбільш частотними типами метафор є прозора (600 метафор – 40%), антропоморфна (405 метафор – 27%) та синестетична (225 метафор – 15%). Далі йдуть полісемічна метафора (150 метафор – 10%), синонімічна метафора (90 метафор – 6%) та метафора семантичних полів (30 метафор – 2%).

З позицій компонентного аналізу виявлено семантичні трансформації метафори на рівні архісеми та диференційних сем.

За результатами дослідження визначено, що найбільш поширеними з цих процесів є: 1) заміна АС та актуалізація ДС – 65%; 2) заміна АС та додавання нових ДС – 23%. Менш розповсюдженими виявилися семантичні процеси: 1) заміни АС та узагальнення ДС – 9%; 2) заміни АС та випадіння ДС – 3%.

Отже, семантичні трансформації метафор на рівні диференційних сем в досліджуваних мовах відбуваються в межах таких традиційних семантичних процесів, як: 1) **актуалізація ДС**, якщо одна або декілька ДС переходять у ядерну; 2) **додавання нових ДС**, коли переносне значення сприяє виникненню нових ДС; 3) **генералізація ДС**, тобто узагальнення ДС, при цьому відбувається їх перехід з лексико-граматичних у категоріально-граматичні та 4) **випадіння ДС**, коли узагальнення одних ДС супроводжується випадінням інших ДС. Саме це підкреслює універсальний характер метафори.

У процесі аналізу виявлено типи метафоричних концептосфер у художньому мовленні, а також встановлено фреймову ієрархію метафоричних концептів у художньому мовленні.

**Еквівалентні** концепти виражені повними семантичними відповідниками, утворені за аналогічними асоціативними зв'язками та складають 96% у досліджуваних мовах. Вони переважно засновані на наступних семантичних епідигмах: 1) заміна АС та актуалізація ДС; 2) заміна АС та додавання нових ДС; 3) заміна АС та узагальнення ДС і 4) заміна АС та випадіння ДС. До цього концепту відносяться наступні метафоричні концептосфери: **метафорично-просторова** з семіотичним протиставленням *послідовність/заплутаність, повний/порожній, початок/кінець*; **метафорично-екзистенціальна**; **метафорично-аксіологічна** з семіотичним протиставленням *чистий/брудний* та **метафорично-емоційна** з семіотичним протиставленням *з'являтися/зникати, багато/мало*.

**Частково-еквівалентні** метафори виражені семантичними еквівалентами в межах одного або різних семантичних полів. Їх асоціативний ряд більш широкий, реалії відображають національно-культурну особливість, проявляється специфічність мовної картини світу окремої мови, структурно вони обумовлені заміною архісем вихідних та похідних значень і додаванням та актуалізацією ДС в похідному



значенні, але архісеми та диференційні семи вихідних значень у різносистемних мовах не збігаються, зустрічаються рідше (лише 3 % у досліджуваних мовах: в англійській мові – 9 метафор, у французькій – 10 метафор, у російській – 19, в українській – 6 метафор). До частково-відповідних метафоричних концептів входить *генеративна-агентивна* метафорична концептосфера. В англійській та французькій мовах у метафоричних словосполученнях *conjectures entered, hope entered, conjectures sont entrée* вживані дієслова руху (англ.) *to enter*, (франц.) *entrer*, а в російській та українській мовах дієслова (рос.) *зародиться* та (укр.) *зародитися* позначають дію, що відбувається між двома або декількома особами, де кожна з них одночасно є і суб'єктом і об'єктом дії. У цьому випадку, АС «go in – aller à» та ДС «place», «room», «une chambre», «un lieu» прямого значення в англійській та французькій мовах не збігаються з АС «давать жизнь – давати життя» та ДС «роды», «человек», «животное», «пологи», «людина», «тварина» у російській та українській мовах на відміну від переносного значення, де АС «apparaître – появиться – з'явитися» і ДС «feelings», «suspicions», «séntiments», «suspicions», «чувство», «подозрение», «почуття», «підозри» є однаковими. Наприклад: (англ.) «His countenance gave us rise to *conjectures*, which might not otherwise have *entered* Elinor's head» [Austen]; (франц.) «Julien murmura à son amie : - Aujurd'hui nous ne pouvons pas nous voir : *les suspicions entrent* à la tête de votre mari, je peut me jurer que cette longue lettre sur laquelle il soupira longtemps rien d'autre qu'un message anonyme» [Stendhal]; (рос.) «Это-то и пробудило у Элинор *подозрения*, которые иначе, вероятно у нее не *зародились* бы» [Остен]; (укр.) «Жюльєн шепнув своїй подрузі: - Сьогодні ми не зустрінемося : у вашого чоловіка *зародилися підозри*; готов побитися об заклад, що цей довгий лист, над яким він так зітхав і є анонімне послання» [Стендаль].

**Етнокультурні метафоричні лакуни** зустрічаються дуже рідко (1%), вони зумовлені відсутністю прямого відповідника в мові, що зіставляється. Їх значення виражено словом чи виразом з прямим значенням або порівняльною конструкцією та утворено за однією з чотирьох вищезазначених структур. Англійське дієслово *to fathom*, що має як пряме значення «to measure depth of water with sounding line», так і переносне значення «to get to the bottom of something, to comprehend» [OED, IV, 1269]; [W, II, 1353]; [C, 1236] не знайшло еквівалентного метафоричного вираження в російській та українській мовах. Як у російській мові, так і в українській дієслова *понять* «уяснить значение чего-нибудь, смысл чьих-нибудь слов, поступков» [ССРЛЯ, XV, 1434]; [СРЯ, III, 581] та *зрозуміти* «сприйняти розумом, збагнути, проникнути у суть чогось» [СУМ, II, 1375]; [НТСУМ, II, 174] не мають переносних значень. В англійській мові відзначаємо семантичний процес заміни АС з “subject” на “person” та актуалізацією ДС “bottom”. Наприклад: «The difficulty was *to fathom Miss Rachel*» [Collins]; «Затруднение состояло в

том, чтобы понять Мис Речел» [Коллінз]; «Труднощі полягали в тім, щоб зрозуміти Мис Речел» [Коллінз].

На мовленнєвому рівні метафорі притаманні такі риси, як інтерактивність, тобто взаємодія метафори зі світом, що сприймається та волевиявленням людини; універсальність, а саме, використання однакових понятійних стратегій при продукуванні та інтерпретації метафори та національна специфічність, котра проявляється у виявленні особливостей мовної картини світу окремої мови. Ці риси сприяли формуванню таких фреймів, як: **предметноцентричний** з характерними базовими моделями: предмет-предмет, предмет-людина, предмет-психічне явище, предмет-абстрактне явище, предмет-фізичне явище: (англ.) *machinery of the Law, key to the character*; (франц.) *tombeau d'un ami*; (рос.) *машина правосудия, ключ к характеру, руины друга*; (укр.) *машина правосуддя, ключ до вдачі, руїни приятеля*; **фізичний** з типовими базовими моделями: фізичне явище-предмет, фізичне явище-психічне явище та психічне явище-абстрактне явище: (англ.) *storm of spirits, sea of joy, heap of news*; (франц.) *la mer des têtes*; (рос.) *буря чувств, море радости, куча новостей, море голов*; (укр.) *купа новин*; **антропометричний** з базовою моделлю людина-людина: (англ.) *Columbus of science, journalistic Munhausen, I'm not Solomon*; (рос.) *Колумб науки, Мюнхаузен журналистики, Я - не царь Соломон*; **анімальний** з базовою моделлю тварина-людина: (англ.) *Seegrave is an ass*; (франц.) *s'étaient des cochons*; (рос.) *Сигрэв – осел, они – свиньи*; **антропоморфний** з типовими базовими моделями: людина-предмет, тварина-предмет: (англ.) *fog swallowed, letter breathed*; (франц.) *noyer la connaissance*; (рос.) *туман проглотил, письмо дышало, завязать знакомство*; **синестетичний** з базовим слотом “чуттєве сприйняття”: (англ.) *acid smile, acid state of mood, acid tone*; (рос.) *кислая улыбка, кислое расположение духа, кислый тон* та **семантичного поля** з характерними будь-якими моделями, якщо лексеми, вжиті в переносному значенні, мають загальний слот: (англ.) *story glides, life flowed on, back streets ran down, thoughts had roamed*; (рос.) *рассказ скользит, жизнь протекала, улочки сбегали, мысли бродили*; (укр.) *доповідь ковзає, життя протікало*. Для цих метафор таким слотом буде «рухатися».

На основі викладеного вище, можна зробити висновки, що метафора вперше розглянута як семантична універсалія з позицій лексико-семантичного, зіставно-типологічного та когнітивного підходів на матеріалі англійської, французької, української та російської мов. У статті уточнено визначення семантичної універсалії, описано метафору в системі семантичних універсалій, в зіставно-типологічному аспекті виявлено специфіку семантичних трансформацій метафор на рівні архісем та диференційних сем, визначено еквівалентні, частково еквівалентні метафоричні концептосфери в художньому мовленні та етнокультурні метафоричні лакуни у зіставлюваних художніх текстах. Особистий внесок полягає у встановленні семантико-кореляційної

типології метафор, визначенні типів метафоричних концептів та їх фреймової ієрархії в англійському, французькому, українському та російському художньому мовленні.

### Література

**1. Аракин В. Д.** Типология языков и проблема методического прогнозирования. – М., 1989. **2. Вежбицкая А.** Семантические универсалии и описание языков: Пер. с англ. – М., 1999. **3. Гринберг Дж., Осгуд И., Дженкинс Дж.** Меморандум о языковых универсалиях // НЗЛ. – Вып. V. – Языковые универсалии. – М., 1970. – С. 31 – 44. **4. Гухман М. М.** Лингвистические универсалии и типологические исследования // Вопросы языкознания. – 1973. – № 4. – С. 3 – 15. **5. Иванов В. В.** Современные проблемы типологии (К новым работам по американским индейским языкам бассейна Амазонки) // Вопросы языкознания. – № 1. – 1988. – С. 118 – 131. **6. Кацнельсон С. Д.** Общее и типологическое языкознание. – Л., 1986. **7. Мечковская Н. Б.** Структурная и социальная типология языков: Учебное пособие. – Минск, 2000. **8. Милевский Т.** Предпосылки типологического языкознания // Исследования по структурной типологии. – М., 1963. – С. 3 – 31. **9. Поливанов Е. Д.** Труды по восточному и общему языкознанию. – М., 1991. **10. Потье Б.** Типология // НЗЛ. – Вып. XXV. – Контрастивная лингвистика. – М., 1989. – С. 187 – 205. **11. Рамат П.** Универсалии и типология // Вопросы языкознания. – 1986. – № 2. – С. 17 – 26. **12. Рождественский Ю. В.** О лингвистических универсалиях // Вопросы языкознания. – 1968. – № 2. – С. 3 – 13. **13. Рождественский Ю. В.** Типология слова. – М., 1969. **14. Серебrenников Б. А.** О лингвистических универсалиях // Вопросы языкознания. – 1972. – № 2. – С. 3 – 16. **15. Ульманн С.** Семантические универсалии // НЗЛ. – Вып. V. – Лингвистические универсалии. – М., 1970. – С. 250 – 293. **16. Успенский Б. А.** Проблема универсалий в языкознании // НЗЛ. – Вып. V. – Лингвистические универсалии. – М., 1970. – С. 5 – 30. **17. Хоккетт Ч. Ф.** Проблема языковых универсалий // НЗЛ. – Вып. V. – Лингвистические универсалии. – М., 1970. – С. 45 – 76. **18. Шафиков С. Г.** Типология лексических систем и лексико-семантических универсалий. – Уфа, 2000.

### Словники

**OED** – Oxford English Dictionary / ed. by James A. H. Murray, Henry Bradley, W.A. Craigie, C.T. Onions. – Oxford: Oxford University Press, 1970. – V. I - XII. **W** – Webster's Third New International Dictionary of the English Language. – Encyclopedia Britannica, 1981. – V. I - III. **C** – Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 1773 p. **GLDLF** – Grand Larousse de la Langue Française. – Paris: Librairie Larousse, 1971. – V. I - VI. **DLF** – Littré E. Dictionnaire de la

Langue Française. – Paris: P. Hachette, 1984. – V. I - IV. **PRDLF** – Le Petit Robert Dictionnaire de la Langue Française. – Paris: Dictionnaires Le Robert: Paris, 1996. – 2432 p. **ССРЛЯ** – Словарь современного русского литературного языка. – М.: Изд-во АН СССР, 1950 – 1965. – Т. 1 - 17. **СРЯ** – Словарь русского языка / под. ред. А.П. Евгеньева. - М.: Изд-во Русский язык, 1981 – 1984. – Т. 1-4. **СУМ** – Словник української мови / І.К. Білодід, А.А. Бурячок, В.О. Винник та ін.: У 11 т. – К.: Наукова думка, 1970 – 1980. **НТСУМ** – Новий тлумачний словник української мови / В. Яремченко, О. Сліпущко: У 4 т. – К.: Аконіт, 1998.

Статья посвящена изучению структуры лексического значения метафорического переноса как универсального явления в разнотипных языках. Определено, что в структуре лексического значения метафоры происходят общие явления для исследуемых языков, т.е. замена архисемы (АС) и актуализация дифференциальных сем (ДС), добавление новых ДС, генерализация ДС и выпадение ДС. Также в исследуемых языках выделены три типа метафорических концептов: эквивалентные, частично-эквивалентные и метафорических лакун. С когнитивной точки зрения метафоре присущи такие черты, как интерактивность, универсальность и национальная специфика.

*Ключевые слова:* метафорические трансформации, метафорическая парадигма, исходное значение, производное значение, архисема, дифференцирующая сема, метафорический концепт, концептуальный фрейм.

Стаття присвячена вивченню структури лексичного значення метафоричного переносу як універсального явища в різноструктурних мовах. Визначено, що в структурі лексичного значення метафори відбуваються загальні явища. Зокрема, заміна архісеми (далі АС) і актуалізація, додавання нових, генералізація або випадіння диференційних сем (далі ДС). Також у досліджуваних мовах мають місце три типи метафоричних концептів: еквівалентні, частково-еквівалентні та метафоричних лакун. З когнітивної точки зору метафорі притаманні такі риси, як інтерактивність, універсальність та національна специфіка.

*Ключові слова:* метафоричні трансформації, метафорична парадигма, вихідне значення, похідне значення, архісема, диференційна сема, метафоричний концепт, концептуальний фрейм.

The article presents the analysis of the lexical meaning structure of metaphorical transference in typologically different languages. The study of the metaphorical units in the mentioned languages led to the conclusion that there are general phenomena in lexical meaning structure, that is changing of the archiseme and actualization, addition of new, generalization and missing of differential semes. Analysis defined the following types of metaphorical concepts: equivalent, partially-equivalent and metaphorical lacunae. From the cognitive point of view, we can speak about such metaphor features as interaction, universality and national specificity.

*Key-words:* metaphorical transformations, metaphorical paradigm, initial meaning, derivative meaning, archiseme, differential seme, metaphorical concept, conceptual frame.

**В. А. Басок**

## **МОТИВАЦІЙНЕ ЗНАЧЕННЯ КОНТЕКСТУАЛЬНИХ СИНОНІМІВ-ІМЕННИКІВ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ**

Синонімія як реальна властивість мов різних типів залишається у сучасній лінгвістиці об'єктом дослідження, що становить значний інтерес як у емпіричному, так і в теоретичному плані. Мовна природа синонімії пояснюється асиметрією знака та значення, яка виникає внаслідок відхилення від упорядкованості, регулярності, одноманітності у будові та функціонуванні мовних одиниць і відображає одну з особливостей існування природної мови як динамічної системи, що постійно розвивається й модифікується.

Зростання інтересу українських науковців до проблеми синонімії [1; 2; 3; 4] обумовлене тим, що вивченню цього багатопланового універсального мовного явища у вітчизняних дослідженнях останніх двох десятиліть приділялося недостатньо уваги. До цього часу не існує загальноприйнятого терміна на позначення синонімів, які виходять за межі лексико-семантичної системи мови і не є закріпленими в узусі. Дослідники називають їх по-різному: *контекстуальні* або *контекстно залежні* [5; 6; 7; 8], *синтаксичні* [9], *мовленнєві* [10], *контекстуально-мовленнєві* [11], *контекстні* [12], *ситуативні* або *ситуативно-мовленнєві* [13], *комунікативні* [14], *авторські*, *оказіональні* [15]. Проте, не зважаючи на термінологічне розмаїття, чіткого визначення така синонімія не має.

Контекстуальна синонімія визначається нами як явище мовленнєвого рівня, яке передбачає референтну ідентичність номінативних одиниць, що синонімізувалися у контексті, їхню семантичну подібність, єдність функціонально-стилістичних показників та однакову прагматичну спрямованість. Оскільки ми розглядаємо явище синонімії на мовленнєвому рівні, для нашого дослідження релевантними є такі критерії синонімічності:

- референтна ідентичність;
- семантична подібність або сумісність;
- єдність функціонально-стилістичних показників;
- залежність від контексту.

Ми не виключаємо родо-видові відношення з числа синонімічних кореляцій на мовленнєвому рівні, оскільки синонімізація двох чи більше імен передбачає еквівалентні, партитивні або гіпер-гіпонімічні відношення між ними.

*Метою* нашого дослідження є визначення тих особливостей мотиваційного значення контекстуальних синонімів-іменників німецької

мови, які пов'язані як із мовними, так і з позамовними чинниками виникнення синонімів такого типу.

Ми виходимо з того, що на сучасному етапі лінгвістичних досліджень мова розглядається як динамічна знакова система. Кожна мовна одиниця входить одночасно до великої кількості парадигм або асоціативних рядів, утворюючи, таким чином, багатомірний пучок. З мовним знаком контактують, щонайменш, ще дві системи, які також мають зв'язки між собою. Таким чином, знак є посередником між людським розумом і навколишнім світом, об'єднуючи їх у ще більш складну цілісність. Найзагальніші складові частини зовнішнього світу – це речі, властивості та відношення. Провідними мовними категоріями є предметність, процесуальність і ознаковість, які мають багатобічну структуру і відбиваються як у розподіленні слів за частинами мови, так і в їхньому функціональному розмежуванні [16, 90].

Саме тому ми вважаємо доцільним здійснювати вивчення мотиваційних особливостей контекстуальних синонімів-іменників із урахуванням частиномовної номінативної специфіки, яка обумовлює абсолютну номінативну значущість, семантичну двоїстість, функціональну рухомість та, відповідно, комунікативний потенціал досліджуваних одиниць.

Залежно від ситуації спілкування комунікативно релевантними можуть бути різні ознаки денотата, тому мовленнева умотивованість має контекстуальний і найчастіше суб'єктивний характер. Однак, мовленнева умотивованість пов'язана з мовною у тому сенсі, що серед усіх можливих ознак денотата щонайменш одна є регулярною і детермінує домінуючу актуальну ознаку [17, 73].

У кількісному плані іменники утворюють основну частину усього лексичного складу німецької мови [18, 199]. Наявність мотиваційного компонента в структурі значень контекстуальних синонімів, представлених іменниками є облігаторною, оскільки вживання номінативних одиниць із модифікованим значенням або створення мовленневих інновацій стимулюється мотивом певного мовленневого акту. Слід одразу зазначити, що мовленнева умотивованість відрізняється від мовної. У плані мовлення умотивованість є референтною, або валентною. Вибір мовного знака для виконання певних комунікативних завдань умотивується особливим чином, через поняттєві асоціації актуального значення з опорним значенням даного мовного знака.

Мотиваційний компонент значення іменника має безпосереднє відношення до того антропоцентричного чинника в мові, який створює мовну картину світу: в антропометричному співвимірі він передає за схожістю та суміжністю асоціативні зв'язки когнітивних структур [19, 47-48]. Оскільки контекстуальні синоніми-іменники є антропоцентричними номінаціями, закономірним є те, що всі семантичні типи даних одиниць виявляються умотивованими. До того ж, в усіх

досліджуваних типах контекстуальних синонімів-іменників виокремлюються одиниці, умотивовані більше, ніж однією ознакою (складні іменники або субстантивні сполучення).

Дослідження фактичного матеріалу показує, що контекстуальні синоніми-іменники є неоднорідними з точки зору типу та ступеня їхньої умотивованості. Це пояснюється тим, що зв'язок мотиваційних ознак із когнітивним змістом номінативних одиниць може проходити по лінії різних інтенціональних або імплікаційних ознак [20, 11]. Мотиваційний компонент значення контекстуального синоніма-іменника відображається у вигляді внутрішньої або зовнішньої форми, або утворюється їх поєднанням.

У процесі дослідження було виявлено, що контекстуальні синоніми-іменники у німецькій мові умотивовані за морфологічним або семантичним типом, які можуть також комбінуватися один з одним залежно від моделі, за якою був створений контекстуальний синонім. Так, контекстуальні синоніми-іменники, створені шляхом вторинної номінації, відзначаються семантичною умотивованістю, основою якої є метафоричні або метонімічні зв'язки номінативних одиниць:

*Der Fahrer stieg aus, der Bauch quoll über eine reichsbahnblaue Hose. Pfoten weg von meinem Kofferraum, pöbelte der Bauch* (U.Timm (1), 63);

*Welche Marke haben Sie denn da?*

*Er zeigte auf den Karton.*

*Das sind keine Zigaretten* (U. Timm (2), 67) – метонімічне переосмислення, яке ґрунтується на суміжності понять, що синонімізуються в контексті;

*Ich bin mitgeschwebt in dem merkwürdigen Fluggerät, dieser Kreuzung aus Insekt und Taucherglocke* (U.Woelk, 64);

*[...] ich sah auf seine weißen Arme und die Adern, die unter der durchscheinenden Haut hervortraten, blaue Stränge, in denen man Pochen des Pulses sehen konnte* (Z.Jenny, 96) – метафоричне переосмислення, що ґрунтується на зовнішній схожості реалій.

Декодування значення контекстуального синоніма-іменника, умотивованого семантично, залежить як від ядерного синоніма, так і від глобального контексту, без якого адекватне розуміння значення контекстуальних синонімів ускладнюється або стає неможливим. Наприклад, у наведеному далі контексті іменники *Kirchen* – «церкви» і *Grotten* – «гrotи» є контекстуальними синонімами, оскільки мають спільне денотативне значення. Якщо ядерний синонім *Kirchen* вилучити з контексту, семантизація його контекстуального синоніма *Grotten* ускладнюється, проте є можливою завдяки присутності в тому ж контексті слова *Gebete* – «молитви», яке належить до тієї ж лексико-семантичної групи, що й слово *Kirchen*:

*In den Kirchen, den dunklen, festlichen Grotten, stiegen die Gebete auf* (B. Kronauer (2), 98) → *In den dunklen, festlichen Grotten stiegen die Gebete auf*.

Для контекстуальних синонімів-іменників – інновацій домінуючим способом умотивованості в сучасній німецькій мові є морфологічний. Субстантивізація груп слів та цілих речень є відзначною особливістю стилю багатьох сучасних німецьких авторів, оскільки має виключну силу виразності та експресивності, яка ґрунтується на інтеграції одразу декількох моментів, а саме:

- особливий графічний обрис складного слова (дефісне написання);
- довжина слова;
- підвищений інформативний потенціал.

Перелічені вище властивості надають контекстуальним синонімам-іменникам – авторським інноваціям конотації новизни. Стратегія автора, який шляхом уживання таких контекстуальних синонімів уводить у створюваний текст елемент неочікуваності, пов'язана з намаганням викликати у реципієнта певну реакцію на свою інновацію – модальність «здивування». Номінативні одиниці даного типу апелюють до емоційно-вольової сфери психіки та через неї до інтелекту реципієнта, стимулюючи його когнітивну активність:

*[...] irgendwann an einem Abend in der Kindheit habe plötzlich dieser Andere vor ihm gestanden, dieses Wunsch-Ich* (J. Becker, 27);

*Wieder der Mückenflug, er will das Gesicht wahren, er spielt auf einmal den Vernünftigen, den klaren Kopf, den gescheiterten, humanen Commonsense-Engländer* (A. Andersch, 226);

*Mag der kollektive Tod, der Mega-Selbstmord (in der Vorstellung!) manchmal sogar etwas Tröstliches haben* (B. Strauß, 170).

*die Szene, die dort entdeckt wurde, ist es nicht: die Begierde, das Nicht-Dösen, das Dahinterkommen-Wollen* (B. Strauß, 97);

*Ihre ganze Deckung, ihre Psycho-Rüstung, zeigt sich jetzt* (B. Strauß, 28);

*Vielleicht fehlte ihm ein bißchen Menschen-sympatie, jener kleine Zug von Philantropismus, der uns als Menschen erst vollständig macht* (I. von Kieseritzky, 106);

*Das Sich-Entzünden. Die Euphorie des Anfangs (1). Dann die Zurücknahme, die Vorsicht (2)* (R. Schneider, 59);

*Rätselhaft, sagte Brant nach einer langen Pause, und das war alles, nach zwei Jahren Liebe, Sexus-Nexus?* (I. von Kieseritzki, 63).

*Da ist der Wunsch, alles [...] zu vergessen, in dem einen einzigen Moment, dieser Explosion, dieses Aus-dem-Körper-Herausdrängen, dieses Aus-sich-Herausfahren [...]* (U. Timm (3), 66).

Таким чином, контекстуальні синоніми-іменники – авторські інновації створюють своєрідний емоційний центр висловлення, несуть великий заряд експресивної інформації, особливо важливої в



художньому тексті, оскільки вона мотивує подальші когнітивні зусилля реципієнта.

На неусталеність подібних композит (*Wunsch-Ich, Sexus-Nexus, Sich-Entzünden, Psycho-Rüstung, Nicht-Dösen, Menschen-Sympathie, Common-sense-Engländer, Dahinterkommen-Wollen, Mega-Selbstmord, Aus-dem-Körper-Herausdrängen, Aus-sich-Herausfahren*) вказує дефісний спосіб їхнього написання. Значення таких контекстуальних синонімів виводиться повністю або частково із значень елементів, що входять до їхнього складу, тому роль контексту в їх семантизації, хоча й не відкидається, проте є другорядною. Ми вважаємо, що контекстуальні синоніми-іменники даного типу не мають потенційної можливості набути статусу мовних синонімів, оскільки створюються з метою номінації концептів, які виокремилися в індивідуальній картині світу продуцента тексту. При цьому вони нерідко є складними для запам'ятовування, внаслідок чого не конвенціоналізуються, тобто не включаються до широкого соціокультурного контексту, і не можуть бути інтерпретовані поза контекстом одного твору. Водночас така особливість контекстуальних синонімів – авторських інновацій є певною перевагою, оскільки їх новизна не втрачає актуальності. Таким чином, зберігається запланований автором прагматичний ефект: вплив через експресивну форму авторської інновації на емоції реципієнта та зміни в його когнітивній системі.

Отже, ступінь умотивованості контекстуальних синонімів, представлених іменниками, з урахуванням усіх конотацій, а саме: емотивної та оцінної, стилістичного забарвлення, експресивних особливостей, а також спосіб організації смислових елементів у єдине ціле – визначають залежність семантизації даних одиниць від широкого та вузького контекстів. Тому вважаємо, що *перспективним* є дослідження контекстуальної синонімії як суб'єктивно зумовленого мовленнєвого явища та значення контекстуальних синонімів у психолінгвістичному річищі, що передбачає опитування інформантів – носіїв мови. Оскільки контекстуальна синонімія має суб'єктивну природу і є прагматично спрямованою, результати такого дослідження мали б високу практичну цінність та стали б ще одним внеском у подальше розроблення загальної теорії синонімії.

### Література

**1. Венгринович А. А.** Кількісні характеристики синонімії іменника в сучасній німецькій мові: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. – Львів, 2005. **2. Думашівський Я. Є.** Синонімія дієслів руху у мові французької спортивної преси: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.05. – К., 2002. **3. Єфремова Н. В.** Семантичні та функціональні особливості синонімічних опозицій англійських дієслів: Дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04. – Луцьк, 2000. **4. Ищенко Н. Г.** Синонимия однокоренных производных имен существительных современного

немецкого языка: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.04. – К., 2001.

**5. Павлов В. В.** Языковые средства выражения эквивалентных отношений в тексте: Дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – К.: КНЛУ, 1983.

**6. Панасенко Н. В.** Контекстуальная синонимия в лексике современного немецкого языка: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Л., 1981.

**7. Harris R.** Synonymy and Linguistic Analysis. – Oxford, 1973.

**8. Fleischer W., Helbig G., Lerchner G.** Kleine Enzyklopädie deutsche Sprache. – Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Brukselles; New York; Wien: Peter Lang, 2001.

**9. Беличенко И. И.** К истории изучения синтаксических синонимов в советском языкознании // Языковые единицы в парадигматике и синтагматике: Сб. науч. тр. – Днепропетровск, 1990. – С. 63-68.

**10. Васильев Л. М.** Современная лингвистическая семантика. – М., 1990.

**11. Николаева О. М.** Контекстуально-речевые лексические синонимы (на материале современного русского языка): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.02. – Ростов-на-Дону, 1973.

**12. Кузнецова Э. В.** Лексикология русского языка. – М., 1989.

**13. Сквицло А. Я.** Синонимия в диалогической речи. – Иркутск, 1987.

**14. Почепцов Г. Г. (мл.)** Коммуникативные аспекты семантики. – К., 1987.

**15. Фомина М. И.** Современный русский язык. Лексикология. – М., 1990.

**16. Азнаурова Э. С.** Стилистический аспект номинации словом как единицей речи // Языковая номинация. Виды наименований. – М., 1977. – С. 86-128.

**17. Княк Т. Р.** Мотивированность лексических единиц. – Львов, 1988.

**18. Mungan G.** Deverbale Substantive im Deutschen // Deutsch als Fremdsprache. – 2004. – Н. 4. – S. 199-205.

**19. Телия В. Н.** Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности / Ответств. ред. В. Н. Телия. – М., 1991. – С. 36-53.

**20. Крот Л. Г.** Мотивированность лексических единиц и структура лексического значения (на материале существительных современного английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Минск, 2002.

#### Джерела ілюстративного матеріалу

1. Andersch A. Die Rote. – Zürich: Diogenes Verlag, 1993.
2. Becker J. Der fehlende Rest. – Frankfurt am Main, 1997.
3. Jenny Z. Das Blütenstaubzimmer. – Frankfurt am Main: Frankfurter Verlagsanstalt, 1997.
4. Kieseritzky I. von Das Buch der Desaster. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1993.
5. Kronauer B. Die Frau in den Kissen. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1990.
6. Schneider R. Die Luftgängerin. – München: Karl Blessing Verlag, 1998.
7. Strauß B. Paare Passanten. – München: Carl Hanser Verlag, 1984.
8. Timm U. (1) Die Entdeckung der Currywurst. – Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag, 1994.
9. Timm U. (2) Johannisnacht. – München: Deutscher Taschenbuchverlag, 1998.
10. Timm U. (3) Rot. – Köln: Kiepenheuer & Witsch Verlag, 2001.
11. Woelk U. Rückspiel. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1993.

В статье рассматривается проблема мотивационного значения контекстуальных синонимов-существительных современного немецкого языка. Установлено, что семантические особенности контекстуальных синонимов непосредственно связаны с их мотивационным значением. Значение контекстуальных синонимов-существительных раскрывается в контексте. Прагматическая мотивированность является основой употребления одной языковой единицы в качестве контекстуального синонима другой.

*Ключевые слова:* контекстуальная синонимия, морфологическая мотивированность, семантическая мотивированность, инновация, эмоциональный центр высказывания, прагматическое значение, интенция, контекст.

Статтю присвячено проблемі мотиваційного значення контекстуальних синонімів-іменників сучасної німецької мови. Встановлено, що семантичні особливості контекстуальних синонімів безпосередньо пов'язані з їхнім мотиваційним значенням. Значення контекстуальних синонімів-іменників розкривається в контексті. Прагматична умотивованість є основою вживання однієї мовної одиниці як контекстуального синоніма іншої.

*Ключові слова:* контекстуальна синонімія, морфологічна умотивованість, інновація, емоційний центр висловлення, прагматичне значення, інтенція, контекст.

The article focuses on the problem of motivational semantic peculiarities of contextual synonymy of nouns in Modern German. It is established that semantic properties of contextual synonyms are closely linked to their motivational meaning. The meaning of contextually synonymous nouns is revealed in context. The pragmatic motivation underlies the use of a linguistic unit as a contextual synonym.

*Key-words:* contextual synonymy, morphological motivation, semantic motivation, innovation, emotional center of the utterance, pragmatic meaning, intention, context.

УДК 681.3:801.3:801.8:802.0:81'42

**С. С. Данилюк**

## **ОСОБЛИВОСТІ КОМПОЗИЦІЙНОГО СТРУКТУРУВАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЕЛЕКТРОННИХ ТЕКСТІВ ІНФОРМАЦІЙНО-ДОВІДКОВОГО БЛОКУ ПЕРСОНАЛЬНИХ ВЕБ-СТОРИНОК ЛІНГВІСТІВ**

Внаслідок розвитку сучасних засобів комунікації, поряд з писемними та усними текстами, з'явився й електронний текст як новий текстовий різновид. Враховуючи його недостатньо повну дослідженість, зауважимо, що однією з проблем, яка вимагає вирішення, є виявлення особливостей композиційного структурування електронних текстів. Так, зокрема, у цій статті аналізуватимуться англomовні електронні тексти інформаційно-довідкового блоку персональних веб-сторінок лінгвістів. Описати композиційну організацію зазначених текстів можна лише з урахуванням здобутків, отриманих при дослідженні структурних особливостей писемних текстів. Проблемі структурної організації писемних текстів було присвячено ряд праць, в яких аналізуються роль

форми у структурі тексту [1], семантичний аспект структурування тексту [2; 3; 4; 5; 6], композиційна організація тексту [7], роль інформаційних складових у структурі тексту [8] тощо.

Об'єктом нашого розгляду є англomовні електронні тексти інформаційно-довідкового блоку персональних веб-сторінок лінгвістів.

За мету у статті поставлено завдання виявити та описати особливості композиційного структурування англomовних електронних текстів інформаційно-довідкового блоку персональних веб-сторінок лінгвістів. Виконання цього завдання сприятиме, на нашу думку, модифікації створення веб-сторінок.

Зупинимося докладніше на структурних особливостях досліджуваних електронних текстів. Такі електронні тексти представлені, переважним чином, біографічними довідками (в англomовній термінології, *curriculum vitae* – CV).

Біографічні довідки належать до традиційної форми документального біографічного тексту довідкового типу. За структурно-семантичними особливостями їх можна розділити на анкетні біографічні довідки та біографічні статті. Проведений аналіз англomовних інформаційно-довідкових електронних текстів персональних веб-сторінок лінгвістів виявив, що ці електронні тексти представлені й анкетними біографічними довідками, й біографічними статтями.

Насамперед, зупинимося на структурних особливостях електронних текстів анкетних біографічних довідок. Такі довідки є дуже короткою схемою. Вони повідомляють лише анкетні відомості про особу, відзначають головні факти діяльності у формі констатування без будь-яких подробиць і мають сувору клішовану композиційно-мовну структуру [9, 125].

Щодо анкетних біографічних довідок, які містяться в англomовних інформаційно-довідкових електронних текстах персональних веб-сторінок лінгвістів, то ми зауважуємо, що вони створюються за своєрідним шаблоном, який складається з двох частин: тематичної та рематичної. Прикладом інформаційно-довідкового електронного тексту, який є анкетною біографічною довідкою, що створюється за таким шаблоном, є уривок з англomовного електронного тексту, прихованого під гіперпосиланням *Biography* (<http://web.media.mit.edu/~minsky/minskybiog.html>) на персональній веб-сторінці (<http://web.media.mit.edu/~minsky>) Марвіна Мінського, професора Массачусетського технологічного інституту, штат Массачусетс, США.

У наведеному електронному тексті тематичні частини представлені такими рубриками: *Education; Professional; Honors; Societies; Corporate Affiliations; Government; Patents and Inventions*.

Аналогічні тематичні блоки (за деяким винятком) притаманні й решті англomовних інформаційно-довідкових електронних текстів

персональних веб-сторінок лінгвістів, які є анкетними біографічними довідками.

Використання лінгвістами низки рубрик (*Education; Research Interests; Professional Experience; Teaching; Publications*), що є спільними для всіх тематичних частин анкетних біографічних довідок, власне, й зумовлює клішованість таких електронних текстів.

Проведений аналіз анкетних біографічних довідок виявив, що типовими для цих електронних текстів є позначення біографічних ситуацій (або життєвих ситуацій) (термін М. І. Кузнецова [9, 126]), що корелюють із відповідними рубриками: *освіта (Education); дослідницькі інтереси (Research Interests); професійний досвід (Professional Experience); викладання (Teaching); публікації (Publications)* тощо зі своїми часовими позиціями. Проте до традиційних тематичних підблоків резюме кожний лінгвіст може привносити нові власні рубрики. Так, незважаючи на наявність у досліджуваних електронних текстах згаданих позначень типових життєвих ситуацій, деякі лінгвісти вважають за доцільне подати в своїх анкетних біографічних довідках опис таких факультативних життєвих ситуацій: *інші вміння (Other Skills); інші інтереси (Other Interests); професійний розвиток (Professional Development); членство в редакційних колегіях (Membership in Editorial Boards); організаційна діяльність (Organisational Activities); гранти й академічні нагороди (Grants and Academic Honors); керівництво роботою студентів (Student Supervision)* тощо, які корелюють із відповідними рубриками анкетних біографічних довідок. Варто також зауважити, що в анкетних біографічних довідках позначенню кожної життєвої ситуації відповідає певна часова позиція.

Тематична й рематична частини, як правило, представлені в анкетних біографічних довідках табличним (вертикальним) способом. Типовим прикладом анкетної біографічної довідки, створеної табличним (вертикальним) способом, є прихований під гіперпосиланням *Curriculum Vitae* (<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/geoff/curriculumvitae.htm>) уривок з англomовного інформаційно-довідкового електронного тексту персональної веб-сторінки (<http://www.ling.lancs.ac.uk/staff/geoff/geoff.htm>) Джеффри Ліча, професора Ланкастерського університету, штат Пенсільванія, США. В аналізованому інформаційно-довідковому електронному тексті в лівій (тематичній) частині анкетної біографічної довідки розташовуються такі життєві ситуації: *Date of Birth; Age; Present post; Degrees; Fellowships, etc; Previous posts; Other positions at Lancaster*, а в правій (рематичній) – часові, просторові, результативні покажчики, тобто часові позиції (термін М. І. Кузнецова [9, 126]). При використанні табличного способу під час створення електронного тексту зазначеної анкетної біографічної довідки тематична частина такого електронного тексту відокремлюється від рематичної за допомогою двокрапки.

Проте відокремлення тематичної частини електронних текстів анкетних біографічних довідок від рематичної здійснюється за допомогою не лише пунктуаційних, а й суто графічних засобів, зокрема, шрифтового виділення. Використання графічних засобів для відокремлення тематичної й рематичної частин зафіксовано, наприклад, у прихованому під гіперпосиланням *Curriculum Vitae of Robert de Beaugrande* (<http://www.beaugrande.bizland.com/Vita.htm>) англomовному інформаційно-довідковому електронному тексті персональної веб-сторінки (<http://www.beaugrande.bizland.com>) Роберта де Богранда, професора федерального університету штату Параїба, Бразилія. У згаданому уривкові з анкетної біографічної довідки, створеної табличним (вертикальним) способом, тематична частина відокремлюється від рематичної за допомогою виділення тематичної частини жирним шрифтом.

Зауважимо, що основний зміст електронних текстів анкетних біографічних довідок зводиться до анкетної форми, в якій здійснюється перелік за пунктами головних подій у житті й професійній діяльності лінгвістів.

Тепер розглянемо докладніше особливості структурної організації електронних текстів біографічних статей. Такі статті є деталізованішими, але мають ту саму змістову структуру, що й анкетні біографічні довідки. Біографічні статті так само містять основну фактичну інформацію про життя й професійну діяльність людини, головні події її кар'єри, подаючи ці дані в лаконічній стандартизованій формі [9, 125].

Прикладом інформаційно-довідкового електронного тексту, що є біографічною статтею, в якому використовується такий лаконічний, проте деталізований спосіб подання особистих відомостей, є уривок з англomовного електронного тексту персональної веб-сторінки (<http://www.tau.ac.il/~tsurxx>) Реувена Цура, професора Тель-Авівського університету, Ізраїль. Так, зокрема, в цьому уривкові подано відомості про:

а) дату й місце народження лінгвіста ([...] *was born in 1932 in Nagyvarad, Transylvania [...]*);

б) його рідну мову (*His mother tongue is Hungarian*);

в) отримані лінгвістом наукові ступені (*He has a BA in English and Hebrew Literature from the Hebrew University, Jerusalem, and a D.Phil, in English from the University of Sussex*);

г) займані науковцем посади ([...] *Professor Emeritus of Hebrew Literature at Tel Aviv University, served several terms as the director of the Katz Research Institute for Hebrew Literature. He has been visiting professor at the Hebrew University, at Columbia University, and at the University of Lancaster [...]*);

д) професійну діяльність (*He teaches courses in cognitive poetics; the phonetics of poetic language and its relationship to meaning; interpretation; basic issues in poetic theory; a cognitive approach to religious*

*and mystic poetry; the grotesque; romantic and anti-romantic elements in Modern Hebrew Poetry [...]*).

Наведені в цьому електронному тексті біографічні відомості, на відміну від анкетних біографічних довідок, представлених в інформаційно-довідкових електронних текстах, є дещо докладнішими. Вони надають адресатові змогу отримати повніше уявлення про особистість науковця, рівень його наукового й професійного досвіду тощо.

Дослідивши біографічні статті, які містяться в інформаційно-довідкових електронних текстах, зауважимо, що вони так само, як й анкетні біографічні довідки, складаються з двох частин: тематичної та рематичної. Але способи їхнього графічного представлення є іншими, бо вони подаються, як правило, в біографічних статтях повнорядковим способом, що наближає їх до традиційного писемного тексту в його рукописній і книжково-друкарській маніфестаціях.

Проаналізуємо, наприклад, англомовний інформаційно-довідковий електронний текст персональної веб-сторінки коледжу Лондонського університету. У згаданому електронному тексті біографічної статті, створеному повнорядковим способом, тематична й рематична частини не відділяються ані за допомогою двокрапки, ані за допомогою виділення шрифтом. У ньому кожна нова тематична частина є імпліцитно закладеною й починається з нового рядка. В аналізованій біографічній статті такими тематичними частинами є ті частини, в яких міститься інформація про:

а) професійну діяльність лінгвіста (*I teach Modern English Language both at the undergraduate and postgraduate levels*);

б) займані ним посади ([...] *a Reader in Modern English Language in the Department of English Language and Literature at University College London [...] the Director of the Survey of English Usage an English language research unit based in the English Department*);

в) сферу його наукових інтересів (*My research interest within English language studies is in the field of syntax, more specifically verbal syntax. Both my PhD dissertation [...] and a book [...] focus on this area. My approach has been to apply the generative theoretical framework to the study of English syntax*);

г) написані дослідником книжки (*I have written an undergraduate textbook (English syntax and argumentation) [...]. Published in 2002; Exploring natural language: working with the British component of the International Corpus of English. Amsterdam: John Benjamins [...]. [...] I am working on a new book entitled Fuzzy grammar [...]. Forthcoming (2004): The handbook of English linguistics. Maiden MA: Blackwell Publishers. (Edited, with April McMahon));*

д) видання, які він редагує (*I am on the Editorial Board of the Cambridge University Press series Studies in English Language, and [...] at*

*Manchester I edit the journal English Language and Linguistics, published by Cambridge University Press).*

Проте виділення кожної нової тематичної частини за допомогою нового рядка не є притаманним усім створеним повнорядковим способом електронним текстам біографічних статей. Зареєстровано випадки, коли тематичні частини не виділяються в таких текстах за допомогою нового рядка, а, як і в попередньому електронному тексті, є імпліцитно закладеними в тому чи іншому інформаційно-довідковому електронному тексті.

Таку ситуацію зафіксовано, наприклад, у прихованому під гіперпосиланням <http://www.ucalgary.ca/~dcwalker/briefbio.html> англомовному інформаційно-довідковому електронному тексті персональної веб-сторінки (<http://www.ucalgary.ca/dcwalker>) Дугласа Уокера, професора університету Калгарі. У наведеному електронному тексті виділяються тематичні частини, в яких ідеться про:

а) отриману лінгвістом освіту ([...] *B A, MA (Alberta, 1968), MA, Cphil, PhD (University of California at San Diego, 1971)*);

б) його професійну діяльність (*Taught at University of California at Irvine and University of Ottawa, 1971-89. Currently teaches Phonologie francaise, La langue francaise au Canada, Histoire de la langue francaise, Lefrancais dans le monde [...]*);

в) посади, які займав науковець (*At Ottawa, Chair, Department of Linguistics, 1975-81; Vice-Dean, Faculty of Arts, 1981-89. Appointed to University of Calgary in 1989 as Head (from 1989-1998) of Department of French [...]*);

г) сферу наукових інтересів лінгвіста (*Research interests in French and Romance linguistics, particularly Old French, Modern French, Canadian French phonology and morphology*);

д) написані ним наукові статті та монографії (*Author of An Introduction to Old French Morphophonology, Dictionnaire inverse de l'ancien francais, The Pronunciation of Canadian French, French Sound Structure some 40 articles and 50 reviews. Review Editor of Canadian Journal of Linguistics 1986-92*);

е) отримані гранти (*Grants from ACLS (1972), CFH (1980, 1981), SSHRCC(1973, 1974, 1978, 1983, 1984, 1985, 1989), CFI (2000)*);

є) членство в різних лінгвістичних асоціаціях і товариствах (*Member of Canadian Linguistic Association, Association for French Language Studies, Linguistic Society of America, and The Philological Society*).

Таким чином, кожний з аналізованих англомовних інформаційно-довідкових електронних текстів персональних веб-сторінок лінгвістів відзначається усталеністю змісту інформації, що подається в цих текстах. Так, зокрема, інформаційно-довідкові електронні тексти містять відомості про біографію, освіту, професійну діяльність того чи іншого



лінгвіста, отримані ним (нею) гранти й академічні нагороди, його (її) інтереси та захоплення, приватні відомості (про родину) тощо.

Серед подальших перспектив дослідження вбачається виявлення й опис особливостей композиційного структурування англомовних електронних текстів інших функціональних стилів. Також аналізу можуть підлягати електронні тексти не лише персональних веб-сторінок, а й інших форм Інтернет-комунікації (Інтернет-форумів, Інтернет-чатів, електронної пошти тощо).

### Література

- 1. Афанасьева Е. А.,** Москальчук Г. Г. Возможности баланса формы в сближении структуры текстов оригинала и перевода // Актуальные проблемы литературоведения и языкознания. – Бийск, 2001. – С. 99-108.
- 2. Дымарский М. Я.** Фрагмент характеристики смысловой структуры текста // Стереотипность и творчество в тексте. – Пермь, 2001. – С. 95-111.
- 3. Касаткина Е. Г.** Семантический компонент в структуре художественного текста // Филологические этюды. – Саратов, 2001. – Вып. 4. – С. 198-200.
- 4. Островский О. Л.** Структурно-семантическая организация газетно-информационного текста // Материалы Всероссийской научной конференции «Текст-2000: Теория и практика. Междисциплинарные подходы». – Ижевск, 2001. – Ч. 1. – С.133-135.
- 5. Раду А. І.** Структурно-семантичні та стилістичні особливості англомовного рекламного тексту (на матеріалі рекламної продукції фірми Кока-Кола) // Іноземна філологія. – Львів, 1999. – Вип. 111. – С. 120-126.
- 6. Чернейко Л. О.** Смысловая структура художественного текста и принципы ее моделирования // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. – М., 2002. – С. 449-460.
- 7. Зайцева Е. И.** Деление художественного текста на абзацы: вопросы теории // Лингвистическая мозаика. Наблюдения, поиски, открытия. – Волгоград, 2001. – Вып. 2. – С. 70-80.
- 8. Свойкин К. Б.** Проблемы информационных составляющих текста // Материалы Межрегиональной научной конференции «Язык, культура, коммуникация: контексты современности». – Саранск, 2000. – С. 37-38.
- 9. Кузнєцов М. І.** Біографічна довідка як тип тексту // Іноземна філологія. – Львів, 1991. – Вип. 102. – С. 124-129.

Статья посвящена установлению и описанию особенностей композиционного структурирования англоязычных электронных текстов информационно-справочного блока персональных веб-страниц лингвистов. Раскрывается композиционная организация каждого из двух основных видов анализируемых текстов (анкетных биографических справок и биографических статей).

*Ключевые слова:* электронный текст, информационно-справочный блок, веб-страница, гиперссылка.

Статтю присвячено встановленню й описові особливостей композиційного структурування англомовних електронних текстів інформаційно-довідкового блоку персональних веб-сторінок лінгвістів. Розкрито композиційну організацію кожного з

двох основних видів аналізованих текстів (анкетних біографічних довідок та біографічних статей).

*Ключові слова:* електронний текст, інформаційно-довідковий блок, веб-сторінка, гіперпосилання.

The article deals with defining and describing the peculiarities of compositional structuring of written in English electronic texts of information-and-reference block of linguists' home pages. The compositional organization of each of two basic types of the investigated texts (curriculum vitae – CV and biographic articles) is highlighted.

*Key-words:* electronic text, information-and-reference block, web-page, hyperlink.

УДК 81'44 (091)

**С. В. Дегтярьова**

### **ІЗ ІСТОРІЇ ТИПОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МОВИ ЯК СИСТЕМИ. ВАРІАНТНІСТЬ І ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК СПОСОБИ ІСНУВАННЯ МОВНОЇ СИСТЕМИ**

Сучасний стан дослідження типології свідчить про те, що саме ця наука вивчає системно-структурні та функціональні властивості мов, не звертаючи уваги на їх інші якості. Лінгвістична типологія виникла як засіб класифікації мов за їх будовою, не дивлячись на їх походження. Говорячи про типологію взагалі, потрібно розрізняти типологічний метод як засіб пізнання та типологічну теорію як вчення про типологічний метод, про предмет, цілі й задачі типологічного дослідження взагалі. Можна сказати, що типологія як метод пізнання, який застосовують у різних науках, намагається пізнати внутрішню організацію об'єктів, що відносяться до якоїсь певної сфери дійсності. Для того, щоб звести об'єкти до деяких основних груп, типологія повинна орієнтуватися на особливі властивості досліджуваних об'єктів, які й виступають типологічно релевантними.

Проблема вдосконалення класифікаційного методу звернула на себе увагу американського вченого Е. Сепіра, який намагався, використовуючи нові ознаки вивести метод на ширшу орбіту дослідження [1, 95]. Пошуки Е. Сепіра в класифікаційному методі – це один з етапів розвитку типології, адже класифікації не так охоплюють відомі нам мови, враховуючи їх особливості, як втискують їх у своє вузьке, негнучке обрамлення. Типологія розвинулась з подальших розробок класифікаційного та характерологічного методів у мовознавстві. Корінними недоліками класифікаційного та характерологічного методів є те, що до середини ХХ століття багато вчених змушені були відмовитися від зіставлення цілісних структур і шукати рішення типологічної проблеми у вивченні окремих елементів будови [2, 9].

Перші типологічні дослідження, які з'явилися у XVIII-XIX ст., містили у собі елементи генетико-пояснювального підходу до мови [3, 12], і це не дивно, адже типологічний метод тісно пов'язаний із генетичним методом. Якщо результати генетичного методу можуть пролити світло на типологічні пошуки і навпаки, то використання цих результатів як при генетичному, так і при типологічному дослідженні, є можливим і доцільним. Типологія ж, використовуючи результати компаративістики, може виявити тенденції змін мовної системи у часі. Можлива також діахронічна типологія – зіставлення діахронічного розвитку мов [4, 26].

Таким чином, сформулюємо визначення типології як учення про одноманітність і різноманітність, тотожність і нетотожність, інваріантність та варіантність мовних структур. Щодо лінгвістичної типології, то це – галузь мовознавства, що вивчає структурні, граматичні, функціональні риси мов світу й на підставі цього встановлює їхній типологічний різновид. Лінгвістична типологія зародилася в Німеччині на початку XIX століття у наукових працях В. Фон Гумбольдта, братів Ф. й А. Шлегелів, Г. Габеленца, Ф. Боппа, А. Шлейхера.

Одним із базових понять лінгвістичної типології є тип мови, що передбачає сукупність певних семантико-граматичних характеристик за умови домінування найбільш загальної (методика системно-цілісної типології).

Висвітлюючи основні засади типології, потрібно зупинитися на загальному методі класифікації досліджуваного матеріалу – таксономії. Він є дуже поширеним у лінгвістиці. Головними його принципами є:

1. відповідність певної класифікації лише одному параметру – категорії, яка є базовою для виокремлення й об'єднання певної множини явищ або фактів;
2. можливість певної матриці деяких параметрів для певного класу явищ чи фактів;
3. наявність маргінальних, синкретичних явищ чи фактів, які можуть бути на межі різних класифікаційних ознак.

Окрім таксономічного, напрями типологічних досліджень є історичний, квантитативний, функціональний, когнітивний. Перший з них вивчає принципи еволюції різних мовних типів або історію «типів у мові» як конкретних мовних змін. Квантитативний встановлює типи мов залежно від результатів лінгвістичного аналізу й підрахунку індексів як одиниць виміру певних співвідношень змінних величин (наприклад, у дослідженнях відношення числа слів до числа морфем у мові, слів із префіксами до числа всіх слів). Функціональний напрям установлює типи мов за виконуваними функціями. Щодо когнітивного напрямку типології, то він досліджує універсалії як базові функції когнітивно-комунікативної діяльності (Кельнський проект під керівництвом Х. Зайлера) або виокремлює типи мов на підставі їхньої ментальної

граматики й орієнтації на мовця, адресата й реальність (Дж. Хокінс, П. Дурст-Андерсен).

«Мова запрограмована всесвітом як носій духу, тому й функціонування прямує до безконечності. Як адекват духу кожна національна мова відзначається динамізмом, варіативними можливостями, що забезпечує повноту відображення, а також пристосовує її до найрізноманітніших ситуацій та різновидів спілкування» [5, 279]. Обґрунтування поняття системи мови пов'язують з іменами Ф. Де Соссюра та І. О. Бодуена де Куртене. Особливу роль в дослідженні системного підходу до мови відіграли праці українського мовознавця О. Потебні. «Положення про системний характер мови, – на думку М. Кочергана, – застосовується в сучасній лінгвістиці до мови загалом, але найбільшою мірою – до фонетичних одиниць» [6, 208]. Так, наприклад, фонемі будь-якої мови не можна розглядати ізольовано, поза фонологічною системою. Кожна з мов має свою систему фонем і свою систему протиставлення фонем (фонологічні опозиції). Як уважає Е. Косеріу, «система передбачає функціональне протиставлення, певні можливості, координати, що вказують на відкриті й закриті шляхи в мовленні, зрозумілому даному колективу ... Система охоплює ідеальні форми реалізації конкретної мови, тобто техніку й еталони для відповідної мовленнєвої діяльності» [7, 174–175].

Отже, можна стверджувати, що ці можливості є значно ширшими за реальне функціонування мови. «Система мови – це система моделей, цілком не реалізована в окремих текстах; формальні можливості, надані мовою, ніколи не можуть бути використані повною мірою» [8, 9]. Іншими словами, «з теоретичного погляду мова містить усі мовні явища, властиві конкретним висловленням усіх мовців, приналежних у дану епоху до одного й того ж великого мовного колективу, йменує його нацією» [9, 42].

У разі *варіантності* система мови має два чи більше «виходи» в мовлення, два чи більше варіанти реалізації тієї чи іншої мовної одиниці, з яких нормативним все-таки визнається лише один. У разі ж *варіативності* всі наявні варіанти вимови визнаються, як правило, однаково нормативними. *Варіантність* – це спосіб існування мовної системи й норми. Під *варіантністю*, слідом за Л. Вербицькою, розуміємо існування на певному синхронному зрізі двох чи декількох) рівноправних можливостей на позначення однієї й тієї ж мовної сутності.

*Варіантність* – це передусім властивість, притаманна мові загалом, яка може бути охарактеризована як потенційна властивість передачі одного й того ж різними мовними засобами.

*Варіативність* розглядається як одна з причин виникнення варіантності і визначається цілим рядом умов (наприклад, сусідніми звуками, місцем у слові). Термін *варіантність* вживається на позначення варіантів мовної системи, наприклад, при порівнянні територіальних і національних варіантів літературної мови. Під

*варіативністю* розуміються припустимі з погляду даної функціональної системи видозміни мовних одиниць, зумовлені й передбачувані мовними умовами їхньої реалізації, які є обов'язковими для всіх членів даного мовного колективу.

У сучасних дослідженнях виділяють два типи *варіативності*: внутрішньоструктурну й зовнішню. Перша передбачає вплив власне фонетичних умов реалізації на сегментні характеристики мови. Безпосереднє фонетичне оточення і просодичні умови вимови зумовлюють алофонічні зміни фонем за їхньої реалізації в мовленні. *Внутрішньоструктурна варіативність* характеризується співіснуванням та співпрацею двох рівнів: сегментного та супрасегментного. Як відомо, сегментний рівень являє собою членування мовленнєвого потоку на певні фонетичні одиниці: звуки (фони), склади, фонетичні слова, синтагми, фрази, тоді як супрасегментний – на наголос, темп, тембр, ритм, тон, мелодіку, гучність, паузи, що розглядаються в аспекті їхніх фізичних і рецептивних ознак.

В основу другого типу *варіативності* покладено співіснування паралельних способів вираження, що мають спільне лінгвістичне значення (граматичне, лексико-семантичне, фонологічне), але різняться відтінками чи сферою поширення.

Таким чином, способом функціонування фонетичної системи мови є варіантність, що виникає внаслідок вияву однієї з універсальних мовних властивостей – *варіативності*, при цьому варіантність – це існування декількох способів звукового вираження однієї й тієї ж мовної сутності, а *варіативність* – здатність мовних одиниць мати більше, ніж один спосіб звукового оформлення. При цьому встановлення характеру виявлених варіантів вимови і їхня ієрархізація у конкретному ідіолекті виявляється зумовленою сукупністю параметрів *варіативності* як суттєвої характеристики фонологічної системи мови.

Для кращого сприйняття основної думки нашої статті зупинімося детальніше на розкритті поняття, з яким щойно зустрілися: ідіолект. О. Селіванова у своїй фундаментальній розвідці «Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія» трактує його наступним чином: ідіолект – індивідуальний різновид мови, що виявляється в сукупності різних ознак мовлення окремого носія мови. Увага мовознавства до ідіолекту визначає постановку проблеми існування мови як такої, адже вона є абстракцією, що недоступна безпосередньому спостереженню. Подібна проблема виникає і при тлумаченні значення мовних одиниць: у реальному мовленні одиниці наповнені індивідуальним змістом, але він зрозумілий й іншим носіям мови. Це пов'язано із співвідношеннями між індивідуальним і колективним способами існування світу [10, 173].

*Варіативність* передбачає для фонем можливість реалізації в різних варіантах (алофонах). Виділяються два типи варіантів (алофонів), що залежать від лінгвістичного контексту – контекстуальні, тобто різні реалізації однієї фонем, зумовлені контекстом, чи комбінаторні варіанти

(алофони). Додаткова дистрибуція спостерігається у випадках, коли один чи кілька звуків розподіляються в мовленнєвому потоці так, що жоден з них не з'являється в тій же позиції, що й інший звук. Якщо ж різні реалізації однієї фонемі не зумовлюються лінгвістичним контекстом, ідеться про вільні варіанти. Існують численні типи вільних варіантів, які можуть реалізовуватися з урахуванням різних параметрів мовної особистості (емоційного, стилістичного, індивідуального, географічного, психосоціального).

### Література

1. Сепир Э. Язык. Введение в изучение речи. – М. –Л., 1934.
2. Скаличка В. О современном состоянии типологии // Новое в лингвистике. – М., 1963. – Вып. III. – С. 19–35.
3. Кацнельсон С. лингвистическая типология // Вопросы языкознания. – 1983. – №3. – С. 9–20.
4. Журавлев В. Диахроническая типология. – М., 1986.
5. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності). – Львів, 2000.
6. Кочерган М. Загальне мовознавство. – К., 2003.
7. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история (Проблема языкового изменения // Новое в лингвистике. – Вып. 3. – М., 1963. – С. – 143–343.
8. Фонетика спонтанной речи / Бондарко Л., Вербицкая Л. и др. / Отв. ред. Светозарова Н. – Л., 1988.
9. Матезиус В. о потенциальности языковых явлений: Пер. с чешского яз. // Пражский лингвистический кружок. Сб. статей / Сост., ред. Кондрашова Н. – М., 1967.
10. Селіванова О. Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія. – Полтава, 2006.

Статья касается тех аспектов и заданий, которые ставит перед собой структурная типология, так как типологическое исследование языка на современном этапе называется структурной типологией. Именно такую типологию определяем как систематизацию, инвентаризацию явлений разных языков по признакам, являющимися типичными с точки зрения структуры данного языка. Вариантность и вариативность рассматриваем как способы существования языковой системы, останавливаясь на их общих и отличных чертах.

*Ключевые слова:* языковой тип, типология, идиолект, таксономия, вариант, вариантность, вариативность.

Стаття торкається тих аспектів і завдань, які ставить перед собою структурна типологія, адже типологічне дослідження мови на сучасному етапі має назву структурної типології. Саме таку типологію визначаємо як систематизацію, інвентаризацію явищ різних мов за ознаками, типовими з точки зору структури даної мови. Варіантність та варіативність розглядаємо як способи існування мовної системи, подаємо їх спільні та відмінні риси.

*Ключові слова:* мовний тип, типологія, ідіолект, таксономія, варіант, варіантність, варіативність.

The article concerns those aspects and tasks which sets structural typology, as we know typological research of the language nowadays is called structural typology. Exactly this typology we take as systematization, stocktaking of the phenomenon in different languages according to the features, typical for the structure of this language. Variety and variation

consider as the ways of the language system existence. Their common and distinguishing features are also represented in the article.

*Key-words:* language type, typology, idiolect, taxonomy, variant, variety, variation.

УДК: 81'1: 316.28

**О. М. Добринець**

## **ПРОБЛЕМИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ**

**Актуальність проблеми.** Початок ХХІ сторіччя відзначається бурхливим розвитком культурологічних зв'язків та великим інтересом до вивчення соціокультурного мовленнєвого контексту. Все частіше ми говоримо про міжкультурну комунікацію та її вплив на різноманітні сфери життя людини. Розвиток міжнаціональних контактів та міжнародних відносин постійно стимулюється політичними й економічними факторами. Сучасна економічна та культурна ситуація вимагають від людини вміння вести взаємовигідний діалог та налагоджувати міжкультурні взаємозв'язки, і тому проблема спілкування між представниками різних країн, культур, конфесій набуває актуальності. Але, існують певні проблеми, які заважають успішному здійсненню спілкування між людьми, які належать до різних культур.

### **Мета даної статті:**

- Розглянути сутність міжкультурної комунікації;
- Проаналізувати існуючі проблеми міжкультурної комунікації.

На нашу думку, перш, ніж давати визначення поняттю «міжкультурна комунікація», потрібно зупинитися на таких її складових, як мова, культура та комунікація. Отже, «мова – це система усного та писемного спілкування, що використовується людьми певної країни» [1, 721]. «Культура – це система звичаїв та вірувань, способів життя та мислення людей певної країни» [1, 306]. «Комунікація – це процес обміну думками та почуттями або повідомлення іншим певної інформації за допомогою вербальних та невербальних засобів» [1, 243]. Міжкультурна комунікація – це процес спілкування людей, які належать до різних національних культур. Культура народу виражається через його мову, яка у всіх своїх проявах є охоронцем культурних цінностей. «Мова – це могутнє суспільне знаряддя, що формує людський потік в етнос, створює націю через охорону та передачу культури, традицій, суспільної самосвідомості даного мовленнєвого колективу» [2, 15].

Дослідження в цьому напрямку почали проводитися лінгвістами в ХІХ сторіччі. Вільгельм фон Гумбольдт вважав суспільну природу мови природою національною: «Мова народу є його духом, тим, що знаходиться в умах і душах людей» [3, 48]. Інший лінгвіст, Едвард Сепір, досліджував проблему зв'язків мови та культури, мовленнєвих явищ та соціальних факторів і вважав, що: «Культура – це те, що дане

суспільство робить і думає. Мова – це те, як думають» [3, 249]. Сучасні вітчизняні та зарубіжні лінгвісти продовжують працювати в цьому напрямку. Серед них можна назвати: Бориско Н. Б., Гальскову Н. Д., Слухіну Н. В., Милосердову С. Г., Першукову О., Тер-Мінасову С. Г., Хроленко А. Т., Брауна Д., Галловея В. Б., Мартіnellі С., Молліку А.

Міжкультурна комунікація знаходиться під впливом процесів інкультурації та акультурації. «Інкультурація – це процес передачі культури від одного покоління іншому» [4, 246]. Культура включає в себе все, що створили члени певної соціальної групи: мову, шляхи мислення, мистецтво, закони, релігію. Людина вивчає рідну культуру за допомогою батьків, школи, однолітків, різноманітних релігійних установ, засобів масової інформації. Щодо акультурації, цей процес має на увазі «придбання людиною певних рис іншої культури через безпосередній контакт з нею» [4, 247]. Тобто, в процесі акультурації рідна культура людини знаходиться під впливом іноземної. Прийняття іншої культури залежить від декількох факторів. Перш за все, воно залежить від схожості культур. Якщо рідна культура людини та іноземна культура мають більше спільних, ніж відмінних рис, процес акультурації відбувається швидше. Крім того, молоді та добре освічені люди сприймають особливості нової культури краще, ніж інші. Також значущими є попередні знання про іншу культуру.

Успіх міжкультурної комунікації залежать від наявності у комунікантів не лише стійких мовних навичок, але й достатніх соціокультурних фонових знань та адекватного уявлення про культуру та світ тих людей, де дана мова функціонує. В основі світосприйняття та світорозуміння кожного народу знаходиться своя система предметних значень, соціальних стереотипів. Тому свідомість людини завжди етнічно обумовлена, сприйняття світу одним народом не завжди співпадає із сприйняттям світу іншими. У кожного народу система сприйняття, мислення, поведінки, емоцій різноманітна в силу різних умов проходження соціалізації; важливе значення мають також традиції та звичаї народу, територіально-географічне положення, особливості історичного розвитку. Слід зауважити, що навіть запозичення елементів однієї культури іншою не завжди є механічним процесом та автоматичним наслідком культурних контактів. Навіть, коли має місце процес запозичення, дуже часто запозичений елемент культури переосмислюється і в іншій культурі набуває нового значення.

Сучасна людина усвідомлює цілісність світу та необхідність міжкультурного співробітництва народів. Природним є інтерес щодо способу життя, особливостей менталітету, національного характеру, системи цінностей та вірувань інших народів, бо вони відіграють значну роль у сфері міжнародного спілкування. Але часто людина, яка є учасником діалогу культур, стикається з певними проблемами. На нашу думку, до проблем міжкультурної комунікації можна віднести:



- *Національно-культурні стереотипи*. Часто люди, що починають вивчати іноземну мову, вже мають уявлення про її граматичний строй, знайомі з певними лексичними одиницями, але в більшості випадків вивчення мови починається, так би мовити, з нуля. Якщо ж говорити про культуру народу, то до початку навчання студенти мають певні уявлення та стереотипи про іноземну дійсність. Ці уявлення впливають на сприйняття індивідом культури та її розуміння. Вони не завжди правдиві та справедливі, що пов'язано, в першу чергу, з особливістю людей роздивлятися та оцінювати іншу культуру з позиції цінностей та норм рідної. «В рамках рідної культури створюється міцна ілюзія свого бачення світу, способу життя, менталітету як єдино можливого і, головне, єдино прийняттого» [2, 33].

Поняття «стереотип» у відношенні до комунікації майже завжди носить оціночний характер. «Стереотип – це схематичний, стандартизований образ або уявлення про соціальне явище чи об'єкт» [5, 82]. Лінгвіст Брагіна Н. Г. дає наступне визначення поняттю «стереотип»: «категорія культури, що регулярно відтворюється в вербальних та невербальних текстах та є необхідною належністю соціуму» [5, 82]. Слово «стереотип» має негативне забарвлення, бо визначається словом «шаблонний», що означає недостачу оригінальності та виразності.

На думку Тер-Мінасової С. Г., існує декілька джерел стереотипних уявлень про національні характери. По-перше, це міжнародні анекдоти, які мають певний сюжет, побудований по наступному принципу: представники різних національностей по-різному поведуть себе в однакових обставинах. Ці розбіжності пояснюються тим, що носії мови мають притаманні лише їм риси національного характеру. Національний характер – це «своєрідний національний колорит почуттів та емоцій, образу мислення та дій, стійкі та національні риси звичок та традицій, що формуються під впливом умов матеріального життя, особливостей історичного розвитку даної нації та виявляється в специфіці її національної культури» [2, 136]. Національний характер є, так би мовити, ключем, що може пояснити життя народу і, певною мірою, його історію.

Іншим джерелом стереотипів є фольклор. В творах усної народної творчості стереотипними є і герої, і сюжети. Вони не мають в собі суб'єктивізму індивідуально-авторських творів, тому що передавалися з покоління в покоління і являють собою колективну творчість народу. До усної народної творчості відносяться прислів'я, приказки, фразеологізми, казки; вони безсмертні, бо відображають культуру народу, особливості менталітету та світосприйняття.

Також стереотипні уявлення формуються за допомогою національної класичної літератури, бо саме ця література пройшла випробування часом та заслужила визнання представників певної культури. Звичайно, в творах класичної літератури є частина

суб'єктивізму, бо кожний твір має конкретного автора, з його особистим баченням світу. Незважаючи на це, особливості національного характеру того чи іншого народу проявляються в творах класичної літератури.

- *Інтерпретацію та розуміння реалій.* Засвоюючи нову мову, людина робить можливості свого відображення ширшими, і цей процес розгортається вже на фоні надбаного мовного та культурного багажу. Однак, це може призвести до неадекватних інтерпретацій та нерозумінню реалій. Реалії – це факти, що стосуються побуту, культури, історії країни мови, що вивчається, героїв, традицій, звичаїв. Під реаліями розуміють як предмети, поняття, явища, що є характерними для культури, побуту країни, так і слова, словосполучення, що позначають ці предмети та явища.

На відміну від інших слів мови, характерною рисою реалії є характер її предметного змісту, тісний зв'язок позначаємого реалією предмета або явища з країною та з історичним відрізком часу. З одного боку, реалії відображають державний, економічний, географічний, культурний уклади країни і це надає їм значущості. З іншого боку, реалії позначають об'єкти, що є характерними для життя одного народу та зовсім незнайомими для життя іншого, що ускладнює процес міжкультурного спілкування та перекладу реалій з однієї мови на іншу.

- *Інтерпретацію норм повсякденної поведінки, ситуацій спілкування.* Власний досвід завжди є основним при сприйнятті іншої культури. «Люди ніколи не сприймають ситуацію безпристрасно або неупереджено, вони змальовують та оцінюють події та явища інших культур через призму своїх культурних норм» [6, 79]. Зрозуміло, що при цьому ні одне із суджень не може вважатися об'єктивно правильним або неправильним. Люди лише виражають індивідуальну інтерпретацію, в основі якої знаходиться специфічна точка зору на культуру та її перспективи. Ця точка зору залежить від того культурного середовища, в якому проживає людина. Сприйняття, інтерпретація та оцінювання феноменів та ситуацій іншої культури відбуваються на основі досвіду, надбаного в культурному середовищі рідної мови.

- *Переклад.* Люди, які займалися перекладом з однієї мови на іншу, знають, що вкласти значення оригіналу в речення, що перекладається, не завжди легко. Навіть адекватний підбір лексичних одиниць в процесі перекладу не гарантує правильного використання іноземної мови. Причина цього в тому, що мова знаходиться під впливом культури, а культура – під впливом мови. Одне й те ж слово в різних мовах та культурах може мати різноманітні значення, а поняття, що здаються однаковими, виражатися по-різному. Передача закладеного в слові значення за допомогою дослівного перекладу може створити проблему. Наприклад, діалог між двома українськими колегами, свідками якого ми були, що має певний підтекст: – «Як справи?» – «Понеділок!»? неможливо перекласти наступним чином: – «How are you?» – «Monday». Така відповідь може бути зрозумілою лише

представнику тієї самої культури: понеділок – перший день тижня і дуже складний час для більшості українців. Кращий варіант перекладу: –«How are you?» – «Not very good». «Переклад – це лише незначна частина відмінностей у спілкуванні між представниками різних культур. Відмінності в способах використання мови та створеного мовою світосприйняття призводить до того, що спілкування між культурами стає випробувальним завданням» [7, 221].

- *Бар'єри спілкування та конфлікт культур.* Бар'єри спілкування можна визначити як певні перешкоди, які виникають між співрозмовниками під час комунікації. Можна зазначити такі бар'єри: мовний та культурний. Мовний бар'єр виникає тоді, коли один із учасників комунікації робить лексичні, граматичні, фонетичні помилки. Культурний бар'єр має місце, коли один із співрозмовників допускає помилки, пов'язані з культурою носія мови. Мовні помилки можуть бути пробачені носієм доволі легко, адже він розуміє, що процес вивчення іноземної мови дуже складний. Щодо культурних помилок, то вони не можуть бути легко пробачені носієм мови. Це відбувається тому, що по-перше, відмінності між мовами більш помітні, ніж відмінності між культурами. По-друге, кожна людина вважає, що всі мешканці планети знають особливості її культури. І не лише знають, а живуть відповідно її нормам, правилам поведінки і так далі. Кожна людина сприймає свої культурні особливості як єдино правильні, і коли вона бачить, що хтось з ними не знайомий, може глибоко образитися.

Бар'єри у спілкуванні можуть призвести до конфлікту культур. «Конфлікт культур – це ситуація, в якій люди, що належать до різних культур, не можуть порозумітися чи дійти однакової точки зору в силу певних розбіжностей, що існують між культурами» [1, 258]. Для того, щоб уникати конфліктів, потрібно бути толерантними до іноземних культур та завжди пам'ятати, що всі культури мають право на повагу [8, 26].

- *Культурний шок.* Його можна визначити як «почуття хвилювання та збентеження, що охоплюють людину, яка перебуває або постійно проживає в іншій країні» [1, 306]. Культурний шок пов'язаний з процесом акультурації і заважає людині не лише спілкуватися з носіями мови, а й вести повноцінне життя, бо вона відчуває себе чужою, не розуміє багатьох фактів повсякденного життя іноземців, оцінює явища з позицій рідної культури. Причинами культурного шоку можуть бути невідповідність людини до життя в іншій країні, відсутність фонових знань, прийняття людиною іноземних норм під впливом здобутих в рідній країні культурних особливостей. Коли ж особистість стикається з певними труднощами, розуміє, що потрібно поводити себе не так, як в рідній країні, відмовитися від певних звичок, вона відчувається розгубленою та розчарованою. Поступово людина звикає до розбіжностей в культурах, традиціях, помічає особливості менталітету

представників іншої країни, і навчається жити так, як цього потребує закордонне суспільство.

**Висновки.** Отже, до проблем міжкультурної комунікації ми віднесли: національно-культурні стереотипи, інтерпретацію та розуміння реалій, інтерпретацію норм повсякденної поведінки та ситуацій спілкування, переклад, комунікативні бар'єри, конфлікт культур, культурний шок. На нашу думку, ці проблеми заважають успішному здійсненню процесу міжкультурного спілкування, тому їх вирішення є необхідним. Усуненню цих проблем повинні сприяти культурологічно орієнтовані заняття з іноземної мови, на яких викладач поступово ознайомлює студентів з вищеназваними проблемами, готує їх до того, що ці проблеми можуть виникнути в процесі міжкультурної комунікації і допомагає їм знаходити шляхи усунення цих проблем.

### Література

1. **Oxford advanced learners dictionary.** – Oxford, 2000. 2. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация: (Учебное пособие). – М., 2000. 3. **Березин Ф. М.** История лингвистических учений: учебное пособие для филологических специальностей университетов и пед. институтов. – М., 1975. 4. **DeVito, Joseph A.** Messages: building interpersonal communication skills. – York, 2002. 5. **Милосердова Е. В.** Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 80 – 84. 6. **Хохлова В. В., Хохлова Ю. В.** Особенности восприятия культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 3. – С. 76 – 80. 7. **Adler Ronald B., Towne Neil** Looking out, looking in. – Harcourt Brace College Publishers, 1999. 8. **Brown, H. Douglas** Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. – San Francisco State University, 1994.

В статье рассматривается суть межкультурной коммуникации и проблемы, которые могут возникнуть в процессе межкультурного общения.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, национально-культурные стереотипы, интерпретация, реалии, перевод, культурный шок, барьеры в общении, конфликт культур.

В статті розглядається сутність міжкультурної комунікації та проблеми, які можуть виникнути в процесі міжкультурного спілкування.

*Ключові слова:* міжкультурна комунікація, національно-культурні стереотипи, інтерпретація, реалії, переклад, культурний шок, бар'єри спілкування, конфлікт культур.

The article deals with the cross-cultural communication and its problems.

*Key-words:* cross-cultural communication, national stereotypes, interpretation, peculiarities, translation, culture shock, barriers to cross-cultural communication, conflict of cultures.

О. О. Жакун

### ПРО ВЖИВАННЯ ТЕРМІНА «СРОДНІСТЬ» В УКРАЇНСЬКІЙ МОВІ

В 30-і р. ХХ ст. в мовознавстві виникає тенденція до вивчення взаємодії мов та процесу конвергенції. Базою для таких досліджень були роботи німецького лінгвіста А. Потта та російського мовознавця І. О. Бодуена де Куртене, пізніше – праці вчених Празької лінгвістичної школи. Серед питань, пов'язаних із розробкою проблеми взаємодії мов, постало питання термінології. До активного вжитку ввійшов термін *Affinität* (російське – *сродство*). Визначення цього терміна зустрічаємо в працях багатьох зарубіжних та російських лінгвістів (І. О. Бодуена де Куртене, Г. Шухардта, Я. ван Гіннекена, Р. О. Якобсона та інших). Однак, необхідно зазначити, що єдиного визначення терміна *Affinität* немає. Різні лінгвісти визначали його по-різному, залишаючи незмінним лише загальне значення терміна. В українському мовознавстві цей термін не вживається, він не має обґрунтування чи визначення. Лінгвоісторіографічний аналіз робіт, пов'язаних із розробкою проблеми мовних союзів, неможливий без використання терміна *сродство*, тому постає проблема перекладу цього терміна українською мовою або пошуку його українського відповідника. У своїх працях український філософ Г. Сковорода вживає термін *сродність*, якому дає соціологічне та філософське обґрунтування. Термін *сродність* Г. Сковороди має загальне значення, яке притаманне лінгвістичному терміну *Affinität*. Тому важливим є обґрунтування відповідності термінів *сродність* та *Affinität*. Отже, актуальність даної статті визначається відсутністю українського відповідника терміну *Affinität* та значністю його для лінгвоісторіографічного аналізу праць з ареального мовознавства.

Мета даної статті полягає у визначенні терміна *Affinität* в працях різних лінгвістів та обґрунтуванні ідентичності термінів *сродність* Г. Сковороди та *Affinität* (російське – *сродство*).

Поставлена мета передбачає роз'язання таких питань: 1) проаналізувати визначення терміна *Affinität* (російське – *сродство*) у працях російських та зарубіжних мовознавців; 2) дати визначення терміна *сродність* у філософській концепції Г. Сковороди; 3) обґрунтувати ідентичність термінів *сродність* та *Affinität* (російське – *сродство*); 4) визначити напрямки подальшого дослідження терміна *Affinität*.

Термін *сродство* (*Affinität*) вперше був запропонований німецьким лінгвістом А. Поттом у 1859 р. [1, 69]. Потт розрізняв близькість мов, яка заснована на кровній спорідненості, та *сродство* мов, яке трактував як

результат засвоєння мовою чужих мовних елементів і утворення змішаної мови.

Ідея змішування мов була розвинута у працях І. О. Бодуена де Куртене. З точки зору сучасної лінгвістики під змішуванням Бодуен де Куртене розумів різні явища [2, 147]. Так, говорячи про змішаний характер рез'янських говірок, він мав на увазі ті процеси, які в сучасному мовознавстві трактуються як контактування, контакт мов. Змішування форм однієї мови з формами іншої визначається терміном *інтерференція*. Змішуванням Бодуен де Куртене називав й ті процеси, які відбуваються в мові конкретного індивіда, та взаємовплив мовних колективів. Серед змішаних мов лінгвіст виділяв ті, які утворилися внаслідок процесу конвергенції. Він розрізняв генетичну, або історичну, спорідненість мов та загальну схожість мов, яка є наслідком незалежного від генетичних зв'язків розвитку мов. В статті «Про змішаний характер усіх мов» він виділяв ще один вид спорідненості мов: спорідненість, яка спирається на єдність рис мов, що межують між собою і пов'язані єдиним географічним субстратом [3, 371-372]. Бодуен де Куртене ставив питання про нову класифікацію мов, яка буде враховувати спільні риси географічно сусідніх мов. Він ввів термін *свойство (породнение)* мов, під яким розумів результат взаємовпливу як генетично споріднених, так і неспоріднених мов, які є ареально близькими [4, 347]. В інших роботах лінгвіст замість терміна *свойство* використовував термін *сродство*, не змінюючи його змісту.

Австрійський лінгвіст Г. Шухардт, який підтримував ідею про змішаний характер усіх мов, не визнавав мовного *сродства*. Він зазначав, що між мовним *сродством* та генетичною спорідненістю не існує суттєвої різниці. Але лінгвіст визнавав два види мовної спорідненості: первісну та спорідненість, яка склалася історично. Під первісною, або елементарною, спорідненістю він розумів спільні явища, які виникли в різних мовах самостійно, незалежно одне від одного як наслідок паралельної творчості [5, 68]. Такий тип спорідненості він називав терміном *Affinität*, який раніше ввів у лінгвістику А. Потт, хоча Потт та Шухардт по-різному визначали цей термін.

У працях Я. ван Гіннекена трактування терміна *сродство* близьке до того, яке зустрічаємо у Бодуена де Куртене. Під *сродством* ван Гіннекен розумів взаємовплив сусідніх мов, який виявляється як у фонетиці, так і в лексиці, морфології та синтаксисі. *Сродству* мов лінгвіст протиставляв генетичну спорідненість мов. Однак слід зазначити, що, теоретично розмежовуючи поняття *сродства* та спорідненості мов, на практиці ван Гіннекен їх не розрізняв та визнавав, що часто результати *сродства* та спорідненості змішуються, що викликає ускладнення при їх класифікації.

Змішував поняття *сродства* та спорідненості мов К. Уленбек. Він зазначав, що *сродство* мов включає в себе генетичний зв'язок, а

генетична, «первісна», спорідненість є наслідком тривалих контактів мов, їх асиміляції та нового перегрупування.

Значно глибше розглядав питання спорідненості та *сродства* мов В. Пізані. Він розрізняв три випадки близькості між мовами: елементарне *сродство*, запозичення та спорідненість [6, 13-15]. Під елементарним *сродством* лінгвіст розумів сходження, які виникли в мовах незалежно одне від одного. Такі сходження є випадковими та протиставляються спорідненості та запозиченню, які носять історичний характер та, на думку вченого, не мають принципової різниці.

У працях Р. О. Якобсона *сродство* мов не протиставляється генетичній спорідненості, а абстрагується від неї. Під *сродством* Якобсон розумів схожість мовних структур, що уніфікує сусідні мови та об'єднує їх у межах одного мовного союзу. *Сродство* та спорідненість – це підстави для різних типів класифікації мов [7, 95]. Такі погляди Якобсона притерпіли певних змін, внаслідок чого лінгвіст класифікував мовну сім'ю як конкретний випадок мовного союзу. Як і ван Гіннекен, Якобсон на практиці не розрізняє генетичної класифікації мов та класифікації, яка заснована на *сродстві* мов.

Німецькі лінгвісти І. Кноблах та Е. Швіцер визначали *сродство* як спорідненість типологічного або культурного характеру. Проти такої думки виступав Е. А. Макаєв, який зазначав, що мовне *сродство* не має нічого спільного з мовною спорідненістю. Спорідненість заснована на генетичних критеріях, а *сродство* – це наявність сукупності спільних структурних рис у мовах певного ареалу. Ці риси спільні лише в плані змісту, що робить неможливим їх зведення до будь-якого висхідного стану. Тому логічно не виправданим є визначення мовного *сродства* як мовної спорідненості типологічного або культурного характеру [1, 69-70].

Італійський мовознавець Б. Колліндер у працях, присвячених дослідженню генетичних зв'язків між уральськими та алтайськими мовами, протиставляв генетичну спорідненість типологічному *сродству* (*Affinität*). Але лінгвіст не робив різниці між типологічним *сродством* та запозиченням [8, 44].

Е. Бенвеніст, розглядаючи три типи класифікації мов (генетичну, ареальну та типологічну) зазначав, що структурна схожість мов (тобто *сродство* мов) повинна розглядатися незалежно від генетичних зв'язків мов. Типологічне *сродство*, як правило, об'єднує генетично неспоріднені мови у межах єдиного ареалу. Однак Бенвеніст вказує на те, що говорити про різницю між спільним історичним походженням мов та типологічним *сродством* можливо лише спираючись на дані сучасних спостережень [8, 49-50]. Якщо мовне угруповання за *сродством* виникло в доісторичний період, то з історичної точки зору буде здаватися, що воно має ознаки генетичної спорідненості. Тож на думку Є. Бенвеніста, між генетичною спорідненістю мов та мовним *сродством* існує різниця лише у хронології.

Отже термін *сродство* вживають у своїх працях багато лінгвістів кінця XIX ст. – XX ст., але цей термін не має єдиного визначення. Спільною ознакою різних трактувань терміна *сродство* є протиставлення мовного *сродства* мовній спорідненості. Якщо мовна спорідненість передбачає генетичний зв'язок мов та схожість мовних структур як наслідок розвитку споріднених мов з однієї висхідної мови, то *юрродство* – це схожість мов, набута в результаті їх розвитку в межах певного географічного ареалу. Але необхідно зазначити, що протиставлення *сродства* та спорідненості зустрічаємо не в усіх лінгвістів (не розрізняють ці терміни Г. Шухардт, К. Уленбек), а більшість мовознавців розмежовують терміни *сродство* та *спорідненість* лише теоретично, змішуючи їх на практиці. Таким чином, у сучасній лінгвістиці не існує чіткої межі між поняттям, пов'язаним з ареальною класифікацією мов (*сродство*), та терміном, що належить до генетичної класифікації (*спорідненість*).

В україномовних роботах з мовознавства термін *сродство* не вживається, через що виникають ускладнення при дослідженні питань, пов'язаних з розробкою теорії мовних союзів, аналізом праць лінгвістів, які вивчали процеси конвергенції та змішування мов.

У працях Г. Сковороди з соціології та філософії зустрічаємо термін *сродність*, який означає близькість людини до певного роду діяльності. *Сродність* – явище духовне, але воно має конкретні матеріальні прояви. На думку Сковороди, людина народжується з певними нахилами, здібностями. Розвиваючись, людина намагається знайти своє місце у суспільстві, у неї виникає потяг до певного виду праці. Але на остаточний вибір професії впливають не лише бажання та покликання людини, а й умови та вимоги суспільства, в якому вона живе. Тому далеко не завжди природні здібності індивіда реалізуються в його праці. Таку працю, яка не приносить морального задоволення людині, вибір якої залежить від зовнішніх чинників, а не від природних прагнень, Сковорода називав несродною. «А бігати за званнями й посадами, до яких людина не має здібностей, є невідкладний знак несродності» [9].

Термін *сродність* у роботах Сковороди пояснюється багатьма прикладами, але в одних випадках автор вказував, що джерелами *сродності* є природа, бог, тому всі здібності закладаються в людині з моменту її народження, тому все сродне є природним в людині, а в інших – зазначав, що на *сродність* людини до будь-якої праці впливає те соціальне оточення, в якому вона знаходилась у дитинстві. Поряд з терміном *сродність* Сковорода вживав термін *спорідненість*, *споріднена праця*, який має ідентичне значення [10, 423].

У своїх працях Сковорода зазначав, що пізнати *сродність*, виявити її дуже складно, але можливо. *Сродність* як суто духовне явище має свої матеріальні вияви. Наприклад, якщо одна дитина робить ярмо, а інша підперезує шаблю, то це і є показником покликання першої до землеробства, а другої – до військової справи [6]. Однак зовнішні вияви



*сродності* не дають відповіді на питання про її витоки. *Сродність* може трактуватися як генетично закладена властивість або як набута в процесі пізнання дитиною навколишнього світу та опанування певного соціального середовища.

Д. Донцов у своїй статті «Дух животворить» вказує на те, що термін *сродність* у концепції Сковороди має не лише соціологічне значення і пов'язаний не лише з поняттям *сродної праці*, але трактується значно ширше, як певна філософсько-світоглядна категорія [11]. Ці погляди на категорію *сродності* у Сковороди поділяє й А. К. Бичко, який вживає термін *сродність* стосовно культурології та мистецтва [12].

Тож, можна зробити висновок про те, що термін *сродність* має досить широке використання і виступає у Сковороди як філософська категорія, що означає близькість одного явища (предмета, людини) до іншого як наслідок їх генетичної єдності чи тісного контактування в процесі розвитку, становлення.

Необхідно зазначити, що термін *сродність* у Г. Сковороди не знайшов чіткого визначення. Незрозумілою залишається природа *сродності*.

Німецький термін *Affinität* (російський *сродство*) у мовознавстві має ідентичне значення з терміном Сковороди *сродність*. Можна зазначити такі спільні аспекти визначення цих термінів: вони вказують на близькість предметів один до одного (у мовознавстві – на близькість мов); здебільшого ця близькість трактується як знов набута, а не генетично зумовлена (у мовознавстві – ареальна близькість); близькість предметів (мов) має зовнішнє вираження (у мовознавстві – спільність елементів мов одного мовного союзу на різних рівнях мовної системи). Таким чином, значення терміна *сродність* відповідає значенню терміна *Affinität* (російське *сродство*) і може використовуватися в українському мовознавстві при лінгвіоісторіографічному аналізі праць, присвячених проблемі мовних союзів.

Отже, проблема визначення терміна *сродність* в філософському плані знайшла відображення у працях Г. Сковороди та дослідників його творчості. В лінгвістичному плані термін *сродство* (українське – *сродність*) вживається в працях багатьох лінгвістів ХХ ст., але чіткого визначення він так і не знайшов. Це зумовлює необхідність подальшої конкретизації терміну *сродство*. Важливим є питання розмежування не лише теоретично, а й практично термінів *спорідненість* та *сродство*, які характеризують різні аспекти взаємодії мов і належать до різних класифікацій мов (генетичної та ареальної).

## Література

1. Макаев Е. А. О соотношении генетических и типологических критериев при установлении языкового родства / Общая теория сравнительного языкознания. – М., 1977. – С. 67 – 85.
2. Перехвальская Е. В. Языковое контактирование и генетическая

классификация // Бодуэн де Куртене и современная лингвистика / Ред. Ф. А. Ганеева – Казань, 1989. – С. 147 – 151. **3. Бодуэн де Куртене И. А.** О смешанном характере всех языков // Избранные труды по общему языкознанию / Ред. С. Г. Бархударов – М., 1963. – Т. 1 – С. 362 – 373. **4. Бодуэн де Куртене И. А.** Проблемы языкового родства // Избранные труды по общему языкознанию / Ред. С. Г. Бархударов – М., 1963. – Т. 2 – С. 342 – 352. **5. Шарадзенидзе Т. С.** Родство языков, процессы дивергенции, конвергенции и соответствующие им классификации языков // Теоретические основы классификации языков мира. Проблемы родства / р. Б. А. Серебренников. – М., 1982. – С. 63 – 107. **6. Пизани В.** К индоевропейской проблеме // Вопросы языкознания. – 1966 – №4. – С. 3 – 21. **7. Якобсон Р. О.** О теории фонологических союзов между языками // Избранные труды. – М., 1985. – С. 92-105. **8. Бенвенист Э.** Классификация языков // Новое в лингвистике. – 1963. – №3. – С. 36 – 58. **9. Соціологічні** погляди Григорія Сковороди. <http://www.test.referatoff.ru/005327-1.html>. **10. Сковорода Г. С.** Розмова, названа алфавіт, або Буквар миру // Твори у двох томах / Ред. О. Прицак – К., 1994. – Т. 1 – С. 413 – 464. **11. Донців Д.** «Дух животворить». <http://www.lab.org.ua/article /314/#more-314>. **12. Бичко А. К.** Міфологізм українського націопростору. <http://www.newacropolis.org.ua/ua/mif2003.htm/bychko1.htm>.

Статья посвящена определению термина *Affinität* (русское – сродство) в работах языковедов разных лингвистических школ (А. Потта, И. А. Бодуена де Куртене, Г. Шухардта, Я. ван Гиннеке, К. Уленбека, В. Пизани и других). Русский термин *сродство* в русском языкознании соответствует немецкому термину *Affinität*. В украинском языкознании не существует термина, соответствующего немецкому *Affinität*. В статье обосновывается соответствие термина Г. Сковороды *сродність* немецкому *Affinität*.

*Ключевые слова:* Affinität, сродство, сродність, языковые союзы, генетическая и ареальная классификации языков.

Статья посвящена определению термина *Affinität* (російське – *сродство*) в работах лингвистов разных лингвистических школ (А. Потта, И. О. Бодуена де Куртене, Г. Шухардта, Я. ван Гиннеке, К. Уленбека, В. Пизани и других). Російський термін *сродство* у російському мовознавстві відповідає німецькому терміну *Affinität*. В українському мовознавстві не існує відповідника німецькому *Affinität*. У статті обґрунтовується відповідність терміна Г. Сковороди *сродність* німецькому *Affinität*.

*Ключові слова:* Affinität, сродство, сродність, мовні союзи, генетична та ареальна класифікації мов.

The article is devoted to definition of term *Affinität* in works of linguists of different linguistic schools (A. Pott, I. O. Boduen de Kurtene, G. Shuhardt, J. van Ginneken, K. Ulenbek, V. Pizany etc). Russian *сродство* in Russian linguistics correspond German *Affinität*. There is no Ukrainian conformity to German *Affinität*. In the article prove conformity the term of G. Skovoroda *сродність* to German *Affinität*.

*Key-words:* Affinität, сродство, сродність, language unions, genetic and regional classification of languages.

**И. П. Зайцева**

**СОВРЕМЕННАЯ ДРАМАТУРГИЧЕСКАЯ РЕЧЬ В СВЕТЕ  
ДИСКУРСИВНЫХ МЕТОДИК АНАЛИЗА**

*Театр превращается в то место, где идеология предстаёт расчленённой, демонтированной, отсутствующей и одновременно вездесущей. ... Более чем любое искусство и любая литературная система, театральный дискурс поддаётся разъединению высказывания (того, что сказано) и акта высказывания (манеры говорить).*

Патрис Пави, «Словарь театра».

Художественная речь, воплощаемая в литературных произведениях различных жанров, как известно, представляет специфическую коммуникативную систему, где все используемые средства подчинены прежде всего эстетической функции. Эта подчиненность в значительной степени определяет и своеобразие соотносённости художественных словесных структур с внеязыковой действительностью, хотя нельзя не учитывать, что соотношения такого рода необыкновенно разнообразны и зависят от времени создания произведения, его принадлежности к определенному литературному направлению, использованного автором художественного метода, жанра, особенностей идиолекта и других факторов.

Драматургические произведения в ряду других разновидностей художественной литературы (эпос, лирика) демонстрируют несомненное своеобразие, обусловленное не только жанрово-стилистическими требованиями (преобладание *диалоговой формы*; характерное композиционное устройство: деление на *действия, акты, сцены* – и т.д.), но и спецификой тех связей, которые формируются у *текста пьесы* в процессе контактирования с другими коммуникативными системами. Текст пьесы в данном случае рассматривается как исходный вариант бытования произведения драматургии, своеобразная «точка отсчёта» для всех последующих – преимущественно сценических – трансформаций изначально данного в виде текста (речевого произведения) драматургического содержания, у которого при функционировании формируются и/или актуализируются разного рода связи с коммуникативно-речевыми подсистемами национального языка (входящими в его состав функциональными стилями и другими

подъязыками); различными семиотическими системами, в которых в социуме осуществляется культурное, политическое, экономическое и иного рода взаимодействие, и т.д.

Таким образом, одним из характерных качеств драматургического текста можно считать значительно бóльшую, нежели у произведений других литературных родов открытость к разнообразному (ассоциативному и т.д.) взаимодействию с затекстовой действительностью, которое может значительно расширять (дополнять, углублять, конкретизировать) рамки собственно драматургического действия.

В связи с означенной особенностью произведений драматургии для их интерпретирования весьма продуктивным оказывается популярное в современной гуманитарной науке (хотя не имеющее однозначного толкования не только в разных её областях, но и внутри отдельных направлений) понятие *дискурса*. В лингвистических исследованиях последних десятилетий особая значимость дискурса обусловлена прежде всего существенно повысившимся интересом к изучению «языка в действии»: феномен дискурса позволяет ощутить теснейшую связь языка как наиболее важного средства человеческого общения с явлениями и категориями философии, психологии, социологии, культурологии и иных наук, объект изучения которых – Homo sapiens в его многообразных отношениях с себе подобными и с окружающей действительностью. В качестве подтверждения приведём одно из наиболее популярных для языкознания определений дискурса, принадлежащее Т. А. ван Дейку: «... дискурс, в широком смысле слова, является сложным единством языковой формы, значения и действия, которое могло бы быть наилучшим образом охарактеризовано с помощью понятия коммуникативного события или коммуникативного акта. Преимущество такого понимания состоит в том, что дискурс, нарушая ситуативные или лингвистические подходы к его определению, не ограничивается рамками текста или самого диалога. Анализ разговора с особой очевидностью подтверждает это: говорящий и слушающий, их личностные и социальные характеристики, другие аспекты социальной ситуации, несомненно, относятся к данному событию» [2].

Исследователи, разрабатывающие лингвистическую теорию дискурса, не раз подчёркивали, что данное понятие применимо в первую очередь к коммуникативно-речевым образованиям (текстам) современности, связи которых с разными участками внеязыковой действительностью оказываются наиболее актуализированными – ср., например: «Дискурс – это речь, «погружённая в жизнь». Поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно» [3]; «Дискурс есть всегда детище своего времени, то есть стиль произведения дискурсивной деятельности, все его особенности определяются прежде всего состоянием общества и теми

социальными ролями, которые в этом обществе может играть человек» [4].

Поэтому представляется, что интерпретация в качестве дискурсов правомерна прежде всего по отношению к пьесам последних лет (периоды *новой* и *новейшей* драматургии), у которых «связи с жизнью», как правило, наиболее актуализированы<sup>1</sup>. На наш взгляд, именно эти произведения являются для анализа с дискурсивных позиций (дискурс-анализа) наиболее «выгодным» исследовательским материалом, который *a priori* создает для интерпретатора широкие возможности для обнаружения и последующего детального рассмотрения комплекса характерных для драматургической художественной структуры свойств, в том числе и таких, какие при использовании традиционных подходов остаются не достаточно и/или вообще не прояснёнными.

В русской драматургии последних двух десятилетий заметное место занимает творчество Николая Коляды – одного из самых популярных (а по мнению ряда исследователей и критиков – самого популярного) сегодня драматургов (причём пьесы Н. Коляды пользуются популярностью не только у режиссёров, оценивающих эти произведения как постановочный материал, и воспринимающих пьесу в виде спектакля зрителей, но и у читателей, интересующихся драматургической литературой, а также у исследователей-филологов<sup>2</sup>).

О своеобразии персонажей пьес Н. Коляды – тематической, концептуальной, художественно-образной и т.п. их специфике на сегодня написано немало, во всяком случае, куда больше, нежели о творчестве других современных авторов-драматургов [см., например: 6–9]; в то же время пока ещё не выработаны, на наш взгляд, филологические подходы, которые могли бы в полной мере продемонстрировать адресату (читателю/зрителю) оригинальность коммуникативно-стилистического оформления авторских идей, находящего отражение прежде всего в особо характерных для этого драматурга принципах отбора и организации языкового материала, за счёт которых в значительной степени и формируется уникальность индивидуально-авторского почерка. Продуктивность использования для анализа словесного пространства пьес Н. Коляды дискурсивных методик видится в первую очередь именно в этом: уже приводимое ранее высказывание Е. С. Кубряковой о том, что «дискурс есть всегда детище своего времени», а все его [дискурса] особенности «определяются прежде всего состоянием общества и теми социальными ролями, которые в этом обществе может играть человек» [4] пьесы драматурга иллюстрируют, на наш взгляд, максимально полно и широко.

Тесная связь драматургических произведений Н. Коляды с самыми злободневными проблемами современной жизни (а значит, и со всем, кто и что сопровождает отражение этих проблем при художественном их осмыслении: социальными ролями и психологическими типами персонажей; характерными хронотопами и

т.д.) не раз отмечалась в филологических исследованиях. Так, например, Н. Л. Лейдерман и М. Н. Липовецкий пишут следующее: «Когда появились первые пьесы Николая Коляды (р. 1957), они сразу же были восприняты как натуралистический сколок с «постсоветской» действительности. До зубной боли приевшиеся черты скудного быта, жалкий неуют, квартирные склоки, незамысловатые развлечения, пьяные разборки, подзаборный слэнг, короче говоря – «чернуха». Но с самого начала в вызывающе «физиологической» фактурности сцен ощущалось нечто большее, чем простое натуралистическое «удвоение».

Присмотримся к сцене. Коляда всегда тщательно описывает сценическую площадку. Вот ремарки из разных пьес 1980–1990-х годов: «много ненужных, бесполезных вещей», «мебель из дома пора выкинуть на свалку», «груды мусора, пустые бутылки, мутные стаканы...».

Так какое время и место запечатлено в этом сценическом хронотопе? Ответ не заставит себя ждать: время – «наши дни», место – постсоветская Россия, причем в её самом задубелом, т.е. провинциальном обличье (чаще всего место действия – «провинциальный городок», «пригород»)» [6, 568–569].

Выраженная взаимосвязанность (а нередко – и взаимообусловленность) драматургии Н. Коляды с действительностью – повседневной жизнью нашего социума, стремление осмыслить которую, собственно, и стимулировало появление его пьес, ощущается при чтении произведений этого автора постоянно и имеет разнообразные формы выражения как фактуального (преимущественно вербального), так и концептуально-подтекстового выражения (в данном случае мы опираемся на концепцию И. Р. Гальперина о трёх видах информации, которая присутствует в художественном тексте: содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной и содержательно-подтекстовой [10]). Чтобы подтвердить сказанное, воспользуемся материалом двух из последних произведений автора – пьес «Тутанхамон» (2001) [11] и «Птица Феникс» (2004) [12]<sup>3</sup>.

На уровне содержательно-фактуальной информации, состоящей из «сообщений о фактах, событиях, процессах, происходящих, происходивших, которые будут происходить в окружающем нас мире, действительном или воображаемом» [10, 27], выраженная обеих пьес связь с затекстовой действительностью обнаруживается прежде всего в элементах «рамочного» оформления произведений, к которым в пьесе принадлежат *список, представляющий действующих лиц; авторские ремарки* и ряд других композиционных компонентов, передающих в драматургическом произведении позицию («голос») автора.

Легко заметить, что в пьесах Н. Коляды особая роль в передаче содержательно-фактуальной информации отводится *начальным ремаркам* – прежде всего расположенным в начале *всего произведения*, но также и начинающим любые другие композиционные части (*действия, мизансцены*): эти ремарки (особенно первая из указанных

разновидностей) весьма значительны по объёму, включают разнообразные композиционно-речевые структуры (не только описательные, но и повествовательные фрагменты, элементы рассуждения, разные формы чужой речи, конструкции с несобственно-прямой речью и т.д.).

Так, пьеса «Тутанхамон» начинается объёмной, сочетающей разноплановые композиционно-речевые формы ремаркой, которую и ремаркой-то в традиционном понимании назвать достаточно сложно – как минимум две трети содержащейся в этом фрагменте текста информации явно выходит за рамки собственно драматургического сюжета (здесь и далее текст пьесы цитируется по изданию, указанному в библиографическом списке [12]; при цитировании в скобках указывается страница по этому источнику):

«Действие первое

*«Куба» – не остров, а полуостров – он клином выходит в городской пруд. Город на другой стороне пруда, светится огоньками; город недалеко, если напрямую, на лодке, не в объезд. А на трамвае (по одной колее ходит трамвай) – полчаса. Хотя зачем ехать в город? На «Кубе» есть всё: клуб с прогнившей крышей, кафешка стеклянная – «чипок», церковка маленькая, рядом с ней наркологическая больница – городская, сюда все ездят лечиться из города. Многим больным даже нравится жить тут на стационаре – сосны, тихо, свежий воздух, пляж, а в магазине – десять сортов водки. Главное сооружение на «Кубе» – деревообрабатывающая фабрика у берега. Правда, сгнила фабрика и ушла наполовину в воду, но работает, пыхтит помаленьку. Есть и причал, лодочная станция, мостки, выходящие далеко в воду, самопальный дикий пляж с выжженными на траве пятнами – туристы костры разводили. Двух- и трехэтажных домов на «Кубе» штук сорок; дома покрашены желтой краской. Дома крепкие, послевоенной постройки, с колоннами, с балкончиками круглыми, с решётками к месту и не к месту, с лестницами деревянными, скрипучими. Лестницы зелёной масляной краской выкрашены. У домов маленькие огородики. На деревянных скелетах теплиц болтаются рваные куски полиэтилена. Ещё есть детские площадки с песочницами и качелями. Скамейки вокруг них поддерживают гипсовые медведи, подновленные серебрянкой – медведи с отколотыми носами и ушами. В центре «Кубы» – гора. Дома – у подножья её, а на вершине горы – краснокирпичная пятиэтажка, окруженная высоченными соснами. Это бывшая школа, а теперь – «трубное» (как говорят на «Кубе», а на деле – «духовое») отделение Консерватории. Чтоб студенты в городе не досаждали никому своим искусством, их и выселили сюда. Вот и дудят они тут в лесу, покоя всей «Кубе» не дают.*

*Вечер, часов девять, сумерки, тепло. Хрустят шишки под лапами каких-то животных, сидят и спят черные птицы на ветках сосен. Из колонки, что рядом с домом, вода бежит. Два человека молча моют под струей*

*воды бутылки, счищают ножами этикетки и потому звенит во мраке. Пьяный или сильно творческий студент открыл окно в «консе» и дудит на трубе, дудит и дудит. Труба его воеет, ветер осенний вдруг рванёт и завоет в проводах, собака сидит в будке и воеет. Как хорошо. Листья шелестят, рябь на пруду, осень, но так тепло на улице, так тихо и спокойно, потому что – «бабье лето» на дворе.*

*В трёхкомнатной квартире на втором этаже двухэтажного дома, что у самой воды, балконное окно светится. Балкон широкий, на нём стулья, стол, кресло-качалка, цветы в горшках растут. В квартире везде обои синенькие, синий абажур, чистенько и все по-простому – простая мебель, простые стулья, простая посуда. В «зале» (как говорят на «Кубе») на шифоньере сидит сова (настоящая, не чучело), глазами сверкает. Рядом – в лентах разряженная кукла в свадебном платье. На стене портрет Тутанхамона под стеклом – здоровенный портрет, маслом нарисован. Два кресла в накидках. На диване, тоже покрытом красным плюшем, облокотившись на полированный стол, сидит и ест печенье из вазочки Тамара. Тома (ей лет сорок с хвостиком) в короткой кожаной юбочке, в рыжем парике, покрашена, кофточка из люрекса грудь плотно облегает. Её подруга и ровесница А с я без причёски, с колтуном на голове, по комнатам ходит в черной комбинации, что-то ищет, складывает, переворачивает, спешит, суется и все без причины улыбается. Вот села, стала пришивать пуговицу, укололась, палец в рот засунула, смеётся» (с. 3–4).*

Об относительной автономности приведённого ремарочного фрагмента свидетельствует, помимо значительного объёма, и его структурная организация – в частности, членение на абзацы; причём только последний из трёх абзацев содержит информацию, непосредственно связанную с драматургическим действием – описание места действия (обычно такого рода сведения включаются в произведениях драматургии в *обстановочную ремарку*), а также характеристику персонажей пьесы (внешний вид) и производимых ими действий. Первые же два абзаца содержат информацию, связанную с показанными в пьесе событиями, на первый взгляд, достаточно опосредованно. В одном из них подробно, с явными оценочными элементами (например, вопрос: *Хотя зачем ехать в город?*; разного рода оценочные номинации, преимущественно включающие яркий образный компонент: *кафешка, самопальный дикий пляж; «трубное» (бывшее «духовое») отделение консерватории* и т.д.), описывается район, где находится основное место действия – квартира Аси.

Второй абзац, несмотря на то, что экспрессивно-оценочная (в данном случае – лирическая) тональность текста в нём ещё более усиливается (*Как хорошо. Листья шелестят, рябь на пруду, осень, но так тепло на улице, так тихо и спокойно, потому что – «бабье лето» на дворе*), в большей степени ориентирован на приближение адресата-читателя к собственно драматургическому сюжету, поскольку уже



содержит информацию о действующих лицах пьесы (хотя это и персонажи второстепенного плана): *«Два человека молча моют под струей воды бутылки, счищают ножами этикетки и потому звенит во мраке. Пьяный или сильно творческий студент открыл окно в «консе» и дудит на трубе, дудит и дудит».*

Из ремарочного фрагмента следует, что автор рассчитывает на определённый читательский тезаурус – так, например, на знании адресатом о существующем в реальности географическом названии (топоним «Куба») строится языковая игра в высказывании *«Куба» – не остров, а полуостров – он клином выходит в городской пруд»* (авторски переосмысленное название «Куба» – судя по всему, это обиходно-разговорное (неофициальное) наименование, данное району его жителями – неоднократно фигурирует в дальнейшем тексте пьесы, причём как в персонажной речи, так и в ремарочных конструкциях).

Начальная ремарка в пьесе Н. Коляды «Птица Феникс», по объёму и структурным особенностям во многом сходная с проанализированной, в смысловом отношении более приближена к изображённым в драматургическом произведении событиям: входящие в неё образно-оценочные высказывания «вмонтированы» в подробное описание собственно места действия (трёхэтажная дача «нового русского» в пригороде крупного сибирского города) и характеристику всех главных действующих лиц (здесь и далее текст пьесы цитируется по изданию, указанному в библиографическом списке [11]; при цитировании в скобках указывается страница по этому источнику):

#### **«Первое действие**

*Во дворе трёхэтажной дачи на краю деревни, что в ста километрах от большого сибирского города выстроен летний театр. Все как положено в хорошем театре: тяжёлый из красного бархата занавес, на котором вышита золотыми нитками чайка, сцена полметра высотой, лавки-ряды со спинками – десять рядов, а над ними полиэтиленовая пленка на случай дождя натянута. Человек сто пятьдесят зрителей в этот роскошный, на один день сделанный, театр войдут. И фонари есть сбоку и сверху, и кулисы, и задник, и арлекин, и занавес открывается механически. Везде валяется стружка – совсем недавно театр прикончили строить плотники. Сцена сделана из чистых – не крашеных и не струганых – досок. Лавки-ряды тоже из досок, только они выкрашены в ярко-ярко голубой цвет. Двор выложен красным булыжником. На сцене стоит большое, расписанное сусальным золотом старинное кресло. Рядом лежат четыре разноцветных спальных мешка. Слева от театра трёхэтажный дом – дача. На пяти окнах, что выходят во двор, чугунные решётки. Справа – маленький, как собачья конура, одноэтажный домик для охраны – дверь в него открыта. Двор – будто каменный мешок: его со всех сторон окружает забор – высокая кирпичная стена. В стене есть калитка в сад. Но и она, и дверь в дом на замках. У стены дома под окнами стоят четыре плетёных кресла,*

*рядом стол, на нём еда – накрыта от мух салфетками. Лето, ближе к вечеру, закат, теплынь, тишина, только легкий ветерок запутался в паутине высокой телеантенны, что у дома, и воеет, воеет так дико, так жутко – как собака, когда покойник. Да еще далеко в поле пробегающая электричка прокричит иногда – и снова тихо.*

*Июль, время отпусков. Но не для актёров. Хозяин дачи собрал к дню рождения своего ребёнка здесь, в летнем театре, пожилую пару актёров – Розу Ивановну Жемчугову и ее мужа Иннокентия Петровича Козлова, молодых артистов – Марию Петрову и её мужа Максима Печкина. К ним присоседился и Мартин Штарк – тоже артист, но из Германии.*

*Весь двор полон воздушных шариков, искусственных цветов. В зрительном зале летнего театра висят гирлянды с лампочками и, несмотря на непоздний вечер, лампочки уже мигают – никто не экономит тут на электричестве ради единственного дитяти. У ворот стоит мангал – для шашлыков приготовлен. Рядом – два больших на колесиках чемодана с костюмами артистов. Хотя артисты уже в костюмах: жарко, но мужчины во фраках и с бабочками – Максим в белом фраке, Иннокентий в чёрном, а женщины – в длинных, в пол (колоколом, как на каких торжествах буржуазии) платьях, переливающихся на солнце: Роза Ивановна в белом, а Маша – в чёрном. Еще у них такого же цвета, как и платья, перчатки до локтей и туфли на шпильках в полметра. Один Мартин в шортах, панаме и в футболке с надписью: «NOCHNIEMAND IST VONMITGIFT GESTOKBEN», что означает: «Еще никто не умер от приданого». В руках у Мартина сачок для бабочек, а на носу у него модные тёмные очки, Мартин вообще как-то не напряжён – он в шоу не задействован, да и выпил уже крепко (три дня назад, как приехал в Россию, выпил, и всё ещё не отошёл). Дверь в ворота захлопнулась, кто-то снаружи закрыл артистов ключом. Все стоят лицом к воротам, спиной к сцене летнего театра. Развернулись, смотрят друг на друга. Медленно стягивают с лиц улыбки, выдыхают. Неестественно выпрямив спины, садятся хором на последний ряд – мужчины в центре, женщины по бокам. Молчат – смотрят на сцену, на двор, на шарики, на гирлянды. Антенна воеет. Электричка едет, Мартин стоит на сцене, щелкает фотоаппаратом, наводя его на артистов, хохочет почему-то, кричит: «Sehr gut! Sehr gut! Sehr gut!» (с. 49–50).*

Первая часть приведённой ремарки – преимущественно «интерьерная» (содержащая детальное описание места, где будет разворачиваться драматургическое действие); вторая – в основном «персонажная», добавляющая немало деталей к характеристике героев пьесы, представленных ранее в списке действующих лиц (впрочем, у указанном композиционном фрагменте персонажи охарактеризованы лаконично: имя (по модели *имя + фамилия*), возраст, род занятий и степень родства у четвёрых персонажей – двух супружеских пар). Связи

с затекстовой действительностью, в основе которых лежит авторский расчёт на определённую сумму знаний адресата о предмете изображения, обнаруживаются в каждой из названных частей начинающей пьесу ремарки (правда, следует отметить, что это связи не особенно выраженные, выявляемые при довольно внимательном отношении к рассматриваемому тексту). Например, выражение *«Все как положено в хорошем театре: тяжёлый из красного бархата занавес, на котором вышита золотыми нитками чайка, сцена полметра высотой, лавки-ряды со спинками – десять рядов, а над ними полиэтиленовая пленка на случай дождя натянута»* предполагает, что адресату знакомы хотя бы сами общие правила и традиции театрального мира; ироничное замечание о немецком актёре Мартине, оформленное как вставная конструкция (*«Мартин вообще как-то не напряжён – он в шоу не задействован, да и выпил уже крепко (три дня назад, как приехал в Россию, выпил, и всё ещё не отошёл)»*), позволяет предположить, что немецкий актёр уже начал определённым образом осваиваться в не совсем привычной ему культурной среде, познакомившись, в частности, с безудержным русским гостеприимством.

**«Мартин.** *Sehr interessant! (Фотографирует Кешу, бегаем вокруг сцены.)*

**Кеша.** «Где нет нутра, там не поможешь потом! Цена таким усилиям – грош! Лишь проповеди искренним полетом наставник в вере может быть хорош! А тот, кто мыслью беден и усидчив! Кропает понапрасну пересказ! Заимствованных отовсюду фраз! Всё дело выдержками ограничив! Он, может быть, создаст авторитет! Среди друзей и дурней недалеких! Но без души и помыслов высоких! Живых путей от сердца к сердцу нет!» *(Пауза.)* Вот что я играл, вам и не снилось, каки этакие, сейчас такое и не ставят! Ясно?! Я дурак, да? Я партайгеноссе, да? Я покажу вам! Каждая пьянка должна быть партийной работой! Да моими волосьями все сцены по всей России усыпаны! Да я прошёл огонь, воду и медную трубку! Господи, на что ушла жизнь?! На какую шваль?! На них!

**Маша.** Ну вот, спасибо, мы же и кака. А вы мнака? И не кричите. Это что у вас – творческий запор мыслей, поток слов? Раз так, я тоже знаю стихи: «Что пожелать тебе, не знаю! Ты только начинаешь жить! От всей души тебе желаю с хорошим мальчиком дружить!» Нет, еще лучше: «Дело было в январе! Стояла ёлка на горе! А возле этой ёлки жили злые волки!» *(Заплакала.)* Кончайте вы. Тоже мне, Гамлет, принц гадский.

**Кеша.** Это «Фауст», дура! «Когда всерьёз владеет что-то вами, не станете вы гнаться за словами! Пергаменты не утоляют жажды! Ключ мудрости не на страницах книг! Кто к тайнам жизни рвется мыслью каждой! В своей душе находит их родник!»

**Маша.** Прикиньте, мы поняли уже, что мы кака, поняли, поняли, поняли, поняли, спасибо. Не напрягайте пипл. Кончайте нам спагетти на уши вешать.

Однако, безусловно, основная нагрузка в выражении смысла (и событийного, и концептуально-эстетического) рассматриваемого произведения ложится на драматургический диалог: представление о рече-поведенческом своеобразии действующих лиц – об их речевых портретах; качествах, позволяющих отнести героев к определённым типам языковых личностей, и т.д. – формируется у читателя/зрителя прежде всего на основе восприятия и последующей интерпретации непосредственных речевых проявлений персонажей.

Учитывая ограниченный объём публикации, приведём лишь небольшую часть протекающего между **Верой** и **Леонидом** пространного диалога (его начальную часть, следующую непосредственно за приведённой ремаркой), который, собственно, и занимает всю пьесу, где действие ограничивается несколькими часами (временем представления спектакля). Именно об этом разговоре автор в предваряющей пьесу ремарке замечает: *«А тут, в фойе – своя жизнь идёт. Ну, если хотите – свой Театр»:*

**«Леонид.** Опять?

**Вера.** А что?

**Леонид.** Стыдно. Снять!

**Вера.** Нельзя? У них дома таких шуб «зэ» – завались. Я же не насовсем, а только померить и назад.

**Леонид.** Сапоги еще надень!

**Вера.** Правильно. Надену, чтоб в комплекте было. На ней не смотрелось я сразу «зэ» – заметила. Тоже приперлась в театр, жемчуга понавздевала бриллианты, чтоб показать. В подвале. Шубу в пол. А сама – как баба-яга в тылу врага. А на мне – во как сидит. У меня такой шубы не будет. Мне никто не купит. Я уже с ярмарки еду, а мне до такой шубы как до Китая вприсядку. Мне не купит. Где уж нам уж выйти замуж, мы уж так уж как уж накуж. *(Вертится у зеркала.)*

*Леонид пришел в гардероб, снял с Веры шубу, выхватил сапоги.*

*(Молчит, смотрит, как Леонид идет снова к мойке.)* Личико-то попроще, гражданин. попроще, говорю. Слыхали? Не напрягайтесь. Не в театре. Нечего эдак-то вот драматично.

*Леонид ушел к себе.*

*(Села, ест капусту.)* Все равно там – твоя квартира. *(Тычет пальцем в потолок над гардеробом.)* А там – моя. *(Тычет пальцем в потолок над буфетом.)* Это – протечка. Я не буду платить.

**Леонид.** Вчера полезла в витрину.

**Вера.** Ты же не дал. Я хотела веером пообмахиваться.

**Леонид.** В шубе?

**Вера.** Я хотела проверить, как они дышали в таком. Грудью дышали, когда их целовали «вэ» – возлюбленные. Ромео ее целовал. А

она дышала и дышала. И веером – мах-мах-тарарах. (*Пауза.*) Все равно достану, проверю. Не сегодня, так в следующий раз. Мне надо успевать. Я с ярмарки. Твоя протечка, сказала, твоя!

**Леонид.** Моя, моя. Заплачу.

**Вера.** Заплати. У тебя денег много. Все копит. Или маме лекарство покупает. Ну, покупай, покупай. (*Пауза.*) С ярмарки я. Вам – не понять. Которые в буфетах, им – не ясно. Мойте стаканы, мойте. Мы про тех, кто в буфетах, – по телевизору слышали. По телевизору врать не станут. Снег, дождь. Солнце, луна. Небо, слова. Туман, ветер. Огонь, вода. Весна, зима. Осень, лето. Деревья, цветы. Земля, воздух. Звери, птицы. Хлеб, мама. Мама...

**Леонид.** Что ты сказала?

**Вера.** Ничего. Молюсь.

*Молчание.*

*Леонид с остервенением моет стаканы» [5, 150–151].*

На первый взгляд, приведённый диалогический фрагмент – самая что ни на есть обычная беседа, возможная в подобной ситуации: два человека, оказавшиеся рядом на работе Вера – гардеробщица, Леонид – бармен в небольшом провинциальном театре), говорят «обо всём и ни о чём». Однако более тщательный анализ позволяет уже в самых первых репликах героев обнаружить ту особую действенность, «сквозную» диалогичность слова, которую исследователи пьес Н. Коляды уже заметили [см., например: 6, раздел «Драматургия Николая Коляды»].

Диалог, разворачивающийся в данной мизансцене, начинается с явного упрека Леонида Вере, которая, пользуясь случаем, примеряет сданные зрителями в гардероб шубы; ничего плохого она в этом не видит – «я же не насовсем а, только померить и назад», отвечает она собеседнику. Большие возможности приведённый фрагмент диалогического взаимодействия персонажей предоставляет, безусловно, для выявления речевого своеобразия Веры – очевидно, что преимущественная часть словесного пространства в данном случае (как и во всей пьесе) принадлежит именно ей (при этом инициатором разворачивающегося разговора формально стал именно Леонид: им произнесена первая реплика в форме вопроса-упрека, адресованная Вере (начало диалога).

Веру, безусловно, можно отнести к тому типу героев драматурга, которых Н. Лейдерман и М. Липовецкий назвали «артистами» (хотя черты типа «озлобленных» тоже просматриваются в образе героини): «Следуя нормам маскульта, они стараются занять верхнюю ступеньку в его иерархии – они сами лицедействуют. ... И для этого им не надо никаких специальных приспособлений. Ибо они актёрствуют в том пространстве, которое не требует ни декораций, ни костюмов, которое всегда при тебе – *они актёрствуют в пространстве речи*» [6, 571]. Вначале ещё не особенно понятны причины такой страсти Веры к лицедейству (они выяснятся в дальнейшем и окажутся отнюдь не

веселыми), но стремление реализовать себя подобным образом ощущается постоянно: высказывания героини изобилуют образными выражениями («А сама – как баба-яга в тылу врага», «... мне до такой шубы как до Китая впрысядку»), «юморными» формулами («Личико-то попроще, гражданин. Попроще, говорю. Слыхали? Не напрягайтесь. Не в театре. Нечего эдак-то вот драматично»); им свойственны диалогические сцепления даже на фонологическом уровне: «Где **уж** нам **уж** выйти замуж, мы **уж** так **уж** как **уж** наку**уж**» (выделено мною. – И.З.) и другие приёмы речевого «лицедейства».

Речь Веры, демонстрирующая весьма широкий диапазон привлекаемых средств языка (это убедительно подтверждается комплексным анализом её речевых проявлений во всей совокупности), ориентирована по большей части на разговорное общение, что не мешает автору воплотить в речевом облике героини более глубокие, философски значимые аспекты человеческого бытия (необыкновенный исследовательский интерес в этом плане представляет, в частности анализ «молитв» Веры).

Думается, что в принципе любой художественный драматургический дискурс последних лет может представить интерес в качестве объекта, исследуемого с позиций коммуникативистики, однако, конечно, среди этих произведений есть пьесы, которые заслуживают такого внимания в первую очередь, поскольку аспект коммуникативного (межличностного) контактирования персонажей отличается в них очевидным индивидуально-авторским своеобразием. Именно к таким произведениям и принадлежат пьесы Николая Коляды.

#### Литература и примечания

1. Пави П. Словарь театра. – М., 1991.
2. Т. А. ван Дейк. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989.
3. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 2002. – С. 136–137.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание. – М., 2004.
5. Зайцева И. П. Современная драматургическая речь: структура, семантика, стилистика: Диссертация на соискание учёной степени доктора филологических наук. – М., 2002.
6. Лейдерман Н. Л. и Липовецкий М. Н. Современная русская литература: 1950 – 1990-е годы: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений: В 2 т. – Т. 2: 1968–1990. – М., 2003.
7. Громова М. И. Русская драматургия конца XX–начала XXI века: – М., 2005.
8. Старшова А. П., Степанов В. Н. Исповедальность провокационного дискурса в фокусе современной драматургии // Язык русской литературы XX века. – Ярославль, 2001. – С. 246–265.
9. Старикова К. М. Николай Коляда – образ-миф: от СМИ к автохарактеристике // Проблемы семантики языковых единиц в контексте культуры (лингвистический и лингвометодический аспекты). Международная научно-практическая конференция 17–19 марта 2006 г. – М., 2006. – С. 757–760.
10. Гальперин И. Р. Текст как объект

лингвистического исследования. – М., 1981. **11. Коляда Н.** Птица Феникс // Современная драматургия. – 2004. – № 2. – С. 49–71. **12. Коляда Н.** Тутанхамон // Современная драматургия. – 2001. – № 4. – С. 3–26. **13. Энциклопедия** для детей. Т. 23. Универсальный иллюстрированный энциклопедический словарь. – М., 2004. **14. Тресиддер Дж.** Словарь символов – М., 1999.

<sup>1</sup> Понимание современного драматургического текста как дискурса подробно обосновано в нашей докторской диссертации [5, глава I, § «Драматургический текст как дискурс»].

<sup>2</sup> Среди наиболее заметных литературоведческих работ, посвящённых анализу творчества Н. Коляды – исследование Н. Л. Лейдермана и М. Н. Липовецкого [6, глава «Драматургия Н. Коляды»] и М. И. Громовой [7, глава «Творчество Николая Коляды»]; своеобразие драматургии этого автора анализируется с позиций актуальных направлений современного языкознания и в ряде интересных работ лингвистов [см., например: 8, 9].

<sup>3</sup> Примечательно, что помимо других черт, эти произведения объединяют и заглавия явно символического свойства: для названия обеих пьес использованы прецедентные имена собственно, за которыми уже изначально закреплён и определённый комплекс культурной информации: «**ТУТАНХАМОН** (около 1400 – около 1342 до н.э.), египетский фараон XVIII династии Нового царства, чье имя означало: «Живой образ Амона». Женившись на Нефертити – дочери фараона-реформатора Эхнатона, вступил на престол в возрасте около 12 лет. Отменил все преобразования предшественника, ликвидировал возведённый им город Эхетатон, вернул столицу в Фивы, восстановил культ бога Атона. Прославился своей сказочно богатой гробницей – единственной найденной археологами неразграбленной усыпальницей фараонов» [13, 581]; «**ФЕНИКС**. Наиболее известный из всех символов воскрешения, легендарная птица, которая вновь и вновь возрождается в огне. Легенда о Фениксе возникла в Гелиополисе, древнем египетском центре солнцепоклонников, где приносились жертвы богу Бену, которого изображали с головой цапли. Основываясь на этих огненных обрядах и на описаниях великолепных экзотических птиц (таких, как золотой фазан), греческие писатели и произвели на свет легенды, которые отличаются в деталях, но одинаковы по сути. ... Считавшийся первоначально символом цикличности восхода и захода солнца, Феникс вскоре стал эмблемой возрождения человеческого духа в вечной борьбе с трудностями материального мира. Поскольку художники не могли знать, как выглядит Феникс, его часто изображали в виде птиц, считавшихся символами солнца (или души), в Древнем Риме, например, – в виде орла, взлетающего из погребального костра умершего императора» [14, 389–390].

В статті на матеріалі одной п'єс сучасного російського драматурга Н. Коляди (комедій «Птица Фенікс» і «Тутанхамон») продемонстрована ефективність застосування методик дискурсивного аналізу для більш адекватного розуміння своєрідності драматургічного твору у його текстовій іпостасі.

*Ключевые слова:* дискурс, дискурс-аналіз, персонаж, діалог, речевий портрет.

У статті на матеріалі п'єс сучасного російського драматурга М. Коляди (комедій „Птица Фенікс” та „Тутанхамон”) продемонстрована ефективність застосування методик дискурсивного аналізу для більш адекватного розуміння своєрідності драматургічного твору у його текстовій іпостасі.

*Ключові слова:* дискурс, дискурс-аналіз, персонаж, діалог, мовленнєвий портрет.

The effectiveness of discourse analysis methods for more adequate comprehension of drama's originality in its text realization is shown on the material of one play of a modern Russian playwright N. Kolyada (comedies "Phoenix Bird" and "Tutankhamon").

*Key-words:* discourse, discourse analysis, character, dialogue, speech portrait.

УДК [811.161.1:811.111]'373.72

**В. В. Ільїна**

### **ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ «РОЗУМОВІ ЗДІБНОСТІ ЛЮДИНИ» НА МАТЕРІАЛІ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ**

Національно-культурна самобутність фразеологізмів будь-якої мови не викликає сумнівів, адже в них приховано численні характерні цікаві сторони національної культури та побуту, маловідомі та несподівані риси того чи іншого народу, багатівікове життя різних суспільних верств населення, його духовна та матеріальна культура.

У фразеології вагому роль відіграє людський фактор, бо переважна більшість фразеологізмів тісно пов'язана з людиною, з різноманітними сферами її діяльності. Більш того, людина намагається наділити людськими рисами об'єкти зовнішнього світу, у тому числі й неживі.

Останнім часом, учені зосереджують увагу на лінгвокраїнознавчій орієнтації щодо вивчення мовних одиниць (В. М. Телія, О. Д. Райхштейн, С. Н. Денисенко), зокрема стосовно виділення національно-культурного компонента як складової частини значення фразеологічної одиниці (ФО). Специфічний характер цих одиниць, неоднорідний план вираження, яскрава образність та використання у мовленні, відповідно до ситуацій та контекстів дозволяє зіставляти їх у різних мовах за семантичними полями та групами.

Полевий підхід до описання мови отримав у сучасній лінгвістиці широке розповсюдження. Цей підхід поширився на широке коло явищ. Зіставлення ФО за семантичними полями на міжмовному рівні є одним з універсальних методів дослідження ФО. Таке зіставлення «допомагає



глибше виявити універсальність структурно-семантичних моделей фразеологізмів та їх національну специфіку в зіставлюваних мовах» [1]. При цьому враховується, в основному, план змісту мовних одиниць. Це зіставлення від змісту до знаку. План вираження може й не співпадати, відповідності можуть бути виражені також стійкими одиницями з різною образною основою, вільними словосполученнями, реченнями чи описом ситуації.

Об'єктом нашого спостереження стало лексико-семантичне поле «Розумові здібності людини» на матеріалі ФО української та англійської мов.

Мета нашої розвідки – на основі спостережень за семантикою й функціональним навантаженням фразеологізмів даного поля англійської та української мов виокремити одиниці зі спільними чи близькими значеннями.

Поле «Розумові здібності людини» в українській та англійській мовах об'єднує оцінювальну та нейтральну з точки зору оцінення лексику, що співвідноситься з уявленнями даних народів про цей фрагмент дійсності.

ФО дають оцінку інтелектуальним здібностям людини у двох напрямках:

- позначають міру розумових здібностей людини;
- вказують на здібність людини мислити, розмірковувати раціонально, адекватно оцінювати дійсність.

Ступінь розумових здібностей людини, що відображається у фразеологізмах, коливається у дуже широких рамках: від максимальної до мінімальної, що межує з повною відсутністю інтелектуальних здібностей. При цьому ФО концентруються на двох протилежних полюсах, що позначають або максимальні, або мінімальні інтелектуальні здібності людини. Так утворюються синонімічно-антонімічні ряди, що являють собою кінцеве семантичне об'єднання фразеологізмів.

Перший синонімічний ряд утворюють ФО, що включають домінуючі семи «дурень», «нерозумний». Інші компоненти ФО виконують інтенсифікуючу функцію, посилюючи значення ФО даної тематичної групи. Так, ФО з компонентом «старий» можуть мати у своїй семантичній структурі додаткову сему «похилий вік», а отже, притаманне старим людям, притуплення розуму: *old man is twice child* (букв. «стара людина двічі дитина»), якому відповідає український вираз *старе як мале*, *old fogey* (букв. «старий дивак»), в українській мові – *старий дурень*, *old dog will learn no new tricks* (букв. «старого пса не можливо навчити нових трюків»), тобто пізно перевчати стару людину, *old ass is never good* (букв. «старий віслик завжди працює погано»), в українській мові – *проти віку нема ліків*. Додаткові семи «безлад»: *каша в голові*, «несерйозність»: *вітер в голові* також присутні в цій групі.

В обох мовах зустрічаємо стійкі порівняння, побудовані на різних образах: *дурний мов пробка*, *wooden head* (букв. «дерев'яна голова»).

Спільною семантичною властивістю фразеологізмів, що утворюють поле «відсутність інтелекту», є наявність в їх семантиці конотативних сем різко негативної забарвленості, презирства, зневаги. Дані ФО в обох мовах реалізуються, як правило, у просторічному контексті, часто насиченому зниженою, бранною лексикою: *old geezer* (букв. «чудний дідуган»), *стара кляча*.

ФО, представлені в даному полі, визначають також здібності людини мислити та говорити. Дуже часто мовлення дурня не відповідає нормативам. Дурень не володіє зв'язним мовленням: *двох слів зв'язати не може*, говорить дурниці: *fool when he is silent is counted wise* (букв. «дурний може зійти за розумного, поки мовчить»), *fool may ask more questions in an hour that a wise man can answer in seven years* (букв. «розумний за сім років не відповість на всі запитання, що дурень ставить за годину»), *намолоти дурниць, плести дурниці*.

Велика кількість номінацій інтелектуальної сфери розглядається у фізіолого-соматичних рамках. Кожен народ має своє візуальне уявлення «дурня». Як в українській, так і в англійській культурах «дурень» має вузьке чоло, випучені очі, відкритий ріт та щасливий вираз обличчя.

Зоологічні та ботанічні порівняння фіксують проекцію людських рис, дій на представників рослинного та тваринного світу, які вважаються примітивними, метушливими (курка, вівця), впертими (віслик): *all asses wag their ears* (букв. «всі віслики поводять вухами»), тобто, дурням властиво набирати глибокодумного вигляду. Серед ботанічних порівнянь, найбільш активно використовується порівняння з деревом, завдяки таким його властивостям, як «твердість», «непорушність», «порожнеча»: *дурний мов пробка, wooden head* (букв. «дерев'яна голова»).

У рамках природно-метеорологічного коду активні образи вітру, мани, туману. Перший символізує порожнечу, другі – неможливість ясно бачити: *have wind in the head* (букв. «мати вітер в голові»).

Дуже широко представлені ФО, у яких розкривається уявлення захвату розуму людини чимось ворожим, чужорідним: *глум / мана найшла, полуда впала, нема царя в голові, не при своєму розумі*; втручання чогось, що знаходиться поза межами розуміння: *above the head of one* (букв. «над чиєюсь головою»), тобто за межами розуміння, наявність якихось неймовірних перешкод: так, українському *клепок у голові не вистачає* відповідає у лексико-фразеологічній системі англійської мови ФО *to have rats in the attic* (букв. «мати шурів на горищі») – бути не сповна розуму.

Синонімічному фразеологічному рядові зі значенням «дурень» семантично протиставляється фразеологічний ряд «розумний». Фразеологізми на позначення цього ряду мають у своїй семантичній структурі конотативні семи, що передають позитивне ставлення до людини, що має високий рівень інтелекту, схвалення, поважне ставлення до неї.

Високу фразеотворчу активність має тут компонент «голова», як свого роду «вмістилище розуму»: *світла голова* – людина, що вміє ясно і логічно мислити, *two heads are better than one* (букв. «дві голови краще, ніж одна»), *голова виросла, а розуму не винесла*.

Вік людини та досвід, що вона має може у ФО мати символічне значення розуму: *old bird* (букв. «старий птах»), в українській мові – *стріляний горобець*, *old birds are not to be caught with chaff* (букв. «старого горобця на полові не зловиш»), *old dog barks not in vain* (букв. «старий пес марно, дурно не гавкає»), *old ox will find a shelter for himself* (букв. «старий віл сам знайде собі притулок»), *стара людина сама дасть собі пораду*. Звідси й візуальне уявлення про розумну людину. Вона має велику сиву голову з лисиною та високим зморшкуватим чолом: *fool's head never grows white* (букв. «голова дурня ніколи не посивіє»), *дурна голова не посивіє*. Розумна людина, частіше за все, має статус здорової. Розум асоціюється зі здібністю відчувати, розуміти, здогадуватись.

У речовинному коді представлені моделі, що співвідносять дурощі та розум з образами речей та матеріалів. Однак образи предметів на позначення позитивно-інтелектуальної зони зустрічаються рідко, це, перш за все, книги: *ходяча енциклопедія, a walking encyclopedia*. На позначення ж нерозумної, дурної людини часто зустрічаємо використання порівнянь з предметами взуття (валянок), судин, непотребу: *old duffer* (букв. «порожнє місце»).

Дуже важливим, при оцінці інтелектуальних здібностей і обох мовах, вважається соціальний код, тобто соціальний статус людини, її освіта та професія.

Назви представників іншого етносу, зазвичай, вживаються на позначення дурної людини з різних причин. По-перше, представники іншого народу – це люди, що говорять незрозумілою мовою, не розуміють мови даного народу (турок, татарин – для українців, індіанець – для носіїв американської культури): *wooden Indian* (букв. «дерев'яний індіанець»), тобто обмежена людина. По-друге, представникам цих народів приписуються невисокий рівень розвитку та загального інтелекту.

Значна увага приділяється місцю проживання людини: міський мешканець безумовно вбачається розумнішим за сільського, позбавленого культурної розвиненості та розуму: *не з нашої парафії* – чужа людина за місцем проживання, видом занять, соціальним статусом; *село неотесане* – дурна людина; *ні роду, ні племені*.

Отже, при зіставленні фраземо-семантичних полів «Розумові здібності людини» сучасних англійської та української мов, було виявлено, що окремі набори ознак відображають явища позамовної дійсності, властиві досліджуваній культурі. Образність і метафоричність багатьох зворотів зумовлені асоціаціями, викликаними у представників даного етносу на основі загальнокультурного та історичного досвіду.

Поле «Розумові здібності людини» розкриває ставлення до інтелектуальних здібностей людини та висміює їх відсутність. Як в англійській, так і в українській культурі спостерігається негативне ставлення до дурості, особливо до людини, яка її не приховує. Синонімічний ряд ФО зі значенням «дурень» викриває такі риси людини, як неухважність, хитромудрість, метушливість та ін. ФО з негативною конотацією переважають в обох мовах.

Як показує матеріал двомовного зіставлення ФО, індивідуальність та своєрідність не є обов'язковими властивостями для кожної ФО. Багато з них можуть мати значну подібність у своїй образній організації. Зустрічаються також фразеологізми суто специфічні, притаманні лише одній мові.

### Література

**1. Леонидова М.** Проблемы структурно-семантической типологии болгарских и русских фразеологизмов. – София, 1986. **2. Англо-український** фразеологічний словник / Уклад. К. Баранцев. – К, 2005. **3. Селіванова О.** Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти). Монографія. – К.-Черкаси, 2004. **4. Українські** прислів'я та приказки / Мишанич С. – К., 1983. **5. Васильєв Л.** Теория семантических полей // Вопросы языкознания. – М. – 1971. – №5. – С. 104-112.

В статье рассматриваются фразеологизмы со значением оценки умственных способностей человека в украинском и английском языках. Особое внимание уделено взаимодействию языковой, ментальной и социальной сфер. Исследователь выходит на уровень когнитивной лингвистики, определяя оценочный дискурс функционирования фразеологизмов в разных языках.

*Ключевые слова:* фразеологическая единица, когнитивной лингвистики, сравнительное языкознание, лексико-семантическое поле.

У статті розглядаються фразеологізми зі значенням оцінки розумових здібностей людини в українській та англійській мовах. Особливу увагу приділено взаємодії мовленнєвої, ментальної та соціальної сфер. Дослідник виходить на рівень когнітивної лінгвістики, визначаючи оцінний дискурс функціонування фразеологізмів у різних мовах.

*Ключові слова:* фразеологічна одиниця, когнітивна лінгвістика, порівняльне мовознавство, лексико-семантичне поле.

The phraseological units denoting the person's mental abilities in Ukrainian and English are examined in the article. The important attention has been paid to the linguistic, mental and social spheres. The researcher deals with the cognitive linguistics, considering the estimating discourse of the functioning of the phraseological units in different languages.

*Key-words:* Phraseological Unit, Cognitive Linguistics, Comparative Linguistics, the Lexico-semantic Field.

**К. В. Ковтун**

## **ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ КАК СРЕДСТВО ДИАЛОГИЗАЦИИ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Заголовок – собственное имя текста и специфический элемент «системы указателей». Занимая сильную позицию в тексте, заглавие, наряду с зачином и концовкой, относится к тем композиционным элементам текста, которые привлекают повышенное внимание при первом знакомстве с публикацией. Создать заголовок одновременно информативный и достаточно краткий, легкий для восприятия и интригующий – одна из труднейших творческих задач. Чтобы сделать заголовок информативным и выразительным, добиться его оптимального эмоционального и эстетического воздействия на читателя, автор нередко прибегает к стилистическому приему цитации: вводит в текст чужую речь, пользуется прецедентными феноменами, цитирует из авторитетных источников. Чем изобретательнее журналист в использовании прецедентных текстов, тем ярче его материал и эффективнее воздействие на читателей. Поэтому в современной публицистике большинство газетных заголовков представляют собой прецедентные тексты, фразеологизмы, эвфемизмы, которые создают ассоциативное пространство текстов и базируются на ассоциативно-образных связях, проявляющихся на разных уровнях языковых отношений.

Цель данной статьи – проанализировать заголовки газетных публикаций в связи с категорией интертекстуальности.

Интертекстуальность – текстовая категория, отражающая соотнесенность одного текста с другими, диалогическое взаимодействие текстов в процессе их функционирования, обеспечивающее приращение смысла произведения [7, 104].

Несмотря на новизну термина «интертекстуальность», предложенного семиотиками Р. Бартом [1] и Ю. Кристевой [12], обозначаемое этим термином явление «текста в тексте» было открыто еще М. М. Бахтиным и описано им в работах, посвященных диалогичности художественного текста [2; 3].

Интертекстуальность рассматривается как важнейшая категориальная характеристика текста, отражающая его «разгерметизацию» (термин В. Е. Чернявской) [9] и открытость другим смысловым системам, способность текста вступать в контакт с другими – предшествующими – текстами (прототекстами, предтекстами), а также как специфическая стратегия текстопостроения в различных сферах коммуникации. В работах В. Е. Чернявской интертекстуальность рассматривается как 1) содержательно-смысловая открытость текста по

отношению к другим текстам; 2) коммуникативно-прагматическая и психологическая открытость текста адресату (предполагающая наличие интертекстуальной компетенции у читателя); 3) идейная и тематическая открытость друг другу текстов одного автора; 4) внутренняя содержательная открытость друг другу смыслов и структурно-композиционных частей одного и того же текста; 5) типологическая открытость друг другу текстов одного класса; 6) открытость отдельного типа текста более общим функционально-стилистическим системам [10].

Интертекстуальность проявляется в использовании прецедентных текстов – потенциально автономных смысловых блоков речевого произведения, актуализирующих значимую для автора фоновую информацию и апеллирующих к «культурной памяти» читателя.

Феномен прецедентности получил разностороннее освещение в лингвистической литературе. В центре внимания исследователей находятся преимущественно «культурнознаковые» прецедентные высказывания, опирающиеся на общность универсальных – социальных, культурных или языковых – фоновых знаний автора и читателя. Так, Ю. Н. Караулов относит к прецедентным текстам общеизвестные цитаты, имена персонажей, названия произведений и их авторов, а также культурные знаки невербальной природы [4]. В. Я. Шабес выделяет социальные, коллективные и индивидуальные прецедентные высказывания [11]. В. В. Красных рассматривает социумно-прецедентные, национально-прецедентные универсально-прецедентные текстовые структуры [5].

В заголовках современных публицистических текстов явление интертекстуальности проявляется в диалогических отношениях, при которых заглавие содержит явные отсылки к прецедентным текстам. Обращаясь к фонду культурно-значимых текстов, публицист использует их как импульс для собственного творчества. При этом не только автор намеренно создает заголовок на основе предшествующих текстов, но и адресат верно определяет авторскую интенцию и воспринимает текст в его диалогической соотнесенности.

В соответствии с принципом диалогичности в определении сущностных характеристик текста некоторые исследователи считают целесообразным выделять два вида интертекстуальности: «интертекстуальность автора, находящую свое выражение в порождении интертекстов, и интертекстуальность адресата, находящую свое проявление в способности узнавать, понимать и адекватно интерпретировать смысл публицистических текстов с интертекстуальными включениями» [6].

Прецедентные тексты как значимая совокупность знаний являются составляющей когнитивной базы читателя. Вслед за А. В. Кремневой [6], мы рассматриваем их как особые интертекстуальные фрейм-структуры, которые, активизируясь в сознании читателя в процессе восприятия текста, способствуют

адекватному пониманию его смысла или, по крайней мере, задают направление понимания. Общность когнитивных схем, или фреймов, в которых хранятся прецедентные тексты, является основным условием, обеспечивающим адекватность пониманию смысла текстов с интертекстуальными включениями. В тех случаях, когда когнитивная база читателя оказывается беднее, чем у создателя публицистического текста, прецедентные феномены становятся лакунами, приводящими либо к непониманию, либо к искажению смысла текста. В тех же случаях, когда читательский, тезаурус оказывается достаточно богатым, адресат может расширить содержание текста, привнося в него то, что не было в нем первоначально заложено. Интерпретатор (адресат) использует в трактовке смысла заголовка свой культурно-исторический опыт, который служит источником добавления новых смыслов к тексту.

Основными вербальными сигналами интертекстуальных связей являются цитаты, в том числе аллюзивные. Цитата, структурно представленная одним или несколькими предложениями, обладает особой автосемантией. «Цитата – это «чужое слово», и поэтому она автономна. Однако эта автономность относительна в тексте: энергия интеграции как одной из кардинальных грамматических категорий текста иррадирует на весь текст, в результате чего каждый его компонент становится зависимым от содержательно-фактуальной и в итоге содержательно-концептуальной информации» [7, 14]. Публицистический дискурс открыт для реализации полной палитры интертекстуальных смыслов – от преемственности какой-либо идеи, выраженной в прецедентном тексте, до конфронтации. Публицистический монолог, диалогически реагирующий на предшествующий текст, приобретает новую смысловую перспективу, избирательно выдвигает на первый план отдельные актуальные смыслы, трансформирует их, исходя из замысла автора.

Цитация выполняет интертекстовую функцию, то есть функцию объединения «старого» и «нового» текста, подключает авторский текст к чужому. Таким образом цитация способствует диалогизации текста и эксплицитно или имплицитно выражает оценку. Прецедентный текст, храня определенный изначальный смысл, обладает способностью, попадая в поле человеческого восприятия, обновлять и приумножать этот смысл. Употребление в речи прецедентных феноменов усложняет понимание текста, так как они создают в дискурсе вертикальный контекст. В этом случае авторский текст воспринимается как часть культуры. Категория интертекстуальности влияет на смыслопорождение, на богатство смыслов текста, потому что «чужое» слово, пропущенное через сознание и преобразованное ассоциативным мышлением, становится «своим», наполняется собственным смыслом и переживаниями, что способствует возникновению богатства смыслов текста.

Стилистический прием цитации весьма популярен в современной газетной публицистике, о чем свидетельствует высокая степень частоты цитирования из разных источников. Обычно цитируются тексты, широко известные в данном социокультурном сообществе. По нашим наблюдениям, в заглавиях современных газет цитируются: литературные произведения; широко известные высказывания ученых, политиков, деятелей культуры; пословицы и поговорки; библеизмы (имена и фразы из Ветхого и Нового Завета); тексты популярных песен; названия кинофильмов и фразы из них; названия телепрограмм; призывы, девизы и лозунги; рекламные тексты; анекдоты; научные формулы и формулировки из области точных, естественных и гуманитарных наук.

Сознательно выбранные цитаты и аллюзии, связанные с предшествующей традицией, создают «особый тип заглавий с осложненной семантикой» [8]. В связи с употреблением заголовков-цитат возникает проблема адекватного восприятия. Если реципиенту доступно только буквальное, линейное восприятие текста, содержащего прецедентное высказывание, то можно говорить о неадекватной интерпретации текста воспринимающим, поскольку суть прецедентного высказывания заключается не в буквальном значении лексического состава, а в прагматической функции в ситуации общения.

В современном тексте интертекстуальность реализуется несколькими способами: 1) «чужое» в явном эксплицитном, прямом, поданном без знаков адаптации виде (например, заголовки «Это еще цветочки!», «Дети гор» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №16, 2006); «Просто кончилась зима» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №14, 2006); 2) «чужое» как поле анонимных фрагментов. Оно, как правило, имплицитное, потому что трансформированное, то есть присваивается со знаком адаптации (ср.: «Не выдернешь шнур, не выдавишь стекло», «Вспомнил все!», «Для чего козе седан?», «Не уверен – не отдыхай!», «Смешались в кучу руки, ноги...» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №18, 2006); 3) «чужое», которое вводится для того, чтобы показать «самоопределяющийся» характер заголовочного комплекса, который указывает на свою смыслообразующую роль и характер своей интерпретации. Например, заголовок «Пошли по миру!» имеет подзаголовок-пояснение: «Храните деньги в сберегательном гипсе или Как не стать жертвой карманников. Советы туристам, которые отправляются на отдых за границу» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №23, 2006), который подчеркивает интертекстуальную природу названия статьи, самоопределяет ее. Приведем еще несколько подобных примеров: «Что осталось на трубе? (Чем обернулось введение новых мобильных тарифов)» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №26, 2006); «Пиратская копия» (Вы еще не видели «Пиратов Карибского моря»?) (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №23, 2006); «Колечный результат (Выбор оброчальных колец – дело непростое) Моё! Энциклопедия Воронежской



жизни, №31, 2006); «С новым гадам! (С появлением потомства питонов у сотрудников зоосада хлопот прибавилось) (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №16, 2006)».

Принцип диалогичности ярко проявляется в заголовках и заголовочных комплексах публицистических дискурсов современности, так как в «маленьком» тексте отражаются общие закономерности «большого» текста: заголовок «стягивает» на ассоциативной основе содержательные и формально-словесные силовые линии всего текста. Такого типа заголовки доминируют в современных газетных текстах. Например, в заголовках и заголовочных комплексах газеты «Моё! Энциклопедия Воронежской жизни»: «Крымские каникулы», «Таблица размножения» (№20, 2006); «Главное, чтобы костюмчик согрел», «Полосатый рейд» (№31, 2006); «Коммунизм в отдельно взятой деревне» (№32, 2006); «Путь к сердцу женщины лежит через ее подругу» (№16, 2006); «Холодное лето 2006-го», «Залетайте к нам на огонек», «Одни дома» (№22, 2006). Такие заголовки существуют в архетиповых образцах культуры, являются той духовной плазмой, которая формирует наше сознание (авторское и читательское). Они представляют собой знаки памяти. Когда настает момент узнавания заголовка, происходит передача духовной плазмы от творца текста потребителю. Такие заголовки (интертекстуальные по своей природе) способны затрагивать культурный и житейский опыт индивида, активизируя ассоциативное пространство текста. Эта особенность широко используется в газетных заголовках и заголовочных комплексах – ср.: «Кто возьмет купонов пачку, тот получит ... путевку на Черное море и тур по Золотому кольцу», «Заготовность номер один», «Каждой паре по туру», «Обойная сила», «Не один дома», «Против съема нет приема» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №32, 2006).

Большинство из проанализированных заголовков и заголовочных комплексов вторичные по своей природе, цитатные, то есть реализуют категорию интертекстуальности, потому что узнавание заголовка, заголовочного комплекса приводит к возникновению ряда ассоциаций, что в какой-то мере усложняет восприятие текста, но способствует пониманию его с позиции множественности смыслов, то есть с позиции маевтики. Цитаты в таких заголовках газет не только играют роль простой дополнительной информации, ссылки на другой текст, они становятся гарантией самовозрастания смысла текста.

Многие прецедентные тексты (цитаты) выражены фразеологизмами, особенностью использования которых является то, что они не подлежат деструктуризации. Но в современных газетных заголовках мы наблюдаем стойкую тенденцию к разрушению фразеологизмов-клише, приобретающую характер стереотипа, например: «Суеверной дорогой идете, товарищи!», «Вот белка пролетела – и ага...», «Посмотрите, вот он со страховкой идет!», «Семечка не простая, а золотая» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №25, 2006); «Ну,

яйца, погоди!», «На чем нагреть ноги», «Мир! Тур! Май!» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, № 14, 2006); «Братиславья, Отечество!» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, № 16, 2006); «Остановись, паденье!» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, № 13, 2006); «Мех, да и только!», «Спраздником первого Пая!» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, № 36, 2006). Тенденция к разрушению стойкости фразеологизмов обусловлена увеличением экспрессивности, доминированием в жизни, в текстовом пространстве категории игры, игровых стратегий, присущих эпохе постмодернизма. Заголовки подвергаются определенной модификации, и при этом, с одной стороны, текст не лишается узнавания, а с другой стороны, приобретает элемент непредвиденности, который разрушает устойчивые образы, лишает человека стереотипа восприятия. Интертекстуальные заголовки являются объектами своеобразной игры, цель которой – смещение разных планов восприятия, акцентов, создание юмористического, иронического, пародийного эффекта. При модификации актуализируется внутренняя форма фразеологизма, цитатного заголовка, которая выполняет роль фона для нового сдвига, который порождает новые ассоциации, ассоциативные связи, образные и смысловые поля. Новые (модифицированные) фразеологизмы, новые прецедентные заголовки становятся стереоскопичными, что приводит к разным эффектам восприятия: либо появляется комический эффект, либо актуализируются ассоциативно связанные смыслы. В газетных интертекстуальных заголовках широко отображается постмодернистская тенденция сближения массового и элитарного, установка на разговорность.

Обращение к прецедентным феноменам отвечает двум основным тенденциям газетного языка – к стандарту и экспрессии. В современных газетных заголовках цитаты чаще встречаются в трансформированном виде: трансформация делает стандартную речевую формулу экспрессивной, способствует созданию эффекта новизны. Мы выделили следующие способы трансформации заголовков-цитат: 1) замещение; 2) добавление (расширение состава); 3) графические средства; 4) усечение; 5) контаминация. (Способы трансформации перечислены в порядке убывающей частотности). Нередко эти способы совмещаются; наиболее часто используются одновременно замещение и добавление, а также замещение и усечение. Приведем некоторые показательные примеры трансформированных заголовков, включающих прецедентные феномены.

Замещение: «Спасти рядового Разумова», «Время сдачи изменить нельзя», «Смех города берет», «Переписчик звонит четырежды» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №16, 2006); «А «Зори» здесь громкие», «После брака кулаками не машут» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №23, 2006); «Это сладкое слово «халява!»» (Бульвар, 2004, № 20); «Ограбленные революцией» (Бульвар, 2001, №40);

«Затоптанный след» (Бульвар, 2001, № 28); «Эту шутку не заглушишь, не убьешь!» (Бульвар, 2001, №35); «В землянках жить не запретишь» (Бульвар, 2001, №45); «Гость – это звучит гордо» (Бульвар, 2002, №15); «Без врага не прожить и дня?» (Бульвар, 2001, №22); «Мельницы истории» (Бульвар, 2004, №8); «Это сладкое слово – гостинец» (Бульвар, 2003, №21); «Спасите ваши души!» (Бульвар, 2003, №5); «Особенности национального чаепития» (Бульвар, 2003, №32); «Хочешь жить – умей ценить время» (Бульвар, 2003, №30); «Чиновники в законе» (Бульвар, 2003, №27); «Рыцарь – это звучит современно» (Бульвар, 2003, №25); «Дух нездорового коллективизма» (Бульвар, 2002, №42); «Непостижимы пути накопления первичного капитала» (Бульвар, 2003, №47); «За совет ответишь» (Бульвар, 2004, №9); «Счастливые трусов не надевают» (Экспресс-газета, 2004, №22); «Партии разные, силы народные нас к процветанию ведут» (Бульвар, 2001, №37); «Что русской стенографистке здорово, то американской – смерть» (Бульвар, 2002, №27); «Душа обязана светиться» (Бульвар, 2004, №16); «Брать взятки или нет? – вот в чем вопрос» (Бульвар, 2002, №40); «Мы не собаки, собаки – немые» (Огонек, 2002, №33); «Стучать всегда, стучать везде!» (Огонек, 2002, №43); «Застой вам только снится» (Огонек, 2002, №51); «Курите, Шура, курите!» (Огонек, 2002, №6); «Любовь паровая» (Огонек, 2003, №1-2); «Кто к нам с победой придет, тот от нее и погибнет» (Бульвар, №22, 2004), «Не попсой единой» (Бульвар Гордона, №38, 2006).

Добавление: «Человек проходит как хозяин... А зря!» (Бульвар, 2002, № 25); «Догоним и перегоним Данию!.. По числу «голубых» браков» (Бульвар, 2001, №33); «Труба зовет варваров в поход» (Бульвар, 2003, №9); «Бездонные закрома родины» (Бульвар, 2003, №28); «Наше дело правое, а доходы левые» (Бульвар, 2001, №23); «Риск – не всегда благородное дело» (Бульвар, 2002, №25); «На фронте нашей беззаботности без перемен» (Бульвар, 2003, № 40); «Не делайте ваши ставки, господа!» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №14, 2006); «Кто не хочет стать миллионером!» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №23, 2006); «Как казаки кредиты брали. И как госчиновники пустили их на ветер» (Столичные новости, 2002, №30).

Графические средства: «Доступное жулье», «Лето КВАСное», «ВнеКЛАССНОЕ чтение», «ФИЛЬМенный стиль» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №25, 2006); «MP3 богатыря» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №14, 2006); «СеРеальная история» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №32, 2006); «Жених с иноСТРАННОСТЯМИ» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №31, 2006); «НевыДУМАНные 100 лет» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, №18, 2006).

Усечение: «Красная роза – эмблема печали» (Бульвар, 2002, №30); «Ничто не вечно» (Бульвар, 2004, №22); «Нет пророка ...» (АиФ, 1998, №4); «Готовь школы летом» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни,

№ 32, 2006); «По анкете встречаются...», «...он и лоб расшибет» (Моё! Энциклопедия Воронежской жизни, № 14, 2006).

Контаминация: «Что человек ест, то он и есть?» (Бульвар, 2003, №35); «Ум короток, а бабий век долог» (КП, 1998, №20).

Итак, в результате обращения автора публицистического текста к прецедентным феноменам возникает смысловая полифоничность дискурса, появляется возможность создания нового текстового смысла. Обращаясь к фонду культурно-значимых текстов и используя их в качестве заголовков, автор диалогически соотносит свой и предшествующий текст. Интертекстуальные заголовки выполняют функцию объединения «старого» и «нового» текстов, способствуя таким образом диалогизации публицистического текста.

### Литература

1. Барт Р. Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М., 1989.
2. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М., 1975.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
5. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? – М., 1998.
6. Кремнева А. В. Функционирование библейского мифа как прецедентного текста. Автореф. дисс. ... кандидата филол. наук. – Барнаул, 1999.
7. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожинной. – М., 2003.
8. Харченко Н. П., Банник Л. С. Заголовки-цитаты в современной газетной публицистике // Материалы международной научной конференции «Изменяющийся языковой мир». – Пермь, 2001.
9. Чернявская В. Е. Интертекстуальность как текстообразующая категория вторичного текста в научной коммуникации. – Ульяновск, 1996.
10. Чернявская В. Е. Интертекстуальное взаимодействие как основа научной коммуникации. – СПб., 1999.
11. Шабес В. Я. Событие и текст. – М., 1989.
12. Kristeva J. Semiotike: Recherches pour une semanalyse. – Paris, 1969.

Статья посвящена рассмотрению заголовков газетных публикаций в аспекте их интертекстуальных связей. Обращаясь к фонду культурно-значимых текстов и используя их в качестве заголовков, автор диалогически соотносит свой и предшествующий текст. Интертекстуальные заголовки выполняют функцию объединения «старого» и «нового» текстов, способствуя таким образом диалогизации публицистического дискурса.

*Ключевые слова:* заголовки газетных публикаций, интертекстуальность, прецедентные тексты, публицистический дискурс, диалогичность.

Стаття присвячена вивченню назв газетних публікацій в аспекті їх інтертекстуальних зв'язків. Звертаючись до фонду культурно-значущих текстів та використовуючи їх в якості назв, автор діалогічно співвідносить свій та попередній текст. Інтертекстуальні назви виконують функцію об'єднання «старого» та «нового» текстів, сприяючи таким чином діалогізації публіцистичного дискурсу.

*Ключові слова:* назви газетних публікацій, інтертекстуальність, прецедентні тексти, публіцистичний дискурс, діалогічність.

The article studies newspaper headlines in the aspect of their intertextual relationship. Referring to culturally important texts and using them as newspaper headlines, the author correlates his own text with the preceding one. Intertextual headlines fulfill the function of uniting «the old» and «the new» texts, thus promoting dialogic features of the publicistic discourse.

*Key-words:* newspaper headlines, intertextual properties, preceding texts, publicistic discourse, dialogic features.

УДК [811.111:811.161.1]’255

**Т. Ю. Лоцицкая**

**СТИХОТВОРЕНИЕ У. ВОРДСВОРТА «SHE DWELT AMONG THE  
UNTRODDEN WAYS» И ЕГО ПЕРЕВОД НА РУССКИЙ ЯЗЫК  
(СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ В АСПЕКТЕ  
ЛИНГВОСТИЛИСТИКИ)**

«Каждое произведение поэзии представляет сложный комплекс взаимно связанных и взаимодействующих элементов: ритм, мелодии, архитектоника, стилистика, смысловое, образное, эмоциональности, рассчитаны на то, чтобы в сознании воспринимающего вызвать определенный синтетический эффект» [1, 91].

Перевод поэтического произведения требует особых, отличных от перевода прозы принципов и критериев. В качестве подтверждения высказанного положения приведем мнение одного из исследователей, О. А. Алякринского, который полагает, что поэзия «строже» прозы: важнейшая особенность поэтического текста – ритмическая структура, более жесткая в классическом стихе или менее жесткая в верлибре. Это ритмическую структуру необходимо по возможности точно воссоздать в переводе (иначе перевод превратится в квазиперевод либо то, что, англоязычные поэты называют «imitation»). «Ритмическая структура (а проявляется она на «внешнем», лексико-синтаксическом уровне) образует, так сказать, «скелет» поэтического смысла, который в свою очередь можно назвать «плотью и кровью» стихотворения. «Плоть и кровь» поэтического произведения – это специфическое мировидение, тот особый угол зрения на действительность, который избирает поэт и который находит материальное (на «внешнем» уровне) воплощение в созданном им произведении. Передать это характерное для данного поэта (и шире – для данной поэтической культуры) мировидение – вот наиважнейшая задача переводчика, который может отступить от точной передачи «внешнего», текстового облика стихотворения, но не имеет права жертвовать тем, что составляет самую смысловую суть поэтического создания» [2, 22-23].

Материалом для сопоставительного анализа в данном случае послужило лирическое произведение одного из представителей «озерной школы», положившей начало расцвету английского романтизма (18 в.) У. Вордсворта: «She dwelt among untrodden ways» («Среди нехоженных дорог») – оригинальный текст и его перевод на русский язык. Стихотворение У. Вордсворта взято нами из сборника «Poetical works»<sup>1</sup>.

She dwelt among untrodden ways  
Beside the springs of Dove:  
A maid whom there were none to praise,  
And very few to love.  
A violet by a mossy stone  
Half-hidden from the eye!  
Fair as a star, when only one  
Is shining in the sky.  
She lived unknown, and few could know  
When Lucy ceased to be:  
But she is in her grave, and, o!  
The difference to me! [3, 23]

Это стихотворение входит в цикл из четырех стихотворений, посвященных скромной девушке Люси: в цикле говорится о судьбе Люси, ее ранней смерти, о глубокой симпатии и о любви к ней лирического героя, в создании которого образ Люси неотделим от образов родной для него природы – тех полей и холмов, где провела жизнь девушка.

Нам удалось обнаружить единственный перевод анализируемого произведения на русский язык, осуществленный известным поэтом-переводчиком С. Я. Маршаком, который был впервые опубликован в журнале «Огонек» № 155 в 1941 году и в дальнейшем в 3-м томе собрания сочинений «Переводы зарубежных поэтов. Из английской и шотландской поэзии»<sup>2</sup>.

Среди нехоженных дорог,  
Где ключ студень бил,  
Ее узнать никто не мог  
И мало кто любил.  
Фиалка пряталась в лесах,  
Под камнем чуть видна,  
Звезда мерцала в небесах  
Одна, всегда одна.  
Не опечалит никого,  
Что Люси больше нет,  
Но Люси нет – и оттого  
Так изменился свет[4, 330-331].

Как уже было отмечено, ритмическая структура лирического произведения находит внешнее выражение прежде всего на лексическом

(лексико-семантическом) уровне текста; именно на нем мы и сосредоточим преимущественно сопоставительный анализ.

Для осуществления наиболее точного анализа лирического текста на лексико-семантическом уровне для начала раскроем особенности его рифмо – ритмического строя. У. Вордсворт для написания стихотворения использует ямб, четырехстопные строки автор чередует с трехстопными:

She dwelt among untrodden ways

— — / — — / — — / — — /  
Beside the spring of Dove  
— — / — — / — — /

В переводном С. Я. Маршаком варианте стихотворения можно пронаблюдать полное соответствие стихотворного размера (ямба), используемого Вордсвортом в оригинальном тексте:

Среди нехоженных дорог

— — / — — / — — — — /  
Где ключ студёный бил  
— — / — — / — — /

В стихотворении Вордсворта нередки также пиррихии, например в стихах:

A maid whom there were none to praise/

A violet by a mossy stone

Представляется, что назначение пиррихий состоит прежде всего в устранении монотонности, придании стиху жизненности интонаций. Особую эмоциональную нагрузку приобретают пиррихии в двух последних строках стихотворения: в этой части текста уменьшенное число ударений, их несимметричная расстановка способствуют передаче взволнованности речи. При этом особенно важно, что пропуск ударения наблюдается именно там, где оно ожидается, – на четвертом слоге третьего и четвертого стихов строфы – и образовавшееся в результате скопление неударных слогов придает особую силу следующим за ними ударным слогам, выделяя смысл находящихся в этой позиции слов. В третьем стихе это слово *grave* (могила), одно из ключевых слов стихотворения; в заключительном стихе это местоименное наречие *me*.

При переводе стихотворений С. Я. Маршак тоже использовал пиррихии в двух последних стихах, но расположил их иначе:

— | — | — — — | — — — | — |

Ритмика последних стихов, как мы видим, выражена неточно, отчего страдает и само содержание стихотворения. Рассмотрим подробнее подобный случай несоответствия.

Ключевое слово *нет* в третьем стихе переводного варианта, соответствующее по смыслу слову *grave* оригинала, никак не выделено ритмом, на чем делал акцент Вордсворт; накопление неударных слогов приходится на маловажные в смысловом отношении слова и *оттого*. В заключительном стихе, казалось бы, можно говорить о выделении с помощью пиррихий семантически важного слова *изменился*. Более

сильным в стихе, однако, является его последнее слово; это особенно относится к стиху, завершающему текст. Здесь последнее слово – *свет*; выделение этого слова не помогает выявлению основной мысли текста, а, напротив, переставляет смысловые акценты – важно не то, что изменился **свет** (а не что-либо другое), а что свет **изменился**. Важнее всего далее, что свет изменился не вообще, а для лирического «я» стихотворения; эта мысль в переводе не передана вообще.

Исключительно важную роль играет в оригинальном тексте последнее слово *me*, которое У. Вордсворт выделяет не только позицией в конце текста, но и предшествующем ему пиррихием, вместе с тем выражая лирическое «я» текста: *The difference to me!* (досл.: Мне не безразлично).

При переводе С. Я. Маршаком этого стихотворения был произведен пропуск местоимения *me*: *Так изменился свет!* Личная оценка лирическим героем происходящих событий была упущена, что привело к некоторому изменению смысла текста; смысл восстанавливается только внутри цикла стихотворений.

Проведя сопоставительный анализ на рифмо-ритмическом уровне стихотворения У. Вордсворта и переводного на русский язык С. Я. Маршаком варианта следует отметить, что в целом достаточно точно были переданы и образный строй стихотворения и его эмоциональный тон. Единственно значимое отличие наблюдается в ритмике последних стихов, но его не следует принимать как недостаток перевода.

Проанализировав особенности рифмо-ритмического строя представленного в оригинале и в переводном варианте лирического произведения, рассмотрим в сопоставлении ряд его лексико-семантических особенностей, сохранение или несохранение которых в переводном варианте, как представляется, имеет особую значимость для адекватности передачи переводчиком смыслового стержня всего произведения.

Одной из лексико-семантических особенностей стихотворения, представляющей несомненный интерес в заявленном нами аспекте, является сочетание номинаций «the springs of Dove» (*She dwelt among untrodden ways // Beside the springs of Dove*). «*Spring*» в соответствии со словарем POD – «place where water, oil, etc., wells up from the earth; basin or flow so formed» (букв. место, где вода, нефть, и т.д., пробивается из земли, образуя таким образом бассейн или поток) [5, 432]. «*Dove*» – «название места; по смыслу текста не требует уточнения. Выбор названия Dove можно истолковать необходимостью рифмы к семантически важному love; вполне вероятно также, что это название реального поселения. Название мест, даже неизвестные читателю, помогают создать интимную атмосферу жизненного опыта лирического героя» [6, 6].



В варианте С. Маршака словосочетание «the springs of Dove» переведено следующим образом: «студеный ключ». Отсутствие топонима (Dove) в переводном варианте, который помогает создать интимную атмосферу жизненного опыта лирического героя, можно посчитать упущением переводчика. Но возможно это было осознанное намерение переводчика не указывать название географического места, а с помощью яркого эпитета «студеный» (хотя в оригинале и нет указания на то, какую температуру имел источник) показать уникальность местности, в которой жила Люси.

Еще одной лексической единицей, представляющей интерес для нашего анализа, является слово – «*praise*» (A maid whom there were none to *praise*), которое в соответствии со словарем, имеет в английском языке два значения: «1. to express your approval or admiration for smb/smith. 2. to express your thanks to or respect for God» [7, 1032].

С. Маршак при переводе стихотворения на русский язык заменяет данный глагол словом с абсолютно другим значением: «Ее *узнать* никто не мог». Глагол «узнать» имеет абсолютно нейтральное значение, не выделяется экспрессивной окрашенностью, в отличие от глагола «восхвалять». В. И. Даль определяет: «восхвалить кого, что, превозносить хвалою, воздавать хвалу, хвалить, похвалять, одобрять». На наш взгляд, есть несколько причин замены экспрессивного литературного слова на стилистически нейтральное: во-первых, сам стиль переводного варианта, выбранный С. Маршаком, не подразумевает использование книжной, высокой лексики, а лексику простую, понятную любому читателю (это же подтверждает использование разговорного слова «студеный»); во-вторых, глагол «восхвалять» является слишком объемным для соблюдения ритмического строя стихотворения.

Следующая лексическая единица – «grave» (букв. могила). Словарь предлагает следующее определение этой номинации: 1. a place in the ground where dead person is buried. 2 [sing.] (usually literary) death [7, 588]. Вордсворт использует эту номинацию в прямом значении в эмфатических целях, чтобы подчеркнуть трагизм изображаемого события – смерти Люси, которая не живет больше в местечке под названием Dove. Переводчик, как представляется, несколько снижает экспрессию оригинального текста, отказавшись от номинации «могила» – в варианте С. Маршака об этом событии сказано: «Люси больше нет».

Приведенные лексико-семантические несовпадения оригинального и переводного вариантов целом не снижают достоинств перевода этого произведения, выполненного С. Я. Маршаком. На наш взгляд, переводчику вполне удалось передать как рифмо-ритмический, так и смысловой строй оригинала, а отличные расхождения – лишь дополнительное свидетельство того, что перевод не может быть во всем эквивалентен оригиналу.

### Литература и примечания

1. Лозинский М. Л. Перевод – средство взаимного сближения народов: Худож. публицистика // Сост. Л. А. Клышко – М., 1987.
2. Алякринский О. А. Поэтический текст и поэтический смысл // Лингвистические проблемы перевода. – М., 1987.
3. Wordsworth W. Poetical works. Th. Hutchinson. Oxford University Press, 1942.
4. Маршак С. Я. Собр. Соч. в 3-х т. Т. 3 Переводы зарубежных поэтов. Из английской и шотландской поэзии. – М., 1990.
5. Электронный словарь: The Pocket Oxford Dictionary. Oxford university press. 1994.
6. Пелевина Н. Ф. Стилистический анализ художественного текста. – Л., 1980.
7. A. S. Hornby. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English. 2000.

<sup>1</sup>В дальнейшем все фрагменты из оригинального текста стихотворения даются по этому изданию.

<sup>2</sup>В дальнейшем фрагменты переводного текста даются по этому изданию.

В проведенном исследовании рассмотрены лексико-семантические особенности и особенности рифмо-ритмического строя оригинального лирического произведения и его переводного на русский язык варианта на материале стихотворения У. Вордсворта «She dwelt among untrodden ways» и его перевода, осуществленного С. Я. Маршаком.

*Ключевые слова:* рифма, ритмическая структура, пиррихий, переводный вариант, лексическая единица.

В проведенному дослідженні розглянено головні лексично-семантичні особливості та особливості римо-ритмічного строю оригінального ліричного твору та варіант перекладу його на російську мову на матеріалі оригінального вірша У. Вордсворта «She dwelt among untrodden ways» і його перекладу, виконаного С. Я. Маршаком «Среди нехоженных дорог».

*Ключові слова:* рима, ритмічна структура, пірихій, перекладений варіант, лексична одиниця.

In this investigation we discern the difference between lexical-semantic peculiarities and peculiarities of rhyme and rhythm of the original lyric written by W. Wordsworth «She dwelt among untrodden ways» and its translated by S. Marshak variant into Russian.

*Key-words:* rhyme, rhythmical structure, translated variant, pyrrhic, lexical unit.

**С. А. Матвєєва**

### **ПЕРСОНАЛЬНИЙ САЙТ УЧЕНОГО ЯК РІЗНОВИД КРЕОЛІЗОВАНОГО ТЕКСТУ**

На сьогодні дослідники тексту як однієї зі складових комунікативного процесу не обмежуються рамками аналізу лише вербальної складової цього феномена й звертають досить істотну увагу на функціонування одиниць і кодів й інших семіотичних систем, усе наполегливіше заявляючи про текст як про семіотично ускладнену структуру. Різні невербальні складові текстів привертати увагу дослідників і раніше [1; 2; 3], однак і натеper ці одиниці залишаються недостатньо вивченими в лінгвістиці. Зростання ролі візуальної інформації взагалі та комп'ютерної графіки зокрема особливо актуалізували зацікавленість проблемою паралінгвістичного оформлення тексту, зажадавши вирішення низки значимих для організації комунікативного процесу питань. «Щодо текстів, де використовуються паралінгвістичні засоби, до завдань лінгвістики тексту належить:

- встановлення номенклатури паралінгвістичних засобів у тексті;
- визначення значимості паралінгвістичних засобів в організації тексту, його типоутворенні;
- розкриття механізмів взаємодії вербальних і паралінгвістичних засобів у тексті;
- дослідження участі паралінгвістичних засобів у реалізації текстових категорій;
- виявлення функцій паралінгвістичних засобів у тексті / типах текстів;
- декодування вербальної та невербальної інформації і її інтерпретація» [4, 6].

Електронне середовище, безумовно, розширює можливості для функціонування одиниць різних семіотичних систем у цілісному просторі тексту. Сайт, як жанр Інтернет-комунікації, крім лінгвностилістичної організації тексту привертає до себе увагу наявністю й функціональним навантаженням різного роду невербальних елементів, що сприяють вираженню основних ідей і положень сайту. Метою організації тексту з використанням паралінгвістичних засобів є не тільки привернення уваги до найбільш важливих, на думку автора, текстових фрагментів у змісті сайту, але й організація найбільш оптимального режиму сприйняття сайту, допомога адресатові при осмисленні тексту.

Перші дослідження невербальних засобів комунікації стосувалися функціонування паралінгвістичних компонентів в усному мовленні. Серед існуючих на сьогодні класифікацій невербальних засобів усної комунікації заслугоує уваги класифікація, запропонована

Є. М. Верещагінім і В. Г. Костомаровим [5]. Згідно з цією теорією виділяється:

1. Соматична мова (жести, міміка, пози, вираз обличчя та різноманітний душевний стан людини, що відтворюється на її обличчі).
2. Мова звичної поведінки того або іншого народу (мова поведінки людини вдома, у громадських місцях, на роботі, правила спілкування з іншими людьми).

Однак останнім часом увагу дослідників усе більше привертає не тільки паралінгвістика усного тексту, але й графічна семантика тексту писемного, що пояснюється насамперед «стрімким зростанням візуальної інформації в сучасній комунікації» [4, 5]. Тому на основі названої та інших теорій невербальних засобів спілкування, що використовуються в усній комунікації, розробляється проблема інструментарію невербальних засобів писемних текстів. Це й створило передусім основу для виникнення нової характеристики тексту з позицій наявності в ньому несловесних елементів – креолізованості, що все активніше залучається до номенклатурного набору конструктивних параметрів текстів, що мають писемну форму.

**Креолізовані тексти** – «це тексти, фактура яких складається із двох негомогенних частин: вербальної (мовної / мовленнєвої) і невербальної (що належить до інших знакових систем, ніж природна мова)» [6, 180-181]. «У мовленнєвому спілкуванні креолізований текст є складним текстовим утворенням, де вербальні й іконічні елементи утворюють одне візуальне, структурне, значеннєве й функціональне ціле, націлене на комплексний прагматичний вплив на адресата» [4, 17]. Виходячи з наведених визначень, можна констатувати, що в структурі креолізованих текстів вербальні й невербальні компоненти співіснують у динамічній взаємодії.

Цілком очевидно, що віртуальний текст, реалізований в електронній формі, не має можливості вдаватися винятково до засобів, що традиційно виділяються (фотографія, малюнок, карикатура, таблиця, схема, креслення; шрифт, кольори, типографські знаки тощо), а тому змушений виробляти свої власні, специфічні засоби й максимально повно використовувати їхні образотворчі властивості.

Якщо в традиційному інтерпретуванні писемних креолізованих текстів невербальний компонент розуміється як винятково графічний, тобто «іконічний компонент тексту може бути представлений ілюстраціями (фотографіями, малюнками), схемами, таблицями, символічними зображеннями, формулами тощо» [7, 193], то з появою текстів особливого типу, а саме електронних, виникає необхідність розширити межі змісту поняття «невербальний компонент тексту» у зв'язку із залученням до цього поняття не тільки графічних, але й аудіальних і динамічних компонентів (мультиплікаційних, музичних, мовних фрагментів) віртуального тексту, що також правомірно віднести до числа показників креолізованості.

Простір сайту має очевидні ознаки креолізованого тексту; отже, з урахуванням характерних властивостей цього жанру Інтернет-комунікації, паралінгвістичні засоби оформлення сайтового тексту, на нашу думку, можуть мати таку класифікацію:

1. Іконічні (графічні): фотографії, малюнки, схеми, таблиці, символи, формули.
2. Аудіальні (звукові): музичні, мовні фрагменти.
3. Мультимедійні (інтеграція графіки, звуку, динаміки).

Є підстави стверджувати, що у віртуальному тексті поняття невербального засобу розширюється й набуває нових змістовних компонентів. До завдань, що покликані виконувати невербальні компоненти споконвічно (залучення уваги, утримання уваги, організація спілкування, вплив [6]), додаються додаткові, специфічні для віртуального тексту завдання, а саме: організація особливого типу спілкування – віртуального, опосередкованого, отримання зворотної реакції, формування умов, сприятливих для здійснення інформаційного впливу й комунікації. Очевидно, що всі засоби, які використовуються під час створення сайту, безпосередньо або побічно виявляють спрямованість на досягнення цієї мети.

Розглядаючи тексти сайтів наукової спрямованості, зокрема, персональні сайти вчених, виявляємо ще одну особливість використання невербальних засобів, що, на наш погляд, пояснюється насамперед професійною спрямованістю поданої на сайті інформації. Справедливо припустити, що більшість відвідувачів подібних сайтів так чи інакше пов'язані із професійною діяльністю автора сайту, що створює можливості для підвищення значеннєвого та емоційного навантаження значимості пропонованого матеріалу, для більш очевидної аттрактивності тих невербальних засобів, які використовує автор під час композиційного оформлення сайту. Так, наприклад, на багатьох сайтах є зображення обкладинок книг авторів (наприклад, сайти М. І. Козлова (<<http://nkozlov.ru>>), Л. Я. Авер'янова (<<http://www.sociolog.narod.ru>>)); на сайті В. П. Даниленка (<<http://islu.irk.ru/danilenko>>) в розділі «Галерея» подаються портрети філософів і мовознавців. Крім того, на головних сторінках більшості сайтів учених представлені їхні фотографії, що також має немаловажне значення для встановлення віртуального контакту з аудиторією, надаючи процесу комунікації, опосередкованій комп'ютером, риси безпосереднього, усно-розмовного спілкування.

Наприклад, такі портрети авторів сайтів:



Prof. Dr. Bernhard Greiner  
(<http://homepages.uni-tuebingen.de/bernhard.greiner>)



Professor William Labov  
(<http://www.ling.upenn.edu/~labov>)



Професор В. П. Даниленко  
(<http://islu.irk.ru/danilenko>)



Професор В. І. Гусєв  
([http://www.ukma.kiev.ua/ua/faculties/fac\\_gum/filosofy/home\\_page/staff/gusev/about.html](http://www.ukma.kiev.ua/ua/faculties/fac_gum/filosofy/home_page/staff/gusev/about.html))

Цікаво, що досить розповсюдженим стилістичним прийомом, який використовують автори персональних сайтів, є самоіронія, що іноді реалізується в поданні на сайті не фотографії автора, а карикатури або шаржу, наприклад:



Портрет Harold F Schiffman  
(<http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs>)



Портрет Peter Koch  
(<http://homepages.uni-tuebingen.de/peter.koch>)

Використання паралінгвістичних елементів дозволяє збільшити число каналів сприйняття, за якими інформація передається адресатові, що сприяє й більш ефективному її засвоєнню; адресатові не тільки надається якась додаткова інформація, але відбувається більш ефективне

залучення суб'єкта сприймання до індивідуально-авторської картини світу автора, до його комунікативного простору, до системи авторського мислення й, відповідно, до системи тексту, що сприймається. При цьому автор зберігає функцію контролю за процесом декодування вже самим кодуванням інформації, розставляючи акценти таким чином, щоб спрямувати сприйняття та розуміння тексту адресатом у задуманому напрямку.

Наприклад, на сайті В. Ю. Царьова (<<http://www.vadim-tsarev.narod.ru>>) сторінка під назвою «*Эфирное сознание*» містить іконічний компонент – фотографію неба й хмар, що посилює асоціацію наступної за назвою сторінки й зображенням тексту із чимось відірваним від реальності, неземним (порівн. ефірний – «перен. безтілесний, повітряний, неземний» [8, 890]). Крім того, назва й текст, що подані на цієї сторінці, виконані блакитним кольором, який асоціюється з повітрям, небом:

### ЭФИРНОЕ СОЗНАНИЕ



На сайті В. В. Бугрима (<<http://www.bugrym.com>>) сторінці «Зворотний зв'язок» передує зображення земної кулі, якою у всіх напрямках передаються повідомлення:



Як видно, таке поєднання змісту вербальної інформації названої сторінки (координат для встановлення різного роду контактів з автором) і поданого зображення посилює акцент на відкритості автора для контактів, необмеженості можливостей, часу й місця встановлення будь-яких контактів.

На головній сторінці англомовного сайту Harold F. Schiffman (<<http://ccat.sas.upenn.edu/~haroldfs>>) першим компонентом, що привертає увагу відвідувача, є логотип, який рухається, Language Resource Center, що виступає гіпертекстовим посиланням, яке переадресовує відвідувача на сторінку з інформацією про діяльність дослідницького центру:



Головна сторінка німецькомовного сайту Bernhard Greiner (<<http://homepages.uni-tuebingen.de/bernhard.greiner>>) містить шість фотографій, що виступають гіпертекстовими посиланнями до кожної сторінки сайту. Наприклад, на сторінку «Vollständige Publikationsliste» переводить таке гіпертекстове посилання:



У значній кількості випадків іконічні елементи є й технічним засобом організації тексту, оскільки, виконують функцію гіпертекстових посилань. Засоби ж, що використовуються як покажчики на гіперпосилання й покликані структурувати гіпертекст, повинні мати особливу художню та значеннєву виразність, оскільки сприйняття, розуміння й оцінка реципієнтом мікротексту – тексту одного сайту – дає змогу розширити межі побудови та прочитання віртуального мовленнєвого твору і ввести читача в межі сприйняття й усвідомлення макротексту, що є гіпертекстовим злиттям мікротекстів.

Користування сайтом, таким чином, дає можливість «витягувати» інформацію не тільки з вербально організованого простору, але й із «фонових» засобів – ця можливість виникає в тих випадках, коли вербальний текст подається на якому-небудь графічному фоні, з використанням різних кольорових елементів, розташуванням на сторінці в рамці тощо. Однак подібні компоненти, на наш погляд, не несуть значеннєвого навантаження, відмежованого від вербального змісту, а беруть участь у здійсненні комунікативно-інформативної функції лише в комплексі із засобами природної мови (вербальними) як додаткові. Такі засоби можуть бути, зокрема, використані для привернення уваги до



сайту, створення приємної дружньої атмосфери спілкування, тобто з метою полегшення для адресата процесу сприйняття.

Об'єднання системи вербальних фрагментів сайту з набором невербальних засобів у підсумку формує єдине композиційне ціле, де повний зміст одного компонента може бути розкритий лише через розуміння змісту й значення інших, при цьому «зображення та слова в полікодовому повідомленні не є сумою семіотичних знаків, їхні значення інтегруються й утворюють складний зміст» [4, 11].

Отже, текст сайту правомірно віднести до різновиду креолізованого тексту, що природно поєднує в собі вербальні й невербальні коди (іконічні, аудіальні, мультимедійні), наявність і зв'язок яких забезпечує більш глибоке й повне розуміння адресатом інформації, закладеної автором у тексті сайту, і тим самим сприяє досягненню автором мети впливу та організації спілкування.

### Література

**1. Горелов И. П.** Невербальные компоненты коммуникации. – М., 1980. **2. Вашунина И. В.** Коммуникативно-функциональные особенности некоторых графических средств: На материала немецкого языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1995. **3. Баева Г. В.** Семантико-прагматические особенности вербальных и невербальных знаков в рекламном дискурсе: На материале немецкой пресс-рекламы: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Тамбов, 2000. **4. Анисимова Е. Е.** Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): Учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. – М., 2003. **5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Язык и культура. – М., 1990. **6. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф.** Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 180-186. **7. Валгина Н. С.** Теория текста: Учебное пособие. – М., 2003. **8. Ожегов С. И.** Словарь русского языка. – М., 2004.

В статье рассматривается персональный сайт ученого как разновидность креолизованного текста. Ставится вопрос о соотношении и связности вербальных и невербальных компонентов внутри семиотически осложненной структуры – текста сайта.

*Ключевые слова:* сайт, персональный сайт ученого, креолизованность, иконический компонент, Интернет-коммуникация.

У статті розглядається персональний сайт ученого як різновид креолізованого тексту. Поставлене питання про співвідношення та зв'язок вербальних та невербальних компонентів всередині семіотично ускладненої структури – тексту сайту.

*Ключові слова:* сайт, персональний сайт ученого, креолізованість, іконічний компонент, Інтернет-комунікація.

The article deals with a scientist's personal site as a creolized text. The question of correlation and connection of verbal and non-verbal components in a complex semiotic structure is analyzed.

*Key-words:* site, scientist's personal site, creolization, iconic component, Internet-communication.

УДК 808.3 + 808.2 : 801

**А. С. Орел**

## **ІДЕЇ ІСТОРИЧНОЇ ФОНОЛОГІЇ В СТУДІЯХ УЧЕНИХ ПРАЗЬКОЇ ШКОЛИ**

Теоретичне підґрунтя історичної (діахронічної) фонології було закладено в історичній фонетиці другої половини ХІХ ст. – початку ХХ ст. Розвиток синхронічної фонології став поштовхом для фонологічного переосмислення вже існуючих на той час фонетичних концепцій, у тому числі й основних ідей, розроблених в історико-фонетичних студіях. Подолання сосюрівської антиномії «синхронія – діахронія», визнання системності змін в період активного розвитку фонологічної науки знаменували появу нової лінгвістичної дисципліни – фонології історичної.

Становлення історичної фонології, як вважає більшість мовознавців, є заслугою вчених Празької лінгвістичної школи. Генезис теоретико-методологічної бази історичної фонології висвітлено в роботах В. І. Постовалової, В. К. Журавльова та ін. У рамках зазначених робіт докладно проаналізовано й історико-фонологічні ідеї Р. О. Якобсона. Внесок інших учених Празької школи в розвиток історичної фонології розглянуто фрагментарно, у вигляді окремих коментарів (О. О. Реформатський, В. В. Іванов, А. Степановічюс тощо). Відсутність окремих робіт, присвячених висвітленню історико-фонологічних ідей, які представлено в теоретичній спадщині вчених Празької школи, зумовлює актуальність обраної теми.

Отже, метою статті є заповнення певних прогалів у дослідженні генезису теоретичної бази історичної (діахронічної) фонології, існування яких є наслідком недостатнього вивчення історико-фонологічної спадщини вчених Празької школи в лінгвістичному аспекті.

Поставлена мета передбачає розв'язання таких завдань: 1) аналіз лінгвістичних досліджень, присвячених фонологічній спадщині вчених Празької школи; 2) виділення основних теоретичних тверджень, представлених у Празькій лінгвістиці, що є базовими для історичної (діахронічної) фонології; 3) визначення перспектив подальших досліджень.

Відповідно до поставленої мети та завдань дослідження в роботі застосовано актуалістичний метод.

На думку В. І. Постовалової, формування основних засад історичної фонології відбулося в межах інших наукових дисциплін; на

перше місце дослідниця ставить загальну фонологію [5, 57]. Цим пояснюється, зокрема, й спільність понятійного апарату синхронічної та діахронічної фонології [5, 85]. Так, залишаючись у рамках синхронії, вчені Празької школи розробляють такі важливі для історичної фонології поняття, як *позиція, опозиція, кореляція, нейтралізація, функціональне навантаження, варіативність* тощо.

Докладне вивчення фонологічних опозицій та процесів їх нейтралізації відрізняє творчість М. С. Трубецького [10, 36-39, 243-258]. Дослідження нейтралізації та вдосконалення поняття *архіфонем* мало першорядне значення для підвищення експланаторного рівня історичної фонології. За словами В. К. Журавльова, механізм нейтралізації в синхронії є першим етапом конвергентно-дивергентних процесів, а також процесів фонологізації та дефонологізації опозицій [4, 213]. На його думку, нейтралізація є тією ланкою, яка поєднує синхронічну та діахронічну фонології [там же]. Поняття *кореляції* (системи опозицій), з точки зору В. Я. Плоткіна, є визначальним парадигматичним фактором. Критерій функціонального навантаження, вважає Й. Вахек, важливий для встановлення ступеню інтегрованості фонем в системі, що визначає її долю в історії розвитку фонологічної системи [2, 109]. Термін *функціональне навантаження* широко використовується у діахронічній фонології [7, 24].

Урахування системності в процесі вивчення мовних явищ (в синхронії та діахронії) є однією з провідних засад Празької школи [9, 134-135]. Досліджуючи типологію звукових змін Р. О. Якобсон виділяє основний принцип історичної фонології: «будь-яку зміну слід розглядати у співвідношенні із системою, в якій вона відбувається» [11, 117]. Ця теза відповідає структурному принципу фонологічної системи, який проголошували вчені Празької школи [9, 138]. В. І. Постовалова вважає, що, згідно із системним принципом цілісності, методологічною рекомендацією історичної фонології стає вимога дослідження кожного явища з урахуванням системи, в якій воно існує [5, 59-60].

Першим етапом яacobсонівської класифікації є розподіл звукових змін на фонологічні (мутації) та нефонологічні (пор.: у І. О. Бодуена де Куртене фонологічно несуттєві зміни – кумуляції) [11, 117-118]. Вивчення не фонологічних, або алофонних, змін (сучасна термінологія) є важливим для історичної фонології. Так, за словами М. І. Стеблін-Каменського, «алофонна зміна – явище діахронії» [7, 9]. У цьому визначається, зокрема, цінність молодогограматичного постулату безвинятковості фонетичного закону (на алофонному рівні) для історичної фонології, на що вказують також В. К. Журавльов, Ю. Я. Бурмистрович [1; 34-44]. Важливим, з точки зору М. І. Стеблін-Каменського, є висновок В. Трнки, згідно з яким алофонні зміни відбуваються автоматично, і мовці їх не помічають [7, 12].

Однією з головних характеристик фонологічних мутацій, за Р. О. Якобсоном, є їх стрибкоподібний характер [11, 118]. Розрізнення

градуальності та стрибкоподібності звукових змін у концепції Р. О. Якобсона трансформувалося в протиставлення фонетичних та фонологічних змін. Подібної думки дотримувався і В. Брендаль, який вважав, що звернення до переривчастості звукових змін сприяло становленню історичної фонології. Спираючись на конвергентно-дивергентну теорію Є. Д. Поліванова, Р. О. Якобсон визначає три типи фонологічних мутацій: фонологізацію, дефонологізацію та рефонологізацію (трансфонологізацію) [11, 118-125]. Докладний аналіз зазначеної концепції звукових змін можна знайти в роботах В. К. Журавльова, В. І. Постовалової та ін. [4, 55-59; 5, 107-109].

Заслугою Р. О. Якобсона, як на це вказують, зокрема, В. І. Постовалова, А. Степановічус тощо [5, 99; 8, 43], є також розробка питань, пов'язаних з фонологічними змінами груп фонем, до кола яких входять і дослідження зміни об'єму фонем, у тому числі перехід фонем у звуковий нуль [11, 125-128].

Проблема вивчення мови як системи систем, виділення її внутрішньої структури є провідною рисою мовознавців ХХ ст. Структурне порівняння лінгвістичних систем (особливо систем споріднених мов), вважають учені Празької школи, дозволяє встановити «закони єдності конвергуючих та дивергуючих явищ (пасмо явищ)», що дає змогу групувати ряд взаємозалежних явищ [9, 136]. На особливу увагу заслугове той факт, що цінні теоретичні зауваження празьких лінгвістів були зроблені на матеріалі слов'янських мов.

Спроби побудови моделі генезису фонологічної системи в цілому здійснювали вчені Празької школи, що відбилося в намаганні встановити загальні закони, тенденції та напрямки фонологічних мутацій, визначити властивості системи, засоби її функціонування, а також телеологічний аспект звукових змін. Ідею «симетричності» історичного розвитку фонологічної системи (розподіл типів моделей розвитку системи на «симетричні» та «асиметричні» подано у В. І. Постовалової [5, 119]) підтримали Р. О. Якобсон та Й. Вахек. Зокрема, у Р. О. Якобсона знаходимо тезу про гармонійність процесів фонологізації та дефонологізації в межах певної системи [11, 129]. При цьому Р. О. Якобсон наголошує: щодо ізольованої системи можна говорити лише про її перебудову без розширення або звуження [11, 130].

Ідею прагнення системи до встановлення рівноваги в процесі розвитку було вдосконалено у дослідженнях Р. О. Якобсона, В. Трнки, А. Мартіне тощо. Поняття рівноваги, згідно з висновками празьких лінгвістів, є досить відносним, адже «відновлення рівноваги в одній точці системи може спричинитися до порушення рівноваги в іншій точці, що у свою чергу може потягнути за собою нову низку мутацій...» [11, 133]. Отже, фонологічна система, на думку празьких лінгвістів, є нестійкою, незбалансованою побудовою, яка тільки прагне стійкості [3, 228-229]. Цікавим є висновок Ч. Хоккета, який називає «недолік балансу системи однією з лінгвістичних універсалій». Учені Празької школи

вважають, що стійкість мовної системи взагалі забезпечується взаємодією її підсистем, які й утворюють певну єдність [3, 230].

З тезою про гармонію системи у вчених Празької школи пов'язане визначення телеологічного аспекту фонологічних мутацій [9, 138]. З огляду на те, що історична фонологія перш за все дисципліна експланаторна, В. І. Постовалова виділяє думку Р. О. Якобсона щодо завдань історичної фонології [5, 125]. Одним з таких завдань Р. О. Якобсон вважає інтерпретацію фонологічних мутацій. На його думку, метою фонологічних змін є відновлення рівноваги [11, 131], тобто така перебудова системи, що зумовлює її укріплення. Спроби трактування всієї еволюції фонологічної системи за допомогою телеологічних пояснень, вважає В. І. Постовалова, є характерною рисою вчених Празької школи [5, 142]. При цьому специфікою телеологічного підходу у празьких лінгвістів є намагання встановити конкретні цілі для кожного історичного етапу [5, 143].

Перенесення уваги мовознавців з субстанції фонем на її функцію ознаменувало становлення фонологічної науки. Постулат функціональності був проголошений у роботах А. Мартіне, Р. О. Якобсона та ін. [5, 62; 9, 134]. Дослідження проблеми функціонування системи пов'язане з розгортанням кореляцій в історії розвитку фонологічної системи, яке зумовлює виникнення порожніх клітин та виділення центру й периферії. За словами Й. Вахека, ідея центру й периферії отримала широке висвітлення в Празькій лінгвістиці [8, 15]. Існування периферійних елементів у мовній структурі визнавали також К. Горалек, Фр. Данеш [3, 229]. Питання про ступінь інтегрованості фонем у системі, їх функціональне навантаження докладно розглядав Й. Вахек. Цікавою у зв'язку з цією тематикою, вважає А. Степановічюс, є теза Й. Вахека про протистояння двох тенденцій у системі: до інтеграції та проти інтеграції [8, 15].

Встановленню міжрівневих зв'язків у мові (що характеризує й фонетичні дослідження І. О. Бодуена де Куртене) вчені Празької школи приділяли особливу увагу. На думку Й. Вахека, урахування взаємозалежностей між різними рівнями мовної системи є досить перспективним для вивчення фонологічної історії мови [2, 100-114]. Дослідник вважає, що стабільність фонем у системі залежить від участі фонем в продуктивних типах чергувань [там же]. На зв'язок процесу утворення нових опозицій і фонем із розповсюдженням морфологічних чергувань за аналогією вказував Р. О. Якобсон [11, 114]. У загальнотеоретичному плані цієї проблеми торкається Б. Гавранек [2, 100-114].

Отже, визначення поняття *структури* як атрибута системи вивчення структурної організації звукової системи вважається якісно новим і невід'ємним етапом вдосконалення фонологічної науки. Створення та розробка структуралістського вчення про фонологічні системи в синхронії та діахронії є заслугою вчених Празької школи.

Перспективним для подальших лінгвісториографічних розвідок, на наш погляд, видається аналіз досліджень учених Празької школи, присвячених вивченню історії фонологічних систем праслов'янської та сучасних східнослов'янських мов. У цьому плані цікавими видаються роботи Р. О. Якобсона й певною мірою М. С. Трубецького.

### Література

**1. Бурмистрович Ю. Я.** Найти пропавший век!: Очерки по истории славянского исторического языкознания: Учебное пособие для филологов высших учебных заведений.– Абакан, 2006. **2. Вахек Й.** Пражские фонологические исследования сегодня // Сб. Пражский лингвистический кружок. – М., 1967. – С. 100-114. **3. Данеш Фр., Вахек Й.** Пражские исследования в области структурной грамматики на современном этапе // Структурная лингвистика. – М., 2003. – Ч.1. – С. 221-234. **4. Журавлёв В. К.** Диахроническая фонология. – М., 1986. **5. Постовалова В. И.** Историческая фонология и её основания. – М., 1978. **6. Реформатский А. А.** Н. С. Трубецкой и его «Основы фонологии» // Трубецкой Н. С. Основы фонологии / Под ред. С. Д. Канцельсона. – М., 2000. – С. 309-342. **7. Стеблин-Каменский М. И.** Очерки по диахронической фонологии скандинавских языков. – Л., 1966. **8. Степановичюс А.** Основы диахронической фонологии. Механизм звуковых изменений. – Вильнюс, 1982. **9. Тезисы** Пражского лингвистического кружка // Структурная лингвистика. – М., 2003. – Ч.1. – С.134-135. **10. Трубецкой Н. С.** Основы фонологии / Под ред. С. Д. Канцельсона. – М., 2000. **11. Якобсон Р. О.** Принципы исторической фонологии // Якобсон Р. О. Избранные труды / Под ред. М. А. Оборина. – М., 1985. – С. 116-135.

Проведён лінгвісториографічний аналіз фонологічних ідей, представлених в роботах учених Празької школи. Виділено основні теоретичні положення пражських лінгвістів, які стали базовими для сучасної історичної (діахронічної) фонології. Указана цінність структурного вивчення звукової системи в лінгвістичних студіях пражських учених, що стало неотъемлемою частиною становлення фонологічної науки. Определены перспективы дальнейших лінгвісториографічних розвідок.

*Ключевые слова:* Пражская лингвистическая школа, историческая фонология, звуковая система, структура, лінгвісториографічний аналіз.

Проведено лінгвісториографічний аналіз фонологічних ідей, представлених у дослідженнях учених Празької школи. Виділено основні теоретичні твердження пражських лінгвістів, які стали базовими для сучасної історичної (діахронічної) фонології. Визначено цінність структурного вивчення звукової системи в лінгвістичних студіях пражських учених, що стало невід'ємним етапом вдосконалення фонологічної науки. Накреслено перспективи подальших лінгвісториографічних розвідок.

*Ключеві слова:* Празька лінгвістична школа, історична фонологія, звукова система, структура, лінгвісториографічний аналіз.

The article is devoted to the linguistic and historiographic analysis of phonological ideas represented in the works by the scholars of Prague linguistic school. The main theoretical ideas of the linguists are subject to careful study; the influence of these ideas on the modern historical (diachronical) Phonology is stated. The author proves the significance of structural study of sound system in linguistic works of scholars of Prague school, that contributed to the development of Phonological study. The further perspectives of linguistic and historiographic studies are drawn.

*Key-words:* Prague linguistic school, historical Phonology, sound system, structural study, historiographic analysis.

УДК 81'23

**Ю. В. Орлова**

### **КОНЦЕПТ ЯК БАЗОВЕ ПОНЯТТЯ КОГНІТИВНОЇ ТЕОРІЇ**

В результаті розвитку інженерної дисципліни, відомої як штучний інтелект (розділ комп'ютерології), сформувалася синтетична наука когнітологія (когнітивістика, когнітивна наука, когнітивізм, когітологія), яка об'єднала навколо себе ряд дисциплін (математика, філософія, психологія, лінгвістика, теорія інформації) для дослідження когнітивних процесів людини. Фактично когнітивний підхід народжується в психології на протигагу біхейвіоризму, який пропонував спрощене трактування психічних процесів і поведінки людини виключно в термінах стимулів і реакцій, ігноруючи інтеріорізовані процеси і механізми [1, 68]. Так, у психології стає популярною ідея порівняння діяльності мозку з діяльністю комп'ютера і з'являється вчення про модулярні системи, серед яких центральною визначається мовна система. Ю. Д. Апресян зазначає, що штучний інтелект на сучасному етапі дуже віддалено схожий на природний інтелект. Йому бракує логічних можливостей людини і занадто обмежений запас знань про дійсність, обмежений характер сучасних систем штучного інтелекту, що не допускає суттєвого розширення. І коли постає необхідність збагачення лінгвістичного, логічного та інформаційного забезпечення цих систем новими засобами, відповідно постає проблема заміни цих систем кардинально новими. У зв'язку з цим у науці стає суттєво важливим проведення пошукових досліджень в галузі формальних моделей мови, мислення і систем представлення знань. Лінгвісти мають перевести нагромаджені в науці знання на формальну мову і здобути значну частину цих знань, особливо в галузі семантики [2, 113]. Найважливіший внесок у розвиток когнітивної науки зроблений вітчизняними та закордонними лінгвістами. На особливу увагу заслуговують роботи Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюнової, Г. Вежбицької, В. З. Дем'янкова, О. С. Кубрякової, Дж. Лакоффа, Р. Лангакера, Ю. С. Степанова, Л. Талмі, В. М. Телії, Ч. Філмора, У. Чейфа та ін.

Найхарактернішою ознакою лінгвістичних досліджень сучасності є їхній інтердисциплінарний характер в аспекті інтенсивного розвитку когнітивної науки, зокрема когнітивної лінгвістики як напрямку, в центрі якого мова постає як загальний когнітивний механізм. За визначенням В. А. Маслової, рубіж століть відзначився зміною ціннісних орієнтацій в лінгвістиці, коли в центрі лінгвістичних досліджень постали процеси отримання, обробки і зберігання інформації. У 80-ті роки ХХ ст. когнітивна лінгвістика приходить на зміну структурному мовознавству, яке втрачає свою актуальність у зв'язку з іманентним підходом до мовної системи як напрямку в лінгвістиці, що ігнорує діяльнісну природу мови та її включеність в процеси життєдіяльності людини та суспільства. Науковий інтерес лінгвістів переключасться з вивчення тематичних і лексико-семантичних груп слів до концептологічних досліджень, які використовують новий термін «концепт» для позначення назв семантичних груп. Чи означає зміна термінології зміну природи семантичних досліджень? Дослідження концептів мають міждисциплінарний характер, бо це роботи, мета яких виходить за межі традиційної лінгвістичної семантики, зачіпаючи проблеми розуміння і моделювання свідомості, пізнання, спілкування і діяльності.

За частотністю вживання концепт значно випереджає інші протермінологічні новоутворення (лінгвокультурема, міфологема, логоепістема), які конкурували на початку 90-х років ХХ ст. С. Г. Воркачов життєстійкість цього терміну вбачає в природності його вторинної термінологізації, можливість якої вже була закладена в лексичній системі, де він поставав синонімом терміна «поняття», «що етимологічно відтворює його внутрішню форму» [3, 7]. Аналізуючи роботи А. П. Бабушкіна, С. Г. Воркачова, В. І. Карасика, В. А. Маслової, Л. О. Чернейко та інших, стає зрозумілим, що «поняття» і «концепт» різняться змістовим наповненням. Скористаємось визначенням Карасика В. І. для з'ясування природи кожного терміна: «Поняття – це думка про предмет, явища, що відображають їх загальні і сутнісні ознаки, а концепт – це ідея, що охоплює нелише абстрактні, але й культурно-асоціативні й емоційно-оцінні ознаки» [4, 24]. Основа поняття логічна, основа концепту сублогічна: концепт охоплює весь зміст слова – і денотативний і конотативний, що відображає уявлення носіїв даної культури про характер явища, який прихований за словом, що вжите в різноманітті його асоціативних зв'язків. За визначенням А. П. Бабушкіна, концепт, на відміну від поняття, – невідфільтрована й інтуїтивно сформована образна одиниця когнітивної свідомості у вигляді схеми, фрейму, сценарію або інсайту [5, 19]. На нашу думку, концепт і поняття є паралельними термінами, що мають тотожну внутрішню форму. Так, можна вести мову про концепт як абстрактне наукове поняття, яке сформувалося на базі конкретного «повсякденного поняття» [6, 246]. Відмінність цих термінів визначається їхньою приналежністю до різних наук: поняття – термін психології і логіки, концепт – математичної



логіки, культурології, лінгвокультурології та когнітивної лінгвістики. На думку К. В. Рахіліної, головною властивістю концепту є його не ізольованість, зв'язок з іншими концептами. Саме тому важливим для концепту є асоціативне поле, з яким він пов'язаний, і виявлення асоціативних комплексів є основним завданням при дослідженні концепту. Отже, кожен концепт «погружён» в домени, створюючи структуру, яка співпадає з філморівським поняттям фрейма (в термінології К. В. Рахіліної “матриця доменів”) [7, 350].

На сьогодні доведеним є той факт, що отримуючи нову інформацію, людина співвідносить її з вже існуючою в його свідомості, породжуючи при цьому нові змісти. Отримана в ході предметно-пізнавальної діяльності, ця інформація отримує в мовних формах своє відображення і свою фіксацію. Лінгвістика тим і цікава когнітивній науці, що надає для осмислення дані про значення своїх форм. Інструментом оперування в когнітології стають оперативні одиниці пам'яті – фрейми, гештальти, концепти, де останні визначаються як «сукупність всіх змістів, що охоплені словом» [8, 10]. Концепт посідає центральне місце в когнітивній теорії і є базовим компонентом концептуальної системи. Разом з іншими складними когнітивними структурами: фреймом, сценарієм і схемою, концепт становить надособистісну когнітивну базу знань і уявлень, що дає змогу індивідові орієнтуватися в світі відповідно до власної культури і діяти за її законами. Вищезгадані когнітивні структури є формою кодування і зберігання інформації в ментальних просторах людини і формують її когнітивну компетенцію.

У когнітивній лінгвістиці наявні три основні підходи до розуміння терміну «концепт». Представником першого підходу є Ю. С. Степанов, який розглядає концепт в культурологічному аспекті, називаючи концепт згустком культури в свідомості людини. Культура при цьому постає сукупністю концептів і відношень між ними. У розумінні Ю. С. Степанова концепти – це ментальні сутності, що виражають відбитки духовного обличчя людини певної культури, «те у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини ... і за допомогою чого людина ... сама входить в культуру, а в деяких випадках й впливає на неї» [9, 40]. Прибічники другого підходу (Н. Д. Арутюнова, М. Ф. Алефіренко) трактують концепт з позицій семантичного підходу і називають його одиницею когнітивної семантики: «Концепт постає замісником реальних предметів, дій, ознак чи свойств об'єктів пізнання» [10, 137]. Н. Д. Арутюнова протиставляє не індивідуальне і колективне (за Д. С. Ліхачовим), а наукове і повсякденне значення. Вона розуміє концепти як поняття практичної філософії, форми існування повсякденної свідомості, які формуються в результаті взаємодії національних традицій і фольклору, релігії і ідеології, життєвого досвіду, образів мистецтва, відчуття, системи цінностей [11, 3]. Третій підхід (О. С. Кубрякова) тлумачить концепт як результат зіткнення значення

слова з особистим і народним досвідом людини. Тут він постає посередником між словом і дійсністю. Аналізуючи концепт під таким кутом зору, можна вести мову про його етнокультурну й національну специфіку. Всі підходи базуються на тезі про незаперечність факту зв'язку мови і культури. Мова є не тільки засобом спілкування і висловлення думки, але й засобом акумуляції знань культури. Мова відображає події навколишнього світу в свідомості, а не в мозку, а свідомість людини формується під впливом культури, що нас оточує. Кожен концепт, виражений вербальними засобами, має свою власну семантичну форму, що детермінована його семантичним значенням і характеризується етнокультурною обумовленістю, оскільки в цій формі втілені всі конотативні, модальні, емоційні, експресивні, прагматичні та інші оцінки; все індивідуальне, притаманне даній мові. Зміст мовних висловлень розчиняється у певній концептуальній системі, що відображає пізнавальний досвід її носія. За визначенням Г. Вежбицької, концептуальні універсалії будуть встановлені при застосуванні концептуального аналізу, заснованого на даних багатьох мов світу, а не шляхом нейрофізіологічних досліджень [12, 238-239]. Зіставлення мовних картин різних етносів і становить завдання когнітивної лінгвістики.

У лінгвістиці існують також два підходи до тлумачення концепту в залежності від розуміння об'єму даного наукового поняття. В широкому розумінні (Д.С. Ліхачов) концепти – замісники в індивідуальній свідомості будь-якого значення, у вузькому (С. Г. Воркачов, Ю. С. Степанов, В. І. Карасик) – найважливіші культурно-значущі категорії внутрішнього світу людини. За визначенням С. Г. Воркачова концепт є «парасольковим» терміном. Він стосується предметних галузей кількох наукових дисциплін, серед яких когнітивна лінгвістика і лінгвокультурологія. У типології концептів розрізняють когнітивні (індивідуальні змістові ментальні утворення) і культурні концепти (колективні змістові ментальні утворення). Ця опозиція породжує поняття лінгвокогнітивний та лінгвокультурний концепт, які відрізняються напрямком руху при проведенні досліджень. З позицій когнітивної лінгвістики рух відбувається від людини до культури, з позицій лінгвокультурології – від культури до людини.

При дослідженні концептів Р. М. Фрумкіна пропонує розрізняти ядро (словникові дефініції) і периферію (суб'єктивний досвід, конотації, асоціації) концепту. Такий підхід свідчить про те, що мовний концепт «будується як прототип» [7, 354], тобто нерівномірно у співвідношенні центр-периферія. Когнітивною психологією було доведено, що когнітивна діяльність вимагає співвідношення двох принципів: структурної стабільності і гнучкого пристосування. Для ефективності когнітивної діяльності має бути постійний спосіб організації системи категорій, але вона має бути досить гнучкою, щоб мати можливість пристосовуватися до змін. Світ постійно змінюється, люди пізнають нові

об'єкти, отже, людське знання повинно мати форму, що легко пристосовується до змін. Саме організація за прототипом задовольняє ці вимоги. Прототип має стабільний центр, завдяки чому носії мови легко виокремлюють прототип значення і розрізняють їх, і аморфну, залежну периферію, що може змінюватись. М. Ф. Алефіренко в семантичному трикутнику співвідносить концепт з сигніфікативним значенням. Центральна частина концепту (ядро) створює інтенціонал-зміст поняття, а периферія – імплікаціонал – асоціативно-образний компонент значення, що включає різні конотації [10, 67]. Концепт може відображати не лише суттєві ознаки об'єкта – таким чином, можна вести мову про концепт, як результат когніції – сукупності психічних процесів (ментальних, процесів мислення), що здійснюють спостереження за навколишнім світом і сприяють обробці інтеріоризованої, реінтерпретованої людиною інформації, яка надходить до людини через почуттєво-перцептуальні канали [1, 81].

Узагальнюючи численні визначення концепту (у дослідженнях Н. Д. Арутюнової, Г. Вежбицької, О. С. Кубрякової, В. М. Телії, ін.), можна зробити висновок, що концепт – це складове ментальне утворення в людській свідомості, символічне відображення дійсності, яке повторює багатомірну і багатопричинну природу дійсності, об'єднуючи в собі раціональне, емоційне, абстрактне, конкретне, універсальне, етнічне, загальнонаціональне і індивідуально-особистісне, і фіксує особливості культурного життя різних епох: «Він складається з історично різних шарів, різних і за часом утворення, і за походженням, і за семантикою, й має особливу структуру» [8, 41].

Отже, концепт став фундаментальним поняттям лінгвістичних досліджень кінця ХХ – початку ХХІ століття. Концептологічний підхід в лінгвістиці спрямований на розширення й поглиблення гуманітарних знань і має збагачувати лінгвістичну наукову базу даними про універсальні і етноспецифічні характеристики мовної свідомості і комунікативної поведінки. Когнітивна лінгвістика зумовлює нові акценти в розумінні мови. Вона визначає нові перспективи вивчення мови, враховуючи різноманітні зв'язки мови з людиною, її інтелектом і всіма процесами пізнання.

### Література

1. **Краткий** словарь когнитивных терминов / Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. – М., 1996.
2. **Апресян Ю. Д.** Трудности построения формально модели языка // Кибернетика: неограниченные возможности и возможные ограничения. Перспективы развития. – М., 1981.
3. **Воркачев С. Г.** Сопоставительная этносемантика телеономных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели): Монография. – Волгоград, 2003.
4. **Иная** ментальность / В. И. Карасик, О. Г. Прохвачева, Я. В. Зубкова, Э. В. Грабарова – М., 2005.
5. **Бабушкин А. П.** Типы концептов в

лексико-фразеологической семантике языка. – Воронеж, 1996.  
6. Соломоник А. Семиотика и лингвистика. – М., 1995.  
7. Рахилина Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. – М., 2000. 8. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие – Мн., 2005. 9. Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.  
10. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики. – Волгоград, 1999.  
11. Арутюнова Н. Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М., 1993. – С.3-6. 12. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. – М., 1996.

В данной статье представлены предпосылки возникновения когнитивного подхода в науке и основные положения, которые определяют специфику концепта как предмета исследования когнитивной лингвистики.

*Ключевые слова:* когнитивная лингвистика, концепт, понятия, прототип.

В статті представлені передумови виникнення когнітивного напрямку в науці і основні положення, які визначають специфіку концепту як предмету дослідження когнітивної лінгвістики.

*Ключові слова:* когнітивна лінгвістика, концепт, поняття, прототип.

The article presents the preconditions of Cognitive Science and the key circumstances that determine the specific character of concept as the subject of the Cognitive Science Research.

*Key-words:* Cognitive Linguistics, concept, notion, prototype.

УДК 811.161.2'28'276.11

**Є. М. Реутська**

### **ВЗАЄМОДІЯ ЛІТЕРАТУРНИХ І ДІАЛЕКТНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У МОВЛЕННІ ЕЛІТНИХ МОВНИХ ОСОБИСТОСТЕЙ: ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Соціальна зумовленість мови розкривається при описі різних форм її існування. Дослідження мов і діалектів з соціологічної та психолінгвістичної точок зору з використанням нових підходів при вивченні явищ мови є однією із чергових проблем сучасної лінгвістики. Багато вчених до числа важливих лінгвістичних питань української мови відносять саме соціальну й функціональну диференціацію мови й пов'язані з цим процеси взаємодії і взаємовпливи різних мовних підсистем (таких, як літературна мова і діалекти), що тісно пов'язане з проблемою білінгвізму, де двомовність трактують як володіння двома мовами та поперемінне їх використання залежно від умов спілкування [1, 42].

Функціональний аспект реалізації мовних одиниць актуалізується у зв'язку з розглядом питання взаємодії літературних і діалектних особливостей в мовленні елітних особистостей. Представник мовної еліти, що є вихідцем із певного діалектного ареалу, володіє і може використовувати як першу (літературну), так і другу (діалектну) мову почергово залежно від умов спілкування. У той же час у мовленні елітних мовних особистостей функціонують певні діалектні риси і тоді, коли мовна ситуація вимагає застосування тільки літературної мови.

Існують різні підходи до аналізу цих процесів, зокрема виділяються спеціалізовані аспекти виміру взаємодії літературної і діалектної мов у мовній практиці особистості. Серед традиційних аспектів сучасні мовознавці виділяють соціологічний, психологічний, лінгвістичний та психолінгвістичний.

Предметом нашого дослідження є взаємодія літературних і діалектних особливостей мов в ідіолекті елітних мовних особистостей з різними діалектними субстратами. Цю взаємодію ми розглядаємо як психолінгвістичний феномен, що є виявом складного переплетення багатьох позамовних та внутрішньомовних чинників при первісному включенні індивідуума у соціально-культурну взаємодію.

Метою цього дослідження є вияв особливостей функціонування рис літературної і діалектної мов в ідіолекті елітних мовних особистостей з різними діалектними субстратами.

Актуальність дослідження зумовлена, на наш погляд, соціальною значимістю феномена «елітна мовна особистість», а також проблемою проникнення діалектних елементів у літературну мову на різних рівнях.

Проблема взаємодії різних форм існування однієї мови не нова. Вона цікавила багатьох дослідників здавна. Так І. Матвіяс, наголошував, що «на всіх історичних етапах українська літературна мова перебувала у взаємодії з народними говорами, що виявлялося і виявляється на різних структурних рівнях» [2, 37]. М. Жовтобрюх називає взаємовідношення літературної мови з діалектами складними й історично зумовленими. Учений упевнений, що усне літературне мовлення зазнає більшого впливу діалектних елементів, ніж писемна форма літературної мови, яка виявляє сильнішу протидію різним впливам [3, 10–12]. М. Жовтобрюх зосереджує увагу дослідників на питаннях протиставлення та одночасного органічного взаємозв'язку літературної і діалектної мов, розглядаючи їх як нерозривне ціле і як діалектичну єдність [4, 4]. Такої ж думки дотримується й дослідниця Л. Нагребельна, яка погоджується із твердженням відомих учених про взаємодію літературної і діалектної мов [5, 58]. Чимало уваги цій проблемі приділяє відомий науковець І. Хом'як. За його твердженням, літературна мова і діалекти перебувають у постійній взаємодії, бо «у суспільстві активно функціонують дві мовні системи: діалектна і літературна, що сприймаються здебільшого як «повсякденна» і «зразкова» – еталон освіченості» [6, 12]. Визначаючи ієрархію систем літературної мови і діалектів, М. Пилинський,

наприклад, припускав, що літературну мову можна теж розглядати як один із діалектів національної мови, але діалект особливий, головний – «інтердіалект» [7].

Проте не всі науковці розглядають літературну мову в тому ж ряді, що й діалекти. Зокрема, Р. Будагов диференціацію типу «літературна мова – діалект» називає екстенсивною і цим наголошує на якісній несхожості різноманітних «форм існування» й функціонування однієї і тієї ж мови [8, 47]. Протиставляє літературну мову іншим ненормативним різновидам мовлення Н. Мечковська, яка представила ієрархію усіх форм існування мови у вигляді схеми (див. схему 1).

ЗАГАЛЬНОНАРОДНА МОВА	Літературна мова	Кодифікована літературна мова	Офіційно-ділові стилі	Науково-технічні стилі	МОВА ХУДОЖНЬОЇ ЛІТЕРАТУРИ
			Мова радіо, телебачення, газет		
			Усне публічне мовлення		
	Некодифіковане мовлення	РОЗМОВНА МОВА			
		Нелітературні форми існування мови	Просторіччя	Молодіжне аргю, сленг	
			Територіальні діалекти	Професійне просторіччя, соціальне аргю	

Схема 1. Ієрархія форм існування мови [9, 33].

Як ми бачимо, такий чіткий розподіл форм існування загальнонародної мови та схематичне їх зображення не передбачає взаємодію літературної мови з діалектами. Деякі дослідники дотримуються думки про здатність вільно переходити від користування однією формою існування мови до користування іншою її формою. Ці вчені допускають можливість існування різних ступенів засвоєння літературної і діалектної форми мови, що впливає на функціонування мови [1; 10; 11; 12]. Це можливо за умов усвідомлення мовцем процесу переключення мовного коду. Під мовним кодом розуміється «сукупність мовних засобів, що використовуються з комунікативною метою і характеризуються певною однорідністю», а під переключенням кодів – «використання мовцем у процесі спілкування за допомогою матричної мови (діалекту, стилю) засобів іншої (впроваджуваної) мови, пов'язаний зі зміною одного або декількох параметрів комунікативного акту» [11, 4]. У мовній практиці елітних мовних особистостей з різними діалектними субстратами структури літературної і діалектної мов не протистоять одна

одній, а постійно взаємодіють. Ступінь впливу діалектів на літературну мову залежить від типу діалектного субстрату.

У мовознавстві поняття «субстрат» – загальновідоме. Слово субстрат походить від «лат. substratum – те, що лежить в основі; підкладка, основа; від sub – під, sterno – стелити, класти» [13, 188]. Одне із визначень цього містить таку інформацію: це «сліди переможеної мови у складі мови-переможця при схрещуванні двох мов» [14, 817]. Проте в енциклопедії «Українська мова» зазначено, що елементи попередньої мови «виявляються в мові-наступниці на всіх рівнях» [15, 613]. На цьому наголошують і Є. Кротевич та Н. Родзевич, автори «Словника лінгвістичних термінів»: «Мова-субстрат завжди залишає більшою чи меншою мірою сліди в лексичному складі, а також у фонетичній і граматичній будові мови-переможця Ці рештки також називають субстратом, або субстратним явищем, і його вплив слід розглядати лише як один з численних типів впливу однієї мови на іншу» [13, 188].

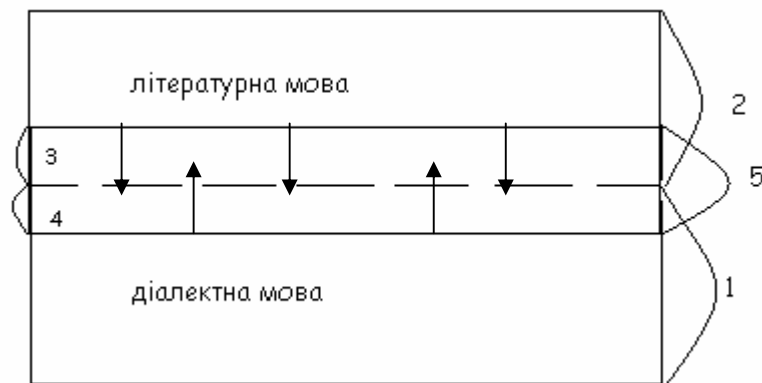
Як відомо, на характері усного мовлення діалектне оточення позначається особливо, адже, як стверджує І. Хом'як, в умовах діалектного оточення «процес засвоєння літературних норм триває роки, але й після оволодіння системою літературної мови в усіх її рівнях (орфоепічному, орфографічному, граматичному тощо) у мовній свідомості мовця поряд із структурою літературної мови паралельно співіснує діалектна структура на зразок іншомовної системи, їхні відмінні елементи інколи по чергово можуть змінюватися залежно від того, у сфері якої мовної структури – літературної чи діалектної – здійснюється мовний потік» [6, 12]. Це дозволяє говорити про мовні особистості з різними діалектними субстратами, як-от: а) мовні особистості з північним діалектним субстратом; б) мовні особистості з південно-західним діалектним субстратом; в) мовні особистості з південно-східним (центрально-слобожанським та східно-слобожанським) діалектним субстратом; г) мовні особистості з російським діалектним субстратом.

При функціонуванні мови важливе значення мають умови комунікативного акту, а точніше атмосфера спілкування (за Ф. Бацевичем). У науковій літературі це поняття тлумачиться як «важливе поняття процесу між особистісного спілкування, яке характеризує лінгво-психо-соціо-когнітивні стосунки його учасників і формується завдяки впливу лінгвістичних (тону, регістру, стилю, мовної та комунікативної компетенції), нелінгвістичних (психологічних, психічних, фізіологічних, соціальних, конситуативних тощо) і когнітивних (сприйняття, осмислення, оцінки тощо) чинників і який, у свою чергу, впливає на значну кількість останніх» [16, 31–32]. Залежно від атмосфери спілкування літературна і діалектна мови можуть займати неоднакове становище. Розрізняють основну, що служить головним засобом повсякденного спілкування, та додаткову або другу мову, яка виконує більш обмежені, спеціалізовані функції, обслуговує лише деякі

сфери спілкування. Основною мовою може бути як рідна (діалектна), так і вторинна (літературна) мова.

У наш час поява і закріплення діалектного елемента в мові людини, що володіє нормами української літературної мови, у кожному випадку індивідуальні.

Аналізуючи процеси взаємодії особливостей літературної і діалектної мов у мовленні елітних мовних особистостей з діалектними субстратами, можна схематично подати модель соціально-мовної взаємодії цих двох систем у процесі спілкування (див. схему 2).



*Схема 2. Модель соціально-мовної взаємодії літературної і діалектної мов*

Як показано на схемі, першою є діалектна мова (1), бо саме на її основі сформувався ідіолект сучасних представників мовної еліти (вихідців із різних діалектних ареалів української мови). Місце літературної мови (2) у мовній свідомості представників інтелігенції провідне, проте по відношенню до системи діалектної мови система літературної мови є вторинною. Функціонування цих двох систем подано як рівнозначне, але насправді воно індивідуальне для кожного типу діалектного субстрату, так і для кожного мовця зокрема. У перспективі цього дослідження – виявлення обсягу особливостей діалектної мови в межах літературної з проекцією на кожний її рівень (фонетичний, граматичний, лексичний, синтаксичний тощо). Під номером (3) на схемі показані межі функціонування діалектних елементів у системі літературної мови. Але тут діалектні елементи можуть виявлятися на фонетичному, морфологічному, лексичному або синтаксичному рівнях, і межі їх функціонування ще не з'ясовані і не можуть бути представлені на схемі у правильній пропорції, бо для кожного діалектного субстрату вони будуть неоднакові. Структура, яка зазнала інтерферуючого впливу літературної мови (4), насправді також має інші межі. Модель соціально-мовної взаємодії елементів літературної і діалектної мов репрезентує приблизні межі цих мовних систем.



Своєрідна змішана структура, утворена на основі двох структур літературної і діалектної мов (5), якими володіють елітні мовні особистості з діалектними субстратами, є тим самим місцем переключення мовного коду.

Таким чином, незважаючи на знання норм сучасної української літературної мови, у мовленні елітних мовних особистостей, що є вихідцями із різних наріч української мови, чітко виявляється діалектний субстрат у вигляді фонетичних, морфологічних, лексичних або синтаксичних (дуже рідко) діалектних елементів. Аналізовані процеси взаємодії літературної і діалектної мов у мовленні представників інтелігенції складають модель соціально-мовної взаємодії цих двох систем.

### Література

1. **Бурда Т. М.** Мовна поведінка особистості в умовах українсько-російського білінгвізму (молодіжне середовище м. Києва): Дис...канд. філол. наук: 10.02.01 / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2001.
2. **Матвіяс І. Г.** Взаємодія діалектної лексики з лексикою української літературної мови // Мовознавство. – 1985. – № 2. – С. 37–43.
3. **Жовтобрюх М. А.** Уніфікація норм української літературної мови і діалекти // Мовознавство. – 1979. – № 5. – С. 3–12.
4. **Жовтобрюх М. А.** Проблеми взаємодії української літературної мови і територіальних діалектів // Мовознавство. – 1973. – № 1. – С. 3–15.
5. **Нагребельна Л.** Літературна мова і місцевий діалект // Дивослово. – 1996. – № 9. – С. 57–59.
6. **Хом'як І.** Взаємодія літературної мови і діалектів // Дивослово. – 2000. – № 10. – С. 12–14.
7. **Пилинський М. М.** Мовна норма і стиль. – К., 1976.
8. **Будагов Р. А.** Человек и его язык. – М., 1974.
9. **Мечковская Н. Б.** Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев. – М., 2000.
10. **Крысин Л. П.** Можно ли по речи узнать интеллигента? // Общественные науки и современность. – 2004. – № 5. – С. 157–164.
11. **Палійська О. М.** Переключення мовного коду в ситуації полілінгвізму (на матеріалі ідіолекту Ольги Кобилянської): Автореф. дис. канд. філол. наук: 10.02.15 / Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004.
12. **Карасик В. И.** Язык социального статуса. – М., 2002.
13. **Кротевич С. В., Родзевич Н. С.** Словник лінгвістичних термінів. – К., 1957.
14. **Словник української мови.** Т. IX. – К., 1978.
15. **Українська мова.** Енциклопедія / Редкол.: Русанівський В. М., Тараненко О. О. (співголови), Зяблюк М. П. та ін. – К., 2000.
16. **Бацевич Ф. С.** Атмосфера спілкування: спроба психолінгвістичного дослідження // Мовознавство. – 2002. – № 4–5. – С. 26–32.

В статье литературный и диалектный языки рассматриваются как формы существования одного языка, которые взаимодействуют и влияют друг на друга. Автор статьи предлагает создать модель социально-языкового взаимодействия этих двух

систем для того, чтобы выявить диалектные элементы на разных языковых уровнях в речи элитных языковых личностей с диалектными субстратами.

*Ключевые слова:* элитная языковая личность, литературный язык, диалект, диалектный субстрат, языковая элита, идиолект.

У статті літературна і діалектна мови розглядаються як форми існування однієї мови, що взаємодіють і впливають одна на одну. Автор статті пропонує створити модель соціально-мовної взаємодії цих двох систем для того, щоб виявити діалектні елементи на різних мовних рівнях у мовленні елітних мовних особистостей з діалектними субстратами.

*Ключові слова:* елітна мовна особистість, літературна мова, діалект, діалектний субстрат, мовна еліта, ідіолект.

The literary language and dialects are considered in the article as the forms of existence of one language. The author of the article propose to form the model of social-language interaction of these two systems in order to find dialectic elements on different language levels in the speech of elite linguistic personalities with dialect substratums.

*Key-words:* elite linguistic personality, literary language, dialect, dialect substratum, linguistic elite, idiolect.

УДК 821.111 – 1.09:821.161.1 – 1.09.

**Е. А. Сазонова**

### **АНГЛИЙСКАЯ «ОЗЁРНАЯ ШКОЛА» В ОСМЫСЛЕНИИ РУССКИХ ПОЭТОВ-РОМАНТИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Р.САУТИ)**

Время английского романтизма справедливо обозначается учёными как «движение», а не «век»: важнейшие сочинения его представителей увидели свет в 26-летний промежуток от 1798 (выход «Лирических баллад» У. Вордсворта и С. Кольриджа) по 1824 (год смерти лорда Байрона). Но эти 26 лет были одними из самых плодотворных для английской литературы: и их, по мнению А. А. Елистратовой можно сравнить разве что с 26 годами от издания «Тамерлана Великого» (1590) Кристофера Марло до смерти Шекспира (1616) [5, 118].

Известно, что первый этап английского романтизма (90-е годы XVIII в.) наиболее полно представлен так называемой *озёрной школой*, поэтами-лейкистами (от англ. «Lake school of poets»), куда входили У. Вордсворт, С. Кольридж и Р. Саути. Примечательно, что название было изобретено одним из критиков данного направления английского романтизма – журналистом Ф. Джеффри уже после распада творческого союза трёх поэтов-романтиков в 1817 г. Название «озёрная школа» в сознании современников имело явно негативные коннотации, которые в значительной степени сформировались под влиянием мнения об этом литературном направлении Дж. Г. Байрона, высказанном в пространном

(и что немало важно – стихотворно-образном) посвящении к поэме «Дон Жуан» (1817), иронически отозвавшемся обо «всех лейкистах».

В судьбах поэтов-лейкистов много общего; все трое сначала приветствовали французскую революцию, потом, испугавшись якобинского террора, отступились от неё; в последние годы своей жизни все лейкисты заметно ослабили свою творческую активность, перестали писать стихи, обратившись либо к прозе (Саути), либо к философии и религии (Кольридж), либо к научно-философским размышлениям о сути творчества сознания поэта (Вордсворт) [6, 136].

Цель настоящей публикации – обобщение результатов некоторых наблюдений над процессом художественного осмысления творчества одного из лейкистов (Роберта Саути) в иной – *русской* культуре, в частности – в виде художественных переводов англоязычных текстов одним из самых видных представителей русской романтической поэзии В. А. Жуковским.

Роберт Саути (Robert Southey, 1774 – 1843), английский поэт-романтик, представитель «озёрной школы». Как и другие лейкисты (У. Вордсворт, С. Кольридж), в юности отдал дань революционному энтузиазму: в то время им были написаны драмы в стихах «Жанна д'Арк» («Joan of Arc», 1796), «Уот Тайлер» («Wat Tyler», 1794, опубликована в 1817), направленные против социальной несправедливости, а также стихотворения «Бленгеймский бой» («The Battle of Blenheim», 1798), осуждающее войну, и «Жалобы бедняков» («The Complaints of the Poor», 1796), где также ведущим является *социальный* пафос: поэт выступает в защиту обездоленных трудящихся. Поздние поэмы Саути «Талаба-разрушитель» («Thalaba the Destroyer», 1801), «Мэдок» («Madoc», 1805), «Проклятие Кехамы» («The curse of Kehama», 1810), «Родерик, последний из готов» («Roderic, the Last of the Goths», 1814), а также многочисленные баллады («Суд божий над епископом» «God's judgement on a wicked bishop», 1799 и др.) в отличие от предыдущего периода, представляют собой *романтическую* стилизацию под средневековую лирику: в них усиливаются религиозно-мистические настроения и другие свойственные романтической лирике средних веков, черты [1, 586]. Именно средневековые, а также восточно-романтические мотивы и определяют в первую очередь тематическое своеобразие произведений Р. Саути как одного из лейкистов. Эта творческая деятельность была начата Саути в конце 90-х годов XVII века, обращением к жанру народной баллады. Остановимся более подробно на рассмотрении характерных примет данного поэтического жанра, который в своём многовековом развитии не только видоизменялась, но в некоторые исторические периоды иногда и полностью обновлялась.

Баллада как жанровое понятие родилась в романских странах в средние века и первоначально представляла собой народную плясовую песню (что и отразилось прежде всего в её названии, происходящем от

народно-латинского глагола «плясать»), главным образом любовного содержания, причём ей был свойствен непрменный рефрен. С течением времени, исполняя балладу, стали не столько петь, сколько декламировать: художественные возможности этого жанра всё активнее привлекали к себе интерес как безымянных поэтов, так и великих мастеров [3, 3].

Баллада – жанр по преимуществу романтический. Когда в Европе стало утверждаться новое литературно-художественное направление – «начала подниматься волна символизма», закономерным образом стал возрождаться и жанр баллады: его образцы встречаются и во французской поэзии конца XIX века, и у представителей русского символизма (представители – Бальмонт, Брюсов, Сологуб) [3, 10], и в литературе других государств.

И. В. Гёте принадлежит мысль, что баллада представляет собой синтез трёх начал: эпического, драматического и лирического, причём синтез этот нельзя считать неподвижной, статичной моделью. Напротив, в балладе заметно скорее соревнование всех трёх начал: на главенствующее место выдвигается то одно, то другое, то третье, которое может быть затем утрачено в зависимости от характера развития действия, реализации определённых авторских установок и других факторов. Вместе с тем существуют баллады, где один из элементов в целом развит больше других – в этих случаях баллада принимает черты либо эпического произведения, либо драматического диалога, либо лирического стихотворения [3, 10].

Многие произведения Р. Саути известны нам в переводе знаменитого русского поэта В. А. Жуковского – именно того В. А. Жуковского, благодаря переводческой деятельности которого новейшая европейская поэзия того времени открылась для русского читателя; того, кого А. С. Пушкин назвал «гением перевода» [3, 12].

Остановимся на сопоставительном анализе одного из самых ранних произведений Р. Саути (оригинального текста и его переводного русскоязычного варианта), перевод которого был осуществлён Жуковским в 1831 году, «God's judgement on a wicked bishop» («Суд божий над епископом»).

Произведение Р. Саути было опубликовано в 27 ноября 1799 г. Источником для сюжетной основы баллады послужило предание о скупом архиепископе города Майнца Гаттоне (850? – 913), широко распространённое в средневековой и позднейшей европейской литературе [1, 660]. Примечательно, что первое изложение упомянутого английского предания осуществлено в русской культуре известным писателем XVII века Симеоном Полоцким (1629 – 1680) под названием «Казнь за сожжение нищих». Это поэтическое произведение было включено в сборник «Вертоград многоцветный» (1678). Этот сборник был весьма разнообразным по входящим в него произведениям: он включал как двустишия, так и поэмы в несколько сот стихов;

стихотворные произведения самые разнообразные по тематике и тональности: панегирические, сатирические, повествовательные, дидактические [9, 841].

В балладе, фрагмент которой мы приводим далее, жадный епископ во время голода не только не поделился зерном с голодающими, но созвал всех просителей в амбар и поджѐг их: Р. Саути, художественно изображая эти события, подчѐркивает прежде всего нравственно-эстетическое содержание поступка епископа. Акценты расставляются поэтом таким образом, что смерть выглядит для епископа как плата судьбы за свою жестокость, логичным завершением земной жизни – возмездие настигло его в неприступной рейнской башне.

God's judgement on a wicked bishop  
(an extract)

...He laid him down and closed his eyes; -  
But soon a scream made him arise,  
He started and saw two eyes of flame  
On his pillow from whence the screaming came  
He listen'd and look'd; - it was only the Cat;  
But the Bishop he grew more fearful for that,  
For she sat screaming, mad with fear  
At the Army of Rats that were drawing near.  
And in at the windows and in at the door,  
And through the walls by thousands they pour,  
And down from ceiling and up through the floor,  
From the right and the left, from behind and before,  
From within and without, from above and below,  
And all at once to the Bishop they go.  
They have whetted their teeth against the stones,  
And now they pick the Bishop's bones;  
They gnaw'd the flesh from every limb,  
For they were sent to do judgement on him! [1, 292]

Суд божий над епископом  
(отрывок)

...В лёгкую лодку епископ садится:  
К башне причалил, дверь запер и мчится  
Вверх по гранитным крутым ступеням;  
В страхе один затворился он там.  
Стены из стали казались слиты,  
Были решётками окна забиты,  
Ставни чугунные, каменный свод,  
Дверью железною запертый вход.  
Вдруг ворвались неизбежные звери;  
Сыплются градом сквозь окна, сквозь двери,

Спереди, сзади, с боков, с высоты...  
Что тут, епископ, почувствовал ты?  
Зубы об камни они наострили,  
Грешнику в кости их жадно впустили,  
Весь по суставам раздёрнут был он...  
Так был наказан епископ Гаттон [1, 293].  
Перевод В. А. Жуковского

Приведённый фрагмент баллады Р. Саути позволяет судить о наиболее характерных художественно-изобразительных приёмах организации текста, которые использует автор. Одним из таких приёмов для анализируемого фрагмента баллады Саути, безусловно, является анафора. Анафора (от греч. «вынесение вверх»), или единоначатие – «стилистическая фигура, заключающаяся в повторении одних и тех же слов или группы слов в несколько строк или строф (в стихах), колонок или фраз (в прозе), обычно смежных друг с другом. Различают звуковую анафору (повторение одинаковых звуков в начале слов), словесную (повторение одинаковых слов в начале строки) и синтаксическую (повторение одинаковых словосочетаний или предложений)» [9, 194]. Р. Саути, как можно заметить, обращается прежде всего к словесной анафоре, начиная каждую строку союзом «and» и предлогом «from». В рассматриваемом англоязычном фрагменте мы наблюдаем и такую известную стилистическую фигуру, как «полисиндетон» (от греч. «многосоюзность»). Повторение союза (в данном случае в первую очередь союза «and») не только упорядочивает, но и более отчётливо ритмизирует высказывания событиями, составляющие поэтический текст. Приём полисиндетона способствует созданию усиления интенсивности действий, связанных с изображенными событиями. Содержание первого, законченного предложения дополняется, уточняется, продолжается в следующем предложении. Соединительный союз «and» довольно часто встречается в фольклоре, придавая *аутентичский* (средневековый) характер речи. Актуализация союза способствует созданию не только нового смысла, но и общего стилистического тона произведения.

В приведённом переводе В. А. Жуковского в отличие от оригинала, ключевым риторическим приёмом становится инверсия. Инверсия (от лат. «перестановка») – стилистическая фигура, состоящая в нарушении общепринятой грамматической последовательности речи. Используется инверсия с целью эмфатического выделения предложения; она связана с потребностью рифмовки поэтического произведения. Инверсия привлекает читателя, придаёт добавочное значение, дополнительную экспрессивность. Перестановка частей фразы придаёт тексту своеобразный выразительный оттенок.

Показательно, что В. А. Жуковский в своём переводе реализовал полный коммуникативный вид перевода, который заключается в том, что объектом оказывается не столько языковой состав исходного текста,

сколько его содержательное и эмоциональное значение. Такой перевод, как правило, не допускает сокращений или упрощений исходного материала [2, 21]. Именно это можно наблюдать в приведенных отрывках: переводчик сохраняет цепочку событий, но выражает при этом и собственное отношение к повествованию, разнообразит его особенными интонациями.

Очевидно, что В. А. Жуковский предпочитал вольные переводы, где воссоздается прежде всего смысл и ход сюжета, однако не ставятся цели буквального следования переводимому тексту. Как уже отмечалось выше, в приведённой балладе Жуковский применил перевод, вид которого квалифицируется как «полный коммуникативный», преследуя тем самым определённые эстетические цели, и не стремясь следовать тексту оригинала.

Несмотря на переводной характер, произведения В. А. Жуковского самобытны; сохраняя в основе сюжет, автор переосмысливает многие образы, создаёт новое, другое произведение, в котором поэт проявляет свой талант и своё мироощущение не меньше, чем в оригинальном произведении.

### Литература

**1. Английская поэзия в русских переводах (XIV – XIX вв.).** Сборник / Сост. М. П. Алексеев, В. В. Захаров, Б. Б. Томашевский. На англ. и русск. яз. – М., 1981. **2. Бреус Е. В.** Основы теории и практики перевода с русск. языка на англ.: Учебн. пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М., 2000. **3. Воздушный корабль: Переводы** / Сост. А. Г. Мурик и А. В. Парина; Вступ. ст. и сведения об авторах В. В. Ерофеева. – М., 1986. **4. Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка в 4 тт. Т. 1; Т. 4 – СПб, 1996. **5. Елистратова А. А.** Наследие англ. романтизма и современность. – М., 1960. **6. Жуковский В. А.** Избранное / Сост., вступ. ст. и прим. И. М. Семенко; Ил. А. В. Озеревской. – М., 1986. **7. Жуковский В. А.** Избранные сочинения / Вступ. ст., сост. и прим. И. М. Семенко. – М., 1982. **8. Кожин А. А.,** Кожин А. Н. Практический курс истории языка русской литературы. – М., 1982. **9. Краткая литературная энциклопедия** / Под ред. А. А. Суркова в 9 тт. – М., 1971. **10. Кухаренко В. А.** Інтерпретація тексту. Навчальний посібник для студентів старших курсів факультетів англійської мови. – Вінниця, 2004. **11. Пронин В. А.** Теория литературных жанров. – М., 1998. **12. Соловьёва Н. А.,** Колесников Б.И. Англ. литература. – М., 1989. **13. Соловьёва Н. А.** У истоков англ. романтизма. – М., 1987. **14. Hornby A. S.** Oxford student's dictionary of current English. – Moscow, 1984.

Статья посвящена обобщению результатов некоторых наблюдений над процессом художественного осмысления творчества поэта-лейкиста Р. Саути в русских переводах В. А. Жуковского, одного из самых видных представителей русской романтической поэзии.

*Ключевые слова:* «озёрная школа», перевод, баллада, анафора, риторический приём, полисиндетон, инверсия.

Стаття присвячена узагальненню результатів деяких спостережень над процесом художнього осмислення творчості поета-лейкіста Р. Сауті в російських перекладах В. А. Жуковського, одного з найкращих представників російської романтичної поезії.

*Ключові слова:* «озерна школа», переклад, балада, анафора, риторичний прийом, полісиндетон, інверсія.

The article deals with generalization of R. Southey's works in Russian translations of A. Zhykovskiy, one of the greatest representatives of Russian Romantic Poetry.

*Key words:* «lake school», translation, ballad, anaphora, rhetorical means, polysyndeton, inversion.

УДК 81-115

**Л. В. Туленинова**

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ**

Хотя первые школы по лингвокультурологии зародилась в России, и в некоторых изданиях ее цель определяется как исследование и описание русской культуры «сквозь призму языка и дискурса» [1, 13], многие исследователи считают, что наличие либо отсутствие культурной специфики может быть выявлено только путем поэлементного сопоставления двух языков (культур) [2, 9; 3, 166]. С этим нельзя не согласиться, т.к., многие культурно маркированные языковые единицы, служащие предметом исследования в лингвокультурологии, не могут быть выявлены без такого сопоставления. В. П. Нерознак также считает, что мы можем говорить о *концепте национальной культуры* в том случае, если при переводе на другой язык в том языке нет дословного эквивалента соответствующего концепта: "...безэквивалентная лексика, или то, что обычно называют "непереводимое в переводе" и есть тот лексикон, на материале которого и следует составлять списки фундаментальных национально-культурных концептов" [4, 85]. К данному утверждению, на наш взгляд, необходимо добавить, что для выявления культурных универсалий недостаточно даже сравнения только двух языков (культур), здесь потребуется рассмотрение и анализ как можно большей культурной области, охватывающей множество языковых картин мира. Такие исследования в настоящее время приобретают все больший размах. Применение при этом методов когнитивной науки является абсолютно обоснованным, т.к. «ментальная сфера, которой, собственно, и является культурное пространство, наиболее адекватно описывается в терминологии когнитивизма» [3, 166].



Один из основателей российской лингвокультурологии В. В. Воробьев (см. 5) считает, что необходимо привлекать когнитивные категории для «структурирования мыслительной реальности, открывающейся в содержании лингвокультурем» [цит. по 3, 166]. Подчеркивая то, что концепт, представляющий собой «содержательную сторону лингвокультурем» [6, 163, цит. по 3, 167], является единицей «ментального уровня, оязыковленной в словах, словосочетаниях, фразеологизмах и т. д.», И. А. Тарасова заключает: «Соответственно процедура концептуального анализа может осуществляться на материале языковых парадигм разных типов – синонимических рядов, словообразовательных гнезд, ассоциативных и фразеологических полей» [3, 167], таким образом, подводя когнитивную базу под процедуры лингвокультурологического исследования. Она предлагает способ послойного сопоставления концептов разных лингвокультур, что, по ее мнению «позволяет выделить универсальные и идеоэтнические составляющие их содержания», а также объединение концептуальных признаков в *концептуальные структуры*: «В самом общем виде техника концептуального анализа состоит в том, чтобы за семантическими признаками языковых единиц усмотреть их концептуальные инварианты (концептуальные признаки) и объединить их в более сложные конфигурации – концептуальные структуры». В ее понимании «концептуальная структура складывается из нескольких слоёв – предметного, понятийного, ассоциативного, образного, символического, ценностного» [там же].

Являясь, таким образом, многоаспектным и разноуровневым явлением, концепт в процессе своего исследования предлагает все новые и новые стороны для рассмотрения и идентификации.

Существующая иерархия и взаимосвязь концептосфер (термин «концептосфера» был впервые применен Д. С. Лихачевым [7, 4]), как в единой, универсальной картине мира, так и в картинах мира отдельных групп людей, накладывает, на наш взгляд, отпечаток на сам концепт, который является структурным образованием, что признают практически все лингвисты-когнитологи (Степанов Ю. Н., Карасик В. И., Попова З. Д., Стернин И. А., Токарев Г. В. и многие другие). Как структурное образование концепт является концентрацией тех смыслов, «которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких квантов знания» [8, 90]. Такие «кванты знания» являются продуктом ментальной деятельности людей, принадлежащих к разным сообществам, имеющих различные условия получения этих знаний, а также свои, специфические способы их интерпретации, обусловленные принадлежностью к той или иной культуре. Соответственно, каждый уровень структуры концепта, принадлежащего к той или иной концептосфере, может иметь (или не иметь) свои особенности. Наличие (или отсутствие) таких особенностей

зависит от того, какой из строевых элементов концепта рассматривается. На наш взгляд, иерархия уровней в структуре концепта совпадает с иерархией самих концептосфер, начиная от индивидуального и заканчивая универсальным. Г. В. Токарев выделяет четыре строевых уровня концепта: универсальный, национальный, групповой, личностный. К универсальному слою концепта он относит «кванты знаний, общие для всего человечества», к национальному – те, которые являются «продуктом ментальной деятельности нации или народности», к групповому и личностному – «являющиеся продуктом ментальной деятельности группы или отдельной личности соответственно» [9, 18].

Каждый из данных слоев концепта является предметом изучения определенной отрасли знания. Универсальный слой концепта изучает когнитология. Социальный и личностный слои находятся в зоне научного интереса социолингвистики и психолингвистики. Лингвокультурология же избрала объектом своего пристального внимания и скрупулезного изучения самый сложный и самый интересный в силу своей многоаспектности слой – национальный, или культурный [9, 17-18].

О целесообразности рассмотрения концепта с позиции его культурной представленности высказываются многие лингвисты: Маслова В. А., Карасик В. И., Красавский Н. А., Попова З. Д., Стернин И. А. и др. Так, Н. А. Красавский пишет: «Подобный – более широкий – подход к пониманию концепта, как нам кажется, имплицитно включает идею учета самой среды обитания рассматриваемого феномена – культурного пространства. Концепт, существующий в языковом сознании, отягощен культурой – средой его существования» [10, 41]. Определение культурного концепта как сложного многомерного психического образования, включающего предметно-образный, понятийно-описательный и оценочно-регулятивный компоненты, и имеющего прямое, либо опосредованное языковое выражение [11, 3-16], прямо указывает на непростую природу этого образования, обуславливающую его непростую структуру. В последнее время были предприняты новые интересные попытки структурирования и классификации лингвокультурных концептов. Рассмотрим некоторые из них.

Одной из самых разносторонних характеристик лингвокультурного концепта мы считаем его структурный анализ, выполненный Г. В. Токаревым. Отмечая этническую природу ощущений, представлений, прототипов, являющихся «чувственными, расплывчатыми, ненаучными», Г. В. Токарев утверждает, что именно «благодаря этим характеристикам», они «формируют национально маркированный слой концепта», который также структурируется «культурными установками и производными от них идеологемами и стереотипами». Он представляет культурный слой концепта как трехчленную структуру, выделяя *объективный* (включает в себя

ощущения, восприятия, представления), *аксиологический (рациональный)*, который «отражает аксиологическую систему и обусловленные ей культурные установки, идеологемы и стереотипы» и *модусный*, являющийся результатом «соотнесения объективного компонента с рациональным» и включающий «оценку, эмотивность, ассоциации» [9, 18]. Особенно интересным наблюдением, на наш взгляд, является генетичность концепта, на которую указывает Г. В. Токарев: «Концепт представляет собой пульсирующую ментальную величину. Каждый культурно-исторический срез порождает свой слой ментальных единиц, которые с течением времени могут утрачивать свою актуальность, т.е. из идеологии (в смысле А. Ж. Греймаса и Ж. Курте) переходить в мифологию, тем самым отходить в пассивную часть культурного строя, периферийную часть концепта. Данные процессы олицетворяют собой историю концепта, которая также является частью его культурного слоя» [9, 19]. Определение лингвокультурного концепта, как «тех объективных смыслов, которыми оперирует человек в процессах мышления и, которые отражают содержание культурно значимого опыта, структурированных ощущениями, восприятиями, представлениями, эксплицированных в виде культурно маркированных прототипов, фреймов, гештальтов» [9, 21], представляется нам одним из самых точных и объемных среди существующих на сегодняшний день.

Г. Г. Слышкин считает, что лингвокультурный концепт является «двусторонним ассоциативным феноменом» и «его языковую реализацию нельзя сводить лишь к процессу означивания его собственного референта». «Параллельно, – пишет он – протекает процесс эксплуатации концепта для означивания других сущностей, выражающийся во вторичных ... значениях имени концепта». Он выделяет *интразону концепта* (совокупность входящих в концепт ассоциаций) и *экстразону концепта* (совокупность исходящих ассоциаций) [12, 96].

Неоднородность содержания лингвокультурных концептов (ЛК) вызывает необходимость произвести их классификацию для большего удобства исследования актуальности различных концептов, как при межкультурном, так и при внутрикультурном сравнении. Классификация концептов, так же как и любых других объектов, должна строиться на определенных принципах. Причем, чем больше принципов может быть заложено в основу классификации, тем больше классификаций данного объекта можно предложить. Рассмотрим некоторые из тех классификаций ЛК, которые существуют на данный момент.

В. И. Карасик предлагает противопоставить все лингвокультурные концепты как *параметрические* и *непараметрические* ментальные образования. К первым он относит концепты, «которые выступают в качестве классифицирующих категорий для сопоставлений реальных характеристик объектов – пространство, время, количество, качество и др.»; ко вторым – концепты, «имеющие предметное содержание» [13,

151]. Характеризуя параметрические концепты, он отмечает их своеобразие: «их ценностный компонент выводится дедуктивно при конкретизации в дискурсе» (там же). Непараметрические концепты Карасик предлагает разбить на подклассы: «регулятивные и нерегулятивные». К первым он относит «те ментальные образования, в содержании которых главное место занимает ценностный компонент («счастье», «долг», «щедрость» и др.)». Концепты-нерегулятивы – это «синкретичные ментальные образования разного характера («путешествие», «подарок», «здоровье» и др.). Таким образом, в данной классификации в основу положен принцип противопоставления концептов по их «предметности – непредметности». Автор ее предлагает также типизировать концепты на основе признака «транслируемости», т.е. «перехода концепта в процессе общения от одного индивидуума к другому и от одной культуры к другой», противопоставляя их по этому признаку «как активно и пассивно транслируемые», «содержательно модифицируемые и немодифицируемые, переводимые и неперевоаемые в иные формы». Как активно транслируемые он выделяет «архетипические» концепты, «основанные на системе установок и поведенческих реакций, которые незаметно определяют нашу жизнь» [13, 152].

Г. Г. Слышкин предлагает построить классификацию на принципах *номинативной плотности* и *номинативной диффузности*. В зависимости от состояния *интразоны* и *экстразоны* концептов (см. выше), он выделяет «1. Пропорциональные концепты, т.е. концепты, у которых продолжают обогащаться как интразона, так и экстразона. 2. Сформировавшиеся концепты, т.е. концепты, у которых завершилось формирование интразоны, но продолжает функционировать экстразона... 3. Формирующиеся концепты, т. е. концепты, которые еще не обладают экстразоной, но имеют развитую интразону... 4. Рудиментарные концепты, т.е. концепты, почти или полностью утратившие интразону и сохранившиеся лишь в составе отдельных единиц своей экстразоны» [12, 97]. Таким образом, перед нами ассоциативная модель концепта, которая, по мнению ее автора, «может использоваться как для межкультурного, так и для внутрикультурного сравнения актуальности различных концептов» [12, 98].

Указанный выше ряд принципов классификации концептов, на наш взгляд, может пополняться в процессе дальнейших исследований. К примеру, с учетом *бинарных противопоставлений* (бинарные противопоставления и их значимость применительно к языковой системе рассматривались еще в начале XX века представителями Пражской лингвистической школы) данный ряд можно дополнить принципом *оппозиционности*. На основе данного принципа концепты можно было бы разделить на *оппозиционные* и *смежные*. К первым можно отнести концепты, входящие в состав оппозиционных пар, сформировавшихся на основе *дуальности*, истоки которой обнаруживаются в архаичных

обществах людей (см. 14; 15). Ко вторым мы предлагаем отнести концепты, интразоны и экстразоны которых содержат смежные ассоциации. Примером первого типа концептов мы считаем такие, например, концепты, как *здоровье* и *болезнь*, а также любые пары концептов, которые можно противопоставить по принципу *благоприятности* или *неблагоприятности* для человека. Второй тип концептов можно проэкземплифицировать как рядом концептов, выражающих положительные (либо отрицательные) (однако, не синонимичные) эмоции, так и рядом регулятивных концептов, смежность которых также возможно вывести по тому же принципу *благоприятности*: к примеру, *положительные* – счастье, щедрость, любовь и т.п.; или *неблагоприятности*: *отрицательные* – злоба, зависть, обман и т.д. Смежность и оппозиционность могут устанавливаться по различным параметрам: к примеру, смежность либо оппозиционность по ценностным характеристикам, может вывести следующие два подкласса концептов: *духовно-ценностные* – доброта, щедрость, счастье, долг и т.п. и *материально-ценностные* – богатство, деньги, собственность и т.д.

Подводя итоги всему вышесказанному, хотелось бы подчеркнуть тот факт, что, несмотря на довольно многочисленные исследования в области лингвокультурологии и множество интересных результатов, полученных за последние годы, лингвокультурный концепт как явление, все еще представляет собой «белое пятно» на карте лингвистической науки, для исследования которого потребуются значительные усилия, приложенные в разных направлениях.

Как видим, количество составляющих концепта, и, соответственно, аспектов его рассмотрения у различных исследователей не совпадает, что объясняется, по-видимому, целями, которыми они руководствуются в своей работе: «Выделение ограниченного количества аспектов рассмотрения концепта, как и языковой личности, как и любого предмета научного изучения, — это искусственная мера расчленения действительности с целью ее познания» [6, 46].

Исследования по дальнейшей классификации лингвокультурных концептов с привлечением новых принципов такой классификации могут, на наш взгляд, привести к интересным результатам в виде полной и подробной схемы существовавших ранее и существующих в настоящее время, и даже, возможно, позволят предугадать появление новых, либо исчезновение актуальных ныне культурных концептов (либо каких-то их слоев), а также дать еще более исчерпывающее определение феномена «лингвокультурный концепт».

## Литература

1. **Красных В. В.** Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М., 2002. 2. **Мамонтов А. С.** Язык и культура: сопоставительный аспект изучения. – М., 2000. 3. **Тарасова И. А.** Когнитивные методы в лингвокультурологии // Современные парадигмы лингвистики: традиции

и инновации. – Волгоград, 2005. – С. 165-168. **4. Нерознак В. П.** От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – С.80–85. **5. Воробьев В. В.** Лингвокультурология в аспекте сопоставления и коммуникации // Русское слово в мировой культуре: материалы X Конгресса преподавателей рус. яз. и лит. Пленарные заседания: сб. докл. в 2 т. – Спб., 2003. – Т. 2. – С. 69-74. **6. Карасик В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2002. **7. Лихачев Д. С.** Концептосфера русского языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3-9. **8. Кубрякова Е. С.** и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. **9. Токарев Г. В.** К вопросу о культурном слое концепта // Языковая личность: Проблемы когниции и коммуникации. – Волгоград, 2001. – С. 16-21. **10. Красавский Н. А.** Концептосфера эмоций: методы и результаты лингвокультурологического изучения // Языковая личность: Проблемы когниции и коммуникации. – Волгоград, 2001. – С. 40-62. **11. Карасик В. И.** Культурные доминанты в языке // Языковая личность: Культурные концепты. – Волгоград-Архангельск, 1996. – С. 3-16. **12. Слышкин Г. Г.** Лингвокультурный концепт: номинативная плотность и номинативная диффузность // Аксиологическая лингвистика: проблемы и перспективы. – Волгоград, 2004. – С. 96-98. **13. Карасик В. И.** Лингвокультурные концепты: типы единиц и приемы изучения // Современные парадигмы лингвистики: традиции и инновации. – Волгоград, 2005. – С. 151-152. **14. Иванов В. В.,** Топоров В. Н. Славянские языковые моделирующие семиотические системы: (Древний период). – М., 1965. **15. Мельникова А. А.** Язык и национальный характер. Взаимодействие структуры языка и ментальности. – СПб., 2003.

В данной статье автор рассматривает некоторые новые подходы к процедуре концептуального анализа, а также делает краткий обзор новых попыток структурирования и классификации лингвокультурных концептов. Уже существующие классификации предлагается считать базовыми, требующими расширения и дополнения в процессе дальнейших исследований.

*Ключевые слова:* концепт, концептуальная структура, принципы классификации.

У цій статті автор розглядає деякі нові підходи до процедури концептуального аналізу, а також дає скорочений огляд нових спроб структурування та класифікації лінгвокультурних концептів. Вже існуючі класифікації пропонується вважати базовими, потребуючими розширення та доповнення у процесі подальших досліджень.

*Ключові слова:* концепт, концептуальна структура, принципи класифікації.

In this article the author regards some new approaches to the procedure of a conceptual analysis and gives a short survey of new attempts of structuralizing and classifying concepts. Already existing classifications are suggested to be put as a basis for further completion in the process of linguistic investigations.

*Key-words:* concept, conceptual structure, principles of classification.

**В. В. Унукович**

### **ВРЕМЯ ПО-АНГЛИЙСКИ...**

Самые разнообразные по сути и значимости процессы, происходящие в современном мире, оказываются синхронными. В качестве примера хочется привести разновеликие и разделённые государственными границами и границами из более высоких сфер – политики и науки – симультанные попытки назвать сто наиболее влиятельных женщин Украины по версии журнала “Фокус” (в принадлежности пальмы первенства можно было и не сомневаться до начала изысканий) и более трудоёмкие усилия английских учёных определить слово № 1 в современном английском языке, т.е. самое часто употребляемое существительное начала второго тысячелетия.

Так вот – обе успешные попытки совпали во времени. Последнее слово подчеркнуто не зря, потому что именно оно, вернее его английский эквивалент *time*, оказалось лидером по скрупулёзным подсчётам английских лингвистов. Сразу приходят на ум старейшая и авторитетнейшая газета “*The Times*”, её молодой спутник “*Time Out*”, вспоминается российская информационная программа “Время” и славно почивший вместе с советской эпохой одноимённый советский общественно-политический еженедельный журнал (кстати, очень неплохой).

Научный проект, осуществляемый в Оксфорде, не имеет аналогов в мире – там создается корпус современного английского языка (Oxford English Corpus), т.е. массив примеров словоупотреблений, который к середине 2006 г. пополнился миллиардным (!) примером. Такого репрезентативного массива объективных лингвистических данных в мире нет. Материал выборки охватывает все существующие типы (жанры) современного письменного дискурса. Данные корпуса использовались при подготовке 11-го издания “Оксфордского словаря английского языка”, которое содержит приложение, включающее списки и описания самых употребляемых слов (“леммы”). В пятерку лидеров входят *time* и входящие в это же лексико-семантическое поле *year* (3 место) и *day* (5 место). Главный редактор словаря Энгус Стивенсон (Angus Stevenson) заметил: “Сегодня для нас самое главное – время, поэтому слово и лидирует. Оно входит во множество выражений, которые так любят повторять англичане”. Осмелюсь добавить – и американцы с канадцами и австралийцами (список, видимо, можно было бы продолжить).

Время постоянно является объектом пристального внимания представителей философии и точных наук. В течение столетий предпринимаются попытки художественного осмысления времени в

литературе и искусстве. Социальная значимость времени может рассматриваться в экономическом аспекте (ср. “время – деньги”), а также в связи с осознанием ограниченности времени, наполняющем каждый прожитый день и всю жизнь индивидуума. Какую же лепту в изучение времени могут внести языковеды? На мой взгляд, кроме очевидного для нас интереса к описанию репертуара языковых средств выражения концепта “время” в каждом отдельном языке, в эпоху глобализации, предполагающей впечатляющие масштабы межкультурной коммуникации, на авансцену выходит и вопрос своеобразия отношения ко времени представителей разных лингвокультур.

Стремление к общению и взаимопониманию людей в значительной степени зависит от того, как они относятся ко времени (психологический аспект) и каким репертуаром языковых средств они его выражают (собственно лингвистический аспект). Подобные отношения достаточно вариабельны в разных культурах глобализирующегося мира и могут становиться причиной (корректируемых) недоразумений, возникающих, например, между англичанами и русскими.

Отношение ко времени людей в США и Англии, с одной стороны, в России и Украине, с другой стороны, отличается, как твёрдое состояние вещества от жидкого. В Америке придерживаются концепции точного, фиксированного времени (*fixed concept of time*), у нас же – время текущее (*fluid*), не зря мы говорим: “Время – понятие растяжимое”. Наличие подобного фразеологизма с трудом представляется в английском лексиконе. Для англичанина минута – это именно 60 секунд. *I'll be with you in a minute* – может предполагать опоздание на 2-3 минуты. Для англосакса удивительно, что “буду сию минуту” может растянуться на 10-15 минут и больше.

Как объяснить такие несовпадения? Ответ дан американским культурологом Эдвардом Холлом (*Edward Hall*), выдвинувшем две концепции времени – монохронную и полихронную. В странах монохронной культуры (США, Англия, Германия, страны Скандинавии, Япония) время жёстко регулирует поведение людей и вместе с ним отношения между ними. Американец сосредоточивает внимание на сложной задаче, решает её и переходит к следующей. Для него выполнение задачи важнее, чем отношения с людьми, с которыми он сотрудничает. Он серьёзно относится к намеченным срокам и не придаёт большого значения отношениям с человеком, с которым заключил одноразовую сделку, сыграл партию в теннис и, возможно, больше никогда не встретится.

В других культурах (украинской, русской, средиземноморских, арабских, латиноамериканских, некоторых азиатских) время воспринимается полихронно, т.е. внимание людей обращено сразу на несколько событий. Человек старается гибко вести себя, занимаясь сразу 3-4 запланированными делами. Когда в таких странах что-либо



планируется, то в голову угла ставятся дружеские отношения, а не намеченные сроки, и личностные отношения могут одержать верх над деловыми.

У англичанина и американца время делится на *in the morning* (грубо – с 9<sup>00</sup> до полудня; *lunchtime* – с полудня до 14<sup>00</sup>; *in the afternoon* – с 14<sup>00</sup> до 17<sup>00</sup>). Русский лингвист А. Д. Шмелёв точно заметил, что “ярче всего различия между “западными” и “русскими” представлениями о членении суток проявляется в концептуализации “утра”. Для носителей западных представлений утро противопоставляется “послеполудню”, как первая половина рабочего дня (до обеденного перерыва) второй половине (после обеденного перерыва)” [1, 335].

Русскоговорящие часто испытывают затруднения при переводе выражения “после обеда”. Для американцев и англичан “после обеда” значит буквально *after lunch*, а не *during the afternoon*, что по сути подразумевается в русском языке. Подобное расхождение может приводить к недоразумениям (пример заимствован у Линн Виссон [2, 126]). Американская семья работает в Москве, их четырёхлетнего сына опекает русская няня. Однажды вечером эта Арина Родионовна в ходе беседы оброняет: “Меня Джонни беспокоит – он после обеда ничего не ел”. Понятно удивление родителей, которым невдомёк, зачем же сытому ребёнку снова есть сразу после приёма пищи.

Русское “сейчас” – понятие расплывчатое, это может подразумевать от 5 до 25 минут. Слово обозначает *Yes, I'll be with you when I've finished what I'm doing now*. Можно также сказать *I'm coming / I'll be there / I'll do it*, т.е. всё будет сделано скоро, но не “now” – сейчас, сию минуту (*right now*).

Другое расхождение обеих культур в понимании времени отражается в словосочетании “в ближайшем будущем”. Переведённая дословно она ставит англоязычного собеседника в тупик *I'll do it in the very near future* – звучит уклончиво, туманно; *very soon* звучит не очень обязательно. Для ясности следует уточнить предложение обстоятельством времени *I'll do it in the next few days / this week / the next two weeks*. “Я позвоню вам завтра во второй половине дня” – вполне приемлемо, *I'll phone you between three and four tomorrow afternoon*. “Он будет около трёх” *He will be back at three / He'll be back by (about) three* (до трёх, но не позже). Если человек может опоздать, следует употребить модальный глагол *He should be back at three*.

Для носителя русского языка “утро” – это когда человек просыпается, и если ему плохо спалось, он сожалеет, что проснулся “в три часа ночи”. Начало отсчёта суток, нового дня у англичан и американцев начинается с полуночи. *Am (ante meridiem)* промежуток *from midnight until noon* – после полуночи до полудня, а время *from noon until midnight* – *pm*. Когда англичанин страдает от бессонницы, он говорит *I woke up at two o'clock in the morning and couldn't get back to*

*sleep*, хотя время 2 pm по-английски означает два часа дня, а 2 am – соответствует русскому два часа ночи.

Дословно, буквально переводить устойчивые словосочетания, обозначающие время, нельзя. “Сегодня утром” – *this morning*, “сегодня днём” – *this afternoon*. *Today* “сегодня” в этих выражениях не употребляется. *Today in the morning* – для носителя языка звучит странно. “Вчера утром” – *yesterday morning*, “вчера днём” – *yesterday afternoon*, “завтра днём” – *tomorrow afternoon*.

Наконец, о связи между отношением ко времени и общей тональностью речи американцев и англичан. За этой связью стоит позитивное отношение к действительности, ориентированное в основном не на прошлое (хотя, может, иногда и ориентированное на славные многовековые английские традиции), а в основном на настоящее и будущее (самый тривиальный пример – “2 часа ночи” для Иванова и “2 часа утра” для Джоунза явно распределяются по оси “негатив / позитив”).

Оптимизм, о котором идёт речь, закрепляется в фразеологических единицах, например, *take care of today and tomorrow will take care of itself*, *one today is worth two tomorrows* (B. Franklin), *take time to smell the roses*, *time waits for no man* и т.д.

Жить настоящим – значит быть прагматичным, говорить ясно, быть кратким и точным. А времени все равно будет не хватать сегодня, на этой неделе, в этом году, даже в целой жизни. В этом поистине дух времени.

### Литература

1. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. – М., 2005.
2. Шмелев А. Д. Русский язык и внеязыковая действительность. – М., 2002.

В статье рассматриваются проблемы времени как категории, которая выражается множеством лексических и лексико-синтаксических единиц в английском и русском языках. В аспекте межкультурной коммуникации демонстрируется наличие дивергентных черт в отношении ко времени представителей разных культур и в выражении времени в английском и русском языках.

*Ключевые слова:* межкультурная коммуникация, монохронные и полихронные культуры, время, дивергентность в выражении времени в английском и русском языках.

У статті розглядаються проблеми часу як категорії, що виражається великою кількістю лексичних та лексико-синтаксичних одиниць в англійській та російській мовах. В аспекті міжкультурної комунікації демонструється наявність дивергентних рис у ставленні до часу представників різних культур та у вираженні часу в англійській та російській мовах.

*Ключові слова:* міжкультурна комунікація, монохронні та поліхронні культури, час, дивергентність у вираженні часу в англійській та російській мовах.

The article deals with the problems of time as a category which is expressed by a variety of lexical means in English and in Russian. Cultural differences condition divergent

characteristics in general attitude towards time by speakers of different cultural backgrounds and – correspondingly – in manifesting time in English and in Russian.

*Key words:* intercultural communication, monochronic and polychronic cultures, time, divergence in expressing time in English and Russian.

УДК 81'276.6:34

**Н. В. Фатеева**

## **ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННЫХ СМИ НА ФОРМИРОВАНИЕ И ИНТЕРПРЕТАЦИЮ ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ**

СМК в обществе в силу их большой значимости определяют как выразителя общественных интересов, источник формирования идей, одно из средств образования, становления и развития научной мысли. Сказанное в полной мере относится и к юридической науке, их основной составляющей – юридической терминологии. Юриспруденция как отрасль науки оперирует определенными специальными понятиями, для наименования которых используется лексика различных стилевых групп. Например, *наследство*, *свидетельство* (официально-деловой), *востребовать* (книжный), *бомж* (разговорный) и др.

Современная юридическая терминология во многом опирается и на общеупотребительные слова, которые в определенных контекстах, а также в специальных терминологических словарях и толковых словарях с пометкой специальные, воспринимаются уже в качестве специального юридического термина. Например, *падение – нравственное (моральное) падение, падение курса* [1, 159]. В таких случаях могут возникать ситуации, при которых наблюдаются расхождения в дифференциальных признаках, составляющих значение слов.

Таким явлениям, в определенном смысле, способствуют и СМК. Поскольку специальные юридические термины, которые возникают для обозначения особых понятий и только в юриспруденции, не так уж многочисленны и используются СМК не так часто и с дополнительными комментариями, то принцип использования терминов, образованных от общеупотребительных слов, считается вполне приемлемым.

Необходимо помнить, что информация, предоставленная СМК, предназначена не только, и не столько для юристов, а в основном для людей, которые не всегда могут понять юридическую терминологию и требуют дополнительного толкования той или иной дефиниции. Затруднения в понимании могут вызвать и выражения, которые являются общеупотребительными, но имеют специфическое значение в юридической терминологии.

Современные СМК способствуют также процессам интеграции терминов близкородственных наук. Сказанное в полной мере касается и

юридической терминологии. Так, на стыке наук возникли такие научные направления, как юридическая социология, философия права, юридическая лингвистика, юридическая психология. В результате наблюдается образование новых терминов на основе соединения уже имеющихся терминов различных терминосистем. Например, *социология преступности, криминалистическая психология, язык судопроизводства* и пр.

Функции термина, проявление и реализация его значения возможны – лишь на уровне системы общественных явлений, поскольку именно участники общественных отношений выражают волю законодателя и доводят ее до сведения лиц, органов и организаций, в том числе и посредством СМК.

Современные СМК являются активными участниками, а иногда посредниками в процессе донесения до основной массы населения основного содержания определенной части юридической терминологии. Более того, очень часто активно влияют на их формирование и становление.

Употребление специальной лексики определяется профессиональной деятельностью юристов, их умением правильно и грамотно донести значение специального понятия данной отрасли науки до основного потребителя.

Юридические термины могут быть общепонятными (*мародер, обман, мера*) и узкоспециальными, например:

*вотировка – в парламенте, на собрании, принятие голосованием* [2, 130];  
*сервитут – 1) ограниченное право пользоваться чужим имуществом; 2) ограничение территориального суверенитета одного государства в пользу др. государства* [2, 562];

*пророгация – 1) отсрочка заседаний парламента по решению главы государства; 2) в международном праве – договорное определение подсудности* [2, 499].

Узкоспециальные термины понятны только специалистам и часто требуют дополнительных разъяснений. Значение же общепонятных терминов известно и неспециалисту, что обычно связано с изучением основ разных наук, частым употреблением таких терминов в повседневной жизни, чему способствуют и средства массовых коммуникаций.

Массовая коммуникация как средство общения (на современном этапе это дорожные знаки, вывески, объявления, реклама, масс-медиа, теле- и радиопередачи, Интернет) – одно из основных условий существования и развития современного общества, не имеющее конкретного адресата [3, 110] и в равной степени оказывающее влияние как на общение в быту, так и на формирование определенных деловых, политических, профессиональных, научных, в том числе и терминотворческих направлений.

Потребности современного терминотворчества, в первую очередь, объясняются расширением в профессиональных сферах межотраслевых, научных, международных контактов. Терминология сегодня (особенно юридическая) вызывает пристальный интерес, поскольку средства массовой коммуникации, в том числе и средства массовой информации, каждый день обрушивают поток терминов, очень часто иностранного происхождения, тем самым способствуя и обеспечивая терминологическую грамотность общества. Процесс понимания значения терминов предполагает усвоение объема и содержания научных понятий, представление о научной понятийной системе, отражающей внутритерминологические отношения. Важнейшим требованием к современному терминотворчеству является единство употребления юридических терминов не только в рамках отдельно взятого закона, всей системы законодательства, но и на всей территории конкретного государства, объединенного, в том числе и правовой системой. Процесс современного терминотворчества характеризуется некоторой хаотичностью, что не способствует получению гражданами достоверной информации о тех или иных законодательных процессах, содержании правовых актов. Не последнюю роль в данном процессе играют массовые коммуникации, которые являются одним из источников, способов ознакомления населения с основной группой юридических терминов.

Под **массовой коммуникацией** сегодня понимают «публичную речь, произведения которой создаются коллективно, распространяются в рассредоточенной и неспециализированной аудитории с использованием технических средств» [1, 9]. Современные массовые коммуникации используют самые разнообразные средства описания и представления логико-понятийных отношений; устные и письменные тексты, иллюстративные, вербальные и невербальные средства. Обращение к словарному определению термина в таких случаях происходит крайне редко.

Очевидно, что основная масса населения знакомится со многими правоведческими понятиями посредством массовой коммуникации, научно-популярных текстов, средств массовой информации, поскольку они наиболее доступны и понятны, так как доходчиво излагают и интерпретируют новые знания. В связи с чем очень часто значение термина по отношению к самому понятию воспринимается как ассоциативное, построенное на тех представлениях, которые это слово вызывает: *закон (общества, природы, государства, нравственности, сохранения энергии, больших чисел и др.); норма (юридическая, поведения, литературная, выработки, выпадения осадков и др.); акт (обвинительный, познавательный, террористический, агрессии и др.)* [2]. Разнообразие толкования значений тех или иных терминов объясняется очевидной социальной, политической, коммуникативно-языковой актуальностью. Чаще всего анализ подаваемой в средствах массовой коммуникации дефиниции обеспечивает описание с целью

представления и усвоения знаний об определенном научном понятии; такие представления, как правило, строятся на каком-то одном, наиболее важном, по мнению автора, определению, признаке. Иногда популярное изложение значения термина может совпадать со специальным понятием, но при этом иметь ряд дополнительных эмоциональных, оценочных оттенков. Язык юридической сферы затрагивает интересы определенных социальных групп, а точнее - практически всех, так как он регулирует правовые отношения субъектов государства. Без языка невозможно правовое регулирование вообще, и такое соотношение языка и права формируется, в том числе, и с помощью массовых коммуникаций. Массовые коммуникации способствуют качественным изменениям процессов терминотворчества. Причем такие изменения являются поверхностными, не задевающими ядро термина. Активизация социальных трансформаций общества ведет к многообразию форм восприятия значений тех или иных специальных понятий, изменение же их значений сужает возможности правильного использования терминов по назначению. Данный процесс происходит автоматически и нуждается в определенной корректировке, систематизации и требует профессионального вмешательства, поскольку грань между массовыми и профессиональными коммуникациями более чем зыбкая, с той лишь разницей, что особенность последней может рассматриваться как составляющая профессиональной деятельности. Сами же понятия «коммуникация» и «информация» также взаимосвязаны теснейшим образом и должны рассматриваться во всем их разнообразии. Специальные понятия, используемые массовыми коммуникациями, требуют усовершенствования и конкретизации с учетом законодательства с целью более точной ориентации носителей языка в огромном количестве юридических терминов. Напр., *люстрация, инвестиция, банк, дивиденды, квота* и пр. Необходимо отметить, что сами юридические термины очень часто грешат неточностью и сами по себе требуют более пристального внимания, так как одни и те же понятия нашей действительности в обыденном языке и в терминах имеют различные формы обозначения. Например, *дивиденды – прибыль, проценты, доход; квота – доля, норма* и др. Юридические источники, массовые коммуникации иногда неоднозначно трактуют данные понятия в праве, и это, безусловно, затрудняет правильное их толкование, что позволяет носителям языка не воспринимать соответствующие понятия в качестве терминов, а следовательно, утрачивается некоторая связь с фактами объективной реальности. Наблюдается семантическая размытость подобных номинаций, они постепенно теряют терминологическую основу и становятся единицами разговорной речи, т.е. переходят в группу общеупотребительных слов. Насколько велико и является ли положительным или отрицательным влияние массовой коммуникации на терминотворчество? Данная проблема, безусловно,

изучена недостаточно и требует более детального и глубокого исследования.

### Литература

1. **Словник** юридичних термінів (російсько-укр.) / Укл. Андерш Ф., Винник В., Красницька А., Полешко А., Юрчук О. – К., 1994.
2. **Словарь** иностранных слов и выражений / Авт.-сост. Е. С. Зенович. – М., 2004.
3. **Львов М. Р.** Риторика. Культура речи. – М., 2002.
4. **Волков А. А.** Основы риторики. – М., 2003.
5. **Ожегов С. И.** Словарь русского языка. – М., 2004.

В статье предпринята попытка анализа влияния современной массовой коммуникации на процессы терминотворчества, а также на толкование содержания определенной части юридической терминологии.

*Ключевые слова:* массовая коммуникация, терминотворчество, юридический термин.

У статті аналізується вплив сучасної масової комунікації на процеси термінотворення, а також на тлумачення змісту певної частини юридичної термінології.

*Ключові слова:* масова комунікація, термінотворення, юридичний термін.

The article deals with influence of modern mass media on the terms forming process and definition of a certain part of the law terms.

*Key-words:* mass media, term forming, law term.

УДК: 811.111'32

**Ю. В. Яскевич**

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «POSITIVE EMOTIONAL STATES» В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

**Актуальность проблемы.** На данном этапе развития лингвистики системное изучение языка представляется все более продуктивным. Об этом свидетельствует весомое количество научных исследований посвященных описанию семантической системы языка (Апресян Ю. Д. [1], Березович Е. Л. [2], Вержбицкая А. [3], Карасик В. И. [4], Падучева Е. В. [5], Шмелёв А. Д. [6]).

#### **Цели данной статьи:**

- проанализировать и описать структуру лексико-семантического поля «positive emotional states»,
- выявить характер парадигматических связей внутри поля;
- определить роль и место положительной эмоции в английской языковой картине мира.

Проводимые исследования показывают плодотворность использования полевой модели языковой системы, которая представляет

систему языка как непрерывную совокупность полей, переходящих друг в друга своими периферийными зонами и имеющих многоуровневый характер. «Полям» в лингвистике называют совокупность содержательных единиц (понятий, слов), покрывающая определенную область человеческого опыта [7]. В данной работе рассматривается полевая модель лексической системы, согласно которой подсистемой является лексико-семантическое поле (ЛСП). ЛСП характеризуется наличием определенной структуры, наличием центра и периферии, а также иерархическим принципом построения поля, согласно которому ЛСП состоит из микрополей [8; 4]. Помимо важнейших структурных свойств, таких как взаимосвязанность элементов, их упорядоченность, иерархичность, лингвисты указывают на ряд свойств, выделяющих ЛСП среди различных лингвистических систем. Эти свойства непосредственно вытекают из системного характера связей между элементами поля и специфичности его структуры. Важнейшими свойствами ЛСП можно назвать отсутствие четких границ, способность членов поля притягивать к себе другие элементы или быть притянутыми элементами других групп, наличие лакун, асимметричность построения, автономность, самостоятельность в лексико-семантической системе, специфичность в разных языках [9; 166].

Не менее интересна и проблема отражения в лексике языка определенных понятий, ключевых слов. По словам А. Вежбицкой, у каждого народа существует ряд понятий, характерных только для данной языковой культуры. Именно они и их особенное понимание и определяет культурную и национальную специфику [10]. Все понятия можно отнести к сфере нереального в той мере, что они являются лишь отражениями существующих явлений. Все эти образы являются основополагающими компонентами языковой картины мира. Современные авторы картину мира определяют как глобальный образ мира, лежащий в основе мировоззрения человека, то есть выражающий существенные свойства мира в понимании человека в результате его духовной и познавательной деятельности [11; 21].

Система эмоций непосредственно связана с образом человека. Семантическое поле положительных эмоциональных состояний является составляющим ЛСП «человек». Человек в языковой картине мира предстает, прежде всего, как динамичное, деятельное существо. Он выполняет три различных типа действий – *физические, интеллектуальные и речевые*. Ему свойственны определенные состояния – *восприятие, желания, знания, мнения, эмоции и т. п.* Наконец, он определенным образом реагирует на внешние и внутренние воздействия. Каждым видом деятельности, типом состояния или реакции ведает своя система, которая локализуется в определенном органе. Почти всем системам соответствует свой *семантический примитив* (т.е. элементарная, неразложимая единица семантического метаязыка, из



которых строятся толкования). Таких систем в человеке восемь. Одной из них является *система эмоций*.

Исследованию эмоций и их изображения в языке посвящено большое количество литературы (работы В. Ю. Апресян, Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, А. А. Зализняк, И. Б. Левонтиной, Ю. С. Степанова, А. В. Небарухиной, С. Г. Воркачева, К. Ройнинг и др.). Эмоции делятся на низшие, общие для человека и животного (fear, rage, pleasure), и высшие, свойственные только человеку (hope, shame, delight). Помимо этого, эмоции делятся также на более и менее стихийные (в которых, соответственно, преобладает чувство или интеллектуальная оценка), более и менее интенсивные. Более стихийные эмоции концептуализируются как враждебная сила, физически овладевающая человеком, подчиняющая его себе. Так, страх охватывает человека, сковывает, парализует его; в английском (paralyzed with terror, frozen with fear); тоска наваливается (unbearable anguish oppresses the heart), ревность мучает (to be eaten up with / by jealousy). Более интеллектуальные эмоции, даже очень сильные, не вызывают подобных образов. Эмоции локализуются в душе, сердце и груди. Семантический примитив – «чувствовать», «feel».

Эмоции – одна из наиболее сложно организованных систем человека. В наивной модели внутреннего мира человека эмоции предстают в виде «сценариев», в развитии которых выделяются пять фаз: первопричина эмоции, интеллектуальная оценка, собственно эмоция, обусловленное интеллектуальной оценкой или собственно эмоцией желание продлить или пресечь существование причины, которая вызывает эмоцию, внешнее проявление эмоции.

Для рассмотрения семантических отношений между членами ЛСП «positive emotional states» необходимо выделить его интегральный компонент из словарного состава языка. Для этого мы используем логико-семантический метод выделения поля как наиболее удобный, экономичный и достаточно точный. Основой анализа послужил материал словарей Longman dictionary of contemporary English, Oxford dictionary, Cambridge International dictionary, Oxford dictionary of synonyms. На основании проведенного анализа, можно выделить слово happiness и его дериват «happy» как наиболее общее понятие для обозначения положительной эмоции. Оно обладает свойством легкой выделяемости «общего значения», не маркировано по стилистическому признаку, не является термином, дает возможность видеть за собой состав поля. Также были проанализированы конститuentы квазисинонимических рядов слов Happiness, Pleasure, Joy как наиболее часто приводимые примеры позитивных эмоциональных состояний. Проведя анализ синонимических рядов в плане семантики, определили, что эмоциональное состояние обозначают не все лексико-семантические варианты (ЛСВ). Те, которые обозначали эмоцию и были взяты за основу ЛСП, на следующем этапе выделения ЛСП методом сплошной выборки были проанализированы

толковые словари английского языка и выписаны слова, в толкованиях которых имеется существительное *happiness* и его словообразовательные корреляты. А затем его наиболее близкие синонимы. Таким же образом были проанализированы и микрополя *Joy*, *Pleasure*, и также одно микрополе выделившееся в процессе анализа – *Merriment*. всего получено 124 конституента рассматриваемого поля (54 существительных, 27 глагола, 43 прилагательных).

Естественно, критерием объединения слов в ЛСП *positive emotional state* послужило наличие общих компонентов значения. Для выяснения парадигматических связей внутри поля проведем сопоставительный анализ семантики исследуемых систем лексем с помощью компонентного анализа. Последний позволяет раскрыть значение слова, разложив его на составляющие элементы. При этом мы пользуемся данными указанных толковых словарей современного английского языка и будем считать значением слова его словарное толкование. Например, словарь *Longman Dictionary* объясняет значение *happiness* – *the state of being happy*, слово же *happy* трактуется как *feeling or showing pleasure or contentment*. Подставляем вместо *happy* «*feeling or showing pleasure or contentment*» и получаем: *happiness* – *state of showing pleasure or contentment* [12; 8].

Рассмотрим семантические связи внутри микрополя существительных на основе словарных толкований значений конституентов, данных в словарях *Longman dictionary of contemporary English*, *Oxford dictionary*. Несмотря на сложность связей, в исследуемом поле можно выделить группы существительных, семантически более связанные друг с другом. Прежде всего, это группа слов, непосредственно толкуемых при помощи значения слова *happiness*: *beatitude*, *blessedness*, *buoyancy*, *cheer*, *content*, *contentment*, *ecstasy*, *elation*, *euphoria*, *exaltation*, *exhilaration*, *felicity*, *festivity*, *fulfillment*, *jollity*, *jubilation*, *mirth*, *rapture*, *uplift*, *welfare*. К этой же группе отнесем слова *comfort*, *glory* так как они трактуются через синонимы слова *happiness*. *Nirvana*, *Eden* также входят в подгруппу *happiness*, так как по словарю *Oxford*: *Eden* – *place or state of great happiness, with reference to the abode of Adam and Eve at the Creation*, а вторым значением *Nirvana* – *condition of great happiness and a feeling of peace*. Эту группу определим как ядерную. Таким образом, ядерная подгруппа представлена 24 субстантивными конституентами.

Общий компонент *pleasure* объединяет существительные *amusement*, *delight*, *delectation*, *enjoyment*, *headrush*, *lechery*, *love*, *satisfaction*, *thrill*, *triumph*, *gratification*. Хотя в значение слов *delight*, *headrush* входят, кроме *pleasure*, и другие компоненты, *pleasure* занимает первое место в их словарных толкованиях, что указывает на превалирующую роль в их значении данного компонента. Таким образом, подгруппа *pleasure* включает в себя 11 существительных.

Третья группа слов, которую нам представляется возможным выделить, объединяется существительным *joy*: *bliss*, *ecstasy*, *rejoicing*, *joyfulness*, *joyousness*. Сюда же включаем существительное *glee*, которое трактуется через *mirth*, *gaiety* (трактуемое через *cheer*), *hilarity* (трактуемое через *fun*), прямые синонимы *joy*. Таким образом подгруппа *joy* включает в себя 8 субстантивных конститuentов.

Менее однородную группу составляют слова *animation*, *cheerfulness*, *fun*, *jocundity*, *lightheartedness*, *liveliness*, *vivacity*. Эта группа объединяется существительным *merriment*. Компонент *merriment* (*merry*) входит в состав значений большинства перечисленных слов. Остальные слова, включенные в данную группу, связаны с *merriment* опосредованно, так как объясняются в словарях при помощи его синонимов. Следует указать на особое место слова *fun* в ЛСП «positive emotional state», которое по словарям Longman, Oxford как эмоция не квалифицируется, но, тем не менее, является прямым синонимом *merriment*, *joy* и входит в квазисинонимические ряды всех ядерных элементов. Из этого можно сделать вывод, что в результате сдвига лексического значения слово называет эмоцию. Подгруппу составляют 7 существительных.

Итак, в каждой выделенной нами группе слова объединяются по семантическому принципу вокруг центральной лексемы, которая в качестве компонента входит в значение большинства членов группы, а с остальными связана опосредованно, через свои синонимы. Эти существительные – периферия группы. Отношения между группами определяются семантическими связями членов групп, в частности их центрами. Группы *joy* и *pleasure* близки к ядерной группе *happiness*: их центральные слова-синонимы имени поля. Группу *merriment* можно квалифицировать периферийной, она связана с ядерной группой через значения отдельных конститuentов.

Возможно объединение однокоренных глаголов и прилагательных в группы по такому же принципу, поскольку денотативная часть их значения совпадает с денотативной частью значения существительных, а следовательно, и семантические связи между ними должны совпадать с отношениями существительных внутри поля.

Область положительных эмоций раскрывается в английском языке значениями слов, относящихся к различным частям речи. Данная сфера человеческой психики была осмыслена в процессе познания по-разному и представлена в языке разными способами, разными словестными знаками. Имена существительные, относящиеся к предметным знакам, отражают это явление объективной действительности как субстанцию. По-иному отображают его признаковые слова — глаголы и прилагательные [13; 72]. Начнем анализ с глагольной группы.

Глагол имеет категориальное значение динамического признака: с помощью глагольных лексем человек закрепляет в языке понимание положительной эмоции как процесса — признака, протекающего во времени. Все рассматриваемые глаголы обозначают либо эмоциональное

состояние человека — конкретную положительную эмоцию, либо воздействие на психику человека с целью вызвать у него данную эмоцию. Глаголы эмоционального состояния являются глаголами субъектной направленности и включают в свою семантику компоненты, отражающие испытываемую субъектом эмоцию, а глаголы психического воздействия, будучи ориентированы на сферы субъекта и объекта, включают в свое значение в качестве субстанциональных сем компоненты, отражающие каузируемую эмоцию. Своеобразие семантики каждого члена поля определяется, таким образом, составом глагольных и субстанциональных сем и ориентацией на сферу субъекта и / или объекта. В группу *to be happy* входят следующие глаголы: *to bless, to cheer, to content, to exhilarate, to exult, to fulfill, to jolly, to uplift, to comfort, to delight, to glory* (11 глаголов). Глагольный компонент *to please* является интегральным для глаголов *to amuse, to delight, to enjoy, to lech, to love, to satisfy, to thrill, to triumph, to gratify*.<sup>9</sup> глаголов. Группу *to joy* составляют следующие глаголы: *to bless, to rejoice* (2 глагола). *To be merry* интегрирует в себе сему *to animate* (1 глагол).

Глаголы также дифференцируются по признаку вызываемой или испытываемой положительной эмоции. Именно характер эмоции, который отражается в семантике глагола в виде определенной субстанциональной семы, позволяет объединить глаголы в одну группу. Субстанциональная часть значения глагола, отражающая эмоцию, ощущаемую или каузируемую, по логико-семантическому содержанию совпадает со значением существительного-коррелята. Поэтому парадигматические отношения членов данного микрополя, определяемые субстанциональной частью глагольного значения, совпадают с отношениями в соответствующих группах существительных.

В отношении прилагательных, проанализируем своеобразие языкового отражения положительных эмоций, в которых отражен статистический признак. Эмоции счастья, удовольствия, радости, веселья, как признак, свойство субстанции, представляется в языке прилагательными. Анализ прилагательных исследуемого ЛСП дал возможность констатировать, что они имеют значение «испытывающий положительную эмоцию» либо «вызывающий положительную эмоцию». Большинство прилагательных групп «joyful», «happy», «merry» объединены значением «чувствующий положительную эмоцию», а большая часть прилагательных группы *pleasurable* обозначает каузацию положительной эмоции.

В ЛС подгруппу *happy* входят следующие прилагательные: *beatific, blessed, buoyant, cheerful, content, ecstatic, elated, euphoric, exhilarated, felicitous, festive, fulfilled, jolly, jubilant, rapturous, uplifted, comfortable, glorious* (18 прилагательных).

Компонент *pleasurable* объединяет: *amusing, delightful, delectable, enjoyable, lecherous, lovable, satisfying, thrilling, triumphal, gratifying* (10 прилагательных).

Подгруппу *joyful* входят следующие конститuentы: *blessed, gleeful rejoicing, joyful, gay, hilarious* (6 конститuentов).

Компонент *merry* является интегральным для прилагательных: *animated, funny, lighthearted, lively, vivacious*. 5 прилагательных.

Следует отметить, что внутриязыковые системные связи не всегда четко соответствуют логическим схемам, которые, в свою очередь, отражают связи и отношения реальных явлений и предметов. Вследствие этого связи между членами подгрупп внутри поля (микрополя) не регулярны, не закреплены жестко. Количество номинативных, глагольных и адъективных членов поля не совпадает, не все они образуют аналогичные смысловые связи, целый ряд лексем не имеет коррелятов. Поэтому образуется лакуна, т.е. отсутствие какого-либо участка в связи существительное — глагол — прилагательное. Можно предположить, что лакуны будут заполняться на синтагматическом уровне. Заметим, что понятие «положительная эмоция» отражено в языке чаще именами существительными и прилагательными, во многих случаях наблюдается отсутствие глагольного звена, например, в цепочках *glee — gleeful, mirth — mirthful, festivity — festive* и т. д.

**Выводы.** Подводя итог вышесказанному, констатируем, что познание человеком такой области психической деятельности, как положительные эмоциональные состояния отображается предметными и признаковыми словами. Существительные, глаголы и прилагательные исследуемого ЛСП имеют разные общекатегориальные значения, поскольку положительное эмоциональное состояние отражено в них либо как субстанциональная, либо как процессуальная, либо как признаковая категория. Но так как все эти слова обозначают одну экстралингвистическую область, их индивидуальное лексическое значение сходно и составляет тот инвариант, на основании которого образуются микросистема определенной структуры.

Слова современного английского языка, выражающие положительное эмоциональное состояние, образуют микросистему полевого типа. Структура данной системы носит сложный многоуровневый характер. Констатируем, что отношения слов, обозначающих положительные эмоциональные состояния, так же сложны, как и отраженная ими в языке экстралингвистическая область. Именно поэтому бывает трудно (а иногда и невозможно) определить однозначно место каждого конститuenta в структуре поля.

### Литература

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Т. 2: Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. 2. Березович Е. Л. К этнолингвистической интерпретации семантических полей // Вопросы языкознания. – 2004. – № 6. – С. 3–22. 3. Вержбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001. 4. Карасик В. И. Оценочные доминанты в языковой картине мира // Единство системного

и функционального анализа языковых единиц. – 1999. – С. 39-40. **5. Падучева Е. В.** К структуре семантического поля «восприятие» (на материале глаголов восприятия в русском языке) // Вопросы языкознания. – 2001. – № 4. – С. 23–43. **6. Шмелёв А. Д.** Русская языковая модель мира. – М., 2002. **7. Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов. – М., 1968. **8. Арнольд И. В.** Лексико-семантическое поле в языке и тематическая сетка текста // Текст как объект комплексного анализа в ВУЗе. – Л., 1984. – С. 3-11. **9. Апресян Ю. Д.** Лексическая семантика. Синонимические средства языка. – М., 1974. **10. Вержбицкая А.** Понимание культур через посредство ключевых слов. – М., 2001. **11. Постовалова В. И.** Картина мира в жизнедеятельности человека / Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. – М., 1988. – С. 21–30. **12. Арнольд И. В.** Лексикология современного английского языка. – М., 1986. **13. Небарухина А. В.** Структура лексико-семантического поля pleasure в современном английском языке // Вестник ЛГУ, 1990. – №2. – С. 69-74.

Исследование является попыткой проанализировать семантическую структуру позитивных эмоциональных состояний, в парадигме языковой картины мира и концептосферы английского языка. В работе представлены ядро, основные группы и структура рассматриваемого поля.

*Ключевые слова:* семантическое поле, ядро лексико-семантического поля, языковая картина мира, семантический примитив.

Дослідження є спробою проаналізувати семантичну структуру позитивних емоційних станів у парадигмі мовної картини світу та концептосфери англійської мови. В статті представлені ядро, основні групи та структура розглянутого поля.

*Ключові слова:* семантичне поле, ядро лексико-семантичного поля, мовна картина світу, семантичний примітив.

This article concerns the problem of the structural analysis of the extralinguistic sphere. The investigation is an attempt to analyse the semantic structure of positive emotional states regarding the worldview and the sphere of concepts of English language. There are represented the nucleus, the basic groups and the structure of the sphere under consideration.

*Key-words:* semantic field, nucleus of the semantic field, worldview, aemantic primitive.

УДК 811.111'373.45

**A. Babicheva**

## **LEXICAL ASSIMILATION OF THE LATEST ENGLISH LOANS**

Thus in the 90s of the 20<sup>th</sup> century the lexical-semantic system of Ukrainian language was profoundly affected by political, economic social and cultural changes introduced by the move of the country into the rank of independent states. The revaluation of the historical and moral standards the

adoption of the western lifestyle and its cultural and scientific achievement provoked etymologically unstable situation in the Ukrainian language. All mentioned above predetermined the abundant influx of English loans which joined the Ukrainian word-stock in the end of the 20<sup>th</sup> century.

The first representative among Ukrainian scholars who investigated the Ukrainian lexical system of the 20<sup>th</sup> century was O. A. Stishov, whose work is also remarkable for a rather positive attitude towards the Americanisms. Another favourable view of the English loans boom is expressed by L. Matsko: the professor of the Kyiv national pedagogical University. Anyhow, the scientists approvingly judge the phenomenon of English words' boom and considerably prevail over those ones who are disposed critical of it [1; 2].

The given paragraph aims at stating the degree and outlining the peculiarities of lexical and semantic assimilation in Ukrainian English loans within the last 10-12 years.

According to the modern scholars' point of view lexical or semantic assimilation is the highest degree of adjustment in the language that a borrowing can achieve. It reveals through several semantic characteristics [4].

Polysemantic words are usually adopted in one or two of their meanings, while originally they have a well-developed semantic structure, consisting of more than 10 meanings. For example, the word «racket» («рекет») that has in English 6 meanings is used in Ukrainian to denote «здирство шляхом грубого насильства та залякування». Out of 500 analyzed words in 300 cases we have observed the phenomenon of reduced polysemy, i.e. 60% of the latest English loans.

<b>English word</b>	Meaning	<b>Ukrainian word</b>	Meaning
<b>Business</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. one's regular occupation, profession, or trade</li> <li>2. a thing that is ones concern</li> <li>3. a task of duty</li> <li>4. serious work or activity</li> <li>5. an affair, a structure</li> <li>6. a thing needing to be dealt with</li> <li>7. buying or selling</li> <li>8. a commercial house or firm</li> <li>9. action on stage</li> <li>10. a difficult matter</li> <li>11. an exemplary</li> </ol>	<b>бізнес</b>	Заняття торгівельними справами або приватним ділом

	person or thing		
<b>Hit</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. strike with a blow</li> <li>2. an encounter</li> <li>3. a score</li> <li>4. collision</li> <li>5. a shot that hits its target</li> <li>6. a popular success</li> <li>7. a successful pop record</li> <li>8. a stroke of good luck</li> <li>9. a drug injection a murder</li> </ol>	<b>Хіт</b>	Найпопулярніша музика, річ, будь-що
<b>Case</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. a container or covering</li> <li>2. an item of luggage</li> <li>3. a glass box for showing curiosities</li> <li>4. a comical person</li> <li>5. a set of arguments</li> <li>6. a state of affairs</li> <li>7. an instance of something occurring</li> </ol>	<b>Кейс</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. дипломати с кодовим замком</li> <li>2. гаманець, що кріпиться на поясі ременем</li> </ol>
<b>Market</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. the gathering of people for the puncher of sale and provision, live stock</li> <li>2. an open space or covered building used for this</li> <li>3. a demand for a service</li> <li>4. opportunity for buying or selling</li> <li>5. market value</li> </ol>	<b>Маркет</b>	Магазин самообслуговування
<b>Scotch</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. variant of Scottish</li> <li>2. scotch Whisky</li> <li>3. a slash</li> <li>4. a line on the ground for hop-scotch</li> <li>5. a wedge or block placed against a</li> </ol>	<b>Скотч</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. різновид віскі</li> <li>2. клейка стрічка</li> </ol>



	wheel to prevent its sleeping		
	6. a score		
	7. a bonnet		

The Semantic analyses of the English borrowings enabled us to distinguish interesting cases of partial (graphical) borrowings, when in the language – recipient the loan has acquired a new additional meaning that could never be found in English. Thus the word «case» which in English denotes a bag, a box, a container, in Ukrainian is mostly known as «гаманець для грошей, що кріпиться на поясі». Another word «boom» (making a period of prosperity or sudden activity in commerce) in the status of a Ukrainian word started denoting «робити надмірне, штучно створене пожвавлення навколо якогось заходу, події, діяча» [3].

Sometimes, owing to TV commercials Ukrainians start using the English words only in the meaning of the product they advertise. Frequently, Ukrainians are not even aware of the original English meaning.

English word	Meaning	Ukrainian word	Meaning
<b>Country</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. the territory of a nation with its own government; a state</li> <li>2. rural districts as opposed to towns or the capital</li> <li>3. the land of person's birth, motherland</li> <li>4. an area of interests, knowledge</li> </ol>	<b>Кантрі</b> – <b>кант</b> <b>рушник</b>	Провінція – провінціалка, зазвичай із негативним забарвленням
<b>Girl</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. a female child of youth.</li> <li>2. a young unmarried woman</li> <li>3. a girlfriend, sweetheart</li> <li>4. a female servant</li> </ol>	<b>Герла</b> – <b>герлуха</b>	Дівчина, дівка. Презирливо
<b>Major</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. important, large, serious, significant</li> <li>2. serious or life-threatening</li> <li>3. having intervals of a semitone between the third and the fourth, etc</li> </ol>	<b>мажор</b>	Примітивна людина, що не має смаку у виборі одягу, надмірно себе прикрашає. Полюбляє помпезність

<b>Parent</b>	1. a person who has begotten or borne offspring; a father or mother 2. a person, who has adopted a child or who holds the position or function of a parent	<b>Перенти пренти.</b> –	Зневажлива назва батьків серед молоді, підлітків
<b>Firm</b>	1. a business concern 2. a group of people working together	<b>Фірмач</b>	Презирлива назва людини, що удає із себе керівника
<b>Old</b>	1. advanced in age 2. made long ago 3. long in use 4. worn or dilapidated	<b>Олдовий</b>	Застарілий, образлива назва усього, що вийшло із моди, ужитку

Under the effect of linguistic and extralinguistic factors the semantic structure of the borrowings may change qualitatively – widen, narrow, elevate, degrade. For instance, the word «pampers» that was taken over from English in the meaning of «підгузник для дитини» widened its meaning in colloquial speech to denote «немовля». The word «snicker» (Ukr. «снікерс») is used in the Ukrainian language figuratively as «шоколадний батончик, що втамовує голод», while the original English meaning is «to whinny, to neigh» (Ukr. «іржати як лоша тихо хихикати»), so apart from that this word has gained two more meanings in Ukrainian:

- Маленький, товстий школярик;
- Взуття із особливою формою підошви та округлим “носом”.

Quite a number of the latest English loans semantically degraded having transferred from neutral to colloquial style and joining professional jargons and youth slang:

<b>English word</b>	Meaning	<b>Ukrainian word</b>	Meaning
<b>Sprite</b>	An elf, fairy or goblin	<b>Спрайт</b>	Газований напій
<b>Milky Way</b>	A faint band of light crossing the night sky, made up by distant stars	<b>Мілкі Уей</b>	Шоколадний батончик тільки для дітей
<b>Bounty</b>	Liberality generosity	<b>Баунті</b>	Шоколадний батончик, що

			дарує райську насолоду та містить м'якоть кокосу
<b>Twister</b>	1. A thing formed by twisting 2. a twisting strain	<b>Твістер</b>	Різновид прикраси для волосся
<b>Price</b>	1. The amount of money or goods for which a thing is bought or sold 2. value of something	<b>Прайс</b>	Скорочено вживається замість «Прайс лист». Каталог цін і товарів
<b>Unit</b>	1. an individual thing, person 2. A quantity chosen as a standard 3. a piece of furniture for fitting with others	<b>Юніт</b>	Одиничний еквівалент виміру певного часу мобільного зв'язку

It is interesting to admit that a semi-suffix «super» familiar to Ukrainian speakers in the meaning «high quality, kind, extra good», also degraded within the last 10 years. Being frequented in advertisements as the heating argument of the high quality of the produce it gradually started losing its emotive and evaluative connotation and got more natural: e.g. *супермаркет, супершоу, супердайджест, суперпрезентація, суперлото, супержурнал*.

Connotational meaning of English borrowing can be affected by Ukrainian suffixes adding tender and jocular colouring to the English word:

Rom – Ромка;

User's manual – Мануалка;

CD-ROM – Сідіромка;

CD (compact disk) – Сідюк;

PC (personal computer) – Пісіюк.

It appears that the reduction of the polysemantic structure on the one hand and acquiring new additional meanings in the Ukrainian speech, or the other sense, shifts and metaphorization of the meaning signify an advanced degree of lexical assimilation.

Hence that the predominance of narrowing and degradation of the English meaning in the Ukrainian language often gives way to the emergence of new emotiveness and sliding down in the hierarchy of stylistic layers of the word-stock. As a result of the brainwashing influence of Mass media, Ukrainians concentrate on figurative, symbolic meanings of the English borrowings suggested, e.g. by advertisements and completely neglect the genuine meanings of the English words. So the latest English loans are present in all stylistic layers of Ukrainian with a considerable predominance of the colloquial style.

### Literature

1. **Мацько Л.** Українська мова в кінці ХХ ст. // Мовознавство. – 1998. – №6.
2. **Стишов О. А.** Особливості розвитку лексичного складу української мови кінця ХХ ст. // Мовознавство. – 1999. – №1. – С. 13-21.
3. **Кислюк Л.** Нові англійські запозичення як предмет вивчення словотвору // Українська мова і література. – 1999. – № 148. – С.7.
4. **Galperin I. R.** Stylistics. – М., 1981.

### Lexicography sources

1. **Англо–українсько–російський** словник з інформатики та обчислювальної техніки. / Уклад.: Бартків А.Б. та ін. – К., 1995.
2. **Англо–український** словник журналістських термінів та виразів. – К., 1993.
3. **Коссак О. М., Маньковський С. П.** Англо–українсько–російський словник з інформатики та обчислювальної техніки. – Львів, 1991.
4. **Ричард А.** Спирс. Словарь американского сленга. – М., 1991.
5. **Словарь** иностранных слов. – СПб, 1994.
6. **Словник** іншомовних слів / Ред. О.С.Мельничук. – К., 1977.
7. **Лингвистический** энциклопедический словарь / Гл. редактор В. Н. Ярцева. – М. – 1990.
8. **Українсько–англійський** словник бізнесових термінів. – К., 1992.
9. **The concise oxford dictionary of current English** / Edited by Della Thompson. – Delhi, 1995.
10. **J. Ayto and J. Shnpson.** The Oxford Dictionary of Modern Slang. - Oxford University Press, 1992.

В данной статье предпринята попытка установить степень и выделить особенности лексической и семантической ассимиляции английских заимствований в украинском языке за последние 10-12 лет. Исследовано влияние лингвистических и экстралингвистических факторов, которые могут качественно изменить семантическую структуру последних английских заимствований.

*Ключевые слова:* ассимиляция, редукция, полисемантическая структура, заимствование, эмотивная и оценочная коннотация.

В поданій статті поставлена мета встановити ступінь та окреслити особливості лексичної та семантичної асиміляції англійських запозичень в українській мові за останнє десятиріччя. Досліджений вплив лінгвістичних та екстралінгвістичних факторів, що можуть якісно змінити семантичну структуру останніх англійських запозичень.

*Ключові слова:* асиміляція, редукція, полісемантична структура, запозичення, емотивна та оціночна конотація.

The given article aims at stating the degree and outlining the peculiarities of lexical and semantic assimilation in Ukrainian English loans within the last 10-12 years. The effect of linguistic and extralinguistic factors that may change qualitatively the semantic structure of the late English borrowings is investigated.

*Key-words:* assimilation, reduction, polysemantic structure, borrowing, emotive and evaluative connotation.

**P. Shopin**

## **THE FUNCTIONING OF EUPHEMISMS IN POLITICAL DISCOURSE**

*«When a speaker addresses his audience as «Ladies and Gentlemen», he is certainly displaying either euphemism or optimism».*

*J. D. Sadler*

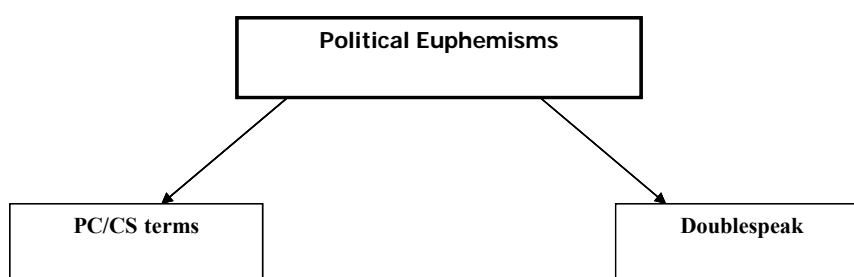
The study deals with euphemisms in political discourse and scrutinizes the current situation in the functioning of the English language. In the XX century the social-political sphere was the important supplier of lexicon and phraseology, a source of origin of new word formation models and elements. It is worthwhile to remember that political neologisms, which include a significant number of euphemisms, make 13% of all the new vocabulary of the contemporary language [1, 53].

Political euphemisms relevant for Modern English were first used in bourgeois press, as a way of describing capitalist reality: capitalism = **free enterprise**; starvation = **undernourishment**, etc. The first euphemisms are considered to be such passive forms as «made redundant», «it has long been known that...», etc. «This kind of writing was savagely attacked by George Orwell, who particularly disliked the use of the passive voice, since it leaves unstated who is responsible.../ *Six hundred people were made redundant at the Smith works last week* makes it seem as if this just happened, without human intervention. In actual fact, some powerful, rational, warm-blooded human beings sat down and decided to fire six hundred people» [2, 105-106]. Another euphemistic construction is nominalization, when the effect achieved is the same and the event is described as inevitable and objective: *The dismissal of all the personnel of Aerosweet was announced yesterday.*

The speculation on the Gulf War of 1991 was one of the first major contributors to the euphemistic domain of linguistics in the last century: «The English *Guardian Weekly* published a list of expressions used in the British press to refer to the two sides in the Gulf War. We have *reporting guidelines*, they have *ensorship*; we *take out* or *eliminate*, they *destroy* and *kill*; we *launch first strikes preemptively*, they *launch sneak missile attacks without provocation*; our planes *suffer a high rate of attrition*, their planes *are shot out of the sky*» [2, 106].

Today political euphemisms are widely spread especially in the political press and are used to denote different political notions correctly. The following categories of political euphemisms, describing people, are traditionally distinguished: 1) politically correct euphemisms calling the invalids and sick persons: deaf person = **person with hearing impairment**;

cancer patient = **patient with cancer**; 2) politically correct euphemisms denoting sexes: man = **human being, human, person, individual**; 3) politically correct euphemisms denoting the sexual minorities: homosexual = **a person with different sexual orientation**; 4) politically correct euphemisms denoting age groups: the aged = **older adults, older people**; 5) politically correct euphemisms denoting racial and ethnic groups: Negro = **African-American**. In the political sphere of communication euphemisms appear to be controversial in their origin and pragmatic characteristics. On the one hand, euphemisms develop and improve the cultural sensitivity (CS) and political correctness (PC) of discourse. On the other hand, political euphemisms may be a form of delusion and doublespeak (Fig. 1.):



**Figure 1: Types of political euphemisms.**

Firstly, we would like to consider PC/CS terms where euphemism is inextricably linked to the problem of taboo. CS/PC terms comprise of typical English terms used in a new set of combinations to avoid evident reference to gender, race, sexual preference, disabilities, and ethnicity. Thus, CS/PC terms seem to function as euphemisms of alternative names that have become taboo [3, 390].

The term *taboo* (*ta* meaning «mark», *bu* meaning «exceedingly») is of Polynesian origin, specifically from Tongan, where it denotes anything linguistic and extralinguistic that is prohibited or forbidden [4, 34]. In theoretic linguistics, taboo is related to a situation «in which a word or name can be used in a community only under special conditions, whether only by certain persons or only in certain circumstances» [5, 65].

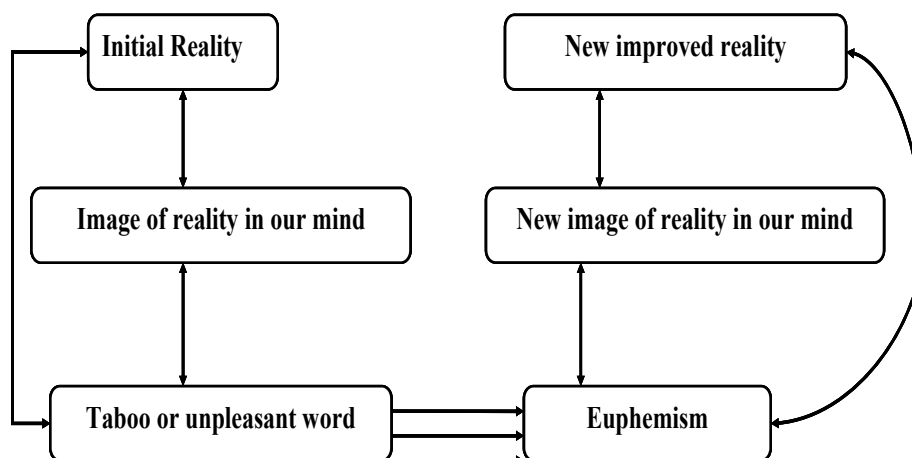
Nevertheless, there is enough evidence to assume that the use of taboo terms in periods of crisis and hardship is an important emotional compensation for those speakers and hearers who dare to break the taboo. This type of behavior, which is often considered to be the sign of a disfavored social group, is quite common, for example, in military service and in prison and prison-camp settings. In any case, taboo exists in all societies, ranging from the most primitive to the most civilized and modern [4, 56]. Yet, beyond the broad guidelines referred to above, who determines which terms are to be regarded as taboo? Adler contends that taboo in modern society is «dictated by the upper, the ruling class» [4, 40]. For contemporary CS/PC usage, it is unclear

who, if any group is indeed imposing usage. Perhaps it is this lack of clarity of source that evokes objections from particular groups, or perhaps objections arise because the source is perceived to have originated in a context that does not intersect with the group of speakers who object to CS/PC terms [3, 395].

The extralinguistic issues of PC/CS terms' application involve ethnic, racial, gender-based, and other problems in our modern world, which are the consequences of inequality, prejudice, oppression, and other injustices in contemporary world. These are crucial tensions that deserve serious solutions. On the other hand, there is a question that must be addressed in this context – does a linguistic response, lexical substitution, solve the extralinguistic problems in our society or even facilitate future solution of such problems? Any possible answer to this question necessarily involves discussion of the relationship between language and thought. Does lexical usage determine or change the way in which a speaker views the extralinguistic world? These questions have been speculated on throughout the history of philosophy, linguistics, psychology, anthropology, and semiotics.

Edna Andrews claims that «Peircean semiotic theory gives a framework that allows language to be perceived as one of many potential sign systems that serve to organize perceptions of the world around us. In other words, Peircean theory defines language as a semiotic system that is necessarily derived from and defined within the context of a larger, nonlinguistic sign system» [3, 392]. This way Peircean view is similar to Vygotsky's quintessential claim that language organizes thought [6, 31-33]. It becomes overt that language can be used to be for inhibiting in inducing change as it is also, most recognizably, a system of conventions in the Saussurean and Peircean sense. Therefore, although language is both separable and separate from thought [7, 44], linguistic usage can template extralinguistic reality in a somewhat rigid fashion. Thus, initiating cultural change via linguistic change is a reasonable deduction.

The relationship between language and thought is necessarily of a relative nature. Supporters of the strong connection between language and thought claim that modified lexical usage of language will most certainly change perception within the targeted speech community. Likewise, it would seem that one of the reasons for the vocal negative reaction by some groups against using CS/PC terms puts these groups into the same camp vis-a-vis the nature of language – that is, they, too, seem to be convinced that there is a very strong implicational relationship between language and thought. Consequently, they do not accept these new terms in the fear that (1) these terms may eventually change the social order or that (2) they will not change the social order, but the use of euphemism in these instances is a form of social or political punishment and infringement of individual rights [3, 393]. The influence of using a euphemism rather than taboo can be presented the following way (Fig. 2.):



**Figure 2: How political euphemism can change political and social reality.**

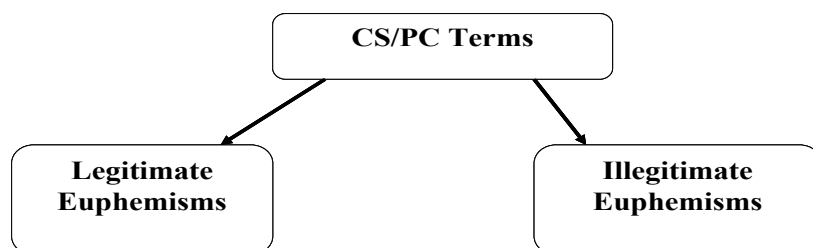
At the same time, the process may be reversed, i.e. initial reality which presupposed social or any other injustice changed for better and the taboo word becomes obsolete. This obsolescence of a taboo word creates extralinguistic necessity for a new word. Perhaps, we do not use the word «man» for person not because of advocacy and a small vocal group of feminists but because of the eradication of the patriarchal society and establishment of equal opportunities. It is unequivocal that there should always be some possibility to change the initial reality for the new politically correct term to emerge. At the same time, CS/PC terms induce this first impulse to change the image of the reality and reality itself.

One would imagine that many of the current CS/PC terms have arisen as suggestions given by those particular speech communities. In many cases, these communities will overlap and involve multiple subsets of communities. It may appear that it would be persons who carry the mail that decided what they would like to be called or members of the plane crew who decide what they would like to be called. However, it probably is not justified that the majority of persons who chair departments or the majority of members of the plane crew or postal service decided which name was CS/PC. Perhaps the proposal came from a small, but vocal, minority. This may well be the case with some of the CS/PC terms. The usage of CS/PC terms is, in this regard, a reaction to and an attempted solution for reincorporating into our society those persons who have become increasingly alienated as the parameters of inequality increase and deepen. The multifaceted complications associated with CS/PC show the dynamic interplay of linguistic signs as they act and react within the constantly changing social context [3, 401-402].

Apparently, not all CS/PC terms are equal in their significance and propriety. Some CS/PC terms appear to be distorted and awkward, while others are generally perceived as simple and stylistically elegant. We posit an assumption that CS/PC terms may be divided into two major groups:



1) legitimate euphemisms, recognized by the majority of people and based on eradicating injustice; 2) illegitimate euphemisms, recognized by a small minority and not dealing with elimination of any injustices (Fig. 3.):



**Figure 3: Types of CS/PC terms.**

As you can see, illegitimate euphemisms can border on doublespeak if used to mislead the audience.

J. D. Sadler wittily recounts: «Some years ago, when George Smathers was running for the Senate in Florida against Claude Pepper, he made terrible accusations before some of his audiences. «Years ago my opponent came to our fine state university and he even **matriculated**. He is a **shameless extravert** and he has been known to **indulge in nepotism**. In the past he has often been **addicted to celibacy**. He has a brother who is a **practicing homo sapiens** and a sister who is a **Thespian**». Senator Pepper's political demise was reported as «death by assonance» [8, 169].

This example illustrates the functioning of euphemism as doublespeak. William Lutz defines doublespeak as «a blanket term for language which pretends to communicate but doesn't, language which makes the bad seem good, the negative appear positive, the unpleasant attractive, or at least tolerable. It is language which avoids, shifts or denies responsibility, language which is at variance with its meaning» [9, 13]. Doublespeak is exactly the notion that can describe the above-written speech of the future senator.

Euphemisms that are used to mislead the audience are usually unregistered and devised carefully by the speaker. However, such euphemisms draw public attention and a critical thinker can always understand the real purpose of producing doublespeak. The main problem in this regard is that the majority of people are not critical thinkers and their consciousness is severely influenced – even distorted by such euphemisms.

As a matter of fact, serious doublespeak is carefully designed and constructed to appear to communicate but in fact to provide biased messages. These euphemisms are highly strategic and are harmful for susceptible audience.

In Orwell's 1984 Syme, the terrible destroyer of language proclaims: «It's a beautiful thing, the destruction of words». Speaking to Winston Smith, Syme deliberates: «Don't you see that the whole aim of Newspeak is to narrow the range of thought. In the end we shall make thoughtcrime literally impossible, because there will be no words in which to express it. Every

concept that can ever be needed will be expressed by exactly one word, with its meaning rigidly defined and all its subsidiary meanings rubbed out and forgotten... Every year fewer and fewer words, and the range of consciousness always a little smaller. Even now, of course, there's no reason or excuse for committing thoughtcrime. It's merely a question of self-discipline, reality control. But in the end there won't be any need even for that. The Revolution will be complete when the language is perfect» [10, 20].

In conclusion, we should always be responsible for our language use and never resort to euphemisms if we do not feel that the audience needs them. It is overt that euphemisms are always a necessity but the problem is that there can mostly be two purposes. The first premise translates into our need to be politically correct and not to abuse the audience. The second premise suggests that we need euphemisms to suppress facts from the public and mislead it.

### References

- 1. Mesitskaya, A.** Social-linguistic Characteristics of Political Lexicon and Phraseology// Globalization and Community: conference abstracts. – Kerch, 2006. – pp. 71-72.
- 2. Macaulay, R.** The Social Art. Language and Its Uses. – NY, 1996.
- 3. Andrews, E.** Cultural Sensitivity and Political Correctness: The Linguistic Problem of Naming// American Speech. – Vol. 71. – No. 4. – 1996. – pp. 389-404.
- 4. Adler, M. K.** Naming and Addressing: A Sociolinguistic Study. – Hamburg, 1978.
- 5. Hjelmslev, L.** Language: An Introduction. - Madison, 1963.
- 6. Vygotsky, L. S.** Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. – Cambridge, 1978.
- 7. Saugstad, P.** Language: A Theory of Its Structure and Use. – Oslo, 1989.
- 8. Sadler, J.D.** Weasel-Words, Weasels, Woodpeckers, Et Al. The Classical Journal. – Vol. 68. – No. 2. – 1973. – pp. 166-174.
- 9. Lutz, W.** The World of Doublespeak// The State of the Language. – Faber, 1990/ Aspinall, T. and Capel, A. Advanced Masterclass. – Oxford, 1996. – p. 13.
- 10. Elshtain, J. B.** The Relationship between Political Language and Political Reality// PS. – Vol. 18. – No. 1. – 1985. – pp. 20-26.

Автор статті розглядає структуру такого стилістичного засобу, як евфемізм, у політичному дискурсі. Виділяються основні категорії даного поняття, досліджується взаємозв'язок між евфемізмами, лексикою, яку вони замінюють у мовленні, і соціальною реальністю.

*Ключевые слова:* евфемізм, табу, соціолінгвістика, стилістика.

Автор статті розглядає структуру такого стилістичного засобу, як евфемізм, у просторі політичного дискурсу. Виокремлюються загальні категорії даного поняття, досліджується взаємозв'язок між евфемізмами, лексикою, яку вони замінюють у мовленні, і соціальною реальністю.

*Ключові слова:* евфемізм, табу, соціолінгвістика, стилістика.

The author scrutinizes the structure of such stylistic device as euphemism in political discourse. General categories of political euphemism are distinguished in the study and the correlation between euphemisms, lexicon that is being substituted and social-political reality.

*Key-words:* euphemism, taboo, sociolinguistics, stylistics.

## РОЗДІЛ II

### СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 371.311.1:004,85

**О. А. Басов**

#### **ВИДИ ВЗАЄМОДІЇ У ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ**

Дистанційне навчання з кожним роком завойовує все більше прихильників серед вищих навчальних закладів. Створюються нові підрозділи в університетах, виникають лабораторії дистанційного навчання, велика кількість викладачів проходить курси підвищення кваліфікації за цим напрямом. Тому питання застосування технологій дистанційного навчання, висвітлення проблеми взаємодії одиниць навчального процесу є актуальною, бо досить часто інформація наявна на таких курсах є суто технічною. Викладачі, які працюють у галузі дистанційного навчання мають чітко усвідомлювати недоліки та переваги того чи іншого виду взаємодії у навчальному процесі, для того, щоб створити ефективне їх поєднання.

Метою цієї статті є висвітлення суті проблеми взаємодії у дистанційному педагогічному процесі.

Взаємодія – це складне і багатоаспектне поняття в усіх формах освіти. Традиційно взаємодія сконцентрована навколо безпосереднього діалогу між студентами і викладачами у межах класного заняття. У сучасній педагогіці дистанційної освіти поняття є більш широким. Воно включає в себе синхронне обговорення на відстані за допомогою інформаційних технологій (проведення аудіо- й відеоконференцій); асинхронні форми моделюючого діалогу, як наприклад „керована дидактична бесіда” Холмберга [1,23] й асинхронний діалог за допомогою інформаційних технологій (комп'ютерний конференц-зв'язок і голосова пошта); відповіді і зворотний зв'язок від неживих об'єктів і пристроїв, як наприклад “інтерактивні комп'ютерні програми” й “інтерактивне телебачення.”

Мур у 1989 описав три форми взаємодії у дистанційному навчанні: взаємодія між студентами і викладачами, взаємодія між студентами, взаємодія студентів зі змістом [2].

Хілман, Вілліс, Гунавардена у 1994 році описали вид взаємодії, який вони назвали „взаємодія учня з інтерфейсом”, й дали йому визначення як „процес маніпулювання інструментами для виконання завдання” [3, 34]. Взаємодія учня/інтерфейсу зосереджується на доступності, навиках, відносинах, необхідних для успішної взаємодії на відстані. Всі форми взаємодії в контексті дистанційного навчання, за

визначенням є взаємодією із застосуванням інформаційних технологій. Таким чином, взаємодія учень / інтерфейс не є окремим видом взаємодії, а скоріше компонентом кожного з інших видів взаємодії у контексті дистанційного навчання.

Саттон, ґрунтуючись на дослідженнях Фулфорда і Жанга, обумовив ще один вид взаємодії – „непряма взаємодія”. Ідея полягає в тому, що під час занять не всі студенти обов’язково взаємодіють одне з одним, бо вони не мають бажання безпосередньо приймати участь в обговоренні матеріалу. Вони можуть набувати власного досвіду в результаті спостереження взаємодії між іншими студентами та викладачами. Такий вид взаємодії скоріш може бути комплементарним стосовно інших видів.

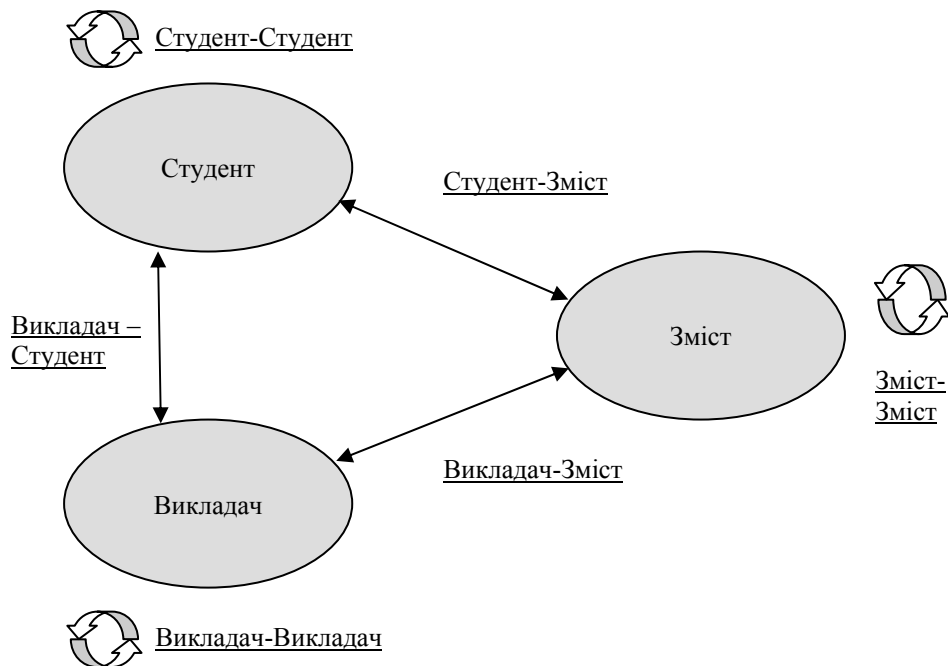
Андерсон і Гаррісон розширили межі взаємодії і включили до неї ще три форми взаємодії: викладач-викладач, зміст-викладач і зміст-зміст.

У вітчизняній науці дослідженням комп’ютерно-опосередкованої комунікації і взаємодією людини з комп’ютером займалися ще радянські науковці А. Михайлов, О. Чорний, Р. Гиляревський.

Інтерактивною взаємодією в технологія дистанційного навчання займається А. Ланскіх. Метою його досліджень є накопичення й реалізація досвіду з застосування технологій дистанційного навчання для гармонійного розвитку людини, формування здатності до адаптації у середовищі, що постійно змінюється, усвідомлення своєї позиції у суспільстві [4].

Серед українських та російських науковців використанням агентних технологій (систем знань, які обмінюються інформацією одне з одним, спільно використовують знання, реалізують можливість повторного використання знань) в системах дистанційної освіти займалися М. Глибовець, Є. Печкурова, Т. Гаврилова, В. Фертман [5, 22].

Таким чином, можна виділити шість видів взаємодії [3, 133] у дистанційному навчанні (мал. 1).



**Мал.1.** Основні види взаємодії в дистанційному навчанні.

*Взаємодія Викладач-Студент.* Починаючи з Платона було багато написано про важливість взаємодії учителя із учнем. Багато з педагогічних вигод від такого виду взаємодії, особливо ті, що пов'язані із мотивацією і зворотним зв'язком однаково доречні і щодо класно-урочної, і щодо дистанційної освіти.

Дослідження із застосування аудіо- і відеоконференцій показують, що ефективна взаємодія студента із викладачем має місце, але ці синхронні засоби не мають великого впливу на кінцевий результат навчання. На даному етапі застосування навчання, базованого на тексті, є набагато ефективнішим.

Під час дистанційного навчання велике значення має розподіл часу для успішного керування курсом. У разі незбалансованого планування, невміння ефективно використовувати інформаційні виникає можливість суттєвого перевантаження викладачів. Леш і Хіслоп довели, що коли викладачі набувають досвіду у роботі з курсом і з засобами доставки навчального матеріалу, витрати часу на індивідуальне спілкування зі студентами й на підтримку web-курсу значно знижуються [6].

Взаємодія викладач-студент має надавати відносні переваги, викладачам, які пристосувалися до системи, що вносить деякі обмеження у на безпосереднє спілкування з аудиторією. Якість і кількість взаємодії має залежати від навчальної програми й зваженого використання окремих видів навчальної діяльності, розроблених для певної навчальної

програми. Викладачі повинні навчитися ефективно планувати свою діяльність та застосовувати альтернативні види взаємодії, якщо виникають очевидні часові обмеження. Використання більш складних форм взаємодії студент-зміст та студент-студент у поєднанні з навчальним плануванням, спрямованим на ефективне використання часу викладача, допоможе уникнути хибної думки про те, що взаємодія викладач-студент вимагає надмірну кількість часу.

*Взаємодія Студент-Студент.* Велика освітня цінність навчання у співробітництві та кооперативного навчання була не доступною для дистанційних систем першого покоління, таких як кореспондентське навчання. Роботи з соціального формування знань, ситуативного навчання та їх застосування в освітньому процесі призвело до швидкого й значного накопичення досвіду щодо взаємодії студент-студент та застосування навчання у співробітництві.

Залучення студентів до такого виду взаємодії допомагає їм сформулювати й сформулювати більш глибоке розуміння предмету. Джон Девью передував сучасним теоретикам-конструктивістам, коли він описав цей формулюючий процес як той, що „допомагає витягти суть на поверхню, побачити проблему, як міг би її побачити інший, досягнути яким чином ця проблема може стосуватися іншої людини, і таким чином більш повно зрозуміти ідею” [7, 5].

Передача ідеї іншому студенту також збільшує інтерес і мотивацію учасників взаємодії – більшою мірою завдяки спільній психологічній відповідальності одне перед одним та за свої дії під час публічного викладу своєї точки зору. Мотивація та інтерес студентів зростає, коли вони з нетерпінням очікують на відповідь від своїх одногрупників.

Взаємодія з однолітками також є важливою складовою збалансованого планування занять з багатьох предметів. Здатність бути активним членом команди, спілкуватися з колегами й іншими професіоналами, налаштовувати й підтримувати зв'язок з клієнтами, а також демонструвати високі комунікативні вміння є дуже важливим як для професійного, так і для особистого успіху.

Окрім педагогічних вигод взаємодії студент-студент, не можна не звертати увагу на той факт, що деякі студенти спеціально обирають форми дистанційного навчання, які надають можливість навчатися незалежно від інших і без часових обмежень, пов'язаних з інтерактивними формами дистанційного навчання. Дистанційне навчання у наш час не є суто незалежним, його розширюють різноманітна синхронна та асинхронна діяльність у групах. Хоча деякі науковці надають тій чи іншій формі навчання, наразі дистанційне навчання, за визначенням, не є суто індивідуальним або груповим. Під час складання програми дистанційного курсу потрібно брати до уваги, що застосування взаємодії студент-студент має бути педагогічно обґрунтованим і забезпечувати достатні навчальні й мотиваційні вигоди

зادля виправдання обмежень щодо залежності студента від інших членів групи.

Дослідження взаємодії студент-студент мають зосередитись навколо поєднання окремих видів студентів та окремих видів змісту навчання, коли впровадження взаємодії студент-студент зробить рівень навчання високим та найбільш задовільним.

*Взаємодія Студент-Зміст.* Більшість учбового часу студентів, незалежно від виду навчання дорослих, витрачається на взаємодію зі змістом навчання. Під час аудиторного навчання це означає, що студенти використовують тексти й інші бібліотечні ресурси. У традиційному дистанційному навчанні студенти вивчають тексти й електронні ресурси, часто до них додаються створені викладачами інструкції до проходження курсу.

Сучасні технології забезпечують широкий вибір засобів для створення змісту для студентської взаємодії. Тувінен класифікував ці засоби і виділив п'ять основних категорій: звук, текст, графіка, відео та віртуальна реальність. Він приділяв велику увагу комбінації звуку й іншим видам мультимедіа, бо звук і візуальні образи обробляються різними ділянками мозку, тому когнітивне перевантаження від такої комбінації є найменш значним, на відміну від інших комбінацій [8].

Здатність Internet зберігати, каталогізувати й доставляти інформацію, доповнена здатністю комп'ютерної техніки підтримувати велику кількість інструментів для створення різноманітних інструкцій, симуляторів, презентацій, корінним чином змінює контекст застосування взаємодії студент-зміст.

Велика кількість мережних сервісів допомагає студентам спрямовувати й автоматизувати роботу над змістом навчання. Так, студенти можуть запросити індивідуальні версії газет, фрагменти конференцій та оголошень на форумах, інформацію про нову продукцію та дослідження. Подальший розвиток автономних web-агентів надасть студентам нові потужні можливості пошуку, оцінки, вибору й взаємодії з навчальною інформацією, що знаходиться в мережі. Інформація не обмежена лише текстовими засобами. Ряд компаній розробили інформаційні портали, базовані на аудіо матеріалі та зображеннях.

Навчальна інформація також може бути запрограмована на взаємодію зі студентом за допомогою складних алгоритмів підтримки і аналізу. Мета таких "адаптивних" систем – налаштувати взаємодію зі студентом, відповідно до його індивідуальних потреб: налаштувати рівень викладу матеріалу відповідно до рівня розуміння його студентом, використовувати особливі стратегії допомоги та коректуючі інструкції у разі потреби, а також знаходити, аналізувати помилки та їх природу у межах засвоєння концептуальних понять.

*Взаємодія Викладач-Зміст.* Інтелектуальні мережі дають викладачам можливість надавати навчальну інформацію, яка може автоматично оновлюватися за допомогою публікацій, нових даних та

останніх досліджень. Таким чином, саме викладачі гратимуть основну роль у створенні об'єктів навчання, які потім будуть перетворені на автономні агенти, здатні підтримувати взаємодію студентів та змісту.

Взаємодія викладач-зміст зосереджена навколо планування навчальних програм. Викладачі разом і розробниками програмного забезпечення створюють і застосовують результати останніх досліджень та іншу предметну інформацію під час створення навчальної інформації. У наш час для цього існують більш прості інструменти, від пакетів, що дозволяють створювати презентації й ілюстративні матеріали, до складних мультимедійних середовищ, які дозволяють створювати навчальні матеріали простіше й швидше, ніж раніше, коли дизайнері й програмісти виконували більшість цієї роботи. За допомогою мультимедійних систем для дистанційно навчання, таких як WebCT, Blackboard, Prometheus, викладачі самі, з мінімумом сторонньої допомоги, можуть виготовляти ефективний і цілком прийнятний матеріал. Можливість виправити й оновити матеріал безперечною перевагою такого виготовлення.

З часом такі системи для підготовки й надання навчального матеріалу стануть більш доступними, функціональними й простими у використанні, бо розвиток у цьому напрямку ведеться постійно як серед комерційних проектів так і серед програм з відкритою архітектурою. Форми взаємодії викладач-зміст стануть більш автоматизовані, бо до пакетів розробки включаються все більше „інтелектуальних агентів” та „майстрів”, які роблять процес підтримки, доповнення й оновлення інформації простішим і швидшим.

Таким чином, викладачі, які використовують сучасні інструменти розробки навчальних матеріалів все більше можливостей створювати навчальні програми, які будуть підтримувати на високому рівні взаємодію між викладачем і студентом.

*Взаємодія Викладач-Викладач.* Поява мультимедійних мереж із значним зниженням вартості відкриває нові унікальні можливості для взаємодії педагогів, від якої вони мають взяти максимум для розвитку як своєї дисципліни, так і дистанційної освіти в цілому. Ця взаємодія викладачів створила підстави для формування учбового суспільства у межах формальних учбових установ. Таке суспільство має охоплювати не тільки експертів з навчання, а й викладачів-практиків, які не мають можливості спілкуватися одне з одним щодня. Вирішення проблеми взаємодії педагогів може бути створення екстенсивної системи комунікації та системи накопичення знань. Досвід, що сформувався у галузі дистанційної професійної освіти показує, що дистанційна взаємодія викладачів реально зберігає витрати на поїздки, доставку матеріалу й є базисом для виникнення віртуального суспільства дистанційних викладачів.

На сьогодні відбувається створення навчальних порталів, в яких ресурси, досвід, інструменти, форуми для взаємодії викладачів зібрані в



одній web-локації. Ці портали забезпечують партнерську форму управління знаннями і таким чином надають підтримку дистанційним викладачам та дослідникам. Ще багато треба зробити, щоб осмислити всю глибину й цінність такої взаємодії, перепони які виникають у сфері міжпредметного співробітництва й його економічну ефективність.

#### *Взаємодія Зміст-Зміст.*

Науковці в галузі інформаційних технологій створюють інтелектуальні програми або „агенти”, які відрізняються від звичайного програмного забезпечення тим, що вони є довговічними, полуавтоматичними, активними й адаптивними системами. Можна знайти програми початкового рівня, які можуть знаходити потрібну інформацію, оперувати іншими програмами, робити рішення та відстежувати ресурси в мережі. Агент може регулярно оновлювати зміст уроку, беручи інформацію з певного сайту, або попередити викладача, коли студент виконує якийсь незапланований вид діяльності.

Пошукові системи Internet також є чудовим прикладом інтелектуальних агентів, які взаємодіють одне з одним, знаходять й передають нові посилання у центральну базу даних і, внаслідок цього, накопичується нова інформація, для вирішення педагогічних проблем.

Отже у статті розглянуто шість видів взаємодії одиниць педагогічного процесу. Кожен з видів взаємодії у дистанційному навчанні потребує систематичного та ретельного дослідження із залученням різноманітних дослідницьких прийомів та методик. Пошук єдиного ефективного поєднання видів взаємодії, який врахував би усі можливі ситуації, що виникають у процесі дистанційного навчання, навряд чи дасть результати. Сучасні науковці розробляють чисельні технології дистанційного навчання, і поки що вони не мають найкращої комбінації видів взаємодії. У кожній навчальній установі є свій набір засобів навчання, які відповідають потребам цієї окремої установи. Таким чином необхідні нові дослідження сфокусовані на педагогічній взаємодії у всіх її видах, а можливості для цього безмежні й надзвичайно важливі.

#### **Література**

- 1. Holmberg, B.** *A Discipline Of Distance Education*, 1989. <http://cade.icaap.org/vol.1/holmberg.htm>.
- 2. Moore, M.** Three types of interaction, 1989 <http://www.knight-moore.com/pubs/ajde3-2.htm>.
- 3.** Handbook of distance education / edited by Michael Grahame Moore, William Anderson. – Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Mahwah, New Jersey, 2003.
- 4. Ланских А. Н.** Интерактивное взаимодействие в технологиях дистанционного обучения // XI Всероссийская научно-методическая конференция "Телематика'2004". – СПб, 2004. [http://tm.ifmo.ru/tm2004/db/doc/get\\_thes.php?id=323](http://tm.ifmo.ru/tm2004/db/doc/get_thes.php?id=323).
- 5. Гаврилова Т. А.,** Воинов А. В., Данильченко И. А., Санкина Т. А. Адаптивная многоагентная интеллектуальная система дистанционного обучения.

Проблемы информатизации, вып. 1. – М., 1998. **6. Hislop, G.** Instructor time for online learning, 2000. **7. Dewey, J.** Democracy and Education. – New York, 1916. <http://www.worldwideschool.org/library/books/soc1/education/DemocracyandEducation/toc.html>. **8. Tuovinen, J.** Multimedia Distance Education Interactions. – Education Media International, 2000. <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/remi/2000/00000037/00000001/art00004>.

В статье идет речь об использовании технологий педагогического взаимодействия в дистанционном обучении. Рассматривается каждый вид взаимодействия, раскрывается их педагогическая ценность.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение, взаимодействие, информационная технология, мультимедиа.

У статті йдеться про використання технологій педагогічної взаємодії у дистанційному навчанні. Розглядається кожен вид взаємодії, розкривається їх педагогічна цінність.

*Ключові слова:* дистанційне навчання, взаємодія, інформаційна технологія, мультимедіа.

The article deals with the usage of the pedagogical interaction technologies in distance education. The author examines each type of interaction and shows their educational values.

*Key-words:* distance education, interaction, IT, multimedia.

УДК 811'1:378

**О. А. Габриэльян, А. С. Чужик**

### **ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ОБЩЕНИЮ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Новый социальный заказ общества в области образования, в частности обучения иностранному языку в Украине, возрастающие потребности в общении и сотрудничестве между странами и людьми с различными языками и культурными традициями требуют значительных изменений в подходах к обучению, обновлению содержания и методов к обучению иностранному языку в высших учебных заведениях [1]. Знание иностранных языков становится важным условием для личных, профессиональных и экономических контактов. Сегодня стало очевидным, что эффективное общение между представителями различных культур возможно только при учете социокультурного фактора, т.е. понимания и знания социокультурных структур, лежащих в основе языковых структур. Только знание языка не гарантирует успешности межкультурного взаимодействия, на пути которого может возникнуть неполное понимание, этнические стереотипы, состояние

«культурного шока», переоценка родной и иноязычной культур, их конфронтация на уровне индивидуального сознания.

Межкультурное общение – это навык, без которого нельзя прожить в наши дни. Жить в изоляции уже невозможно, а потому совместная экономическая, политическая и культурная деятельность являются неизбежными, заставляет задуматься о том, что определяет специфику нашей национальной культуры, и как она отличается от культуры страны, с представителями которой мы работаем.

В зависимости от специфики своей профессиональной деятельности мы попадаем в более или менее тесный контакт с культурами иных стран. В условиях стремительно развивающейся глобализации ни один из нас не изолирован от воздействия иных культур. Все мы смотрим иностранные фильмы, читаем зарубежную литературу, путешествуем. Умение увидеть особенности и отличия взаимодействующих культур является необходимым всем нам, чем бы мы ни занимались.

Между тем, наблюдения за учебным процессом позволили выявить тот факт, что большинство студентов имеет нечеткое представление о межкультурном аспекте коммуникации. Из 67 студентов, принявших участие в интервью и беседах (Институт физической культуры ЛНПУ, октябрь 2006 г.), только 22 считают изучение деловой и профессиональной этики средствами английского языка неотъемлемой составляющей процесса обучения.

Интерес к межкультурной коммуникации и межкультурному обучению во многом определил методический подход к преподаванию иностранных языков в условиях неязыкового вуза.

Цель такого обучения состоит в том, чтобы:

- стимулировать студентов к восприятию мира в многообразии языков и культур;
- содействовать выработке толерантного отношения к иным культурным ценностям;
- формировать способность к взаимодействию и совместной работе с представителями иных культур в условиях глобального общества.

Нам близка позиция П. В. Сысоева, который утверждает, что мы должны формировать личности обучающихся не только как представителей одной определенной культуры, проживающих в конкретном городе, а в качестве граждан мира, воспринимающих себя в качестве субъектов полилога культур и осознающих свою роль, значимость, ответственность в глобальных общечеловеческих процессах, проходящих как в нашей стране, так и во всем мире [2].

Для успешной реализации декларируемых целей обучения иностранному языку необходимо создание нужных условий и выбор адекватных средств, эффективных форм и методов организации учебного процесса. Вот почему технология обучения строится на **воссоздании феномена среды** изучаемого языка путем использования аутентичных

материалов: текстов, видео-, аудио- и других учебных курсов, которые способствуют созданию таких ситуаций в аудитории и внеаудиторной работе, при которых возникает необходимость взаимодействия студентов с носителями иноязычной культуры.

Эти носители информации должны содержать страноведческую, историческую и культуроведческую информацию, они должны будить интерес обучающихся, побуждать их к критическому осмыслению и сравнению полученной информации, к формированию собственного мнения о феноменах другой культуры и осознанию места своей культуры в ряду мировых культур.

Продуктивность достижения целей определяется выбором активных методов и соответствующих форм обучения, которые способствуют развитию у студентов познавательной самостоятельности и способности к творческому применению приобретенных навыков и умений.

В практику обучения мы широко вводим интерактивные методы обучения: метод проектов, межкультурные тренинги, творческая мастерская, которые предполагают самостоятельную творческую деятельность, добывание знаний и опыта обучаемых из непосредственного соприкосновения с реальной жизнью, развитие у них ответственности и умения работать в коллективе.

Наиболее популярными и интересными для студентов являются такие проекты, как «Applying for a Job in a Foreign Country», «Language and Culture: Business Letters», «Making News in the 21<sup>st</sup> Century».

Метод проектов основан на создании студентами в небольших группах различных творческих образовательных продуктов, диапазон которых варьируется от иллюстраций до исследования реальных межкультурных проблем, написания сценария собственного фильма, создания журнала, газеты, рекламных роликов и презентаций.

Метод проектов в процессе обучения иностранному языку способствует созданию у студентов положительной мотивации, прочной языковой базы, формированию и развитию межкультурной компетенции, развитию самостоятельности и расширению кругозора.

Широко используемый нами межкультурный тренинг дает возможность проводить экскурсии, встречи с представителями других стран, готовить пресс-конференции, связанные с будущей специальностью студентов. Подобные формы тренингов развивают межкультурную компетенцию будущих специалистов, которые учатся налаживать деловые контакты с представителями другой культуры, критически подходить к интерпретации особенностей делового поведения носителей культуры и, в то же время, ведению уважительного диалога со своими зарубежными партнерами, учете собственных интересов и задач, а также разумном представлении своей страны и своего региона.


Считаем целесообразным в приложении к данной статье привести несколько примеров упражнений, используемых на занятиях по английскому языку. Они, на наш взгляд, способствуют созданию условий, обеспечивающих технологическую сторону процесса формирования межкультурной компетенции студентов.

### Приложение

#### 1. Cultural briefing: The Swedes

Look at the following information prepared for someone who is about to go on a business trip to Sweden, and who has little previous experience of the culture or the country.

1. Choose from the list below the six things you think they would find most useful, and the six least useful

1	Sweden has almost nine million inhabitants with a low population density (about nine million people in about 450,000 square kilometres).	
2	It is a kingdom with a constitutional monarch.	
3	The prime minister and the cabinet are responsible to Parliament.	
4	The «Swedish model» or 'middle way' represents a mixture of caring socialism with individual capitalist entrepreneurialism.	
5	Differences in income are less marked than in many other countries.	
6	People tend to be shy, reserved and not very talkative.	
7	Public and private sector services such as transport and restaurants tend to work efficiently.	
8	Swedes tend to speak English well, and to be well travelled.	
9	At school they learn to think logically and to behave in a restrained manner.	
10	Teamwork is common and appreciated.	
11	Gestures and physical contact are not generally approved of.	
12	Swedes usually plan appointments well in advance.	
13	Holidays are usually taken between late June and early August.	
14	People feel attached to their local region.	
15	Humour is less important than in some other cultures.	
16	Sensitive subjects such as sex or religion are often avoided in conversation.	

2. If you know something about the Swedes, say whether you think the statements are valid or not.

### 2. *Evaluating attitudes*

How do you form your attitudes towards people from other cultures? Do you expect them to be very different from you? Do you think of them as all being the same? Are you aware of how you appear to them?

1. Read the statements below and show how much you agree or disagree by putting the appropriate number in the box: 5 = Agree strongly; 4 = Agree; 3 = No opinion; 2 = Disagree; 1 = Disagree strongly.

1. Observation of different cultures allows us to form patterns.

8 We must learn to recognize the existence of different but equally valid styles.

2. I don't wish to be classified. I am an individual.

9. Different is dangerous.

3. Generalisations capture similarities and hide differences.

10 The fish is the last one to recognise the water.

4. Regarding people of the same culture as all being the same is harmful and dangerous.

11. Statistical facts about culture help us classify them.

5. People from other cultures, often act strangely.

12 Other people don't try to adapt enough.

6. Ignoring the differences between cultures is dangerous.

13 One man's meat is another man's poison.

7 We can categorise certain groups of people according to how they behave.

14 Beauty is in the eye of the beholder.

2. Select the statement which most appeals to you, and justify it with examples.

3. Decide which one you find least accurate.

### 3. The global dimension

One of the biggest challenges facing multinational companies in the 21st century is to «think global, act local» – how to be on the one hand:

- a global supplier of quality goods and services using a closely coordinated supply chain and organization

and, on the other

- a local company whose people speak the customer's language

It is claimed that the first of these phenomena – the global organization – is destroying local cultures by imposing one standard way of buying, thinking and acting. Or, at least, those cultures are becoming more similar to each other.

What do you think?

1 For each of the following statements on this subject, show how much you agree or disagree by putting the appropriate number in the box: 5 = Agree strongly; 4 = Agree; 3 = No opinion; 2 = Disagree; 1 = Disagree strongly.

1 The further the world shrinks, the greater the need for cultures to be different.

2 Modern civilization requires that all human societies will become increasingly similar.

3 As economies get closer, cultures get further apart.

2 Give examples of how national cultures are:

- becoming more and more like each other, for example, through the effects of worldwide publicity, franchises and sponsorships on the way people dress, eat and behave
- asserting their own identities, for example, in the way people speak, the traditional goods they produce and the local organizations they form [3].

## Литература

1. **English** for Specific Purposes [ESP] National Curriculum for Universities. – British Council: Ukraine: Kyiv, 2005. 2. **Сысоев П. В.** Обучение культурному самоопределению и диалогу культур посредством иностранного языка. <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o35.htm> 3. **Derek Utey.** Intercultural Resource Pack: Intercultural communication resources for language teachers. – Cambridge University Press, 2005.

В статье обосновывается необходимость использования интерактивных технологий при формировании межкультурной компетенции для обучения английскому языку в неспециальных вузах.

*Ключевые слова:* межкультурная компетенция, обучение английскому языку, метод проектов.

У статті обґрунтовується необхідність використання інтерактивних технологій для навчання міжкультурної компетенції в немовному вузі.

*Ключові слова:* міжкультурна компетенція, навчання англійській мові, метод проектів.

The article substantiates the importance of using interactive technology for teaching intercultural competence in English for Specific Purpose Course.

*Key-words:* intercultural competence, English language teaching, project method.

УДК 81'272

**Ю. Г. Кучеренко**

### **ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ И КОГНИТИВНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Формирование вторичной языковой личности сопряжено с изучением специфики культурно-языковых, коммуникативно-деятельностных ценностей, установок, особенностей коммуникативного поведения в разных социальных сферах представителей другого культурного общества и возможно только при учете данных лингвистических, психолингвистических, социолингвистических, культурологических, лингвокультурологических, и ряда других исследований.

В современных условиях успешность межкультурного общения в значительной мере зависит от степени владения культурными нормами коммуникативного речевого поведения родной культуры и овладения нормами коммуникативного речевого поведения иноязычной культуры.

Коммуникативно-поведенческие умения определяются совокупностью норм и традиций общения народа той или иной



лингвокультурной общности. В связи с этим в процессе обучения коммуникативному речевому поведению следует сформировать в сознании студентов концепты коммуникативной культуры общения, принятые в культуре страны изучаемого языка.

Лингвокультурные концепты и коммуникативные категории, выступающие в качестве условных ментальных единиц, направлены на комплексное изучение языка, сознания и культуры в целом и на формирование коммуникативного речевого поведения в частности. Коммуникативные категории выступают в качестве совокупности суждений, установок, ментальных стереотипов, правил языкового общения, несущих как концептуальные знания о коммуникации в том или ином сообществе, так и предписания по реализации коммуникации.

Как отмечает В. Н. Введенским, если моделирование взаимоотношений участников коммуникативного процесса строится на основании категории функциональности то «моделью является коммуникативная компетенция т.е. выработанное умение осуществлять общение в его различных регистрах для оптимального достижения цели». Если моделирование взаимоотношений строится на основании категории ценностного отношения, то результатом моделирования становится «коммуникативная концептосфера как совокупность закрепленных в сознании носителя культуры фактических сведений, образных представлений, ценностных установок, связанных с практикой ведения коммуникации».

Обучение эффективному межкультурному взаимодействию должно быть организовано с учетом формирования как коммуникативной компетенции, так и формирования концептосферы, отражающей особенности иноязычного коммуникативного речевого поведения. В содержание обучения должны быть включены собственно лингвистические знания, формирующие языковое сознание, знание особенностей коммуникативного поведения партнеров по коммуникации, соотносимое с коммуникативным сознанием, а также навыки и умения реального иноязычного общения. Цель в обучении межкультурной коммуникации состоит в построении у обучаемого когнитивной системы знаний, которые соотносились бы со знанием о мире иной социокультурной общности.

Овладение коммуникативным речевым поведением должно осуществляться путем моделирования изучающими иностранный язык речеповеденческих стратегий носителей языка и культуры в коммуникативно значимых ситуациях, что обуславливает формирование коммуникативной компетенции, включающей лингвистический, социолингвистический и прагматический компоненты и формированию иноязычной концептосферы как совокупности ментальных концептов. Параллельно этому процессу должно осуществляться осмысление коммуникативно-речевых норм, присущих национальной культуре.

Все компоненты коммуникативной компетенции наиболее полно могут быть сформированы при помощи учебных материалов, включающих аутентичные прагматические и проективные тексты (в классификации Гильмеевой Р. Х. и Ивановой В. Ф.), тексты разной степени сложности и коммуникативной направленности. Изучение аутентичных текстов способствует формированию фоновых знаний, дает представление о коммуникативном речевом поведении носителей языка, способствует созданию языковой и культурной картины мира [2, 78], [3, 109].

Одним из средств обучения коммуникативному речевому поведению является, на наш взгляд, очень важное, которое нельзя игнорировать, - изучение фольклора, включающего и паремиологический ряд. Фольклорные произведения можно и нужно использовать на любом этапе обучения в зависимости от целей обучения и содержательной сложности самого изучаемого материала. Поскольку у каждого народа своя культура, своя философия, свой менталитет, своя концептосфера, то в процессе изучения фольклорных текстов выявляются не только различия, но и то общее, что характерно для разных этносов, что способствует сближению национальных культур и, в конечном счете, взаимопониманию.

Описание определенных моделей речевого поведения, стратегий и тактик иноязычного общения является одной из основных задач коммуникативной лингвистики. Для лингводидактики и методики преподавания языков и культур интерес представляет национально-этический аспект моделей речевого поведения, исторически сложившихся в родной и изучаемой культурах.

Что характерно для моделей речевого поведения в русской культуре и английской культуре? Какие есть сходства и различия? По каким параметрам следует проводить сопоставительный анализ пословиц и поговорок в английском и русском языках, в которых отражена национально-культурная специфика коммуникативного речевого поведения? На основе сходных черт или различий нужно строить обучение коммуникативному речевому поведению? Какие методы и приемы формирования коммуникативного речевого поведения наиболее рациональны в условиях искусственной языковой среды? Эти и другие вопросы интересуют методистов и, в первую очередь, преподавателей практиков.

В пословицах и поговорках, как русского народа, так и других народов мира, в том числе и в англоязычной культуре, нашли отражение веками складывающиеся модели речевого поведения, свойственные представителям данных культур и обладающие определенным набором характеристик.

Даже поверхностный сопоставительный анализ русских и английских пословиц и поговорок позволяет выявить единицы, отражающие либо отношение к речи в той и другой культуре, либо

единицы, отражающие характер коммуникативных моделей поведения носителей культур, либо важность речи в жизни человека и общества.

Среди них можно выделить пословицы и поговорки, характеризующие модели успешного речевого поведения: требования к речи, этические нормы общения, отношение к красноречию, особенности речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях и т.д.

К основным характеристикам моделей успешного речевого поведения, характерных для коммуникативного речевого поведения и в русской и английской культуре, можно отнести определенную сдержанность, немногословие, осторожность в выборе слов: *Говори, подумав, садись осмотревшись. Думай дважды – говори раз. Больше знай, да меньше бай. Знаючи говори, а не знаючи молчи.* В английской культуре речевого поведения – *Speak little but speak the truth. A great talker is a great liar. A word to the wise is enough. Least said soonest mended.*

В пословицах и поговорках русского и английского фольклора отражены стратегии, зависящие от достоинств партнера по общению: *С умным разговориться – что меду напиться. С глупой речью сиди за печью. С дураком говорить – в стену молотить (солому молотить).* В английском языке: *A word to the wise is enough. Speaking without thinking is shooting without aim.*

Одно из требований к речи, как в русской, так и в английской коммуникативной культуре – требование краткости, четкости изложения мыслей: *Коротко да ясно – оттого и прекрасно. Лучшие недосказать, чем пересказать. Хороша веревка длинная, а речь короткая. Мудра голова – короткий язык.* В английской культуре: *The less people think, the more they talk. Who knows most says least. He knows most who speaks least. Speech is silver silence is golden.*

Для русской традиции порицающая или осуждающая речь не характерна, что объясняется исследователями коммуникативного речевого поведения в русской культуре преобладанием такой черты в модели речевого поведения как кротость: *Не пой худой песни при добрых людях. Острое словечко колет сердечко. Доброе слово кого не достанет. Ласковое слово и буйну голову смиряет. Недоброе слово больней огня жжет.*

Рассмотрим, как это представлено в английских пословицах: *Kind words are worth much but cost little. Soft words break no bones. Soft words win hard hearts. His bark is worse than his bite. Who chatters to you will chatter of you. Words are wind, but blows are unkind.* Структурно они различны, а содержательно идентичны. В русских пословицах и поговорках осуждается «худое слово»: *Не пой худой песни при добрых людях.* В английских пословицах: *Speak well of your friends, and of your enemy nothing.* Эти же пословицы и поговорки свидетельствуют о том, что подобное коммуникативное поведение способствует успешности коммуникации [3, 63].

И в русском и английском фольклоре можно найти пословицы и поговорки, в которых отражено негативное отношение к слову, которое не подкреплено делом. В русской культуре дело ценится выше красоты речей и выше красоты внешнего облика: *Слов много, да дела мало. Кто словом скор, тот редко в деле спор. Разговорами каши не сварить. Не та хозяйка, которая говорит, а та, которая щи варит. На словах князь, на деле – грязь. Речи как снег, а дела как сажка. На лицо красива, да на язычок крапива. Не гляди, каков в плечах, слушай, каков в речах.* Пословицы в русской культуре более эмоционально окрашены, личностно ориентированы. В английском фольклоре – более нейтральны: *Saying is one thing, doing is another. Great talkers are little doers. It's easier said than done. Those who do nothing generally take to shouting. Who chatters to you will chatter of you. Action speaks louder than words.*

Как и коммуникативные категории пословицы и поговорки можно рассматривать в качестве концептуальных знаний о коммуникации и коммуникативно-речевом поведении и в качестве предписаний: *Говори подумав, садись осмотревшись. First think, than speak. Говори, да не спорь, а хоть спорь, да не вздорь. Be slow to promise and quick to perform.* Пословицы и поговорки могут иметь интерпретационный характер: *Лезет с языком, что с тирогом. He's no man who cannot say "No". If you cannot make a man think as you do make him do as you think.*

Изучение пословиц и поговорок, отражающих модели национального речевого поведения, представляет значительный интерес. Они, по сути, являются нормами речевой этики и раскрывают национально – специфические особенности коммуникативного речевого поведения, как в родной, так и изучаемой культуре, а также способствует формированию в сознании изучающих иностранный язык и культуру представления об условиях успешной коммуникации.

### Литература

**1. Введенский В. Н.** Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. – СПб., 2004. **2. Гильмеева Р. Х.** Развитие профессиональной компетенции учителя в системе повышения квалификации Методист. – 2002. – С. 6. **3. Иванова Л. Ф.** Инновационные условия развития профессиональной компетентности учителя // Инновации в образовании. – 2002. – №5. – С. 56-67.

Исследование проблем формирования коммуникативной компетенции связано с анализом когнитивных аспектов организации коммуникации, а также анализом знаний и представлений о специфических особенностях коммуникативного речевого поведения представителей иноязычной культуры. Все это способствует приобщению к концептуальной системе, развитию умения адекватно интерпретировать и принимать национально культурное своеобразие партнеров по коммуникации, в целом способствует формированию готовности вступать в межкультурное общение.

*Ключевые слова:* когнитивная система знаний, языковое сознание, коммуникативная концептосфера, коммуникативная компетенция, концепты коммуникативной культуры общения.

Дослідження проблем з формування комунікативної компетенції пов'язано з аналізом когнітивних аспектів з організації комунікації, а також з аналізом знань та уяв про специфічні особливості комунікативної мовленевої поведінки представників іномовної культури. Все це сприяє залученню до концептуальної системи, розвитку вміння адекватно інтерпритувати приймати національно культурну різноманітність партнерів з комунікації, у цілому сприяє формуванню готовності вступу до міжкультурного спілкування.

*Ключові слова:* когнітивна система знань, мовленева свідомість, комунікативна концептосфера, комунікативна компетенція, концепти комунікативної культури спілкування.

This article deals with the problem of the communicative competence development. It is connected with the analysis of the cognitive aspects in international communication and with the knowledge analysis of the specific features of the communicative way of native speakers behavior. These facts are made for the introducing to the conceptual system, to the development of perfect skills interpretation and to the national cultural peculiarities of the speakers entertaining. It is conducive to the development of the readiness to start international communication.

*Key-words:* cognitive system of knowledge, linguistic consciousness, communicative concept sphere, communicative competation, concepts of the communicative way of speaking.

УДК 811.111:378

**С. В. Мурзіна**

## **ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Загальновідомим є той факт, що сьогодні розвиток сучасного суспільства та цивілізації висуває перед освітою принципово нові питання. Наприкінці ХХ століття розпочали існування значні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови та окремі елементи яких закладалися протягом усього минулого століття.

Колишня парадигма, що слугувала інтересам та замовленням індустріального суспільства, детермінованого пізнання та одностайності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірнісної оцінки.

На вимагання виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціальних, виробничих та економічних завдань, вітчизняна та світова освіта розробляє нову освітню парадигму – особистісно-орієнтоване навчання, феноменом якого виступає поняття «компетенція / компетентність». Проблемами компетентнісної освіти на сьогоднішній день займаються такі вчені, як І. Зимня, А. Хуторський, А. Дахін, Г. Селевко, R. Barnett, P. Hodkinson, M. Issitt, T. Hyland. Серед

українських науковців найактивніше розробляють цю ідею О. Овчарук, О. Пометун, Н. Бібік та інші.

Введення компетенції в нормативну та практичну складову вищої педагогічної освіти дозволяє вирішувати проблему, яка є типовою для української держави та взагалі всієї системи освіти, коли студенти (учні) можуть добре оволодіти набором теоретичних знань, але зустрічаються зі значними труднощами в діяльності, яка потребує використання цих знань для вирішення конкретних (типових) життєвих завдань або проблемних ситуацій. Це, зокрема, стосується виконання своїх професійних обов'язків викладачами іноземної мови.

Вважаємо за потрібне нагадати тлумачення термінів «компетенція / компетентність», щоб уникнути подальших непорозумінь у їх визначенні. Так, російський вчений А. Хуторський подає наступне трактування: «...компетенція – відчужена, заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки студента (учня), необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері (у нашому випадку – у педагогічній діяльності викладача іноземної мови). Компетентність – це оволодіння студентом відповідною компетенцією, включаючи його особисте відношення до неї та до предмета діяльності. Компетентність – вже сформована якість особистості (сукупність якостей) студента та мінімальний досвід діяльності в заданій сфері» (переклад мій. – С. М.) [1, 6]. Більшість українських науковців погоджуються, що під терміном «компетенція» розуміється передусім коло повноважень якої-небудь особи. В межах своєї компетенції особа може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати / набути компетентність (компетентності) у певній сфері діяльності [2, 64].

Згідно з Програмою з англійської мови для університетів / інститутів випускники педагогічних університетів-майбутні викладачі іноземної мови повинні організовувати свою мовленнєву та немовленнєву поведінку адекватно завданням спілкування, яку прийнято називати іншомовною комунікативною компетенцією.

Враховуючи функції та специфіку предмета, ми намагалися розглянути компетентнісну модель викладача іноземної мови і визначили такі її компоненти:

1. Загальнопрофесійні компетенції:
  - а) комунікативна компетенція;
  - б) когнітивна компетенція;
  - в) навчальна компетенція;
  - г) професійно-педагогічна компетенція.
2. Загальнонаукові компетенції.
3. Організаційно-управлінські компетенції.
4. Соціально-особистісні компетенції.

У поданій статті ми спробуємо проаналізувати проблему професійно-педагогічної компетенції як складової компетентнісної

моделі викладача іноземної мови. Актуальність вибору такої теми зумовлюється висуванням нових вимог до професійної компетенції майбутніх викладачів іноземної мови.

Не виникає жодних сумнівів щодо впливу викладача іноземної мови як на сам процес навчання, так і на формування ключових компетенцій студентів. Також відомо, що успішна реалізація цілей навчання іноземній мові у сучасному їх розумінні значною мірою залежить від професійної підготовки вчителя. Викладач є посередником між студентами і навчальним матеріалом у процесі навчання. Він відбирає та реалізує стимули, скеровує реакції студентів на них. Ми поділяємо думку Л. Люльки про те, що «для ефективного виконання такої ролі йому слід бути готовим до виконання функцій порадирика, помічника, консультанта, комунікатора, партнера в спільному вирішенні навчальних проблем і завдань» [3]. Іншими словами, будь-який викладач іноземної мови повинен оволодіти професійною компетенцією, тобто здатністю ефективно реалізовувати свою викладацьку діяльність. Показником сформованості цієї компетенції є професійна майстерність викладача, яка складається зі сукупності професійних знань та умінь застосовувати ці знання на практиці, переносити набуті знання та вміння до нових умов навчання, а також позитивне ставлення до своєї професії. Н. Гальскова подає, на нашу думку, найвичерпніше трактування професійної майстерності: «...профессиональное мастерство – это взаимосвязь профессионально значимых знаний и опыта преподавания учителя, его творческих и личностных качеств. Иными словами, учитель / преподаватель ИЯ должен знать предмет, который он преподает, и то, каким образом он должен строить педагогический процесс, чтобы добиться положительных результатов в достижении цели обучения ИЯ – развития у учащихся черт вторичной языковой личности. Он должен творчески относиться к своей профессии, преломляя свой педагогический опыт в соответствии с индивидуальными особенностями учащихся и конкретными условиями обучения. Но чтобы быть настоящим профессионалом, недостаточно знания предмета и умения его преподавать. Важно желание учителя / преподавателя работать в данной сфере, его положительный настрой по отношению к учительскому труду и потребность совершенствовать свои профессиональные знания и умения» [4, 141].

Отже, компетентний викладач іноземної мови має оволодіти такими професійними знаннями, як:

- о система мови; основні лінгвістичні та методичні категорії; культура країни, мова якої вивчається; її історія та сучасні проблеми розвитку;
- о основні положення загальноосвітньої концепції середньої освіти, в тому числі і з іноземної мови;
- о психологія особистості учня і закономірності оволодіння ним іноземної мови у навчальних умовах;

- o основні вимоги, які висуваються суспільством і наукою до вчителя іноземної мови;
- o основні закономірності навчання іноземної мови;
- o основні закономірності навчання іноземної мови, а також зміст та специфіка всіх складових процесу навчання: цілей, змісту, методів, засобів навчання з точки зору їх історичного розвитку та сучасного стану.

Всі ці компоненти разом складають остов професійної компетенції викладача іноземної мови. Крім того, викладач повинен одночасно керувати як процесом засвоєння студентами мови, що вивчається, як засобом міжкультурної комунікації, так і процесом спілкування цією мовою у навчальному процесі. Тобто, він має оволодіти вміннями педагогічно, психологічно та методично правильно здійснювати свою професійну діяльність, спрямовану на розвиток у студентів рис вторинної мовної особистості, що визначає здатність до участі у міжкультурному спілкуванні.

Н. Гальскова називає такі вміння професійно значущими вміннями викладача іноземної мови й умовно поділяє їх на чотири групи:

- o Уміння пізнавати особливості особистості того, хто навчається, які формуються та розвиваються на основі процесу самопізнання.
- o Уміння, пов'язані з плануванням мовленнєвого спілкування в навчальному процесі.
- o Уміння, пов'язані з реалізацією спланованих професійних дій та оцінкою їх результатів.
- o Уміння аналізувати результати організованого на занятті іншомовного спілкування [4, 142-143].

Іншими словами, сучасний компетентний викладач іноземної мови повинен володіти не лише наукою навчання та виховання учнів, але й мистецтвом спілкування з ними і з кожним з них окремо, а також бути толерантним та справедливим до них, відкритим у прояві своїх власних інтересів та емоцій. Йому необхідно моделювати навчальний процес згідно з сучасними вимогами науки та практики й з урахуванням трьох взаємопов'язаних аспектів цього процесу: особистісного, процесуально-психологічного та педагогічного.

Особистісний аспект відбивається в узгодженій діяльності вчителя та учнів, кожен з яких робить в цей процес свій внесок: учень набуває нових знань, навичок, вмінь та особистих якостей, вчитель допомагає йому в цьому, добирає відповідні індивідуальним особливостям учнів ефективні методи та прийоми навчання, допомагає у засвоєнні навчального змісту. Процесуально-психологічний аспект пов'язаний з аналізом об'єктивних процесів засвоєння учнями мови, що вивчається та з урахуванням особливостей перебігу цих процесів. Адже, засвоєння іноземної мови передбачає дві процедури: засвоєння знань про об'єкти засвоєння та дії з цими знаннями, а також відпрацювання знань, вмінь та навичок, тобто оволодіння ними на необхідному рівні за допомогою



відпрацювання та запам'ятовування в ході вирішення комунікативно-діяльнісних завдань. Педагогічний аспект проектування навчального процесу пов'язаний з вибором та розробкою методів, форм і засобів навчання іноземної мови, які торкаються мотиваційної, емоційної, когнітивної та творчої сфери особистості кожного учня.

Саме на ці аспекти моделювання навчального процесу з іноземної мови треба зважати при конкретних умовах для того, щоб ефективно створити розвиваючий характер навчання для оволодіння кожним студентом знаннями про іноземну мову як засобу спілкування з представниками інших культур.

Таким чином, володіння викладачем згаданими знаннями, уміннями навичками, які складають його професійно-педагогічну компетенцію, дає змогу стверджувати, що він зуміє успішно реалізувати сучасну освітню політику в сфері навчання іноземних мов. Проблема реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці викладачів іноземної мови залишається відкритою для обговорення та ще потребує подальшого дослідження.

### Література

- 1. Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». - 2005. – 12 декабря. // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
- 2. Компетентнісний** підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004.
- 3. Люлька Л.** Деякі аспекти навчання та вивчення іноземних мов у світлі Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти // [http://www.rusnauka.com/NPM/Pedagogica/2\\_2\\_judina%20o.v.%20tezi.doc.htm](http://www.rusnauka.com/NPM/Pedagogica/2_2_judina%20o.v.%20tezi.doc.htm).
- 4. Гальскова Н. Д.** Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003.

Статья посвящена проблеме структуры профессионально-педагогической компетенции современного преподавателя иностранного языка с учетом новой образовательной парадигмы.

*Ключевые слова:* компетенция, компетентность, профессионально-педагогическая компетенция, коммуникативная компетенция, образовательная парадигма.

Статтю присвячено проблемі структури професійно-педагогічної компетенції сучасного викладача іноземної мови з урахуванням нової освітньої парадигми.

*Ключові слова:* компетенція, компетентність, професійно-педагогічна компетенція, комунікативна компетенція, освітня компетенція.

The article deals with the question of the professional and pedagogical competency structure of a modern foreign language teacher taking into consideration the new educational paradigm.

*Key-words:* competency, competence, professional and pedagogical competency, communicative competence, educational paradigm.

**Т. Ю. Осадчая**

## **ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ НА УРОЦІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД**

Фахівці в галузі освіти закордоном, зокрема, в США та Великій Британії, особливого значення надають якості педагогічної практики студентів педагогічних коледжів. Вони вважають, що саме практика покликана завершити процес інтегрування знань, умінь і навиків студента, які вони здобули протягом навчання в університеті, забезпечити їхнє ефективне використання в практичній діяльності викладача. Педагогічну практику студенти проходять протягом усього періоду навчання в університеті, починаючи з першого року навчання. Специфічними завданнями педагогічної практики в даних країнах є: розвиток навиків творчого мислення студентів, підвищення професіоналізму майбутніх учителів іноземних мов, удосконалення навиків планування навчального процесу, розвиток комунікативних умінь і навиків студентів, розвиток здібностей студентів щодо врахування індивідуальних особливостей дітей, культурних і соціальних умов конкретного міста, общини, школи [1].

Проблема підвищення якості та оптимізації проведення педагогічної практики у вітчизняних ВНЗ є актуальною у теперішній час. Вивчення та творче осмислення закордонного досвіду є вимогою нашого часу, необхідною умовою на шляху до вступу України у єдиний європейській освітній простір. Зазначена проблема не має достатнього висвітлення у вітчизняній науково-методичній літературі.

Ціллю нашого дослідження було проаналізувати критерії оцінювання якості викладання студента-практиканта зі спеціальності «Іноземна мова» у таких розвинених країнах як США та Велика Британія, виділити переваги методів системного спостереження за діяльністю вчителя (студента-практиканта) на уроці іноземної мови, які існують у цих країнах.

Оцінювання викладання студента-практиканта здійснюється вчителем-методистом (супервайзером) і університетським супервайзером за наступними критеріями (стандартами):

- 1) уміння оцінювати досягнення учнів;
- 2) уміння спілкуватися з учнями, викладачами, колегами, батьками, уміння використовувати різні моделі спілкування на уроках;
- 3) прагнення продовжувати професійне зростання – знайомитися з новими методиками, теоріями навчання, брати участь у професійних конференціях;
- 4) уміння творчо мислити, використовувати методу «вирішення проблемних завдань» на уроках іноземної мови;

- 5) уміння ефективно працювати з учнями з різних соціальних і культурних груп, використовувати відповідні матеріали й засоби навчання для індивідуального підходу до кожної дитини;
- 6) здатність виявляти етику вчителя в будь-яких ситуаціях – забезпечувати рівність і повагу до всіх учнів;
- 7) знання в галузі вікової фізіології й психології;
- 8) знання в галузі лінгвістики, шкільного предмету «Іноземна мова»;
- 9) уміння забезпечувати ефективне середовище викладання;
- 10) уміння планувати навчальний процес у відповідності до навчальної програми школи, общини, штату, національних стандартів;
- 11) уміння зацікавити, мотивувати учнів, уміння ефективно працювати з дітьми, які потребують особливої уваги;
- 12) уміння використовувати сучасні технології у підготовці й проведенні уроків.

Критерії оцінювання діяльності практиканта визначають сформованість таких компетенцій майбутнього вчителя:

- 1) комп'ютерна грамотність;
- 2) розуміння глобальних проблем суспільства, розуміння потреб полікультурного суспільства;
- 3) науково-дослідницька компетентність;
- 4) комунікативно-діяльнісна компетентність;
- 5) професійно-педагогічна компетентність.

Критерії оцінювання професійної діяльності практиканта багато у чому співпадають з відповідними критеріями в українських ВНЗ [2]. Однак способи і методи оцінювання ефективності викладання мають певні відмінності. Тому слід особливо зупинитися на способах і методах оцінювання ефективності викладання майбутнього вчителя іноземної мови, які використовуються під час педагогічної практики.

Відомо, що оцінка поведінки однієї людини іншою достатньо суб'єктивна, сприйняття залежить від багатьох факторів і може змінюватись під впливом ряду причин. Тому американські педагоги приділяють особливу увагу визначенню достовірності методів оцінювання викладання іноземної мови та отриманих результатів спостереження за діяльністю вчителя. Термін «достовірність» означає в даному контексті ступінь, до якого двоє людей, які використовують однакові терміни й критерії оцінювання одного й того ж студента, одночасно отримують однакові результати оцінювання.

Для визначення рівня достовірності метода оцінювання викладання два незалежних (один від одного) спостерігача оцінюють одночасно поведінку вчителя на уроці. Потім, отримані дані порівнюють і визначають кількість пунктів, у яких обидва спостерігачі зробили однаковий висновок і кількість пунктів, за якими в них є розбіжності. У подальшому достовірність вираховують за наступною формулою: кількість узгоджених пунктів ділять на суму пунктів узгодження й неузгодження, отриманий результат множать на 100 й отримують

відсоток достовірності оцінювання. Мінімально прийнятний відсоток достовірності – 80%.

У науково-методичній літературі Великої Британії, яка присвячена професійній підготовці викладачів іноземних мов, можна знайти декілька підходів до оцінювання якості викладання студента-практиканта:

- 1) системне спостереження за діяльністю вчителя на уроці на основі чітко розроблених схем;
- 2) описовий підхід, коли результати спостереження та аналізу викладання виражені не кількісно, а описово;
- 3) еkleктичний підхід, якій дозволяє використовувати засоби перших двох підходів [3].

У педагогіці США широко використовують методи саме системного спостереження за діяльністю вчителя на уроці. Ці методи використовувались у багатьох науках, пов'язаних із людською діяльністю й на основі великої кількості даних була теоретично доведена їхня достовірність.

Виділяють декілька методів системного спостереження за діяльністю вчителя на уроці. Так, у британській літературі знаходимо системи (або традиційні підходи) Беллака та Флендерса, які започаткували два напрямки створювання методів системного спостереження. Загальним принципом методів системного спостереження є те, що дії чи поведінку вчителя (або вчителя та учнів окремо) на уроці ділять на певні категорії. У процесі уроку спостерігач підраховує кількість дій учителя, які відповідають тій чи іншій категорії. Ця кількість переводиться у відсотки, які є кількісними показниками різних аспектів викладання вчителя.

Система Беллака передбачає розподіл дій учителя на такі категорії: структурування уроку, залучення учнів до роботи, пояснення вчителя по ходу уроку, коментарі вчителя, похвали. Далі дії вчителя ділять на так звані циклі викладання, наприклад, можна навести такий поширений цикл: організація роботи учнів – залучення їх до роботи – пояснення по ходу уроку – коментарі. Весь урок спочатку записують на аудіо носій, а потім стенографують. При аналізі уроку людина, яка оцінює діяльність учителя, записує кількість дій учителя, які відносяться до тієї чи іншої категорії, а потім робить висновок щодо ефективності викладання даного вчителя.

Розглянемо методи оцінювання взаємодії вчителя й учнів на уроці на основі системи Н. Флендерса. Н. Флендерс є провідним американським ученим, якій запропонував метод оцінювання ефективності взаємодії учителя та учнів на уроці. Даний метод активно використовують в американській педагогіці, на його основі було розроблено багато методик оцінювання якості викладання певних дисциплін.

Н. Флендерс зробив висновок про вирішальний вплив соціо-емоційного клімату на поведінку особистості. Під соціо-емоційним

кліматом учений розуміє узагальнений характер взаємостосунків класу й викладача без урахування індивідуальних особливостей учнів, тобто стосунки, що домінують у контактах викладача з учнями, між учнями. Поведінка викладача й учня на уроці поділяється на 10 категорій, які описують директивний і недирективний вплив учителя, реакцію учня. Під директивним впливом розуміють вплив педагога на учня для ствердження власної думки, ідей, використання власного авторитету. Недирективний вплив передбачає створення такої обстановки на уроці, яка спонукає до дії, до висловлювання суб'єктивної думки. Положення Н. Флендерса про директивний і недирективний вплив співвідноситься з авторитарно-демократичною концепцією, яка існує у вітчизняній педагогіці. У чистому вигляді жодний з впливів учителя на практиці не зустрічається.

*Категорії, які відносяться до поведінки викладача, наступні:*

1. Прийняття почуттів учнів або відношень між учнями.
2. Похвала та підтримка учнів.
3. Прийняття та використання ідей, що висловлюють учні (відповіді на запитання, презентація домашнього завдання).
4. Постановка питань, пов'язаних з темою уроку.
5. Пояснення (презентація) нового матеріалу.
6. Інструкції щодо поведінки, організації роботи, виконання того чи іншого завдання.
7. Критика щодо виконання завдань уроку, або зауваження щодо поведінки учнів.

*Категорії, які відносяться до поведінки учнів, наступні:*

8. Відповіді на запитання вчителя або презентація виконаного завдання.
9. Висловлення думок, ідей учнями, постановка запитань до вчителя.
10. Ця категорія не відноситься до поведінки вчителя або учнів, це – мовчання або непорозуміння між учителем та учнями [3].

У процесі аналізу взаємодії (якій відбувається у реальному часі уроку) реєструються види взаємодії вчителя й учня (висловлювання, дії), отримані дані заносяться на матрицю аналізу й визначається соціо-емоційний клімат у класі і його вплив на ефективність навчання.

Наведемо приклад заповненої матриці аналізу взаємодії учителя та учнів.

Категорія оцінювання	Кількість висловлювань / дій учителя та учнів	Процентне співвідношення
1. Прийняття почуттів учнів або відношень між учнями	3	0.8
2. Похвала та підтримка учнів	6	2.5
3. Прийняття та використання ідей, що	12	5.0

висловлюють учні		
4. Постановка питань, пов'язаних с темою уроку	22	9.2
5. Пояснення (презентація) нового матеріалу	130	54.2
6. Інструкції щодо поведінки, організації роботи, виконання того чи іншого завдання	16	6.7
7. Критика щодо виконання завдань уроку, або зауваження щодо поведінки учнів	4	1.6
8. Відповіді учнів на запитання вчителя або презентація виконаного завдання	22	9.2
9. Висловлення думок, ідей учнями, постановка запитань до вчителя	12	5.0
10. Мовчання або непорозуміння	14	5.8
Усього	241	100.0

На основі даної матриці аналізу ефективності викладання можна зробити висновки щодо:

- співвідношення позитивного/негативного характеру спілкування вчителя та учнів;
- ступені залучення учнів до роботи на уроці;
- відсоткове вираження часу, відведеного на організаційні моменти, неефективного використання часу (мовчання або непорозуміння);
- активності учнів на уроці, та інших аспектів викладання.

Британський учений І. Редг (E. Wragg) адаптував методику Н. Флендерса для створення тесту ефективності роботи вчителя іноземної мови. Він подвоїв кількість категорій, категорії 11 – 20 співпадають з категоріями 1 –10, але їх використовують якщо взаємодія відбувається на іноземній мові.

Г. Московиц (G. Moskowitz) на основі методики Н. Флендерса створила власну методику з самооцінювання для вчителів іноземної мови – «Взаємодія на уроці іноземної мови» (Flint – Foreign Language Interaction). Вона додала до 10 категорій з оцінювання взаємодії вчителя та учнів, які запропоновані Н. Флендерсом, ще 8:

1. Використання вчителем жартів під час уроку.
2. Вимагання дослівних відповідей на запитання.
3. виправлення помилок із позитивним відношенням до учня.
4. Успішне керування вправами на повторення фраз на іноземній мові.
5. Співвідношення індивідуальних та групових відповідей учнів.
6. Зв'язок мовчання на уроці (паузи) із використанням аудіо-відео обладнання.
7. Зв'язок непорозуміння вчителя та учнів із виконанням завдань уроку.

## 8. Наявність сміху на уроці.

Крім того, вона ввела два значки під номером кожної категорії, які треба ставити щоб визначити 1) на якій мови відбувалась кожна взаємодія (на іноземній або рідній), 2) чи використовувались вчителем і учнями невербальні засоби спілкування [3].

Наведені методи системного спостереження за професійною діяльністю вчителя на уроці дають змогу оцінити загальні методичні знання та вміння вчителя, рівень його професійної компетентності. Але інколи є потреба оцінити певні аспекти викладання студента-практиканта, наприклад, ті, з якими у нього були проблеми, або ті, які треба вдосконалити на даному етапі педагогічної практики. Для цієї цілі кожен супервайзер може розробити власну матрицю аналізу того чи іншого аспекту викладання вчителя [4].

Наприклад, для аналізу ефективності використання вчителем часу уроку діяльність учителя й учнів поділяється на три категорії: пояснення вчителя, організаційний момент, активне навчання. В даному випадку використовують метод підрахунку часу, протягом якого продовжується та або інша подія. Матриця аналізу 40 хвилинного уроку має такий вигляд:

Пояснення вчителя	Організацій момент	Активне навчання
16 хв.	12 хв.	12 хв.
Усього: 40%	30%	30%

На основі даної матриці можна зробити висновок, що вчитель використовує час недостатньо ефективно, бо відсоток активного навчання має бути, на думку американських фахівців, не менш ніж 50 – 70% від усього часу уроку.

Для аналізу ефективності організації діяльності учнів використовують декілька методів одночасно:

- метод запису кількості певних подій для підрахунку позитивних і негативних взаємодій учителя й учнів під час організаційних моментів;
- метод спостереження за ходом уроку протягом певного періоду часу – для визначення тривалості цих моментів;
- метод спостереження за поведінкою усієї групи – для того, щоб з'ясувати наскільки прийнятною була поведінка учнів під час організації вчителем їхньої діяльності.

Наведемо приклад матриці подібного аналізу ефективності організації діяльності учнів на уроці. Підрахунок позитивних і негативних взаємодій учителя й учнів ведеться протягом 9-ти 3-х хвилинних інтервалів; засікається також тривалість кожного організаційного моменту; підраховується кількість учнів, поведінка яких була прийнятною (протягом 9 3-х хвилинних інтервалів).

Позитивна та негативна взаємодія вчителя й учнів (кількість взаємодій у хвилину)	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2	3	0	0	2	3	4	1	2
	5	5	5	7	3	4	6	4	4

Тривалість кожного організаційного моменту (хвилин)	2.1	2.3	0.4	0.5	1.5	0.5	1.2	0.1	2.4
Кількість учнів, поведінка яких була прийнятною (з 14 присутніх)	11/ 14	10/ 14	12/ 14	12/ 14	13/ 14	10/ 14	11/ 14	14/ 14	12/ 14

Результати аналізу:

Протягом уроку було 9 організаційних моментів. Загальний час, витрачений на організаційні моменти – 13 хв., кожний організаційний момент тривав у середньому близько 1.4 хв., початковий і завершальний організаційні моменти були занадто довгими.

Показник позитивних взаємодій протягом хвилини – 0.21, негативних – 0.61, співвідношення позитивних до негативних 4/15 або  $\frac{1}{4}$ , тобто вчитель робить акцент на негативних типах взаємодії з учнями.

82% учнів поводити себе прийнятно під час організаційних моментів (недостатньо високий показник).

Таким чином, методи системного спостереження за діяльністю вчителя на уроці мають певні переваги.

Їх використання надає об'єктивні дані щодо навчального процесу на певному уроці іноземної мови.

Дані методи мають високий рівень достовірності.

Вони надають можливість супервайзеру та студенту-практиканту ще до початку їхнього співробітництва порозумітися щодо змісту понять та термінів, що входять до назв категорій оцінювання.

І найголовніше, використання подібних методів сприяє оптимізації професійного навчання майбутнього викладача іноземної мови, оскільки отримані результати аналізу уроку є основою, напрямком подальшого вдосконалення теоретичних знань та практичних умінь студента.

Вважаємо доцільним ретельне вивчення і творче використання в ВНЗ України методів системного спостереження за діяльністю вчителя (студента-практиканта) на уроці іноземної мови. Перспективним, на наш



погляд, є дослідження умов та шляхів втілення наведених методів спостереження у вітчизняних навчальних закладах.

### Література

1. Глузман О. В., Володько В. М. Особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах США // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С.133 – 140. 2. Програма педагогічної практики студентів старшого етапу навчання педагогічного університету. Спеціальність: “Англійська мова, зарубіжна література / Основи інформатики”. – Луганськ, 2003. 3. Wallace M. J. Training foreign language teachers: a reflective approach. – Cambridge, 2004. 4. Allwright D. Observation in the Language Classroom. – London, 1988. 5. Glisan E. W. A collaborative approach to professional development // R. C. Lafayette (Ed.), *National standards: A catalyst for reform*. – Lincolnwood, IL., 1996. – P. 57-95.

В статье рассматриваются критерии оценивания качества преподавания студента-практиканта по специальности «Иностранный язык», дается анализ методов систематического наблюдения за деятельностью учителя на уроке иностранного языка, которые существуют в педагогической науке Великобритании и США.

*Ключевые слова:* качество преподавания иностранного языка, оценивание преподавания учителя иностранного языка, методы наблюдения.

У статті розглядаються критерії оцінювання якості викладання студента-практиканта з спеціальності «Іноземна мова», наводиться аналіз методів системного спостереження за діяльністю вчителя на уроці іноземної мови, які існують в педагогічній науці Великої Британії та США.

*Ключові слова:* якість викладання іноземної мови, оцінювання викладання вчителя іноземної мови, методи спостереження.

Assessment criteria of foreign language teaching are considered in this article; the analysis of some current observation systems in language teaching (best practice of Great Britain and the USA teacher education) is given.

*Key words:* foreign language teaching assessment, assessment criteria of foreign language teaching, observation systems.

УДК 372.881.111.1:373.5.03

**В. Є. Сергєєва**

### **ВИХОВНІ МОЖЛИВОСТІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ФОРМУВАННІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ У ПІДЛІТКІВ**

Сучасна українська школа розвивається відповідно до світових освітніх тенденцій на принципах демократії, гуманізації й гуманітаризації. За роки державної незалежності відбулась поступова заміна єдиної, унітарної, політехнічної школи з установкою на

середнього учня багатоманітною, варіативною, різнорівневою школою з новою педагогічною парадигмою: учень перестав розглядатися як об'єкт впливу вчителя й набув статусу рівноправного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Перехід до 12-річного навчання в школі передбачає якісну зміну позиції й ролі іноземних мов у її освітньому й виховному просторі: «Навчання іноземних мов слід розглядати як процес особистісного розвитку людини в контексті діалогу культур. Знання іноземних мов – важлива передумова особистих, культурних, професійних контактів молоді людини, запорука її успішності в житті. Саме оволодіння іноземними мовами допоможе їй усебічно реалізуватися, виробити широке планетарне мислення, відчути себе не тільки патріотом, а й громадянином світу» [14, 11].

Метою навчання іноземної мови в рамках базового курсу є оволодіння учнями основами іншомовного спілкування, у процесі якого відбувається виховання, розвиток і освіта особистості школяра.

Іншими словами, сучасна мета навчання іноземної мови – підготувати учнів до реальної **міжкультурної комунікації**. Цей термін чітко трактується в сучасній методичній науці, ним позначається адекватне взаєморозуміння двох учасників комунікативного акту, які належать до різних культур. У самому розумінні міжкультурної комунікації закладено рівноправну взаємодію представників різних спільнот з урахуванням їхньої самотності й своєрідності, що призводить до необхідності виявлення загальнолюдського на підставі порівняння досліджуваної (іноземної) і власної (рідної) культур. Саме така постановка мети навчання відповідає потребам, які висуваються до іноземних мов на сучасному етапі розвитку суспільства.

Якщо раніше основною метою навчання були мовна та мовленнєва компетенції, то сьогодні вимагає від освіти формування не лише інтелектуально освіченої людини. Світу потрібна людина вільна, розвинута й освічена, яка мала б достатньо знань, що складають цілісну картину світу, володіла навичками й уміннями для здійснення різних видів діяльності (навчальної, трудової, морально), а також мала загальнолюдські цінності й орієнтації, досвід творчої діяльності, уміння користуватися новими технологіями, була б готова до міжособистісного й міжкультурного спілкування й співробітництва й усередині своєї країни, і на міжнародному рівні, прагнула б уникати й долати конфлікти.

Аналізуючи особливості комунікативно орієнтованого навчання, як його тлумачать розробники, слід підкреслити, що значна кількість положень зосереджена на учневі, зумовлюючи виховання, формування та розвиток його як особистості на засадах загальнолюдських цінностей.

Слід відзначити, що в сучасних педагогів-методистів простежується кардинальна зміна погляду на взаємодію рідної й іноземної мов у процесі їх вивчення, на оцінку значення цієї взаємодії у формуванні й вихованні особистості підлітка.

Успішне оволодіння іноземною культурою неможливе без урахування особливостей рідної культури (передусім норм, національних цінностей, правил поведінки й т.ін.). Іноземна культура може бути зрозуміла й прийнята тими, хто її вивчає, лише при зіставленні з рідною, з тими знаннями й досвідом, якими учні вже оперують.

Шляхи засвоєння рідної й іноземної мови є протилежними. «Якщо розвиток рідної мови починається з вільного, спонтанного користування мовленням і завершується усвідомленням мовленнєвих форм і оволодінням ними, то розвиток іноземної мови починається з усвідомлення мови й довільного володіння нею й завершується вільним, спонтанним мовленням» [8, 226]. Можна твердити, що аналогічним є й шлях оволодіння духовними цінностями, які містяться в мовній матерії.

Вивчення іноземної мови будується на базі сформованих значень у рідній мові. Таким чином, іноземне слово, яке засвоюється дитиною, стосується предмета не прямо, а опосередковано. Словесне значення, у результаті вираження двома мовами, відривається від свого безпосереднього зв'язку зі звуковою формою й набуває відносної самостійності, тобто усвідомлюється як таке. Засвоєння іноземної мови дозволяє оволодівати найвищими формами рідної, однак вплив двомовності має й більш глибокі наслідки. Як зауважував Л. Виготський, «не лише інтелектуальний розвиток дитини, але й формування її характеру, волі й особистості в цілому перебуває в безпосередній залежності від мовлення» [8, 336].

З точки зору філософії, психології, лінгвістики, *мова* – це система знаків будь-якої фізичної природи, створених людиною в процесі культурно-історичного розвитку з метою оволодіння зовнішнім і внутрішнім світом, перетворення його на свідомій основі й забезпечення соціального спілкування. *Мова* – форма існування й вираження суспільної й індивідуальної свідомості, яка закріпилася на психофізіологічному рівні як друга сигнальна система людини (І. Павлов). У мові акумулюється й координується інформація про минуле, сучасне й майбутнє людства.

Мова є найвищим досягненням людської культури, без якого неможливим було б виділення людей із природного континууму та їх прогресивний розвиток в історичному просторі й часі. Глибокий взаємозв'язок мови й культури дозволяє твердити, що «культура є мовою, яка об'єднує людство» [1, 19], а мова – це «зовнішній прояв духу народів: мова народу є його духом, і дух народу є його мовою, і важко уявити собі щось більш тотожне» [3, 17].

У сучасній соціокультурній ситуації спостерігаються активні взаємспрямовані рухи: від рідної мови – до іноземної, і навпаки. Причому перша тенденція є поки більш стійкою й змістовною, наповненою як прагматичним, так і чисто гуманітарним смислом: нове покоління вибирає не стільки пепсі, скільки англійську – мову Інтернету, міжнародного бізнесу, світової політики, музики, сучасних технологій.

Знання іноземної мови дозволяє не лише прилучитися до чужого способу життя, культурних цінностей, але й досягти просування професійними сходами, здобути позитивний імідж «людини освіченої».

Іноземна мова сприяє культурному самовизначенню особистості, яке проявляється з її входженням в соціокультурний простір, що розширюється: від сім'ї, школи, міста, регіону, країни до всього світу. Чим більшим є досвід міжкультурного спілкування й ширшим соціокультурний простір, у якому визначає своє місце людина (Я – учень, Я – українець, Я – громадянин світу), тим краще вона усвідомлює свою роль, місце значення й відповідальність у глобальних загальнолюдських процесах. Під культурним самовизначенням розуміємо прийняття індивідом певних рис групових утворень, які проявляють себе в конкретній ситуації й тим самим відносять його до їх представників, а також усвідомлення особистістю свого місця в спектрі культур і діяльність, спрямовану на зарахування себе до того чи іншого групового утворення [4, 9].

Браун (1994) і Літглулд (1984) писали: «Мова – це культура; це душа країни й народу, який говорить нею. Мова, що вивчається, має неймовірну силу – проникаючи в людину, керує нею. Автоматично відбувається злиття людина – мова – культура» [Переклад автор.].

Будь-які знання й досвід, набуті за допомогою іноземної мови, сприйматимуться лише через призму знань, сформованих у процесі оволодіння рідною культурою.

Знання іноземної мови тією мірою є таким, якою воно здатне задовольнити потреби людини. За словами В. Сухомлинського, «знати – це означає застосовувати свої знання. Про знання можна говорити лише тоді, коли вони стають чинником духовного життя, захоплюють думки, пробуджують інтерес» [20, 98].

Задовольняючи потреби підлітка, знання іноземної мови повинне перейти у форму досвіду. У свою чергу, знання стає досвідом тоді, коли воно поєднується із засобами практичної діяльності й поведінки. Набуваючи при цьому й знакового вираження, воно здатне змінювати свідомість людини, бути стимулом її дійсного духовного розвитку. У процесі розуміння завжди виникає ситуація «особистісного залучення», яка вимагає від суб'єкта особливої «інтелектуальної самовіддачі», її результатом стає «особистісне знання» (М. Полані).

Основою такого навчання є культура як спосіб життя з духовними цінностями, пріоритетами, звичаями, віруваннями носіїв мови, яка вивчається. Культура складається з ідей, духовних цінностей, звичаїв і мистецтва, які розподілені в певному суспільстві. Культура – також певне суспільство чи цивілізація, особливо та, яка сприймається у зв'язку з її ідеями, мистецтвом і способом життя [23, 351].

Унаслідок міжкультурного спілкування паралельно відбувається навчання й іноземній мові, і культурі країни, мови якої вивчається, яке своєю кінцевою метою має створення в учнів нової культурної

свідомості – здатність під час контактів з іншою культурою зрозуміти інший спосіб життя, інші цінності; по-іншому підійти до своїх цінностей і відмовитись від наявних стереотипів і упереджень, що дозволяє жити в гармонії із загальнолюдською й національною культурою.

Важливо відзначити, що процес оволодіння іноземною культурою, тобто навчання міжкультурній комунікації починається з вивчення іноземної мови. Пізнаючи нову мовну форму, учень відкриває для себе ту частину культури, соціокультурну одиницю, яка лежить за нею, через іноземну мову ним пізнається культура народу, носія мови. Іноземна культура постає у вигляді мозаїки, яка доповнюється новими елементами. Учень сприймає її не як відображувану в мові, а як створювану мовою. Процес вивчення іноземної культури за допомогою іноземної мови йде від окремого – мовних структур – до загального – пізнання й розуміння культури [7].

Відзначимо, що учні, які виростили в одній національній культурі, вивчаючи іноземну мову, спочатку знайомляться, а потім засвоюють суттєві факти, норми й цінності іншої національної культури, збагачуючи вже наявні (сформовані в процесі онтогенезу) морально-етичні цінності. При цьому здійснюється процес «акультурації» (термін Є. Верещагіна, В. Костомарова), тобто злиття, «складання» рідної культури з культурою країни, мова якої вивчається.

Під час вивчення іноземної мови проходить три етапи акультурації: 1) закріплення наявних позитивних відомостей про країну мови, що вивчається, про її традиції, самих носіїв мови, їхні цінності, ідеали, норми й правила поведінки; 2) запас знань суттєво збільшується; 3) усуваються упереджені, неадекватні знання – «стереотипи свідомості» [5, 74].

Таким чином, у процесі вивчення іноземної мови відбувається формування позитивного ставлення до мови й духовних цінностей, норм, ідеалів, закріплених у ній, тобто, учні оволодівають не лише прагматичними знаннями, навичками й уміннями, а відбувається всебічний розвиток і освіта особистості, які формують у підлітків цінності, притаманні людям будь-якої національності, культури й релігії.

Ця переорієнтація освіти під час засвоєння іноземної мови зі «знання центричного на культуровідповідне» (Ю. Пасов) зробить людину не лише освіченою, навчить не «шаблонним» думкам, а навчить думати; навчить не готовим знанням і їх застосуванню, а креативності й свободі [17, 32].

Сфера іншомовного спілкування утворює специфічну галузь загальнолюдської ідентифікації, у якій зливаються людство в цілому й загальнолюдське в кожному конкретному його представникові. «Імовірно, історичне й особисте «дорослішання» людини виражається в динамічному процесі розширення її ідентичності до масштабів людства й одночасно поглиблення її до все більш повного прийняття своєї унікальної індивідуальності. Усе більш актуальними стають

загальнолюдські цінності, усе більш вираженими – індивідуальні особливості. І одночасно розмикаються, знецінюються, стають неактуальними й ніби прозорими межі раси, нації, темпераменту, навіть статі й віку. Через ідентифікацію з людством людина приходить до справжнього усвідомлення своєї індивідуальності, і, навпаки, прилучення до загальнолюдських цінностей можливе лише через повне вираження своєї самобутності. Закриття людиною на спільностях середнього рівня (расова, національна, класова та ін.) призводить до зупинки її розвитку, обмежує можливості прояву її індивідуальності» [21, 50].

У багатоманітну соціокультурну практику мова ніколи не входить у своїй чисто лінгвістичній визначеності. Стаючи об'єктом чи засобом узагальнення й спілкування, мова перетворюється на ідеологічний, етичний та естетичний чинник величезної сили. Мова перебуває в постійному, напруженому внутрішньому й зовнішньому діалозі, – вважає М. Бахтін. «Адже всяке конкретне слово (висловлювання) знаходить свій предмет, на яке воно спрямоване, завжди, так би мовити, уже обговореним, запереченим, оціненим, закутаним серпанком, який його затемнює, чи, навпаки, світлом уже сказаних чужих слів про нього. Він облутаний і пронизаний спільними думками, точками зору, чужими оцінками, акцентами. Спрямоване на свій предмет слово входить у це діалогічно схвильоване й напружене середовище чужих слів, оцінок і акцентів, вплітається в їх складні взаємини, зливається з одними, відштовхується від інших, пересікається з третіми...» [2, 89].

Мовленнєва діяльність є одночасно спілкуванням і узагальненням. «Таким чином, вищі притаманні людині форми людського спілкування можливі лише завдяки тому, що людина за допомогою мислення узагальнено відображає дійсність» [15,22].

Говорячи про мовленнєву діяльність як єдність спілкування й узагальнення, можна представити цю єдність як одночасне існування в мовленнєвій діяльності кількох функцій мови. А.Леонтьєв пропонує розуміти під функціями мови лише ті функціональні характеристики мовленнєвої діяльності, які проявляються в будь-якій мовленнєвій ситуації й не мають у мові відповідних закріплених за ними елементів.

Ми вважаємо правомірним виділення катарсичної функції мови. У ній акумулюються потенціали багатьох інших функцій, забезпечуючи водночас її особливий смисл, який не збігається у вигляді простої суми всіх попередніх. Катарсис у мові реалізується через синтез розуміння, оцінки й ставлення людини до об'єктів, явищ і процесів навколишнього світу, виражених в адекватній знаковій формі. Саме через переживання мовного катарсису людина стає повноцінною «мовною особистістю». Під «мовною особистістю» мається на увазі особистість, виражена в мові, яка відображає через мову картину світу й визначає процеси сприйняття й розуміння.

Можна сказати, що справжня «мовна особистість» – це «Номо katharsikus», тобто людина, яка має потребу й здатність зазнавати духовної насолоди від досконалості «мовної картини світу», від збігу в ній предмета і знака, від точності вираження особистого погляду й оцінки явищ, нарешті, від соціального визнання успішності цієї діяльності.

*Отже, мовний катарсис – це складний духовний стан особистості, пов'язаний з переживанням задоволення від високої якості знакового освоєння соціоприродного середовища й внутрішнього світу людини, здійснюваного відповідно до критеріїв адекватності й повноти, новизни й оригінальності, вишуканості й простоти.*

Сутність мовного катарсису двоїста: з одного боку, він є складовою частиною національного образу світу, забезпечує процеси національної ідентифікації, активізує почуття патріотизму й національної гордості. З іншого боку, мовний катарсис може бути ціннісною основою для практичного формування указаних вище сторін і якостей особистості. Мовний катарсис є загальнолюдською духовною цінністю й тому самоцінний для індивіда. Він необхідний для глибокого духовного самовдосконалення особистості. Згідно з формулою В. Фон Гумбольдта, досконала мова – стимул досконалого життя. «Мова – одне з тих явищ, яке стимулює людську духовну силу до постійної діяльності. Інакше кажучи, у цьому випадку можна говорити про прагнення втілити ідею досконалої мови в життя» [9, 120].

Кожній мовній системі, яка є «семантичним Всесвітом», притаманні свої оригінальні способи й засоби не лише пізнання й представлення світу, але й вираження катарсису. О. Потєбня вказував, порівнюючи мову із зором, що як найменші зміни в будові ока впливають на світоспоглядання людини, так і кожна дрібниця в устрої мови дає нові комбінації елементів думки. Заміна багатьох мов однією, «загальнолюдською», призведе до розумового збіднення людини, до зниження рівня думки. Логічно твердити, що при цьому відбудеться й зниження духовного рівня людей. Справа в тому, що «пізнаване діє на нас естетично й морально. Мова є разом шлях усвідомлення естетичних і моральних ідеалів, і в цьому відношенні відмінність мов не менш важлива, ніж відносно пізнання» [18, 247].

Спираючись на думку О. Потєбні, ми можемо припустити, що кожній мовній системі притаманна своя катарсична культура, не схожа на культуру інших мов. Багатоманітність мов і багатоманітність катарсисів взаємно пов'язані й обумовлені. Катарсис у мові є національним так само, як національним є образ світу, створюваний на його основі.

Пізнання чужих мов забезпечує передумови для досягнення й властивого їм духовного катарсису. За нашою гіпотезою, глибина й повнота освоєння іноземних мов може визначатись за здатністю особистості переживати в їх контексті катарсичні духовні стани.

Навчання іноземній мові рівнозначне (рівносильне) засвоєнню не лише нового образу мислення, але й нового виду катарсису. Це відповідає ідеї формування загальнолюдських цінностей на основі збагачення змісту й розширення видів катарсичної діяльності.

Питання практичного застосування катарсичної діяльності й мовного катарсису для формування загальнолюдських цінностей у підлітків у процесі вивчення іноземної мови буде детально розглянуто надалі.

Слід підкреслити, що величезний потенціал має іноземна мова під час використання її як комплексного засобу розвитку, виховання й формування особистості підлітка. Функції іноземної мови – практична, загальноосвітня, виховна, морально-етична – повинні бути тісно переплетені й взаємопов'язані. Це дозволить саме на уроках іноземної мови ефективно формувати загальнолюдські цінності, однак досягти цього можна лише за наявності в дітей усвідомленої мотивації, тобто спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб підлітків. Якщо діяльність не має сенсу для особистості дитини, тобто є і для свідомості, і для переживань учнів нейтральною, то й сама діяльність не матиме ніякого впливу на розвиток самого підлітка.

Межі нашого дослідження не дозволяють уповні подати здійснений аналіз методичної літератури з проблеми реалізації виховних цілей на уроках іноземної мови, однак ми повинні відзначити важливість отриманої інформації для нашої практичної роботи.

Як свідчить ретроспективний аналіз, починаючи з 60-х – 70-х років, питання практичного володіння іноземною мовою мало першорядну важливість, а необхідність взаємодії загальноосвітніх і виховних функцій іноземної мови викликала палкі суперечки. Більшість педагогів висловлювались на користь «говоріння заради говоріння», тобто виховна роль іноземної мови ними майже цілком ігнорувалась. У процесі нашого дослідження було встановлено, що формування ціннісних орієнтирів, загальнолюдських цінностей, виховання почуттів гуманізму, патріотизму й т.ін. є винятково прерогативою предметів гуманітарного циклу шкільної програми (історія, література, людина і суспільство та ін.).

Сучасній школі часто докоряють у тому, що виховання в ній «хворіє» на словесність, маючи на увазі передусім розрив між закликами й гаслами, з одного боку, і організацією практичної поведінки – з іншого. Втім, ще В. Сухомлинський казав, що це непорозуміння, оскільки «виховання словом» – найслабша ланка в діяльності школи. «Проблема виховання словом – одна з найбільш життєвих і гострих проблем, над якими ... перш за все треба працювати й у теоретичному, і в практичному плані. Тонкість внутрішнього світу людини, благородство морально-емоційних відносин не затвердиш без високої культури словесного виховання» [20, 151].



Унаслідок міжкультурного спілкування підлітки оволодівають такими характеристиками:

- умінням здійснювати іншомовне спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі;
- опануванням мовленнєвими здібностями (мовні здогадки, логічне викладання думок тощо);
- умінням міжкультурного іншомовного спілкування;
- умінням культурного спілкування, прийнятого в сучасному цивілізованому світі;
- опануванням через міжкультурне спілкування загальнолюдськими цінностями;
- усвідомленням учнями суті мовних явищ, іншої системи понять, через яку може сприйматися дійсність;
- розумінням та поважанням своїх життєвих позицій і думок та свого оточення (батьків, учителів, друзів, співрозмовників тощо).

Виходячи з цього, ми виділяємо низку положень узагальнюючого характеру, які є для нас науковим орієнтиром у подальшій дослідницькій роботі:

1. Іноземна мова перестала бути засобом говоріння чи, іншими словами, мовної освіти іноземною мовою, сьогодні іноземна мова є засобом міжкультурного й міжнаціонального спілкування в рамках уроку іноземної мови.
2. Мовна взаємодія характеризується сучасними вченими як міжкультурна інтеграція, як прояв діалогу свідомостей і культур, як вихід за межі індивідуального й національного „образів світу”.
3. Ті, хто вивчає іноземну мову, передусім прагнуть оволодіти ще одним способом комунікації. Учні, які вирости в одній національній культурі, спочатку знайомляться, а потім засвоюють суттєві факти, норми й цінності іншої національної культури, тобто здійснюється процес «акультурації». Мова здатна визначальним чином впливати на світосприйняття й світовідчуття людини. Отже, проблема мовленнєвої культури не може бути чисто філологічною, це, перш за все, духовно-моральна проблема.
4. Іноземна мова покликана підготувати підлітків до активного, творчого життя в мінливому світі, сприяти подоланню традицій жорсткого етноцентризму, оволодінню ціннісним досвідом різних народів і людства в цілому. Саме через іноземну мову вповні виражається індивідуальність національних культур, їх тісний зв'язок із загальнолюдськими цінностями, дається уявлення про «європейську самосвідомість», формуються навички міжкультурної комунікації.
5. Знання іноземних мов робить людину духовно багатомірною, піднімаючи її до рівня родової істоти. Таким чином, мова є носієм цінностей, властивих тому чи іншому народові. Навчання іноземної мови в школі повинне орієнтувати учнів на засвоєння цих цінностей.

6. У педагогічному плані іноземна мова повинна пройти через ціннісну систему учня, збагачуючи й ускладнюючи її за катарсичним принципом. Мова, засвоювана на основі катарсичних переживань, сама стає особистісною духовною цінністю. Неодноразово пережитий «мовний катарсис» притягає до себе учня, примушує його глибоко й постійно (а не механічно й поверхово) займатися вивченням мови. Завдяки мовному катарсису особистість у духовному плані розвивається акселеративно, тобто прискорено й інтенсивно. Саме в процесі мовної взаємодії й відбувається засвоєння загальнолюдських цінностей, властивих тій чи іншій мовній культурі.

### Література

- 1. Барышников Н. В.** Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе. // Иностран. яз. в шк. – 2002. – №2.
- 2. Бахтин М. М.** Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет. – М., 1975.
- 3. Бердичевский А. Л.** Содержание обучения иностранному языку на основе базовой культуры личности. – Вена. // Иностран. яз. в шк. – 2004. – №2.
- 4. Бердичевский А. Л., Соловьева Н. Н.** Диалог культур на уроках родного и иностранного языков // Иностран. яз. в шк. – 1993. – №6.
- 5. Верещагин Е. Н., Костомаров В. Г.** Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.
- 6. Верещагин Е. Н., Костомаров В. Г.** Язык и культура – лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1983.
- 7. Викторова Л. Г.** Диалоговая концепция культуры М. М. Бахтина – В. С. Библера // Парадигма. Журнал межкультурной коммуникации. – 1998. – №1. – (<http://res.krasu.ru/paradigma/1/6.htm>).
- 8. Выготский Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. – Т. 2: Проблемы общей психологии. – М., 1982; Т. 3: Проблемы развития психики. – М., 1983.
- 9. Гумбольдт фон В.** Избр. труды по языкознанию: Пер. с нем. – М., 1984.
- 10. Державна національна програма “Освіта” / Україна XXI століття** – К., 1994.
- 11. Державна програма «Вчитель».** – К., 2002.
- 12. Діалог культур: Україна у світовому контексті // Мистецтво і освіта: Зб. наук. праць. / Упоряд. і відп. ред. С. О. Черепанова.** – Львів, 1998. – Вип. 3.
- 13. Діалог культур: Україна у світовому контексті // Філософія освіти: Зб. наук. праць / І. А. Зязюн, С. О. Черепанова, Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін.** – Львів, 1999. – Вип. 4.
- 14. Кремень В. Г.** Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1999. – №11-12.
- 15. Леонтьев А. А.** Возрастные и индивидуальные особенности школьников в процессе обучения иностранному языку // Иностран. яз. в шк. – 1976. – №1.
- 16. Леонтьев А. А.** Коммуникативность: пришло или прошло её время? // Иностран. яз. в шк. – 1991. – №5.
- 17. Пассов Е. И.** Коммуникативные метод обучения иностранному говорению. – М., 1991.
- 18. Потебня А. А.** Эстетика и поэтика. – М., 1976.
- 19. Сафонова В. В.** Культурно-языковая экспансия // Иностран. яз. в шк. – 2002. – №3.
- 20. Сухомлинский В. А.** Избр. произведения: В 5 т. – К., 1979.
- 21. Сысоев П. В.** Культурное

самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностр. яз. в шк. – 2003. – №1. – С. 42-54. 22. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностр. яз. в шк. – 2001. – №4. 23. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособ. – М., 2000.

В статье иностранный язык в рамках школы рассматривается как фактор формирования общечеловеческих ценностей у подростков. Логика нашего исследования требует изучения культурологических и воспитательных возможностей иностранного языка как средства формирования общечеловеческих ценностей у подростков в процессе обучения. Именно задача обучения и воспитания на основе общечеловеческих ценностей является на сегодняшний день основной и остро стоящей перед всем обществом, образовательной системой Украины и учителями.

*Ключевые слова:* формирование общечеловеческих ценностей, подростки, воспитательные возможности иностранного языка.

У статті розглядаються виховні можливості іноземної мови у формуванні загальнолюдських цінностей у підлітків. Логіка нашого дослідження вимагає вивчення культурологічних і виховних можливостей іноземної мови як засобу формування загальнолюдських цінностей у підлітків у процесі навчання. Саме завдання навчання й виховання на основі загальнолюдських цінностей є сьогодні основним для всього суспільства, учителів і освітньої системи України.

*Ключові слова:* формування загальнолюдських цінностей, підлітки, виховні можливості іноземної мови.

Culturological and upbringing of foreign language is considered in the article as means of formation universal values at senior pupils. The specific character of the school subject “English language” in the process study by senior pupils is discovered. Namely training and upbringing task on the basis of universal values is principal and pointed of the society, educational system of Ukraine and teachers of foreign languages nowadays.

*Key-words:* formation universal values, senior pupils, educational function of a foreign language.

УДК: 811'1:378

**O. A. Gabrielyan**

## **INTERCULTURAL AWARENESS AS THE KEY COMPONENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE**

*Every tale can be told in a different way.*

*Greek proverb*

Globalization of the world community inevitably leads to cultural diversity or multiculturalism in all aspects of life. In other words, the changing cultural characteristics of neighbourhoods, schools, the workforce, and social

and political life make cultural diversity the norm rather than the exception of life in most countries. Today when Ukraine is standing ready to enter the European Union and is more and more involved into the world trade and international political dialogue, when she is entering the world educational space, the intercultural communication skills and competences become vital for the fostering of the successful growth of the national economy, as well as the efficient interpersonal communication. Furthermore, the population of modern Ukraine represents a rich ethnic diversity and thus, the intercultural skills play a significant role in everyday communication even within the borders of same Nation-state.

The importance of intercultural awareness in modern world is reflected in the increasing demands of intercultural training programmes, a common goal of which is to increase awareness of cultural differences in order to develop one's communication skills while lessening the likelihood of misunderstandings in intercultural interactions. Among the six most common intercultural training programmes, including affective training, cognitive training, behavioural training, area simulation training, cultural awareness training, and self-awareness training, only cognitive training, cultural awareness, and self-awareness are directly concerned with intercultural awareness.

Consequently, the need for new skills and knowledge, which in modern science is known as «intercultural competence» and in the business world is usually mentioned among the so-called «soft skills» becomes apparent. Knowledge of one's own cultural setup is often not enough for efficient and successful communication with strangers, be it abroad or in one's home country. In this article we would like to examine intercultural awareness as the key component of intercultural communication competence.

### **Three Components of Intercultural Competence**

Despite that the term «intercultural competence» is widely discussed in different scientific realms, there is very little consensus of what this term really means and hence what qualities the «intercultural competent» person should possess.

Interculturally competent persons know how to elicit a desired response in interactions and to fulfil their own communication goals by respecting and affirming the worldview and cultural identities of the interactants. In other words, intercultural communication competence is the ability to acknowledge, to reflect over, problematise, understand, respect, tolerate, cope emotionally with and operate efficiently in situations of intercultural encounters. In more precise terms, intercultural communication competence comprises three interrelated components: intercultural sensitivity, intercultural awareness, and intercultural adroitness [3].

Intercultural sensitivity is the affective aspect of intercultural competence, and refers to the development of a readiness to understand and appreciate cultural differences in intercultural communication. It can be worded as «I feel».

Intercultural awareness is the cognitive aspect of intercultural communication competence that refers to the understanding of cultural conventions that affect thinking and behaviour. The corresponding phrase for it would be «I know».

Intercultural adroitness is the behavioural aspect of intercultural communication competence that stresses those skills that are needed for us to act effectively in intercultural interactions. It can be symbolized as «I do» [7, 5].

These three components are closely related and interdependent, most researchers tend to perceive them as one block without-clearly distinguishing them from one another.

However, the separation of these components becomes important when it comes to intercultural competence training.

Since the «I feel» component will largely depend on our previous experiences as well as on our upbringing, it is possible to argue that one can never fully understand the feelings of the other who was raised in a totally different environment. Nevertheless, developing intercultural competence skills must be aimed at learning to accept and tolerate that other people might have a different «I feel» for the same situation. Despite that the basic feelings e.g. happiness, sorrow, joy, etc. are present and expressed in all human beings with no psychological damages in emotional sphere, the expression, the situation in which these feelings become apparent, the reaction to a particular stimulus vary cross-culturally. The more intercultural encounters we have, the more competent in distinguishing and accepting these differences we become.

Similarly, the behavioural component «I do» develops as we interact with people from other cultures. Observing our failures and success in intercultural communication we can develop different reactions which range from anger and total rejection of the «other way of doing things» to interest, curiosity and self-growth.

When one interacts with someone from a different culture, he subconsciously sends and receives messages through the optics of his own knowledge and understanding of the world and reality. Here we must consider not only cultural experiences, but also personal and family background, profession and other parameters that play a significant role in the communicative process. Awareness of the different standards and norms as well as the realization that cultures, societies, as well as our inner worlds, are in the constant change and flux, brings one to the insight that culture is not something that we have or possess but rather that we perform.

Communicating cross-culturally is not a one-way street. In this interaction all parts involved change and develop. If the communicative act was successful which means that the exchange of information and contact establishment or contact maintenance went smooth the people involved will acquire a positive intercultural experience. Should too many cultural norms and rules be violated, a person who did not have an assumption of possible cultural differences is doomed to have disappointment, dissatisfaction and

frustration: the negative intercultural experience. In any case the intercultural communicative act makes us more «culture» aware.

Among the range of intercultural training programmes cultural awareness training, cognitive training, in particular, requires participants to understand the aspects of culture that are universal and specific. Self-awareness helps participants identify attitudes, opinions, and biases embedded in their own culture that influence the way they communicate. Thus, intercultural awareness requires individuals to understand, from their own cultural perspective, that they are cultural beings and to use this understanding as a foundation for becoming aware of our distinct characteristics, as well as our similarities in order to effectively interpret the behaviour of others in intercultural settings [13].

Intercultural awareness is, therefore, the cognitive perspective of intercultural communication. It emphasizes the changing of personal thinking about the environment through an understanding of the distinct characteristics of one's own and the other's cultures. It furnishes an opportunity to develop an understanding of cultural dynamics by reducing the level of situational ambiguity and uncertainty in intercultural interactions. With little visible discomfort, little confusion, and little nervousness in a new environment, individuals can adapt to situational demands with no noticeable personal, interpersonal, or group consequences and can cope with the changing environment rapidly and comfortably.

Since each culture tends to favour certain forms of processing surrounding data, problems in intercultural communication occur when parties involved misunderstand such patterns.

#### **Levels of Intercultural Awareness**

Different scholars distinguish between different levels of intercultural awareness. It can be considered a process of attitudinally internalizing 'insights about those common understandings held by groups that dictate the predominant values, attitudes, beliefs, and outlooks of the individual' [1]. This process can be integrated into 3 levels: (1) awareness of superficial cultural traits, (2) awareness of significant and subtle traits that contrast markedly with another's and (3) awareness of how another culture feels from the insider's perspective [6].

The first level is the understanding of another culture based mainly on stereotypes. The awareness in this level tends to be superficial and often partial. Information about culture comes from the media, tourism books, textbooks, or the first impression. For example, U.S. Americans are perceived as outgoing, friendly, loud, hardworking, wasteful, wealthy people by foreigners [8]. Chen and Starosta (1998) also report some of the first impressions of U.S. Americans made by Japanese visitors. From the perspective of the Japanese Americans seem to walk very fast, seem to be always in a hurry, always try to talk everything out, and don't respect teachers in school. On this level, one tends to understand a culture or its people by the most visible characteristics they possess. Then some of these characteristics

are applied to the whole group. For example, Asian students with a high GPA in American colleges are often incorrectly considered as science and math majors because the media report that Asian students often do better in those areas. Finally, the same treatment is given to each member of the group by saying, e.g., «You are Japanese; you must be smart» [4].

However, these stereotypes certainly lead to a major pitfall. Like most preconceptions and prejudices stereotypes are often based on shallow assumptions and incomplete information and, thus, cannot be considered as the universal truth. We realize that stereotypes are false friends when our own culture is being portrayed as in such.

The second level of intercultural awareness shows how significant and subtle cultural traits differ sharply from one's own through direct or indirect experience. This level has two phases. The first phase assumes intercultural awareness through culture-conflict situations and the second through intellectual analysis. Although the media, tourism books, or textbooks may provide contrasting information, one does not fully feel or grasp the real meaning of the cultural differences except through experience by direct or indirect interactions with people of another culture. In the first phase of this level, the experience of cultural conflict may lead to depression, helplessness, hostility, anxiety, withdrawal, or disorientation, but at the same time it provides the chance to further recognize and understand another's culture.

Many sojourners, first-time expatriates and foreign students, for example, experience stress during this phase of intercultural awareness. These problems seem to derive from illusive expectations that the foreign culture resembles their own. For example, many foreign humanitarian missions fail largely because people are not able to adapt their behaviour and consequently the work aims to the needs of the local population. The classic example in this is that humanitarian help is sometimes inadequate: in the regions where food is needed children receive toys, and being hungry they have no joy in playing. Clearly, the gift of toys comes from the place where the basic needs of a human being, such as hunger, are satisfied.

In the second phase of the second level of intercultural awareness, through rational and intellectual analysis, one comes to understand that cultural differences can be justified from the other culture's perspective. In this phase appreciation and respect to the new culture might develop sensitivity towards cultural differences. In addition, intercultural understanding in this phase results from drawing comparisons and contrasts. As mentioned the more positive comparisons and contrasts one will have, the more positively the particular culture will be evaluated. Similarly, the more negative experiences one will have the more negative perception of the particular culture the person will get. The negative outcomes have the tendency to become static, they brake the process of going on. The positive outcomes, on the contrary, will promote motivation for further learning. A few scholars, however, argue that some people reach this kind of intellectual understanding even before they move into the first phase of this level [6].

Finally, the third level of intercultural awareness requires the ability to see the culture from an insider's perspective through the empathic approach. This, however, requires a longer relationship with a foreign culture.

The developmental levels show that intercultural awareness is a learning process by which one becomes aware of his or her own cognitive growth, learning, and change regarding a set of cultural situations and cultural principles stemming from intercultural communication. It is a part of cognitive function regarding the knowing of how people's outlook, attitudes, values and behaviour are based on cultural dispositions. Thus, intercultural awareness involves change and movement from one cultural frame of reference to another and provides unlimited opportunity for contrast and comparison resulting from cultural differences.

#### **Approaches to the Study of Intercultural Awareness**

Culture-general and culture-specific are two approaches used to demystify the process of intercultural awareness. A culture-general approach aims to understand culture's global influence on human behaviour. Cultural assimilators are common techniques used in intercultural training programmes to help participants learn about the general influence of culture. Cultural assimilators require participants to answer a question by selecting the best from the four or five possible answers about a critical incident regarding a specific culture. The critical incident has been demonstrated to produce variant cultural interpretations. This kind of attribution training not only helps participants recognize that the way they think is not always the way other cultural groups think, but also helps them understand that certain experiences are common to all intercultural interactions [5].

BaFa baFa, for example, is a simulation game that divides participants into Alphas and Betas – cultural groups representing two distinct sets of values and communication patterns. Members of each group are sent to the other group to collect information about the culture. The ensuing exchange gives participants a chance to play a new role in a different cultural setting and to experience the inevitable communication frustration, confusion and anxiety caused by the different cultural orientations. An understanding of the general influence of culture on its members is therefore reached.

The culture-specific approach aims to impart information about specific characteristics of a culture and cultural guidelines for interacting with people in a specific culture. In addition to cultural assimilators that can help participants learn about the specific characteristics of a culture, role-plays, area studies, research projects for students are commonly used to enhance culture-specific understanding. Role-plays allow through fake situation to try the role of a host national in a situation that is problematic because of cultural differences, learners are transformed from observers of a culture into participants in another culture. The process can develop greater understanding of the thinking and behavioural patterns of people from different cultures and can further augment and enhance intercultural communication skills [11]. Area studies usually employ a lecture to present information about a particular



country and its people and culture. For example, environmental briefings or cultural orientations are used to describe facts such as the locale, history, politics or economics of a particular cultural group (here there is a danger of imposing subjective opinions and judgements!) A 'dos and don'ts' format can be used to help learners to make the first step into the new cultural setting. It seems, however, that this approach can hardly lead to a holistic picture of the culture.

Both culture-specific and culture-general approaches indicate that intercultural awareness can be reached through didactic and experiential learning. Didactic learning is implemented through traditional academic methods in which, for example, the lecture format is used to disseminate cultural information and characteristics of another culture to learners (here the interdisciplinary focus is very important as it can help one acquire and interpret information in a more comprehensive manner). Didactic learning is commonly used in the first level of intercultural awareness, but its employment mustn't be underestimated on higher levels. Experiential learning involves participants intellectually, emotionally, and behaviourally in a simulated environment of role play [2]. It aims to reach intercultural awareness through interactions. The second level of intercultural awareness, especially the second phase, demands that participants learn, respect, and accept sharp cultural differences through this kind of interactional experience with people from or representing the target culture [10; 12].

Living in an intercultural world provides numerous challenges and opportunities to experience, to understand and benefit from unfamiliar ways. 'As the world is transformed into a place where cultural boundaries cease to be impenetrable barriers, differences among people become reasons to celebrate and to share rather than to fear and to harm' [9]. Cultural mixing also implies that people will not always feel comfortable as they try to communicate in a foreign language with people from another cultural background or vice versa. The intercultural encounters are always of dual character, they are a blend of positive and negative experiences. It is destructive to be drowned in negative ones as they lead to deeply-rooted stereotypes and disappointments.

It is, however, a similar mistake to stay always on the positive side and melt in similarities as by doing so one can fail to see culture-specific things. It is important rather to be aware of what kind of particles this or that culture is being created of. It is through intercultural awareness that we come to this understanding. Thus, intercultural awareness training is the right approach to view culture as a dynamic and contextual phenomenon. The skills developed in this field help one to be always on the alert and act adequately.

### References

1. Adler, P. S. (1987). Culture shock and the cross-cultural learning experience. In: E. L. Luce & C. Smith (Eds.) *Toward internationalism* (pp. 13-23). Cambridge, MA: Newbury.
2. Cargile, A. C., & Giles, H. (1996). *Intercultural communication training: Review, critique and a new theoretical*

framework. *Communication Yearbook*, 19, 385-424. **3. Chen, G. M. & Starosta, W. I.** (1996). Intercultural communication competence. A synthesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-384. **4. Chen, G. M. & Starosta, W. I.** (1998). Foundations of intercultural communication. Boston: Allyn & Bacon. **5. Cushner, K. & Brislin, R. W.** (1995). Intercultural interactions: A practical guide. Thousand Oaks, CA: Sage. **6. Hanvey, R. G.** (1987). Cross-culture awareness. In: L. F. Luce & E. C. Smith (Eds.). *Toward internationalism* (pp. 13-23). Cambridge, MA: Newbury. **7. Klyukanov, I. E.** (2005). *Intercultural Communication*. Boston-N.-Y.-San-Francisco: Pearson. **8. Kohls, L. R.** (1988). Models for comparing and contrasting cultures. In: I. M. Reid (Ed.). *Building the professional dimension of educational exchange* (pp. 137-153). Yarmouth, ME: Intercultural press. **9. Lustig, M. W. & Koester, J.** (2003). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. Boston-N.-Y.-San-Francisco: Allyn and Bacon. **10. Morgan, C.** (2001). International Partnership Project. In: M. Byram, A. Nichols & D. Stevens (Eds.) *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney: Multilingual Matters Ltd., pp. 11-29. **11. Seidel, G.** (1981). Cross-cultural training procedures: Their theoretical framework and evaluation. In: S. Bochner (Ed.), *The mediating person: Bridge between cultures*. Cambridge, MA: Shenkman. **12. Topuzova, K.** (2001). British and Bulgarian Christmas Cards: A Research Project for Students. In: M. Byram, A. Nickols & D. Stevens (Eds.). *Developing Inter-Cultural Competence in Practice*. Clevedon-Buffalo-Toronto-Sydney :Multi-lingual Matters Ltd., pp. 246-260. **13. Trianidis, H. C.** (1977). Theoretical framework for evaluation of cross-cultural training effectiveness. *International Journal of Intercultural Relations*, 1, 195-213.

В статье рассматриваются ключевые понятия межкультурной компетенции "Я знаю" (I know), "Я чувствую" (I feel), "Я делаю" (I do).

*Ключевые слова:* межкультурная осведомленность, межкультурная коммуникативная компетенция, культура.

У статті розглядаються ключові поняття міжкультурної компетенції „Я знаю”, „Я відчуваю”, „Я роблю”

*Ключові слова:* міжкультурна обізнаність, міжкультурна комунікативна компетенція, культура.

As the first step on our path to learning how to employ effective intercultural communication in practice we make an attempt to examine through synthesizing existing literature the notion of intercultural awareness as the key component of the intercultural communication competence.

*Key-words:* intercultural awareness, intercultural communication competence, culture.

УДК 811.111.378

**M. A. Speranskaya-Skarga**

## **TANDEM METHOD AND ITS ROLE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

**The actuality of the problem.** Providing students with meaningful authentic communication has always been the matter of major concern for teachers. There is hardly such a method that can solve this problem better than tandem method does.

**The main objective.** Seeing tandem method among the most acceptable ones in language classroom we would like to determine the main objective of this article which is the following: revealing the essence of the method, some stages of its development, as well as advantages and disadvantages of its implementation.

Tandem Method is a relatively new trend in methodology, mainly referring to the second language acquisition. Language learning in tandem is autonomous learning which does not normally replace language courses but rather arises from such courses and often complements them. Learning in tandem can be defined as a form of open learning, whereby two people with different native languages work together in pairs in order to achieve the following: to learn more about one another's character and culture; to help one another improve their language skills; and to exchange additional knowledge. Tandem language learning takes place through authentic communication with a native speaker, who can correct the learner and also support him in his attempts to express himself. As learning in tandem is always based on communication between members of different language communities and cultures, it also facilitates intercultural learning.

Tandem learning developed first as face-to-face meetings between two learners with different native languages, each of them willing to learn another student's mother tongue. Learners used to team up with a native speaker, such as an exchange student, and learn each other's language while being supported by a framework of counselling sessions, collaborative tasks and activities, etc. Since 1983 the method receives acceptance as one of the basic elements in an alternative program of language learning. As the result of an active campaign of publication, travel and training, the material for the organization of individual partnerships is extended to almost all the major European languages. The Tandem network is formed with members in Canada, Chile, Costa Rica, Czech Republic, France, Germany, Great Britain, Hungary, Ireland, Italy, Peru, Poland and Spain and with partners in Austria, Portugal and Switzerland. This structure facilitates language courses abroad, youth exchange, cultural tours, class correspondence and similar cross-border activities. The network maintains various forms of association with various public adult education centers, universities and also cooperates with the «International E-Tandem Network» [1; 2].

In 1994 this system was transferred to the medium of e-mail, when the University of Bochum, Germany, and the University of Rhode Island started to

collaborate with the help of bilingual sub-nets. They started to pair English speaking students learning German with German speaking students learning English through a central ‘dating agency’ in Bochum. They also created a bilingual English-German mailing list, RIBO-L (named after the first participating universities, Rhode Island and Bochum), which has grown to over 600 members. With the addition of new sub-nets and new languages and the first tentative results of empirical research, it became necessary to redefine the major principles of tandem learning, which was done in the 1996 tandem Guide. In the last few years, training courses using the tandem principle have been organized for members of the same profession from different countries.

Tandem learning occupies a place somewhere between classroom learning and self-instruction. Tandem partners need to go beyond traditional classroom methods, not only by planning, monitoring, and evaluating their own learning process, but by exploiting their partner’s native speaker competence and developing an insight into the language learning process. Furthermore, tandem learning partners need to support each other and provide as much input for their partner as they get themselves.

Tandem method is based on the following three principles. Central to understanding of tandem language learning is **the Principle of Reciprocity**, which may be summarized in the following way: successful learning in tandem is based on the reciprocal dependence and mutual support of partners; both partners should contribute equally to their work together and benefit to the same extent. Each student must get equal amount of information and feedback from the partnership, and can expect to receive as much help as he gives. Each student depends on contributions from both students to make the partnership successful. This involves compromise and commitment, honesty and courtesy.

The second principle, linked with reciprocity, is **bilingualism**. Each student should use the same amount of his first and second language in each message. This equal balance of both languages is not only vital for the training of receptive and productive skills. Recent research by Appel has shown that the quantitative relation between native language and second/foreign language content in e-mails has repercussions for the success of a tandem partnership [3]. Thus, the process of correcting the partner’s output was reported to lead to increased awareness of first language structures.

One more important principle of language learning in tandem is **the Principle of Learner Autonomy**. In David Little’s words autonomy is a capacity – for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning. The capacity for autonomy will be displayed both in the way the learner learns and in the way he or she transfers what has been learned to wider contexts [4; 5]. According to this principle all tandem partners are responsible for their own learning: they alone determine what they want to

learn and when, and they can only expect from their partner the support that they themselves have defined and asked for.

All tandem partners are experts in their own language and culture: if desired, they can read aloud, discuss topics selected by their partner, correct mistakes, make suggestions for improvement, etc. Through tandem learning students can acquire and practise transferable skills of various kinds, for example: organizing themselves, their time and their work; managing their own learning; problem solving; obtaining and processing information; working as a member of a team; setting and meeting objectives; using the Internet.

From these principles we can derive a number of potential advantages, but also disadvantages or **problems** that may occur. One of the problems may occur because tandem learning is a form of distance learning. As such, there are bound to be problems with different term structures, educational systems and thus age structures, courses, available facilities, etc. Both students remain in their own environment.

Another problem is that tandem learning may at first seem like another penfriendship. Student work may become unfocused, unbalanced, and trivial. Tandem learning, however, requires commitment and discipline to become an effective tool in the language learning process. Then there is the problem that tandem learning, at least within the context of e-mail is an exclusively written medium. This may prove difficult for learners who have been learning the target language mainly within a communicative classroom where more emphasis was placed on oral communication. Within e-mail as an asynchronous and thus non-reciprocal written medium, they have the added problem of not being able to negotiate meaning or provide scaffolding the way they could in other synchronous media like the telephone.

One of the questions posed by tandem novices concerns their fear to learn something incorrect from their tandem partner. Tandem instructors usually do not deny the possibility to learn something incorrect adding that this might be only beneficial for a learner [6]. Linguistic variation occurs in every speaker, so a tandem partner, too, may use regional, social or personal forms of variation. The linguistic output does not always comply with the norms that are applied in language teaching. Naturally, partners can make mistakes. However, the occurrence of linguistic variations in the language of your partner is one of the facts for which one should be prepared as a tandem language learner.

Besides, the information one receives from his tandem partner may not be complete and could be biased, ambiguous or not even true. Every form of communication bares this risk. So, a tandem learner has to keep in mind that his partner's previous knowledge, his attitudes, his sociocultural background, his interests, etc. all have an influence on the information he passes on. Thus, being able to critically reflect on this information is always an objective in education, including language learning. Moreover, there will never be a guarantee that what you learn is absolutely correct, not even in language

education. On the one hand, a teacher does not know everything and can also make mistakes. On the other hand, the information a teacher or language book is trying to deliver may not be perceived by the learner the same way it was intended.

The problem of finding a tandem partner can sometimes be rather confusing. To solve this problem successfully one has to define his language learning aims and then to look for a partner according to them. In addition to that, one should realistically understand to what extent his tandem partner can help him in language acquisition. It is also important that one should accept the tandem partner he is put in contact with in the same way he would accept a new work colleague or another participant in a course. It is obvious that mutual sympathy, being on the same wave-length, corresponding work practices and so on will favour cooperation, but they are not absolutely necessary to achieve the aims posed.

Potential **benefits** of tandem learning are manifold. Every learner is presented with a native speaker of his or her target language who is not only fully acquainted with the language but also with the target language culture. The topics of discussion can be agreed on and are thus potentially much more meaningful than classroom discourse. Working arrangements can be agreed on with the partner. The fact that both partners depend on each other and are on the same level as learners and experts can increase motivation and can put both in a similar position.

One more positive feature of the method can be seen in the fact that it suits not only those learners who have good command of language but for beginners as well. A tandem learner should at least be able to understand his partner when he uses his native language on a moderate level. He is then able to learn from his partner. (It is acceptable to use one's native language in order to make oneself understood at this point.) The minimal requirements are not as high when learning in written tandem (e.g. e-mail) [7]. This is because writing allows for more time to be spent on comprehension as well as the use of learning aids or the help of others. One should usually be able to start working in e-mail tandem after only a few months of language instruction. The minimal requirements for face-to-face tandem are generally much higher because it is more difficult to follow a foreign language when it is spoken.

However, there are examples of beginners who learned successfully in tandem without any previous knowledge. They were usually very motivated and had acquired skills for autonomous language learning in the past. They would usually continue learning outside of the tandem setting, some would also make use of learning advisers or language classes to accompany the learning process. It can be also added that when one partner does not fulfil the minimal requirements, the following rule is applied: The lower the abilities are in the use of a foreign language of one tandem partner, the more important it is that the other has a good command of the beginner's native language to be able to use it as a means of communication.

**In conclusion** it is possible to say that tandem method possesses the absolutely evident positive feature, which is the following. Live and meaningful communication with a partner, especially one from the target language community, provides an opportunity to obtain very individualized and by definition meaningful authentic material. It is also a way to test one's own proficiency in the target language, not with the inflexible feedback of a computer program, but with the support of either peers or native speaker partners. The role of this method in context of cross-cultural communication cannot be underestimated. Thus, being beneficial for both sides, tandem method can become a valuable tool in expanding cultural contacts and in perfecting personal knowledge and gaining precious experience.

### References

**1. Brammerts H.** Autonomous language learning in tandem: the development of a concept. In Lewis & Walker (eds.), 2003; 27-36. **2. Appel Marie-Christine,** Mullen T. A new tool for teachers and researchers involved in e-mail tandem language learning. *ReCALL*, 14, 2, 2002. **3. Appel A. W.** The Zephyr Abstract Syntax Description Language, *Conference on Domain-Specific Languages*, USENIX Association, October 1997. **4. Little D.** Language Awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6 (2/3), 93-104. **5. Little D.** Tandem language learning and learner autonomy. In Lewis & Walker (eds.), 2003, 37-44. **6. Belz, Julie A., Kinginger C.** The cross-linguistic development of address form use in telecollaborative language learning: Two case studies. *Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 59 (2); **7. Brammerts H.,** Calvert M. Learning by communicating in tandem. In Lewis & Walker (eds.), 2003, 45-59.

В статті розглядається сутність тандем-методу, а також переваги та недоліки його використання у вивченні іноземних мов.

*Ключевые слова:* тандем-метод, взаємодія, двомовність, автономність учня, лінгвістична варіація.

У статті розглядається сутність тандем-методу, а також переваги та недоліки його використання у вивченні іноземних мов.

*Ключові слова:* тандем-метод, взаємодія, двомовність, автономність учня, лінгвістична варіація.

The article reveals the essence of tandem method and major advantages and disadvantages of its implementation in learning foreign languages.

*Key-words:* tandem method, reciprocity, bilingualism, learner autonomy, linguistic variation.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

***Бабічева Ганна Сергіївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор М. О. Красавський (Луганськ, Україна)

***Балабан Олена Олександрівна,***

кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри англійської філології Маріупольського державного гуманітарного університету (Маріуполь, Україна)

***Басов Олександр Анатолійович,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – кандидат технічних наук, доцент О. С. Меняйленко (Луганськ, Україна)

***Басок Вероніка Андріївна,***

кандидат філологічних наук, викладач кафедри німецької філології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (Черкаси, Україна)

***Габріельян Ольга Андріївна,***

кандидат філологічних наук, доцент, докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Данилюк Сергій Семенович,***

кандидат філологічних наук, викладач кафедри практики англійської мови Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (Черкаси, Україна)

***Дегтярьова Світлана Валеріївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор К. Д. Глуховцева (Луганськ, Україна)

***Добринець Олена Миколаївна,***

викладач кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент Н. В. Федічева (Луганськ, Україна)



***Жакун Ольга Олексіївна,***

аспірант кафедри загального та російського мовознавства і теорії та історії літератури Слов'янського державного педагогічного університету; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор В. А. Глущенко (Слов'янськ, Україна)

***Зайцева Ірина Павлівна,***

доктор філологічних наук, доцент, професор кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

***Ільїна Валерія Валеріївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент Л. В. Мельник (Луганськ, Україна)

***Ковтун Кароліна Вікторівна,***

викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Кучеренко Юлія Геннадіївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С. В. Савченко (Луганськ, Україна)

***Лозицкая Тетяна Юр'ївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, доцент І. П. Зайцева (Луганськ, Україна)

***Матвеева Світлана Анатоліївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Мурзіна Світлана В'ячеславівна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор С. В. Савченко (Луганськ, Україна)

***Орел Анна Сергіївна,***

аспірант кафедри загального та російського мовознавства і теорії та історії літератури Слов'янського державного педагогічного університету; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор В. А. Глущенко (Слов'янськ, Україна)

***Орлова Юлія Валентинівна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор А. С. Зеленько (Луганськ, Україна)

***Осадча Тетяна Юріївна,***

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Реутська Євгенія Миколаївна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор К. Д. Глуховцева (Луганськ, Україна)

***Сазонова Євгенія Олександрівна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, доцент І. П. Зайцева (Луганськ, Україна)

***Сергєєва Вікторія Євгенівна,***

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Сперанська–Скарга Марія Андріївна,***

викладач кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент І. М. Карпенко (Луганськ, Україна)

***Туленінова Лариса Володимирівна,***

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор М. О. Красавський (Луганськ, Україна)

***Унукович Валерій Вікторович,***

кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Фатєєва Наталія Володимирівна,***

кандидат філологічних наук, доцент, начальник кафедри українознавства Луганського державного університету внутрішніх справ (Луганськ, Україна)

***Чужик Аза Семенівна,***

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (Луганськ, Україна)

***Шопін Павло Юрійович,***

студент IV курсу факультету іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, доцент І. П. Зайцева (Луганськ, Україна)

***Яскевич Юрій Валерійович,***

викладач кафедри практики мовлення Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка; науковий керівник – доктор філологічних наук, професор А. С. Зеленько (Луганськ, Україна)

ВІСНИК  
Луганського національного педагогічного університету  
імені Тараса Шевченка  
(філологічні науки)

**Коректори:** Матвеева С. А.,  
Ільїна В. В.

**Відповідальний за випуск:**  
доцент В. В. Унукович

---

Здано до складання 26.12.2006 р. Підписано до друку 26.01.2007 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman. Друк  
ризографічний. Умов. друк. арк. 22,7. Наклад 100 прим. Зам. № 369.

---

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