

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 12 (107) Липень

2006

2006 липень № 12 (107)

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 № 9 від 28 квітня 2006 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. Грищенко 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

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

<i>Габриэльян О.А., Чужик А.С.</i> Аутентичные материалы в обучении иностранному языку в вузе.....	3
<i>Гордієнко-Митрофанова І.В.</i> Використання маніпулятивної технології у процесі навчання іноземній мові: результати експериментального дослідження.....	9
<i>Леньошкіна Н.І.</i> Test-Taking Skills.....	20
<i>Мурзіна С.В., Максименко Л.Г.</i> Загальнопрофесійна компетенція майбутнього викладача англійської мови як складова компетентнісної моделі спеціаліста.....	24
<i>Осадча Т.Ю.</i> Деякі особливості професійної підготовки викладачів іноземних мов в США.....	33
<i>Пашкова О.В.</i> Особливості гендерної культури молоді на сучасному етапі розвитку суспільства.....	39
<i>Сичевская И.О.</i> Проблема поликультурного образования в аспекте обучения иностранному языку.....	45
<i>Фатеева Н.В.</i> Современные проблемы изучения русского языка как иностранного в неспециальных вузах в условиях близкородственного двуязычия.....	50
<i>Ширина О.А.</i> Роль иностранного языка в формировании коммуникативной культуры учеников в процессе его изучения.....	56

РОЗДІЛ II ЛІНГВІСТИКА: СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ

- Бабичева А.С.* Структура ассоциативного поля фрейма «свадьба» в английском и русском языках.....63
- Дегтярѳова С.В., Махтѳева О.М.* Питання функціонування мов близького та середнього сходу у фундаментальних розвідках академіка А. Кримського.....69
- Ігнатова О.В.* Порівняльний аналіз українських та німецьких фразеологічних одиниць: постановка проблеми.....73
- Ільїна В.В.* Фразеологізми зі значенням оцінки соціального статусу людини (на матеріалі української, англійської та німецької мов).....77
- Кучеренко Ю.Г.* Взаимодействие языка и культуры: к постановке проблемы.....82
- Матвеева С.А.* Новая жанровая парадигма научного дискурса.....88
- Неловкина Н.И.* Социокультурные основы трансформации коммуникативной структуры рекламного дискурса (к постановке проблемы).....93
- Орлова Ю.В.* Особливості когнітивного поля «вік людини» в англійській та українській мовах.....102
- Реутська Є.М.* Елітна мовна особистість з південно-західним (лемківським) діалектним субстратом.....109
- Сазонова Е.А.* К вопросу о переводе лирических произведений с английского на русский язык.....120
- Туленинова Л.В.* Понятия «здоровье» и «болезнь» в «поле смыслов» английской и русской лингвокультур.....127
- Unukovich V.V.* Trying to Dot All I's And Cross All T's.....134

РОЗДІЛ І

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 811.111:378

О.А. Габриэльян, А.С. Чужик

АУТЕНТИЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Одна из задач высшего образования – не просто хорошо обучать, но готовить будущих специалистов нравственно и психологически существовать в новой для страны действительности в экономическом, социальном и мировоззренческом отношении. Профессионалы нового типа должны быть адаптированы к условиям развития рыночных отношений, деловых контактов, к освоению новых информационных технологий, созданию многочисленных совместных предприятий в тесном контакте с зарубежными специалистами. Естественно, в этих условиях посредником выступает английский язык, которым, по данным Дэвида Кристала [1, 55], пользуется конце 90-х около четверти населения земного шара в качестве родного, официального и международного.

Именно в связи с этим общей целью типовой программы обучения английскому языку для профессионального общения является формирование у студентов такой языковой компетенции, которая позволит им эффективно функционировать в культурной, учебной и профессиональной среде. Цель работы англиста в данном случае - формирование у студентов адекватного поведения в реальных ситуациях академической и профессиональной жизни, **общей** для студентов **разных** специальностей.

Здесь следует отметить, что различие профессии, тезауруса и, естественно, различие профиля фундаментальной подготовки не мешает определить параллельные коммуникативные компетенции для выпускников всех специальностей.

Программа «Англійська мова для професійного спілкування» во-первых, базируется на умениях общего характера, необходимых в разнообразных сферах и ситуациях различных видов профессионального общения, а уже потом она учитывает ориентированность в конкретной сфере деятельности.

Умение общаться объединяет в себе одновременно знание языка и знание культуры: ведь необходимость изучения культуры и мира изучаемого языка уже стало аксиомой. Существующее мнение о том, что изучение иностранного языка автоматически ведет к межкультурному взаимопониманию, на наш взгляд, ошибочно. Необходимы специальные усилия, чтобы это стало возможным.

Представители разных культур используют различные модели восприятия социальной действительности посредством символических систем, что находит отражение в используемых языковых конструкциях, стилях устной и письменной коммуникации [2, 100–101]. В межкультурной среде лингвистическая компетентность как владение абстрактной системой правил языка, используемого партнерами в качестве средства общения, выступает необходимым, но недостаточным условием эффективности общения. Студенты, кроме того, должны обладать коммуникативной компетентностью – умением применять правила в конкретных социальных ситуациях, а также владеть когнитивной способностью словообразования и генерирования мыслей на языке общения [3, 138]. Следовательно, основным критерием уровня коммуникативной компетенции следует считать не только языковую правильность, а и способность к эффективному общению при помощи изучаемого языка на базе аутентичных текстов, отражающих социальные, культурные концепты иной социальной общности.

При обучении иностранному языку следует обращать внимание на общение личности в различных культурах, на различия между коллективистскими и индивидуальными культурами. Как справедливо утверждает С.Г. Тер-Минасова, языковая личность выражает и отражает феномены своей культуры, что можно продемонстрировать на всех уровнях языка, включая лексику и грамматику. Человек, усваивая новый язык, одновременно усваивает чужой, новый мир, без знания которого язык превращается в копилку, способ хранения и передачи культуры, т.е. мертвый язык [4, 31].

Использование аутентичных материалов – это один из важнейших способов изучения моделей поведения людей и их отношения к миру, это возможность приобщения к образу мыслей людей, которые неизбежно определяются культурой их национально-этнической общностью и могут быть правильно поняты лишь в контексте данной культуры.

Определением понятия «аутентичные материалы» в многообразии методических формулировок следует считать то, что они выявляют реальный язык и его использование в своем сообществе [5, 3].

Аутентичный текст – это текст «...взятый в событийном аспекте; это речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей» [6, 11]. Как справедливо утверждает Э.П. Комарова, текст считается аутентичным только в том случае, когда он является частью естественной прагматической коммуникативной ситуации, которая и будет определять связность того или иного текста, лингвистические средства решения коммуникативной задачи, структурные особенности текста и т.д. [7, 44].

Бесспорно, аутентичные материалы заключают в себе реальный язык, контекстуально богатый и культурно уместный. Они наиболее ярко отражают национальные особенности культуры народа – носителя языка: реалий (обозначений предметов и явлений, характерный для одной

культуры и отсутствующих в другой), фоновую лексику (обозначения предметов и явлений, имеющих аналоги в сопоставляемых культурах, но различающихся национальными особенностями функционирования, предназначения предметов). Культурологическая аутентичность текстового материала позволяет формировать навыки межкультурного общения через язык. Именно такой материал представляет неисчерпаемый источник повышения мотивации обучения иностранному языку, так как дает возможность понять другой народ, его менталитет, особенности национального характера и специфику их проявления.

Но использование аутентичных материалов неизбежно ставит ряд проблем перед преподавателями, о чем свидетельствуют в своих исследованиях носители языка. Richards, например, указывает, что наряду с достоинствами, аутентичные материалы часто содержат трудный язык, не всегда нужный для обучения словарь и сложные грамматические конструкции [8, 253]. Martinez [9] отмечает, что аутентичные тексты могут быть слишком перегружены культурологическими сведениями, которые вызовут определенные затруднения для его расшифровки. Все это вызывает закономерный вопрос: как использовать этот материал независимо от уровня студенческой подготовки? Guariento & Morley [10, 347–353] утверждают, что использовать аутентичные тексты следует на продвинутом этапе, т.е. тогда, когда студенты овладели всеми основными конструкциями и приобрели достаточно широкий вокабуляр в изучаемом иностранном языке.

Наш личный опыт многолетнего преподавания в вузовской аудитории позволяет подтвердить выводы методиста Chavez [11], который считает, что учащиеся наслаждаются аутентичными материалами даже на начальном этапе обучения, так как понимают, что это реальный язык, что именно на таком языке общаются его носители; и учебная деятельность в этом случае превращается в значимую, имеющую более сильную мотивацию для студента.

От современного выпускника вуза ожидается хорошая осведомленность в социокультурной специфике языков, взаимодействующих в коммуникации. А это, в свою очередь, предполагает формирование у студентов межкультурной компетенции, которая понимается как «совокупность фоновых знаний и способность их адекватного применения в условиях определенного культурного контекста на основе сравнения двух и более культур» [12, 44].

Тесная связь и взаимозависимость изучения аутентичных материалов и межкультурной коммуникации настолько очевидны, что не нуждаются в пространственных разъяснениях, так как именно они могут способствовать обучению языку как реальному и полноценному средству общения.

Именно необходимостью поиска аутентичных страноведческих материалов на иностранном языке, отвечающих познавательным

интересам студентов в условиях безжизненности и искусственности отечественных учебников, привели к необходимости разработки на кафедре учебных пособий, которые вызывают у студентов желание и возможность понять другой народ, его менталитет, особенности национального характера и характер их проявления. К тому же, «в аутентичных текстах актуализируются социопсихокультурные параметры участника общения: социальная роль, профессиональный статус, стереотип поведения и его коммуникативная компетентность» [13, 3].

К примеру, учебное пособие «In the Mood for Singing» (Коли душа співає) посвящено разработке технологии использования англоязычных песен в аудиторной и самостоятельной работе студентов. Пособие не рассчитано на конкретную профессию. Его цель – создание общеязыковой подготовки, которая позволит без особых усилий перейти к общению в рамках программы «English for Specific Purposes». Кроме англоязычных песен, предназначенных для изучения разноуровневых средств языка для достижения прагматических целей, в пособие включены диалоги и упражнения, дающие возможность получить достаточное количество общечеловеческих и страноведческих знаний, необходимых для адекватного общения с представителями англоязычной культуры, а также разнообразные задания, которые помогут учащимся лучше овладеть данным материалом и обеспечить формирование их межкультурной компетенции.

Ситуации общения предполагают следующие ракурсы: «*Meeting and Greeting People*»; «*Talking about where you live*»; «*Etiquette and social Customs*» и др. Аутентичный текстовый материал пособия обеспечивает необходимый минимум этикетно-узуальных форм общения и набор ситуаций для межкультурного развития студентов и использование иностранного языка как инструмента общения в диалоге культур.

Актуальностью и жизненным разнообразием отличаются материалы учебного пособия «*More Reading Power: Reading for Pleasure; Comprehension Skills; Thinking Skill*» (Читаем по-английски с удовольствием). Это интегрированное учебное пособие, развивающее взаимосвязанном обучении устной речи и чтения, Они направлены на моделирование фоновых знаний и позволяют осуществлять на занятиях реально-учебную коммуникацию, обмениваться информацией и мнениями о ключевых проблемах общества, о событиях в жизни молодежи, о нуждах образования в современном мире. Рубрики пособия «*Society*», «*Teenagers' World*», «*Education*», «*Science*» основываются на реальных фактах и усиливают межкультурную компетенцию студентов.

На кафедре уже стало традицией ежегодно выпускать и использовать оригинальное учебное пособие в виде английского календаря. Отбор аутентичного материала для календарей, естественно, производится с точки зрения новизны информации и предназначен для расширения кругозора обучающихся в лингвистическом и

экстралингвистическом аспектах. Основная особенность календаря как модели учебного пособия – ориентация на повседневную разумно дозированную учебно-познавательную деятельность.

Материалы, представленные в календарях, разнообразны: это страноведческая тематика (*Background Information on Language and Culture*), фрагменты повседневного общения и речевого этикета (*Small Talks*), моделирование межкультурных контактов в бизнесе (*Business Culture*), новости со всего света (*News from Around the World*), занимательные факты (*Fascinating Facts*), юмористические зарисовки (*The Funny Things People Say and Do*), высказывания выдающихся людей (*Quotations of Famous People*), государственные праздники, широко представлены современные фразеологизмы (*Idiom Magic*). Рубрика «*Language: Focus on ...*» предназначена для формирования лексико-грамматических навыков и расширению словарного запаса обучаемых, а «*How Good is Your English*» помогает оценивать свою лингвистическую и лингвострановедческую компетенцию.

Опыт работы с такими пособиями свидетельствует о большом интересе рубрик, связанных с поэзией (*In the Realm of Poetry*) и песнями (*In the Mood for Singing*), которые записаны на CD-ROM и могут быть проиграны на любом проигрывателе.

Следует признать, что информация о культурах и межкультурной коммуникации может поступать из различных источников, в том числе из средств масс-медиа, которые имеют огромное влияние на нашу жизнь. Мы получаем информацию по ТВ, по радио или из Internet. Информация, благодаря новым технологиям, поступает очень быстро и приносит новые сведения о различных культурах.

Отбирая эти материалы в учебных целях, вероятно, нужно учитывать следующее:

- а) как в них представлено культурное содержание;
- б) имеют ли они общекультурное значение или ориентированы только на британскую или американскую культуры;
- в) дают ли они информацию, инструкцию или предположение о том, как они могут быть использованы;
- г) какие культурные и социальные группы представлены в материалах: описываемая культура универсальна или стереотипна для какого-то одного народа;
- д) адресуются ли они отдельному специалисту или могут быть использованы всеми обучающимися;
- е) каков источник информации: представляет ли она жизненную реальность или это взгляд автора;
- ж) как оценивается в тексте культурная информация;
- з) как предполагается работать с данной информацией ученику и знаком ли он с этим видом работы и т.д.

Таким образом, можно по праву утверждать, что главной задачей педагогов и методистов при работе с культурологическими

аутентичными материалами является умелая организация учебного процесса, связанная, прежде всего, с моделированием речес коммуникативной деятельности в аудитории и решением лингвистических и дидактических задач. Работа в данном направлении может служить основанием для дальнейших исследований роли межкультурной компетенции в овладении иностранного языка.

Литература

1. **Crystal D.** English as a Global Language. – Cambridge, 2000.
2. **Ting-Toomey S.** Communicating Across Cultures. – The Guilford Press, 1999.
3. **Emmert P., Donaghy W.C.** Human Communication: Elements and Contexts. Eddison-Wesley Publishing Company, 1981.
4. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
5. **Taylor D.** Inauthentic authenticity or authentic inauthenticity? // TESL-EJ 1(2). – 1994.
6. **Носович Е.В., Мильруд Р.П.** Параметры аутентичного учебного текста // ИЯШ. – 1999. – № 1.
7. **Комарова Э.П.** Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному общению в системе вузовского образования. – Воронеж, 2000.
8. **Richard J.C.** Curriculum development in language teaching. – Cambridge, 2001.
9. **Martinez A.** Authentic materials: An overview. Karen's Linguistic Issues. Retrieved November 20, 2003 from <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>.
10. **Guariento W., Morley J.** Text and task authenticity in the EFL classroom // ELT Journal 55(4). – 2001.
11. **Chavez M.** Learner's perspectives on authenticity// International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 36 (4), 277ff. – 1988.
12. **Фурманова В.П.** Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка: Автореф. ...д-ра пед. наук. – М., 1994.
13. **Босова Л.М.** Об интерактивной компетенции специалиста в ситуациях профессионального межкультурного общения // aomai.ab.ru:8080/Books/Files/1998-01/12/pap_12.html.

Authentic Materials in Teaching Foreign Languages at Universities

The article attaches importance to using authentic English languages materials in socio-cultural teaching of foreign languages at universities. It contains examples of teaching resources which are built on application of authentic materials. This not only improves students' common speech skills but also helps them to feel confident in the real situation of foreign intercourse.

У статті обґрунтовується значення використання автентичних англійських матеріалів в культурологічному навчанні іноземної мови у вузі. Наводяться приклади посібників, які побудовано із застосуванням автентичних матеріалів, і це не тільки покращує загальні мовленнєві

уміння студентів, але і допомагає їм відчувати впевненість в реальних ситуаціях іншомовного спілкування.

В статье обосновывается значение использования аутентичных англоязычных материалов в культурологическом обучении иностранному языку в вузе. Приводятся примеры пособий, которые построены на применении аутентичных материалов, и это не только улучшает общие речевые умения студентов, но и помогает им почувствовать уверенность в реальных ситуациях иноязычного общения.

УДК 37.025

І.В. Гордієнко-Митрофанова

ВИКОРИСТАННЯ МАНІПУЛЯТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Важливість орієнтування для успішного формування розумових дій, до яких відносяться, зокрема, іншомовні граматичні навички, є загально визнаною [1, 2]. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, коли потрібні міцні навички у виконанні дії, найефективнішим стає використання повного об'єму навчальної інформації (НІ), склад якої – зразок, модель, алгоритм, і відповідає набору елементів повної орієнтувальної основи дії.

Дослідження ефективності навчання іноземній мові на основі застосування повного об'єму НІ – зразок, модель, алгоритм, показали, що таке поєднання, забезпечуючи повне орієнтування, сприяє поліпшенню результатів які здобуваються учнями [3, 4]. Але при цьому було відмічено, що «разом з тим збільшення об'єму НІ при незмінній кількості часу, відведеного для навчання тому або іншому мовному явищу, подовжує період засвоєння Од і, відповідно, скорочує час мовного тренування в порівнянні, наприклад, з використанням мовного зразка як єдиного типу НІ. В умовах обмеженого часу, що відводиться на вивчення іноземної мови в типових умовах, даний фактор може виявитися істотним» [3, с. 174–175]. Саме цей фактор і є визначальним при постановці наступного питання: як при застосуванні повного об'єму НІ зменшити період засвоєння Од і, відповідно, збільшити час мовного тренування?

Актуальність проблеми обраної теми обумовлена зростаючими потребами на сучасному етапі у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями; нова реформа системи освіти в Україні вимагає суттєвих змін у підході до викладання, перш за все оновлення змісту та методів вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідження в галузі підвищення ефективності навчання іноземній мові на основі різних типів навчальної інформації, застосування яких здатне забезпечувати адекватне орієнтування, – мовного зразка, моделі та алгоритму, актуалізуються, починаючи з середини 60-х років ХХ ст., в роботах М.М. Гохлернера, Г.В. Єйгера (1964 г.), Ю.М. Кулюткіна, Г.С. Сухобської (1967 г.), К.Б. Єсиповича (1968 г.), Є.І. Волкової (1969 г.), Л.П. Малишевської (1975 г.), У. Вайнрайх (1979 г.) та ін. З середини 80-х років і дотепер активно досліджується проблема співвідношення типів навчальної інформації, тобто, які з них і в яких поєднаннях найдоцільніше застосовувати в реальному навчанні [3, 4].

Спираючись на результати досліджень у цій області, а також на сформульоване вище питання, ми припустили, що застосування повного об'єму НІ й одночасно зменшення періоду засвоєння Од і, відповідно, збільшення часу мовного тренування, а також стабілізація результатів за цими умовами як добре підготовлених учнів, так і з високим рівнем тривожності, й «слабких» учнів, при формуванні граматичних навичок стає можливим використання моделей нового типу – маніпулятивних моделей, які об'єднують всі три типи НІ, – модель, алгоритм, мовний зразок. Отже, ми висловлюємо припущення про перевагу розроблених нами динамічних моделей комбінованого типу НІ – ГТ МАРО над традиційними структурно-функціональними моделями.

Ми також припустили, що розгортання орієнтувальної основи дії, яка забезпечується безпосередньо динамічними моделями, а також додатковим дидактичним матеріалом, насамперед, картками-ідентифікаторами, які були спеціально відпрацьовані для засвоєння граматичної категорії разом з її функцією, є провідним фактором при засвоєнні великого обсягу інформації, тобто при інтенсивній формі навчання іноземній мові.

У попередніх публікаціях ми надали досить розгорнутий опис опрацьованої нами ігрової педагогічної технології – ІТООД МАРО, спрямованої на інтенсифікацію й оптимізацію навчання англійській граматиці школярами молодшого та середнього віку [5, 6]. Основу технології складають розроблені нами структурно-функціональні моделі – граматичні трансформери МАРО (ГТ МАРО), які опрацьовані для вивчення часових форм англійського дієслова й структури англійського речення. Аббревіатура МАРО складається з заголовних літер російських слів *модель, алгоритм, речевої образець*.

Для ефективного впровадження ІТООД МАРО в навчальний процес нами були розроблені: додатковий дидактичний матеріал, комплекс тренувальних вправ для формування іншомовних граматичних навичок – Classroom MASP-Activities (англійська аббревіатура МАРО: *model* (модель), *algorithm* (алгоритм), *speech pattern* (мовний зразок)), проміжні та контрольні тести для заміру засвоєння учнями навчального матеріалу, визначення об'єму засвоєного матеріалу та глибини його

розуміння.

Отже, завдання цієї роботи полягає у тім, щоб довести зазначену вище тезу, спираючись на результати експериментального дослідження.

З цією метою було проведено експеримент у групі учнів різних вікових категорій (8–9, 10–11, 12–13 та 14–15 років) при Київському обласному інституті післядипломної освіти педагогічних кадрів та слухачів Харківських курсів іноземних мов «PEN».

Нижче наведено експеримент, який було поставлено на Харківських курсах іноземних мов «PEN» серед учнів 9-10 років (експеримент тривав впродовж повного навчального року). Експеримент проводився за перехресною схемою, тобто всі учасники вивчали одні й ті ж часові форми дієслова з опорою на поєднання «зразок – модель – алгоритм» за двома варіантами навчання: навчання з використанням традиційних структурно-функціональних моделей і з використанням динамічних моделей ГТ МАРО, а також додаткового дидактичного матеріалу ІТООД МАРО.

Для визначення ефективності розроблених моделей ГТ МАРО в рамках ІТООД учасники були розділені на дві групи – контрольну й експериментальну.

У контрольній групі навчання велося на основі першого варіанта навчання, про який було зазначено вище.

Учасники практично не володіли питально-відповідними вміннями в Perfect. Про це свідчили результати предекспериментального зрізу в усній і письмовій формах. Наявність невеликої кількості правильних відповідей у Present Perfect Tenses пояснюється, напевно, тим, що такі відповіді запам'ятовуються без усвідомлення структури дієслівних форм і речень, тобто на рівні мовного зразка.

Експеримент. Формування навичок утворювання часових форм англійського дієслова й структурного оформлення стверджувального речення. Експеримент складався з трьох контрольних тестів.

Перший тест. На початку експерименту були сформовані дві групи учнів по 25 учасників у кожній, приблизно однакового рівня. Кожну групу було розбито на три підгрупи – перша й друга по 8, а третя – 9 учасників.

Контрольній групі, яку назвали групою «К», було пояснено утворювання часових форм англійського дієслова й структурного оформлення речень (стверджувальних, заперечних, питальних), з урахуванням як образно-асоціативного, так і словесно-логічного типу мислення та сприйняття, при акцентуванні тези, беручи до уваги психолінгвістичні особливості дітей раннього віку (до 12 років), а саме те, що у дітей образно-асоціативний тип мислення переважає над словесно-логічним.

Потім їм запропонували перший тест, який складався з 12 питань (див. додаток А, тест №1). Мета цього тесту полягала в з'ясуванні чи розуміють діти, що таке verb, auxiliary verb, ending, чи знають вони

скільки усього існує граматичних часів, чи відрізняють вони час і граматичний час (різницю між time й tense). За кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал. Час, що надавався для виконання цього завдання, становив 20 хвилин.

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бал	6	7	4	2	3	2	5	9	4	7	3	6

Учні	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Бал	2	3	4	5	6	7	2	4	9	6	4	5	3

Табл. 1

Середній бал дорівнював: $N = \sum(1-n)/p$, де N – середній бал, $\sum(1-n)$ – сума вірних відповідей, p – загальна кількість учнів, які писали тест.

$$N = 4,72$$

Потім експеримент було проведено в експериментальній групі – групі «Е». Цього разу дітям пояснювали матеріал з використанням структурно-функціональних моделей ГТ МАРО та додаткового дидактичного матеріалу ІТООД МАРО, а саме карток-ідентифікаторів, карток-малюнків та таблиць порівняння граматичних часів, які ілюструють різницю між групами часів Continuous, Simple, Perfect, Perfect Continuous. Групі «Е» були запропоновані також проміжні тести, які орієнтовані на засвоєння структури граматичного трансформера, його характеристик, таких як контрольна опора (колірно-знаково-символьна система) та маніпулятивні, тобто матеріальні, операції з об'єктом (див. додаток Б). За кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал. Час, що надавався для виконання цього завдання, становив 7-10 хвилин.

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бал	12	11	12	12	12	11	12	12	12	12	11	12

Учні	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Бал	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12	12

Табл. 2

Середній бал дорівнював: $N = 11,88$.

У результаті: 7,16.

Рис. 1. Результати першого тесту в двох групах

Таким чином, перший тест експерименту показав, що при поясненні матеріалу на підставі динамічних моделей ГТ МАРО та використання карток-малюнків сприйняття й відтворення учнями необхідних граматичних понять стає значно продуктивнішим.

Другий тест. Групі «К» було запропоновано тест, який складався з 16 питань (див. додаток А, тест №2). Цей тест був спрямований на те, щоб з'ясувати наскільки твердо засвоюються дієслівні конструкції в процесі вживання, тобто разом з функцією. За кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал. Час, що надавався для виконання цього

завдання, становив 30 хвилин.

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бал	6	7	9	11	8	10	6	9	6	7	8	6

Учні	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Бал	9	7	8	6	6	7	10	6	9	6	7	8	6

Табл. 3

Середній бал дорівнював: $N = 7,52$

Потім експеримент було проведено в експериментальній групі «Е». За кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал. Час, котрий надавався для виконання цього завдання, становив 10 хвилин.

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бал	16	16	15	14	16	16	15	16	16	15	16	14

Учні	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Бал	15	16	15	16	16	16	16	16	16	15	16	14	16

Табл. 4

Середній бал дорівнював: $N = 15,56$

У результаті: 8,04

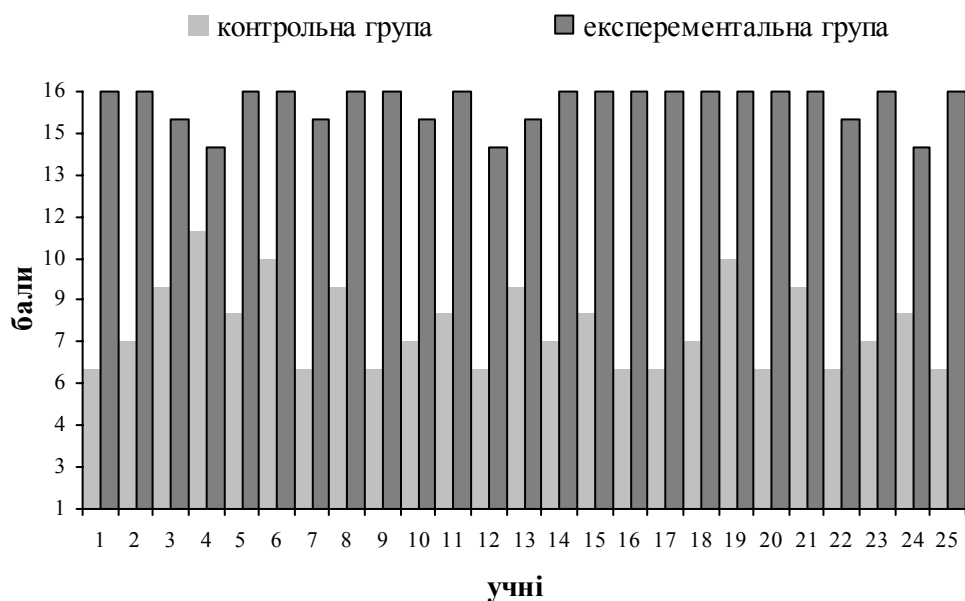


Рис. 2. Результати другого тесту в двох групах

Таким чином, другий тест експерименту підтвердив, що при поясненні матеріалу з використанням ГТ MAPO та карток-ідентифікаторів учнями міцно засвоюються дієслівні конструкції в процесі вживання, тобто разом з функцією.

Третій тест. Групі «К» було запропоновано тест, який складався з 16 питань. Цей тест був спрямований на з'ясування наскільки міцно учнями було засвоєно утворювання часових форм англійського дієслова

й структуру речень. За кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал. Час, котрий надавався для виконання цього завдання, становив 30 хвилин.

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бал	6	7	4	2	3	8	3	5	3	7	8	5

Учні	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Бал	6	7	8	6	6	7	4	6	3	6	7	5	6

Табл. 5

Середній бал дорівнював: $N = \sum(1-n)/p$, де N – середній бал, $\sum(1-n)$ – сума вірних відповідей, p – загальна кількість учнів, які писали тест.

$$N = 5,52$$

Потім експеримент було проведено в експериментальній групі «Е». За кожну правильну відповідь учень отримував 1 бал. Час, котрий надавався для виконання цього завдання, становив 15 хвилин.

Учні	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Бал	16	16	16	14	16	14	16	12	16	15	16	14

Учні	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
Бал	15	16	12	13	16	14	16	14	13	16	16	13	15

Табл. 6

Середній бал дорівнював: $N = 14,8$

У результаті: 9,28

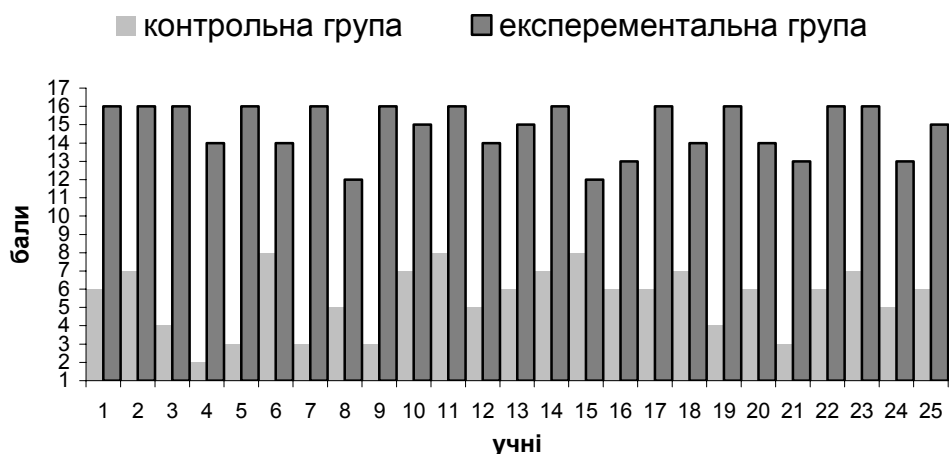


Рис. 3. Результати третього тесту в двох групах

Таким чином, третій тест експерименту також підтвердив, що при поясненні матеріалу з використанням ГТ МАРО та додаткового дидактичного матеріалу ІТООД МАРО учнями твердо засвоюється механізм утворення часових форм англійського дієслова.

Слід зазначити, що велику увагу в групі «Е» приділяли засвоєнню

саме карткам-ідентифікаторам. Розроблені картки-ідентифікатори призначені для засвоєння часових форм англійського дієслова разом з їхніми мовними функціями. Щоб забезпечити формування відповідного навичку, тобто автоматизованої здатності використовувати конкретну структуру в ситуаціях реальної комунікації, умови формування навичку повинні відповідати умовам їх функціонування в мові. Картки-ідентифікатори являють собою матеріалізовану комунікативну матрицю – матрицю «розпізнавання ситуації та її зв'язку з відповідною структурою» (за термінологією Л.М. Черноватого), яка базується на принципі наочно-діючого мислення й відповідає вимогам щодо ефективного формування іншомовних граматичних навичок: орієнтувальної здатності та адекватності.

Отже, карткам-ідентифікаторам відводиться одне з основних місць в ігровій технології ООД МАРО, оскільки головним у презентації граматичного матеріалу є показ функціонування його в мовній діяльності (з боку вчителя) і усвідомлення функціональних і формальних особливостей даного матеріалу (з боку учнів).

Усього карток-ідентифікаторів, з малюнками та символами, розроблено 48 штук. Загальна кількість їх, враховуючи картки з написами, складає близько 72. Але для досягнення мети – автоматизування граматичних навичок – достатньо від 21 до 25 карток. Інші картки використовуються вже з метою засвоєння інших випадків вживання граматичних часів. На кожній картці зображено малюнок, що асоціативно пов'язує його з конкретним випадком вживання того або іншого граматичного часу, крім того, кожна картка супроводжується типовим висловом.

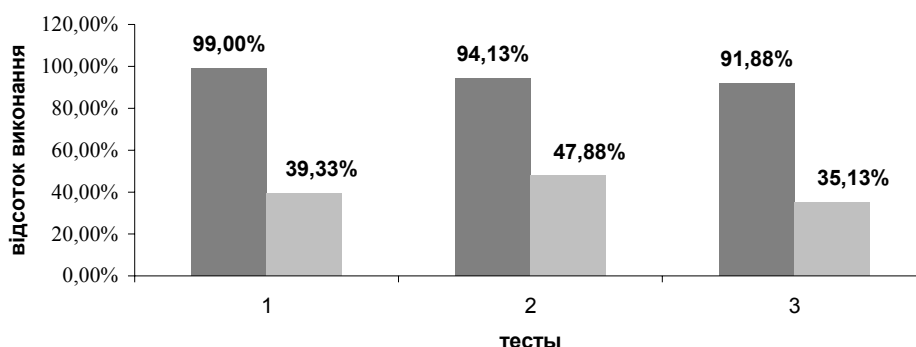


Рис. 4. Результати післяекспериментального зрізу в експериментальному навчанні за двома матеріалізованими типами навчання

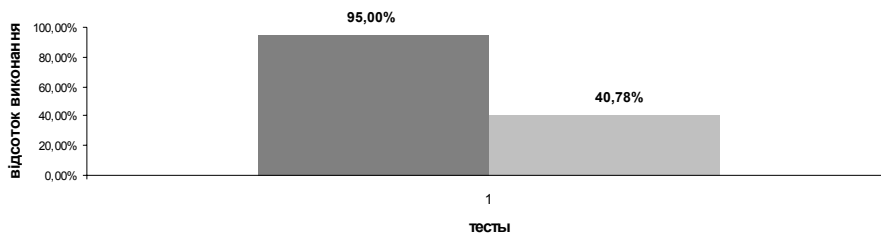


Рис. 5. Узагальнені результати тестів

На жаль, обсяг статті не дозволяє привести результати четвертого тесту, вони відображені тільки на узагальнюючих діаграмах. Експериментальна перевірка розроблених структурно-функціональних моделей ГТ МАРО й системи тренувальних вправ – Classroom MASP-Activiies показала високу ефективність ІТООД МАРО й підтвердила наступну гіпотезу: застосування повного об'єму НІ й одночасно зменшення періоду засвоєння Од, і, відповідно, збільшення часу мовного тренування, а також стабілізація результатів при формуванні граматичних навичок у цих умовах як у добре підготовлених учнів, так і учнів з високим рівнем тривожності, і «слабких» учнів, стає можливим при використанні моделей нового типу – динамічних моделей, які об'єднують всі три типи НІ. Учні при роботі зі складними граматичними явищами міцніше й швидше засвоюють їх при опорі на динамічні моделі ГТ МАРО, ніж при опорі на традиційні моделі. При цьому період засвоєння Од скорочується в чотири з половиною рази.

Післяекспериментальний зріз в усній та письмовій формах показав, що в письмових роботах кфсількість помилок у контрольній групі при побудові речень перевищила кількість помилок в експериментальній групі в п'ять разів. В усній мові перевага експериментальної групи менш помітна. У контрольній групі перша відповідь часто була невірною. При повторній спробі помилки в більшості випадків виправлялися (60%). Помилки в експериментальній групі допускалися рідше й виправлялися практично в 100% випадків, випереджуючи зауваження з боку вчителя.

Результати експерименту дозволяють сформулювати загальний висновок про перевагу навчання, побудованого на застосуванні ІТООД МАРО, в основі якої лежать структурно-функціональні моделі комбінованого типу НІ – ГТ МАРО.

Запропонована технологія ІТООД МАРО могла б стати основою нового підходу до навчання, який враховує сукупність факторів, котрі актуалізуються на сучасному етапі, а саме активізація пізнавальної діяльності учнів, творче засвоєння навчального матеріалу та можливість з боку учнів самостійно оволодівати знаннями й уміннями, формувати взаємно опосередковану активність викладача й учня в ціннісно-смысловій рівності.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок тесту №1

У цьому тесті учні повинні відповісти на такі питання:

1. Що таке дієслово?
2. Поясніть різницю між правильними і неправильними дієсловами?
3. Що таке допоміжне дієслово?
4. Скільки допоміжних дієслів ви знаєте?
5. Чим відрізняється час (time) від граматичного часу (tense)?
6. Скільки англійських граматичних часів ви можете назвати?
7. Запишіть загальну формулу побудови часової форми англійського дієслова.
8. Запишіть загальну формулу побудови англійського речення.
9. Запишіть загальну формулу стверджувального речення.
10. Запишіть загальну формулу питального речення.
11. Запишіть загальну формулу заперечного речення.
12. Запишіть розгорнуту формулу заперечного речення у Present Perfect Continuous.

Фрагмент зразка тесту №2

У цьому тесті учні мають підкреслити слова й вирази (time-expressions), які вказують на певні випадки вживання того або іншого часу.

Тільки для групи «Е»: попросіть учнів уважно подивитися на картки-ідентифікатори, які розташовані на гральній дошці, і указати в дужках номер картки-ідентифікатора:

Example: *The chameleon is changing its skin colour now.* ()

The chameleon is changing its skin colour now. (№2)

1. What animal did the leopard kill yesterday? (№)
2. Dinosaurs lived millions of years ago. (№)
3. The cat's eyes are growing larger and larger. (№)
4. My cat will have been catching mice for 3 years next week. (№)
5. How many times have you fed your dog today? (№)
6. The wolves have been howling non-stop all night. (№)
7. The fox does not live in a hole. (№)
8. Mom: - Your dog is whining. Peter: -Oh! I will feed it. (№)

Фрагмент зразка тесту №3

У цьому тесті учні повинні поставити дієслово в правильній формі.

Example: *What ... the chameleon ... now? (do)*

*What **is** the chameleon **doing** now?*

1. The wolves now (howl, not).
2. How many mice ... your cat ... today? (catch).
3. The tigers this time last week (hunt, not).
4. The hippopotamus is happy. It in the river for 6 hours (swim).
5. The wombat was tired. It 10 burrows (dig).
6. I think the fox this rabbit (catch).

7. My cat 20 mice by next week (catch).
 8. The wolves are tired. They since 2 o'clock (run).

Додаток Б

Зразок проміжного тесту №1 з комплексу тренувальних вправ Classroom MASP-Activities: ACTIVITY 1 – Remembering details about Grammar Transformer MASP.

Look at Grammar Transformers: MASP-●, MASP-not, MASP-?.

In this test, you have to answer the following questions.

1. Cards

1.1. How many auxiliary verb-cards does MASP-? have?.....

(Скільки карток «допоміжне дієслово» у граматичному трансформері MAPO-?)

1.2. How many ending-cards does MASP-not have?.....

(Скільки карток «закінчень» у граматичному трансформері MAPO-not)

1.3. What Grammar Transformer has the subject-card?.....

(У якому граматичному трансформері є картка «підмет»?)

2. Grid Matrix: columns and lines

2.1. How many tenses can we make with Grammar Transformer MASP-●.....

(Скільки часів можна побудувати за допомогою трансформера MAPO-●)

3. Colour coding system. Symbols. Signs

Colour coding system

3.1. What colour do we use for present tenses?.....

(Який колір ми використовуємо для позначення present tenses?)

3.2. What colour do we use for past tenses?.....

(Який колір ми використовуємо для позначення past tenses?)

3.3. What colour do we use for future tenses?.....

(Який колір ми використовуємо для позначення future tenses?)

3.4. What tenses do we use two-coloured cards for?.....

(Для яких граматичних часів ми використовуємо двоколірні картки?)

3.5. What do two-coloured cards mean?.....

(Що позначають двоколірні картки?)

Symbols

3.6. What tenses do the symbols ~, refer to?.....

(До яких часів відносяться ці символи?)

3.7. What do stars (endings-cards with **-ed**) remind us about?

.....

*(Про що нам нагадують зірочки на картках із закінченням **-ed**?)*

Signs

3.8. What do the letters **C, S, P, PC** mean (abbreviations in the upper left corner of every card)?

*(Що позначають літери **C, S, P, PC** (розташовані в лівому верхньому куті кожної картки?)*

Література

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. – М., 1965. **2. Леонтьев А.А.** Управление усвоением иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. – №2. – С. 83–88. **3. Черноватый Л.Н.** Психолингвистические основы теории педагогической грамматики. – Харьков, 1992. **4. Черноватый Л.Н.** Основы теории педагогической грамматики иностранного языка: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.02. – К., 2000. **5. Гордієнко-Митрофанова І.В.** Структурно-функціональні моделі комбінованого типу навчальної інформації // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: Збірник наукових праць. – Харків: ХДПУ, 2004. – Вип. 21, С. 39-50. **6. Гордієнко-Митрофанова І.В.** Дидактичні принципи та інваріанти ігрової технології // Збірник наукових праць. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – Харків, 2005. – Вип. 22.

Usage of Manipulative Technology in Foreign Language Teaching: the Results of Experimental Research

The article deals with the usage of the manipulative technologies which are based on the result of experimental research in the English learning process.

У статті розглядається використання маніпулятивної технології у процесі навчання іноземній мові, що базується на результатах експериментального дослідження.

В статье рассматривается использование манипулятивной технологии в процессе обучения иностранному языку, которое базируется на результатах экспериментального исследования.

Н.І. Лепьошкіна

TEST-TAKING SKILLS

Success in school is often measured by how well you perform on tests, both in your daily classes and in finals. Developing good study skills and test-taking strategies, therefore, may be the key to success. Tests are designed to evaluate how much you know about certain subjects. How well you do these tests often reflects how effectively you study and prepare your homework, how effective are your study habits.

This article will discuss strategies that will help to prepare for important tests.

By asking different kind of questions, tests measure your abilities, skills, progress, and achievement. One kind of test measures your understanding of the meaning of words and the way they are used in sentences. Tests within this category often contain one or more of the following kinds of questions: synonym questions, antonym questions, analogies, and sentence-completion questions. Tests also include reading comprehension tests and tests of writing ability.

The best way to prepare for taking a test is to work conscientiously on all class work all along, to read widely, and to become familiar with standard testing formats. The following strategies can help you succeed at taking tests.

1. Read the test directions carefully. Answer sample questions to be sure you understand what the test requires.
2. Relax. Although you can expect to be a little nervous, concentrate on doing the best you can.
3. Preview the whole test by quickly skimming. This will give you an overview of the kinds of questions on the test.
4. Plan your time carefully, allotting a certain amount of time to each part of the test.
5. Answer first the questions you find easiest. Skip those you find too hard, coming back to them later if you have enough time.
6. Read all choices before you choose an answer. If you are not sure of the answer, eliminate any choices that are obviously wrong. Making an educated guess is usually wise in such a case.
7. If you have time, check your answers. Look for omissions and careless errors on your answer sheet.

SYNONYMS AND ANTONYMS

Synonym questions ask you to recognize words that are nearly the same in meaning, such as *hope* and *expectation*. Antonym questions require you to recognize words that are most nearly opposite in meaning, such as *occupy* and *vacate*. On both synonym and antonym tests, you must find a word or a group of words that is most nearly the same or most nearly the

opposite in meaning to a word in capital letters. Find, for example, a synonym for *surmise* among the list of choices in the following test item.

SURMISE: (A) guess (B) demand (C) relieve (D) astonish (E) prove

The answer is (A) *guess*. No other choice is acceptable. Neither *demand*, *relieve*, or *astonish* is a synonym for *guess*, and *prove* is nearly the opposite of, not the same as *surmise*.

Now find an antonym for *preceding* among the list of choices in the following item.

PRECEDING: (A) postponing (B) arriving (C) previous (D) following (E) denying

If you chose (D) *following*, you are correct. With antonym and synonym questions, you must pay close attention to the directions and then check your answer. It is quite easy to choose a synonym – *previous*, in this case – when you are working on an antonym test, or an antonym on a synonym test.

Some questions ask you to find *either* a synonym *or* an antonym among the list of choices. In such a case, keep in mind that there is only one correct answer. Therefore, before you make your final selection, skim the list of choices first for a synonym and then skim again for an antonym for the word in capital letter.

Analogy questions test your skill at figuring out word relationships. Your first step is to decide how the first two words in capital letters are related. In the following analogy HAND:

FINGER, for example, the relationship of the two words is whole – to – part. The hand (the whole) includes the finger (the part). Your next step is to find the pair of words among the choices that shows the same kind of relationship as that of the first pair. Determine the correct answer in the following analogy.

HAND:FINGER (A) author : story (B) top: bottom (C) state : city (D) handle : mug (E) joke : laughter

The answer is (C) *state-city* because it contains the only whole – to – part relationship among the choices. The other choices are incorrect. The relationship of *author: story* is worker – to – product, not whole - to – part. *Top: bottom* is a word – to – antonym relationship, and *joke: laughter* is a cause – to – effect relationship. *Handle: mug* is a part – to – whole relationship, not a whole – to – part relationship. It is important to remember that the word order must be exactly the same in the answer as it is in the question. If the given pair expresses a worker – to – product relationship, for example, the answer must also be in the order of worker – to – product.

SENTENCE – COMPLETION TEST

Sentence – completion questions assess your ability to use the context to complete a sentence. These questions ask you to figure out what word or words make the most sense in the blanks of a sentence. Although the sentences in these tests cover a wide variety of subjects, they do not require

that you have a prior knowledge of those subjects. By using key words that appear in the sentences, you should be able to determine the answers from the context alone. First read the following sentence from beginning to end. Then choose the most appropriate word from the list of choices below it to complete the sentence.

«Because you failed to meet the December 31 deadline and have since refused to say when or whether you will complete the work, we are forced to ----- our contract with you.»

(A) honor (B) discuss (C) terminate (D) negotiate (E) extend.

The answer is (C) *terminate*. The rest of the sentence, including its tone, clearly suggests that the contract has not been honored and that the time for negotiating or granting an extension of time has passed. The other choices – *honor*, *discuss*, *negotiate*, and *extend* – do not make sense in the context of the sentence.

Sentence – completion questions, like the one that follows, sometimes have two blanks in the same sentence. Find the correct answer in this example.

«Despite ----- to the contrary, the detective was ----- that Mrs. Brown had mislaid her jewels. »

(A) suspicions.... pleased (B) evidence....convince
(C) feeling....certain (D) confessions depressed
(E) furor surprised.

The answer is (B) *evidence ... convinced*. The key words in the sentence that help you determine this answer are *contrary* and *mislaid*. *Feelings.... certain* contains a contradiction, while the other choices simply do not make good sense in the context of the sentence. When you answer an item like this, read the sentence yourself with the words in place to be sure the sentence makes sense.

READING COMPREHENSION TEST.

Reading comprehension tests assess your ability to understand and analyze written passages. The information you need to answer the questions may be either directly stated or implied in the passage. You must study, analyze, and interpret a passage in order to answer the questions. The following strategies can help you answer such questions.

1. Begin by skimming the questions that follow the passage.
2. Read the passage carefully and closely. Notice the main ideas, organization, style, and key words.
3. Study all possible answers. Avoid choosing one answer the moment you think it is a reasonable choice.
4. Use only the information in the passage when you answer the questions. Do not rely on your own knowledge or ideas on this kind of test.

Most reading comprehension questions will ask you to interpret or evaluate one or more of the following characteristics of a written passage.

Main idea. At least one question will usually focus on the central idea of the passage. Remember that the main idea of a passage covers all sections of that passage, not one section or paragraph.

Supporting details. Questions about supporting details test your ability to identify the statements in the passage that back up the main idea.

Implied meanings. In some passages not all information is directly stated. Some questions ask you to interpret information that the author has merely implied.

Tone. Questions on tone require that you interpret or analyze the author's attitude toward his or her subject.

TEST OF WRITTEN ENGLISH

An objective test of written English contains sentences with underlined words, phrases, or punctuation. The underlined parts may contain errors in grammar, usage, mechanics, vocabulary, and spelling. You must find the error in each sentence or, on some tests, identify the best way to correct the faulty sentence.

Error Recognition. This kind of question tests grammar, usage, capitalization, punctuation, word choice, and spelling. As a rule, each item consists of a sentence with five (four) underlined parts. These parts suggest possible errors in the sentence. No sentence has more than one error. Read the following sentence and identify the error, if there is one.

The Pacific Ocean is 36,198 feet deep in the Mariana Trench,

A

even deeper then Mount Everest or the mountain K2 is high.

B

C

D

No error

E

The answer is **C**. Standard usage requires *than* rather than *then* in this sentence. Sometimes you will find a sentence that contains no error. Be careful, however, before you choose **E** as the answer. The errors included in this kind of test are often common errors that are hard to notice. Remember that everything not underlined in a sentence is correct; you can often use these correct parts to identify the errors.

Tests of written English contain questions on the following specific problems:

- proper agreement between subjects and verbs;
- correct form of adjectives and adverbs in the comparative superlative forms;
- correct capitalization of proper nouns and proper adjectives;
- correct use of commas;
- correct use of apostrophes;
- correct division of words at the end of a line.

In preparing for tests, leave ample time for study. Focus on anticipating and answering the questions you will be asked by your teacher.

Література

1. **Ланіна О.М.** Проблема тестування в сучасній методиці // Іноземні мови – 2004. - №1.
2. **Петращук О.П.** Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі. – К., 1999.
3. **Ніколаєва С.Ю.** Методика викладання іноземних мов в середніх навчальних закладах. – К., 2002.
4. **Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И.** Тесты в обучении иностранным языкам в средней школе. – Таллин, 1987.
5. **Heath English.** Level 12. – Heath and Company, Lexington, Massachusetts, 1992.

The questions of preparation, carrying out and estimation of the tests are considered in the article. The object of testing is foreign communicative competence.

У статті розглядаються питання підготовки, проведення та оцінювання тестів. Об'єктом тестування визначається іншомовна комунікативна компетенція.

В статье рассматриваются вопросы подготовки, проведения и оценивания тестов. Объектом тестирования определяется иноязычная коммуникативная компетенция.

УДК 811.111:378

С.В. Мурзіна, Л.Г. Максименко

ЗАГАЛЬНОПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК СКЛАДОВА КОМПЕТЕНТІСНОЇ МОДЕЛІ СПЕЦІАЛІСТА

Визначні для кінця ХХ – початку ХХІ століття зміни в характері освіти – в її спрямованості, цілях, змісті – усе більше орієнтують її на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність тих, хто навчається, конкурентноспроможність, мобільність майбутніх спеціалістів. Сучасний етап розвитку нашого суспільства відзначається все більшою відкритістю до зовнішнього світу. Українська освіта не стоїть осторонь змін, які відбуваються у світовій дидактиці: багатьма дослідниками зазначається формування нової освітньої парадигми – особистісно-орієнтованого навчання, основним феноменом якого стало поняття «компетенція / компетентність».

Термін «компетенція» був запроваджений у 1965 році Н. Хомським стосовно теорії мови, трансформаційної граматики (Масачусетський університет). Ідеї компетентнісного підходу розглядали такі іноземні дослідники, як Дж. Равен та Р. Уайт.

Проблема компетентнісного підходу не є абсолютно новою для вітчизняної науки. У своїх працях питання СВЕ-підходу (competence-based education) [1, 35] обговорювали такі вчені, як І. Зимня, А. Хуторський, В. Краєвський, А. Дахін, Г. Селевко, Д. Іванов, К. Митрофанов, О. Соколова та інші.

В Україні назріла необхідність розпочати впровадження в зміст освіти системи ключових компетентностей, як це відбувається на міжнародному рівні для покращення якості освіти. На сьогоднішній день проблема компетентнісного підходу в освіті України хвилює багатьох науковців та педагогів. Хоча, в основному, вітчизняні дослідники й намагаються визначитися з проблемами компетенції/компетентності, спираючись на досвід європейських країн, останнім часом відбулися значні зміни і зрушення у цьому питанні. Українські спеціалісти займаються проблемами життєвих компетенцій (П. Горностай, І. Єрмаков, В. Циба), але з'явилися також спроби розглянути компетенції, необхідні для міжкультурного іншомовного спілкування, соціальні та стратегічні компетенції.

Сучасні методичні концепції навчання розглядають іноземну мову як відображення культури відповідного народу, як засіб для здійснення діалогу культур та успішної інтеграції нашої країни до світової економічної системи.

Внаслідок цього вивчення іноземної мови та професійна підготовка компетентних викладачів іноземних мов набуває все більшої актуальності.

Для адаптації української вищої професійної освіти до загальноосвітніх вимог під час розробки державних освітніх стандартів необхідно враховувати використання компетентнісної моделі спеціаліста.

Компетентнісна модель спеціаліста являє собою опис того, яким набором компетенцій повинен оволодіти випускник вищого навчального закладу.

Згідно з дослідженнями І. Зимньої та В. Шадрикова, спеціаліст з вищою освітою повинен мати певний набір компетенцій, який характеризує його як людину і спеціаліста:

1. Соціально-особистісні компетенції;
2. Економічні та організаційно-управлінські компетенції;
3. Загальнонаукові компетенції;
4. Загальнопрофесійні (інваріантні до професійної діяльності)

компетенції [2, 7–9].

Розгляду саме загальнопрофесійних компетенцій викладачів та способів їх реалізації присвячено нашу публікацію. Предметом нашої роботи є розгляд загальнопрофесійної компетенції майбутнього викладача англійської мови.

Нові підходи до вирішення проблем освіти, у тому числі і в галузі навчання іноземних мов, висувають нові вимоги і до підготовки вчителя, його кваліфікаційної характеристики, тобто до професійної компетенції.

На нашу думку, професійна компетенція вчителя іноземної мови – це перелік основних вимог до професійних якостей, знань і вмінь фахівця, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків.

Згідно з Державним освітнім стандартом з іноземної мови (ІМ) підготовка спеціаліста з іноземної мови ґрунтується на комунікативному підході до вивчення ІМ, який в найбільшій мірі відбиває специфіку ІМ як навчального предмета [3]. Цей підхід визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики і психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов (О. Леонтьєв, І. Зимня, Ю. Пассов, С. Шатілов, Г. Рогова та інші).

З позицій комунікативного підходу процес навчання іноземної мови будується на основі адекватно реального процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу міжкультурного іншомовного спілкування. Відповідно, мова ведеться про здатність організувати свою мовленнєву та немовленнєву поведінку адекватно завданням спілкування, яку прийнято називати *комунікативною компетенцією*.

Згідно з Програмою підготовки викладачів англійської мови (Curriculum for English Language in Universities and Institutes) професійна компетентність складається з теоретичної та практичної підготовки [4, 1–2].

Так, загальнопрофесійна компетенція майбутніх викладачів англійської мови реалізується у взаємозв'язку з такими цілями навчання:

практична: формувати у студентів комунікативну, лінгвістичну і соціокультурну компетенції;

когнітивна: формувати у студентів когнітивну компетенцію у взаємозв'язку з іншими компетенціями;

емоційно-розвиваюча: формувати у студентів позитивне ставлення до оволодіння як мовою, так і культурою англомовного світу;

освітня: розвивати у студентів здатність до самооцінки і самовдосконалення, що допоможе їм успішно завершити курс вищої освіти та стане передумовою їх наступного професійного росту;

професійна: формувати у студентів професійну компетенцію шляхом ознайомлення їх з різними методами й прийомами навчання іноземної мови та залучення до виконання професійно орієнтованих завдань;

виховна: виховувати і розвивати у студентів почуття міжособистісного спілкування, необхідні для повноцінного функціонування як у навчальному середовищі, так і за його межами.

Отже, на нашу думку, компетентнісну модель викладача іноземної мови складають такі 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.

Далі пропонуємо докладніше розглянути загальнопрофесійні компетенції згідно з чинною програмою.

Поняття **комунікативної компетенції** в значній мірі збагачується даними діяльнісних теорій (теорія мовленнєвих актів, область дискурсивного аналізу), у відповідності з якими процес спілкування є не лише процесом передачі та отримання інформації, але й регулювання відносин між партнерами. Це поняття є багатокомпонентним та складним, адже дає змогу встановити взаємозв'язки між знаковою природою мови та ситуаціями конкретного використання мовленнєвих засобів.

На сьогоднішній день учені, наприклад, Л. Біркун, Л. Калініна, О. Акулова, С. Ніколаєва, вважають, що комунікативна компетенція складається з наступних компонентів:

- мовна та мовленнєва компетенція;
- соціокультурна та соціолінгвістична компетенція;
- дискурсивна компетенція;
- стратегічна компетенція [4, 3; 5, 3–4].

Розглянемо кожен з цих компонентів окремо.

Мовна компетенція – опанування лінгвістичного матеріалу (лексики, граматики, фонетики, орфографії) як засобу оформлення або розуміння висловлювань у процесі спілкування на рівні, визначеному певними стандартами, наприклад, навчальною програмою. Комунікативний аспект мовної компетенції передбачає розуміння і засвоєння для їх конкретного вживання у відповідних мовленнєвих ситуаціях, уміння добирати мовні засоби, оптимальні для реалізації комунікативного наміру, адекватні в соціально-функціональному плані у сфері спілкування.

Мовленнєва компетенція – сукупність умінь і навичок здійснювати усне спілкування (говоріння) в типових ситуаціях навчально-трудої, побутової, культурної та інших сфер спілкування, розуміти на слух (слухання та аудіювання), читати з розумінням змісту тексти різних жанрів та видів (читання), фіксувати і передавати письмово необхідну інформацію.

Згідно з цим випускники педагогічних мовних вищих закладів освіти повинні бути компетентними в наступному:

- розуміти різноманітні складні тексти великого обсягу і розкривати імпліцитну інформацію, що міститься в них;
- висловлюватися вільно і спонтанно, не відчуваючи браку мовних засобів для вираження думки;

- ефективно і гнучко використовувати іноземну мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та професійного спілкування;
- висловлюватися з необхідним ступенем деталізованості й тематичної складності, демонструючи вільне володіння прийомами структурної побудови тексту, засобами зв'язності та цілісності на суперсинтаксичному рівні [4, 2].

Соціокультурна компетенція – уміння враховувати культурні особистості, правила вербальної і невербальної поведінки в типових ситуаціях спілкування.

Соціолінгвістична компетенція – уміння вибирати і використовувати мовленнєві форми для здійснення комунікативних намірів у конкретних ситуаціях.

Соціолінгвістична компетенція передбачає:

- засвоєння і правильне вживання безеквівалентної (напр.: Miss, Mister, mass media, tower, sandwich) і конотаційно навантаженої (напр.: church, tea, town, etc.) лексики;
- обізнаність із соціокультурними умовностями, що впливають на функціонування мови (наприклад, спілкування, яке включає в себе подяку, вибачення, запрошення, прийняття та відхилення пропозиції, початок и завершення розмови тощо).

Соціокультурна компетенція вимагає ознайомлення з відповідними різновидами мовлення для глибшої обізнаності з особливостями соціальних груп в інших культурах:

- здатність пов'язувати культуру країн, мова яких вивчається, з рідною культурою;
- культурна чутливість та здатність ідентифікувати та вживати різні способи спілкування з представниками інших культур;
- здатність виконувати роль культурного посередника між своєю культурою і культурою країн, мова яких вивчається, а також ефективно вирішувати проблеми інтеркультурного непорозуміння та конфліктів [4, 8].

Процес соціокультурного пізнання організується у відповідності до специфіки кожного року навчання – від прагнення підвищити соціокультурну компетентність через розширення знань про «традиції та манеру поведінки, розвиваючи таким чином позитивне сприйняття англійської мови та народів, що їх заселяють» до завдання «досягти інтрекультурної і транскультурної ідентичності» [4, 8]. Студенти наближаються до такого рівня володіння соціокультурними знаннями, коли вони можуть об'єктивно сприймати свою культуру та іншу культуру як природне рівноправне явище.

Дискурсивна компетенція – здатність керувати мовленням та структурувати його за допомогою тематичної організації, зв'язності,

логічної організації, стилю та реєстру, риторичної ефективності, а також трактувати мовлення інших людей.

У сучасному мовознавстві поняття «дискурс» співвідноситься з поняттям «текст» і характеризується аналогічними параметрами завершеності, цілісності, зв'язності та іншими, однак відрізняється від останнього тим, що воно розглядається одночасно і як процес (з урахуванням впливу соціокультурних, екстралінгвістичних та комунікативно-ситуаційних факторів), і як результат у вигляді фіксованого тексту. Навчання іноземній мові будується, в основному, на текстах, тому дискурсивна компетенція є одним з основних компонентів міжкультурного спілкування.

Стратегічна компетенція – вміння вибрати ефективні стратегії для розв'язання комунікативних завдань, а також вміння самостійно будувати та використовувати знання, оцінювати їх, планувати навчальний процес і засвоєння власних знань.

Процес ознайомлення майбутнього вчителя зі змістом стратегічної компетенції розпочинається з аналізу сучасного розуміння методичної сутності самого поняття «стратегія». Це поняття розглядається як «певним чином організована, цілеспрямована та керована лінія поведінки, обрана індивідом для виконання завдань, яке він/вона ставить собі сам/сама, або з яким він/вона стикається» [6, 1]. Стратегія як спосіб діяльності виступає одним з ключових понять у прийнятому у Загальноєвропейських Рекомендаціях діяльнісно-орієнтованому підході до вивчення мови, оскільки саме вона пов'язує завдання, які користувачеві мови слід виконувати у специфічному контексті й конкретних умовах, з тим, яким чином він усвідомлює чи уявляє певну ситуацію, і тим, які свої компетенції і як він використає для виконання цього завдання.

При опануванні іншомовним спілкуванням виділяють комунікативні та навчальні стратегії. До комунікативних стратегій традиційно відносять рецептивні (аудіювання, читання), продуктивне (усне і письмове монологічне мовлення), інтерактивні (усне і письмове діалогічне мовлення), посередницькі стратегії, або медіацію (усний та письмовий переклад, реферування, переказ).

Вітчизняна освіта серед навчальних стратегій виділяє два різновиди: когнітивна, або пряма та метакогнітивна, або непряма стратегії.

Когнітивна (пряма) стратегія – вид навчальної стратегії, яку застосовують ті, хто навчається, безпосередньо до самої мови або мовних завдань аби досягти більших успіхів у вивченні мови або краще запам'ятовувати певний матеріал, особливо той, який вони використовують у специфічних завданнях і вправах під час занять.

Метакогнітивна (непряма) стратегія – вид навчальної стратегії, що використовується у процесі навчання самими студентами задля управління власним навчальним процесом або контролю над ними.

Слід зазначити, що хоча всі ці складові визначають рівень сформованості стратегічної компетенції майбутнього викладача іноземної мови, але ця проблема є ще недостатньо вивченою і потребує більш детального дослідження.

Когнітивна компетенція пов'язана з формуванням у тих, хто навчається, мовних/мовленнєвих здібностей, психічних процесів, які лежать в основі успішного оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю. Як зазначається у психології, здатності людини, у тому числі й здатності до комунікативної діяльності – поняття динамічне. Це означає, що будь-яка здатність існує лише у русі, у розвитку, і розвиток цей здійснюється не інакше, як у процесі тієї чи іншої практичної та теоретичної діяльності. Мовні здатності не існують поза та до їх прояву в діяльності, вони формуються в залежності від конкретних умов цієї діяльності.

Уточнюючи компоненти здатностей до тієї чи іншої діяльності, дослідники виходять з того положення, що здатності уявляють собою сукупність психічних здатностей, які мають складну структуру. Компоненти даної структури зумовлюються вимогами конкретної діяльності. Отже, під мовленнєвими/мовними здатностями треба розуміти індивідуально-психологічні особливості особистості, які сприяють оволодінню знаннями, навичками та вміннями в області іноземної мови та їх використанню в практичній мовленнєвій діяльності. В теорії навчання іноземним мовам експериментально доведено, що загальними компонентами здатностей до мов є добре розвинута механічна пам'ять, високий рівень розвитку мислення, ступінь розвитку мовних умінь, розвинених на матеріалі рідної мови. У процесі виконання певного виду мовленнєвої діяльності необхідним є наявність стійкої уваги.

Реалізація когнітивної компетенції пов'язана також з формуванням у учнів широкого уявлення про досягнення національних культур (власної та іншомовної) у розвитку загальнолюдської культури та про роль рідної мови і культури в дзеркалі чужої культури. У процесі ускладнення зв'язків, які встановлюються в свідомості між елементами засвоєваних лінгвокультур, здійснюється розвиток того, хто навчається. Становлення мовної свідомості спирається на загальну базу первісного досвіду людини. На цій базі формується когнітивне ядро блоку розумових схем індивідуальної когнітивної системи, яка лежить в основі матеріальної та духовної діяльності особистості і являє собою систему знань та вірувань індивіда, що постійно розвивається. Над блоком розумових схем надбудовується рівень когнітивних (ментальних) моделей. Основою мовленнєвої свідомості, блока тезауруса індивідуальної когнітивної системи є асоціативні семантичні сітки, які за природою є скоріше не лінгвістичними, а пізнавальними [7, 83–87].

Отже, когнітивна компетенція тісно пов'язує навчання іноземній мові як засіб міжкультурного спілкування з інтенсивним його використанням як інструмента пізнання, розвитку та оволодіння мовою.

Наступним видом є **навчальна компетенція**, яка складається з індивідуальних прийомів навчання. Саме на цей рівень орієнтується переважна більшість існуючих матеріалів, спрямованих на розвиток навчальних умінь. Навчальна компетенція – це здібність навчатися, що лежить в основі умінь, якими володіють успішні студенти. Саме від розвитку загальних здібностей студента до навчання залежить успішність оволодіння прийомами навчання на вищому рівні. Ефективне оволодіння будь-яким навчальним прийомом одночасно включає звернення до відповідної галузі навчальної компетенції. Інвентар навчальних умінь можна представити таким чином:

1. Організаційні та самосвідомі вміння.
2. Розумові вміння.
3. Уміння працювати з різноманітними видами інформації.
4. Уміння до широкомасштабного користування іноземною мовою.
5. Уміння дискутувати.
6. Уміння «академічного» письма.
7. Дослідницькі вміння.
8. Екзаменаційні вміння.
9. Евристичні вміння [4, 9].

Одним із очікуваних результатів опанування іноземною мовою в умовах педагогічного вищого навчального закладу є розвиток **професійно-педагогічної компетенції** студентів, тобто мовних знань, лінгво-комунікативних і лінгво-дидактичних умінь, необхідних для ефективної роботи в закладах освіти.

Протягом двох перших років навчання у міжнародних вищих закладах освіти професійно-педагогічна компетенція студентів формується за рахунок вправ, які вони виконують на заняттях та аналізують, спираючись на власний навчальний досвід, і як студенти, і як майбутні вчителі.

На третьому курсі професійно-педагогічні вміння розвиваються шляхом виконання вправ, самоаналізу та вивчення теоретичного курсу методики викладання іноземних мов у школі.

На четвертому курсі до вищевказаних шляхів формування професійно-педагогічної компетенції додається педагогічна практика в школі (відвідування уроків, спостереження, викладання).

На п'ятому курсі вдосконалення професійно-педагогічної компетенції здійснюється за такими ж напрямками. Цьому процесу також сприяє робота над проектами з професійних питань у галузі навчання іноземних мов. Стислий інвентар професійно-педагогічних умінь можна представити так:

1. використання цільових знань з іноземної мови та вміння організувати роботу в класі:

2. планування;
3. процедури організації та наглядання;
4. побудова відносин та позитивної навчальної атмосфери;
5. використання цільових знань з іноземної мови та вміння побудувати зворотній зв'язок у класі;
6. використання цільових знань з іноземної мови для розвитку вмінь до навчання та удосконалення лінгвістичної свідомості;
7. використання цільових знань з іноземної мови та вміння підвищувати соціо-культурну свідомість учнів;
8. використання цільових знань з іноземної мови та вміння модифікувати та розробляти навчальні матеріали [4, 9–10].

З оглядом на вищезазначене, можна зробити такі висновки:

- в сучасній освіті яскраво простежується перехід від знань, умінь і навичок до особистісно-орієнтованої парадигми, основним елементом якої є компетентнісний підхід;
- базовою компетенцією під час реалізації професійної підготовки вчителя іноземної мови є загальнопрофесійна компетенція, яка складається з комунікативної, когнітивної, навчальної та професійно-педагогічної компетенцій;
- основним компонентом загальнопрофесійної компетенції є комунікативна компетенція, яка, в свою чергу, є багатокомпонентним явищем і складається з мовної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної, дискурсивної та стратегічної компетенцій;
- питання реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх викладачів іноземної мови є надзвичайно актуальним та потребує подальшого детальнішого дослідження.

Література

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42. **2. Галямина И.Г.** Проектирование государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования нового поколения с использованием компетентностного подхода: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М., 2004. **3. Державний освітній стандарт з іноземної мови (загальна середня освіта) V-IX класи /керівн. автор. колективу С.Ю. Ніколаєва.** – К., 1998. **4. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.** – К., 2001. **5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів: Англійська мова. 2 - 12-ті класи /За ред. П.О. Бега.** – К., 2001. **6. Мисечко О.Є.** Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ //<<http://www.nbu.gov.ua/Articles>>. **7. Гальскова Н.Д.** Современная

методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 2003.

The General Professional Competence of the Future Teacher of English as a Component of the Competency-Based Specialist's Model

The article deals with the description of the question of the components of the general professional competence of the future teacher of English taking into consideration the modern paradigm of education.

Статтю присвячено розгляду питання про складові загальнопрофесійної компетенції майбутнього викладача англійської мови з урахуванням сучасної парадигми освіти.

Статья посвящена рассмотрению вопроса о составляющих общеобразовательной компетенции будущего преподавателя английского языка с учетом современной парадигмы образования.

УДК [378.13:811](73)

Т.Ю. Осадча

**ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В США**

Потреби глобального ринку праці визначають зміни в економіці країн: зростаючим попитом користуються індустрії, які засновані на умінні робітників використовувати високі технології. Такі зміни не могли не вплинути на педагогіку вищої школи, яка характеризується переходом від традиційних стратегій викладання до нових. Саме цим визначається сучасний напрямок у політиці в галузі освіти більшості розвинутих країн – державний контроль над змістом викладання в школах, підготовкою викладачів, фінансуванням шкіл.

Головними умовами переходу до якісно нового рівня педагогіки вищої школи є ефективна підготовка викладачів у вищих навчальних закладах, яка відповідає вимогам суспільства й держави (стандартам), забезпечення безперервності освіти педагогів протягом усього періоду роботи в освітніх закладах, широке впровадження програм допомоги починаючим учителям протягом 2-3 перших років роботи (induction programs), створення службової драбини й відповідних заохочень для професії «учитель школи».

У цьому зв'язку доцільно звернутися до досвіду країн, де перебудова системи освіти почалась значно раніше й більшість прогресивних ідей уже втілені в життя. Так, наприклад, цікавим є досвід США як провідної розвинутої країни, де проблемам освіти (у тому числі якісній підготовці викладачів) приділяється значна увага.

У практиці вищої педагогічної освіти США існують і розвиваються 4 основні парадигми: «біхевіористична», «особистісна», «традиційно-творча» і «дослідницько-зорієнтована» (рефлексивна) [1,6], при провідному значенні останньої, які обумовлюють появу в педагогіці вищої педагогічної освіти ряду тенденцій. Так, у сфері університетської підготовки викладачів у США можна виділити такі тенденції.

1) Спрямованість навчання на формування компетентностей майбутнього педагога. Компетентності розглядають як ключ до оновлення змісту освіти, як на рівні середньої школи, так і на рівні вищої педагогічної школи. В університеті Толедо (США) було розроблено 49 компетентностей учителя (які відбивають 2000 цілей поведінки).

2) Підвищення ефективності викладання вчителів за допомогою реформи вищої педагогічної освіти, яка базується на стандартах професії. У США існує декілька стандартів у галузі освіти педагогів: Стандарти до якості викладання починаючого вчителя (відповідність даним стандартам необхідна для отримання сертифікату на право викладання в школах штату), Стандарти до акредитації програм підготовки вчителів, Стандарти до якості викладання досвідченого вчителя (відповідність даним стандартам указує на професійний статус учителя);

3) Особистісно орієнтоване навчання. Американські вчені прийшли до висновку, що кращі результати навчання можуть бути досягнуті тоді, коли той, хто навчається, робить самостійні висновки на основі використання раніше отриманих теоретичних знань і практичних умінь. Іншою стороною особистісно орієнтованого навчання є так званий холистичний підхід до освіти (holistic education). На відміну від традиційного підходу, увага того, хто навчає, повинна бути сконцентрована на цілісності особистості людини, на розвитку не тільки його інтелекту й громадянського почуття відповідальності, але й усієї особистості з її задатками, здібностями, потребами. Вважається, що самореалізація особистості – це одна з вищих цілей навчання майбутнього педагога, якій необхідно підкорити всі інші.

4) Використання в педагогіці нових педагогічних і інформаційних технологій як засобу оптимізації навчання. Педагогічна технологія розглядається як «комплексна інтегрована система, спрямована на засвоєння системних знань, набуття професійних умінь і формування особистісних якостей тих, хто навчається, які задані метою навчання» [2,53]. Напрямами створення педагогічних технологій є: навчання в співробітництві, навчання, спрямоване на рефлексію власної діяльності, різнорівневе навчання, підготовка фахівця-дослідника та інші.

Целі дослідження. Проаналізувати яким чином кожна з тенденцій університетської підготовки викладачів в університетах США визначає особливості професійної підготовки викладачів іноземних мов; виділити позитивні для вітчизняної педагогіки аспекти цієї підготовки.

Результати дослідження. Розглядаючи першу тенденцію, слід зазначити, що під компетентністю викладача американські вчені розуміють якості фахівця, що інтегрують його знання, уміння й навички, а також здатність викладача використовувати їх у відповідній педагогічній ситуації. Так, сучасний учитель іноземної мови в процесі навчання у вищому навчальному закладі повинен отримати ряд компетенцій. Програми підготовки викладачів, у відповідності зі стандартами, покликані формувати наступні компетенції.

- Мовна компетенція: високий рівень володіння іноземною мовою: говоріння, розуміння мови на слух, читання, письмової мови.

- Комунікативна компетенція: здатність використовувати іноземну мову в контексті реального життя, як для соціальних, так і для професійних потреб; здатність створювати й підтримувати ефективне середовище навчання.

- Компетенція у створенні й оцінюванні шкільних програм з іноземної мови, які б враховували соціальні, політичні, економічні реалії регіону, особливості різних культурних і соціальних груп населення, які проживають у даній общині, рівень підготовки всіх учнів групи, тобто педагогічна компетенція.

- Компетенція в плануванні уроків і використанні технологій навчання, які б сприяли виконанню завдань уроку й усієї програми вивчення іноземної мови, тобто організаційно-управлінська компетенція;

- Компетенція в знаннях із предмета (зокрема, із теорії пізнання, теорії оволодіння рідною та іноземною мовами), знаннях із гуманітарних дисциплін й методиці викладання іноземної мови, тобто гностична (науково-дослідницька) компетенція [3].

Щодо другої тенденції – стандартизації вищої педагогічної освіти – можна зазначити, що на відміну від України, у системі підготовки вчителів у вищих навчальних закладах США відсутні єдині вимоги. Федеральний департамент освіти здійснює загальне керівництво, визначаючи основні напрямки освітньої політики, спільні цілі й завдання, які знаходять відображення в стандартах до акредитації програм підготовки вчителів і вимогах до професійного рівня випускників цих програм.

Вважаємо доцільним навести досвід США щодо оцінювання готовності випускника вищого педагогічного навчального закладу до професійної діяльності. Кожен випускник програми підготовки викладачів іноземних мов (як і інших предметів) для отримання посади вчителя повинен отримати сертифікат на право викладання в школах штату. Для цього він виконує вимоги Комісії із сертифікації Департаменту освіти штату. Ці вимоги складаються з необхідності підготувати відповідну документацію, скласти екзамени, мати середній бал не менше 2,50 за роки навчання (не менше 2,75 в останньому семестрі), високий бал із педагогічної практики. Документація повинна, зокрема, містити приклади взаємодії майбутнього вчителя з учнями,

записані на відео. Ці приклади взаємодії повинні свідчити про те, що випускник володіє найважливішими знаннями, здібностями й уміннями.

Для отримання сертифіката необхідно скласти наступні три екзамени:

1. Екзамен із загальноосвітніх знань (Національний учительський екзамен);
2. Екзамен із професійної підготовки й педагогічної компетентності;
3. Екзамен із спеціальності.

У багатьох вищих навчальних закладах студенти мають скласти екзамен із загальноосвітніх знань і педагогічної компетентності ще під час навчання в університеті. Для допуску до екзамену зі спеціальності студентові потрібно мати як мінімум ступінь бакалавра. Екзамен із спеціальності приймає незалежна Комісія із сертифікації вчителів штату. Результат цього іспиту значною мірою впливає на рішення комісії про присвоєння сертифіката майбутньому вчителю.

Ще одна тенденція вищої педагогічної освіти США – особистісно орієнтоване навчання. В американських вузах досягнення високих показників професіоналізму у підготовці майбутнього педагога значною мірою залежить від організації освіти. Кожному студентові допомагають визначити реальні для нього цілі навчання та індивідуальний план їх досягнення. Учені США вважають, що на професіоналізм викладача значною мірою впливають його особистісні мотиви, прагнення, цільові установки. Сфера індивідуалізації навчання є джерелом розвитку професійної активності, мотивації викладача, бажання удосконалювати свій професіоналізм протягом усього часу роботи в галузі освіти.

Індивідуалізація навчання у вищому педагогічному навчальному закладі США забезпечується на таких рівнях:

- визначення змісту освіти відповідно до особистісних цілей та індивідуальних особливостей студента;
- широке використання методики консультування студентів академічними кураторами, яка включає такі позиції: діагностика навичок навчання, когнітивних можливостей, мотивації студента; дослідження стратегій самостійного здобуття інформації; надання студентові допомоги в набуті індивідуально-соціальних навичок, покращання адаптації до навчальних ситуацій; відпрацювання навичок вирішення проблем і самостійного прийняття рішень;
- включення до навчального процесу форм і методів навчання, які використовують індивідуальний підхід: модульне навчання, робота в малих групах, моделювання, мікрвикладання та інші [4, 10–11].

Використання нових педагогічних і інформаційних технологій як засобу оптимізації навчання – одна з найважливіших рис сучасної американської вищої школи. Широко розповсюджені такі форми проведення практичних занять, як метод „кейсів” (обговорюються й аналізуються конкретні навчальні ситуації на уроках іноземної мови,

студенти повинні приймати рішення на особистісному рівні), метод вирішення проблемних завдань. Ще однією формою проведення занять є т.з. „міні-викладання”. Частіше за все цей метод використовується на заняттях із методики викладання іноземної мови. За цим методом студенти розробляють і проводять уроки зі своїми одногрупниками під наглядом викладача. Уроки записують на відео й аналізують [5].

Така форма проведення практичних занять як метод аналізу взаємодії вчителя й учня на уроці особливо важлива в процесі підготовки майбутніх учителів іноземних мов, бо одне із завдань екзамену зі спеціальності для отримання сертифіката складається з докладного аналізу виконання певних вправ дітьми, взаємодії вчителя й учнів під час навчального процесу. В основу цього методу покладена методика аналізу взаємодії, розроблена відомим американським ученим Н.Флендерсом. Він зробив висновок про вирішальний вплив соціо-емоційного клімату на поведінку особистості. Під соціо-емоційним кліматом учений розуміє узагальнений характер взаємовідносин 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. У процесі аналізу взаємодії реєструються види взаємодії вчителя й учня, отримані дані заносяться на матрицю аналізу й визначається соціо-емоційний клімат у класі і його вплив на ефективність навчання.

Слід відмітити, що особливістю організації занять із предметів професійно-педагогічного блоку є широке використання дискусій, експериментальних вправ, методу рольових ігор, презентації проєктів. Під час практичних занять перед студентами ставлять проблему, вирішення якої має принципово діалогічний характер. Викладач націлює кожного студента на пошук нового знання в умовах взаємодії й взаємодопомоги з іншими членами групи, яке було б орієнтиром для подальшої самостійної роботи [6]. Важливість таких способів організації занять у тому, що майбутній викладач повинен осмислити й відчувати проблему на особистісному рівні, творчо використати для вирішення проблеми отримані в ході вивчення інших предметів знання. Крім того, саме рефлексивний підхід майбутній викладач повинен використовувати в процесі підготовки й проведення власних уроків іноземної мови [7].

Висновки. Тенденції, що існують в американській практиці підготовки компетентного педагога, є також загальносвітовими. У контексті болонського процесу вважаємо доцільним їх ретельне вивчення і творче використання в Україні. По-перше, зацікавленість викликають оціночні стандарти випускника, які базуються на оцінюванні

компетенцій майбутнього фахівця, і які відбивають домінування в педагогіці США ідей навчання через взаємодію з іншими, врахуванням диверсифікованості кожної особистості й необхідності її залучення до процесу навчання в якості активного суб'єкта. Творче осмислення наведених ідей може стати у нагоді при формуванні стандартів професії викладача іноземних мов в Україні. По-друге, проведення атестації випускників не університетом, а спеціальною Комісією із сертифікації вчителів штату, старанно продумана й гнучка система сертифікації викладачів є однією з умов оптимізації процесу підготовки педагога. Портрет, для української системи підготовки викладачів іноземних мов, особливе значення має впровадження особистісного підходу, як засобу формування творчої особистості фахівця. Деякі ідеї індивідуалізації навчання можуть бути використані за умов переходу вітчизняної системи освіти до кредитно-модульної системи (наприклад, самостійний вибір студентом курсів навчання, складання власного навчального плану і т. ін.). По-четверте, доцільно було б звернути увагу на взаємодію теоретичних і практичних аспектів навчальних дисциплін, розвиток практичних умінь студентів і отримання ними досвіду викладання безпосередньо під час занять, що можна досягти за умови втілення прогресивних педагогічних технологій навчання. Перспективи. Вважаємо за необхідне подальше вивчення форм і методів навчання, які використовують у професійній підготовці викладачів іноземних мов в університетах розвинених країн.

Література

- 1. Дикань В.** Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (педагогічний аспект): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1999.
- 2. Чернилевский Д.В.** Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М., 2002.
- 3. 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.
- 4. Смалько Л.Є.** Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога у США: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – К., 2000.
- 5. Кошманова Т.** Педагогічні ситуації як метод підготовки майбутніх вчителів США // Рідна школа. – 2000. – №2. – С.37 – 39.
- 6. Кошманова Т.** Можливості впровадження американського досвіду професійної підготовки вчителів у теорію і практику сучасної педагогічної освіти України // Рідна школа. – 2002. – №1. – С. 74–77.
- 7. Wallace M.J.** Training foreign language teachers: a reflective approach. – Cambridge, 2004.

Some Features of Professional Training of Foreign Language Teachers in the USA

The basic tendencies in the teachers' university training in the USA are given in the article; some features of professional training of foreign language teachers are determined. The author of the article distinguishes positive aspects for teachers' training in Ukraine. Recommendations on foreign experience introduction in Ukraine concern spheres of standardization of professional education, graduates' readiness to professional teaching, training process organization.

У статті наводяться основні тенденції у сфері університетської підготовки викладачів у США; визначаються деякі особливості професійної підготовки викладачів іноземних мов. Автор статті виділяє позитивні для вітчизняної системи підготовки педагогів аспекти. Рекомендації щодо впровадження зарубіжного досвіду в Україні стосуються сфер стандартизації професійної освіти, оцінювання готовності випускника ВНЗ до професійної діяльності, організації навчального процесу.

Некоторые особенности профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков в США. В статье приведены основные тенденции в сфере университетской подготовки преподавателей в США; определяются некоторые особенности профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков. Автор статьи выделяет позитивные для отечественной системы подготовки педагогов аспекты. Рекомендации по использованию зарубежного опыта в Украине касаются сфер стандартизации профессионального образования, оценивания готовности выпускников вуза к профессиональной деятельности, организации учебного процесса.

УДК 364.446–057.67–055.1/3

О.В. Пашкова

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Процеси демократизації в сучасній Україні неможливо здійснити без гармонізації взаємин між верствами суспільства, включаючи і відносини між статтями.

Гендерна культура є одним з найважливіших аспектів соціального і культурного життя соціуму і є важливим показником його цивілізації.

Великий інтерес в сучасних дослідженнях гендерної проблематики викликає історія взаємовідносин як історія дотепер

існуючих патріархальних тенденцій формування асиметричної гендерної системи.

Проблема гендерної культури молоді залишається маловивченою.

Науковим підґрунтям в її дослідженні є роботи Гейл Рубін, Маргарет Мід, Симоні де Бовуар, Ентоні Гудденс, Майкла С. Кіммела І. Кльоціної, О. Вороніної, Н. Омельченко, В. Кравця.

У їхніх працях накопичено певний фонд наукових знань про особливості гендерної соціалізації, психосексуального розвитку, статевого виховання молоді.

Розв'язання проблеми гендерної культури має спиратися на міцний науково-теоретичний фундамент, який у даному випадку є обґрунтованою системою наукових знань, що містять характеристики гендерної культури.

Сьогодні все більше ми звертаємося до парадигми гендерного підходу, зорієнтованого на формування й утвердження рівних, незалежних від статі можливостей самореалізації людини в усіх сферах життєдіяльності.

Механізм такого освітнього процесу за своєю природою є комунікативним, тому основний шлях в гендерній освіті можна показати за концепцією: культура молоді – через гендерну культуру. Ця культура є консолідуючим початком, виступає регулятором поведінки, є гарантом розуміння, терпіння і толерантності. Розкриваючи характеристики гендерної культури, ми можемо виділити її механізм гармонізації особистих і суспільних інтересів, тому що вона є однією з передумов переходу до істинно партнерських відносин між людьми [2].

Аналізуючи цей матеріал, ми можемо запропонувати своє бачення моделі формування гендерної культури, моделі гендерно-збалансованих відносин.

Природа, держава, суспільство і особистість є суб'єктами формування відносин і чинниками, які формують, розвивають і удосконалюють гендерну культуру, так само як гендерна культура формує і удосконалює природу людини, держави, суспільства і особистості. Така побудова, основою якої стане концепція гендерної культури, тільки сприятиме встановленню партнерських відносин, розвиток яких допоможе підійти до гармонії в сімейних, виробничих і суспільних відносинах.

Саме ця культура вимагає переорієнтації свідомості від звичайної системи влади і підпорядкування, до системи рівності, що не декларують, а що реально існує.

Культура (лат. cultura) – рівень, ступінь розвитку, досягнутий в галузі знання або діяльності (культура праці, культура мови і т.д.) [9, 258].

Скористаємося визначенням, наведеним А.И. Солженіциним:

«1) цивілізація як формування умов середовища, культура як виховання внутрішнього життя людини, його душі;

2) культура є сукупність інтелектуальних, світоглядних, етичних і естетичних досягнень.

Головне в культурі – розвиток, збагачення, вдосконалення нематеріального життя» [4, 69].

Розглядати поняття «гендерна культура» доцільно на основі попереднього з'ясування більш загального поняття — культура. Цей термін має латинське походження, і початковий його сенс — обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування. Автори філософського енциклопедичного словника культуру визначають, як специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений в продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм і установок, в духовних цінностях, в сукупності відносин людей до природи, між собою і до самих себе.

Культура є сукупністю матеріальних і духовних цінностей, а також способів їх творення, в яких закріплюються і передаються від покоління до покоління досягнуті результати діяльності людей в різних областях суспільного життя. Діяльність людей в гендерній сфері представлена системою гендерних ідей, способів і норм поведінки. Вони є результатом історичного досвіду, в них закріплюються пам'ять і навички діяльності окремих людей і соціальних груп з регулювання своїх відносин в рамках соціального суспільства[3, 25–29].

Сукупність стереотипів гендерної свідомості і поведінки, властивих соціальним суб'єктам і суспільству в цілому, і складають гендерну культуру. Спираючись на вищесказане можна показати, що гендерна культура складається з стійких гендерних уявлень, переконань і орієнтацій, що склалися історично, а також обумовлених ними моделей і норм гендерної поведінки, що виявляються в діях. Ми виходимо з положення, що має методологічне значення, про те, що в справах культури досягнутим треба вважати те, що увійшло до побуту, звичок людей. Тому гендерна культура включає не всю гендерну свідомість і гендерну поведінку, а засвоєні уявлення, навички, уміння, які є типовими, характерними для даних соціальних суб'єктів. Вона ніби утворює матрицю гендерного процесу, що «відливає» свідомість і поведінку його суб'єктів в стійкі форми, що відтворюються впродовж певного історичного періоду [5].

Гендерна культура суспільства є переважно культурою домінуючих соціальних груп. Вона відображає головним чином інтереси, суспільне положення і особливості історичного розвитку відповідної соціальної спільноти. Разом з тим гендерна культура суспільства несе на собі відбиток історичних традицій, національних, географічних, культурних, релігійних та інших чинників, успадкованих від минулого[1, 5].

Гендерна культура, що складається в суспільстві, в ході історичного розвитку пристосовується до соціальних, зокрема класових інтересів, носій яких займає в системі пануюче положення. Із зміною

пріоритетів в суспільному розвитку, обумовленою висуненням на перший план інших соціальних інтересів, домінуюча культура зазнає певних змін, які, проте, не відбуваються швидко і автоматично, оскільки в даному випадку зачіпаються глибоко укорінені політичні стереотипи.

Гендерна культура особи формується під впливом культури соціального класу і суспільства в цілому. Особа сприймає стереотипи гендерного мислення, орієнтації і поведінки, властиві соціальному середовищу, в якому дана особа знаходиться. Разом з тим гендерна культура кожної людини характеризується й індивідуальними рисами, в яких відбиті особистий досвід, рівень знань, психологічні особливості і виявляється в рівні гендерних знань, прихильності певним цінностям, в стилі поведінки та громадської активності [7, 21].

У гендерній культурі відображається широкий комплекс властивостей, притаманних процесам і явищам гендерного виховання сфери суспільства. Зокрема, в ній інтегруються певні гендерні знання, ціннісні і ідеологічні принципи, вольові та емоційні установки, традиції і норми дії, інституційні форми і інші звичні засоби досягнення гендерної мети. Отже, гендерна культура має багатокомпонентний характер. Принаймні, в її структурі можна виділити наступні елементи: когнітивний (англ. *cognitive* — пізнавальний); нормативно-оціночний, емоційно-психологічний і настановно-поведінковий.

Когнітивним компонентом гендерної культури є домінуючі в суспільстві або найбільш характерні для тієї або іншої соціальної групи типові, укорінені уявлення про різні аспекти життя суспільства: про систему та її окремі інститути; про режим, механізм управління; прийняття рішень і їх реалізації; про носіїв владних повноважень; про власне місце в житті, компетентності й ефективності участі в діяльності. Отже як когнітивний елемент гендерної культури виступають стійкі стереотипи гендерної свідомості у всіх його формах і проявах.

Нормативно-оціночний компонент гендерної культури утворює характерні для даного суспільства, певної соціальної групи, окремого індивіда гендерні цінності, норми, цілі, ідеали. Нормативно-оціночний компонент гендерної культури є своєрідним еталоном, за яким даний соціальний суб'єкт дає оцінку існуючим гендерним відносинам, виносить вердикт про їх відповідність або невідповідність своїм соціальним нормам, цілям та ідеалам. Зміст і спрямованість стійких ціннісних орієнтацій обумовлюють місце гендерних явищ в житті особи, групи, суспільства.

Емоційно-психологічним компонентом гендерної культури є відчуття і переживання, які відчувають соціальні суб'єкти у зв'язку з їх участю в гендерних процесах. Емоційні відчуття й психологічні переживання є невід'ємною стороною гендерної свідомості та поведінки. Супроводжуючи практично будь-які прояви соціальної активності суб'єкта і направляючи її на досягнення життєво значущих цілей, емоції

та відчуття виступають одним з головних елементів механізму регулювання гендерних відносин.

Розвинена гендерна культура передбачає формування у її носіїв стійких стереотипів в царині емоцій, відчуттів і переживань.

Емоційно-психологічний компонент гендерної культури включає в себе також й ірраціональні чинники в свідомості й поведінці, які є складними і не піддаються простому поясненню. Такі чинники виявляються у формі гендерних стереотипів, які є нічим іншим, як вірою людей в те або інше «світле», «прекрасне» майбутнє, головним чином є продуктом емоційної діяльності людей і спираються на суспільні авторитети. Але на відміну від упереджень вони характеризуються відносною довговічністю і продовжують існувати за певних змін в політичній, економічній і соціальній обстановках.

Установно-поведінковим компонентом гендерної культури є установки і відповідні стереотипи поведінки, які сприяють переведенню уявлень і цінностей в площину практичної реалізації, їх стійкі стереотипи є неодмінним компонентом гендерної культури особистості, соціальної групи, нації або суспільства в цілому.

Всі розглянуті елементи гендерної культури є відносно самостійними і разом з тим взаємопов'язаними, тісно переплітаються, утворюючи специфічну цілісність. Характер гендерних знань і уявлень, цінностей і переконань, емоційних станів і психологічних відчуттів, позицій та установок, переважаючих зразків поведінки визначають зміст гендерної культури, властивої даному соціальному об'єкту[6, 8].

Увага учених повинна бути звернена на тих, хто через свої професійні обов'язки й особисті якості покликаний суспільством для виховання і навчання нового покоління, вільних від стереотипних уявлень минулого.

Тому концепцією гендерної культури завжди є толерантність, повага та взаєморозуміння, які супроводжуються такими принципами:

1. законодавча база, яка допоможе забезпечити рівні права і рівні можливості
2. збалансоване представництво чоловіків і жінок в загальних, державних та громадянських інститутах
3. умови, для використання рівних прав та можливостей для студентської молоді

Необхідно зазначити, що в ході формування гендерної культури молоді у вищих навчальних закладах, треба визначити такі завдання:

1. підвищення гендерної грамотності у майбутніх вчителів
2. формування мотивації та використання основних знань, умінь та навичок, щодо рівноправної участі у суспільному житті
3. сприяння становленню активної життєвої позиції, які реалізують гендерну культуру її концепції та можливості

Розглядаючи ці проблеми, ми не боїмось сказати, що пріоритетну роль у вихованні гендерної культури мають відігравати сучасні

технології, які стимулюють самостійне, критичне мислення, допомагають проявити творчість та ініціативу.

На нашу думку загальними напрямками інтеграції гендерної культури молоді є:

1. вивчення досвіду гендерної проблематики інших країн
2. проведення широкого обговорювання важливої гендерної тематики
3. методичне забезпечення для підготовки
4. залучення громадських організацій до співробітництва.

Основний висновок який, ми можемо зробити для себе полягає в тому що необхідна розробка спеціальних методів і форм соціально-педагогічної роботи, адекватних умовам формування гендерної культури молоді через систему виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Література

1. Батлер Дж. Гендерное беспокойство // Антология гендерных исследований. – Минск, 2000. **2. Энциклопедический социологический словарь** / Под общ. Ред. Осипова Г.В. – М., 1995. **3. Клименкова Т.А.** Женщина как феномен культуры. – М., 1999. **4. Здравомыслова Е., Темкина А.** // Женщина. Гендер. Культура. Отв. ред. З.А. Хоткина и др. – М., 1999. – С. 46-65. **5. Кравець В.П.** Гендерна педагогіка. – Тернопіль, 2003. **6. Антология** гендерной теории: Сб.пер. / Сост. и комментарии Е.И. Гаповой и А. Р. Усмановой. – Мн., 2000. **7. Чухим Н.** Гендер та гендерні дослідження в ХХ ст. // Незалежний культурологічний часопис. – 2000. – №17. **8. Меренков А.В.** Соціологія стереотипів. – Катеринбург, 2001. **9. Шон Берн** Гендерная психология. – СПб., 2004.

Youth Gender Culture Peculiarities in the Modern Stage of Society Development

The article deals with the creation of a new scientific trend – youth gender culture. The article determines the subject and sphere of gender culture and also specific terms, methodological principles and methodical fundamentals of scientific trend. Potentialities of youth gender culture as a part of the modern social pedagogics are exposed in it.

Стаття розкриває широкі можливості сучасного наукового напрямку – гендерна культура молоді. Визначаються предмет вивчення, області дослідження гендерної культури, а також специфічні поняття, методологічні основи і методичні прийоми цього напрямку. Розкриваються потенційні можливості гендерної культури молоді, як частини сучасної соціальної педагогіки.

Статья раскрывает широкие возможности современного научного направления – гендерная культура молодежи. Определяются предмет изучения, области исследования гендерной культуры, а также специфические понятия, методологические основы и методические

приемы этого направления. Раскрываются потенциальные возможности гендерной культуры молодежи, как части современной социальной педагогики.

УДК 811.111:378

И.О. Сичевская

ПРОБЛЕМА ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Проблема языка и поликультурности является действительно актуальной, так как язык сегодня – это важнейший инструмент мирового и европейского объединения. Именно поэтому повышение эффективности изучения иностранных языков приобрело такое огромное значение и вышло за границы педагогики. Европейское Сообщество становится многонациональной и многоязычной сверхдержавой, которая стремится иметь общие ценности и общие нормы жизнедеятельности. В силу своей полиэтничности, многоязычия и поликультурности оно выдвигает перед образовательной системой всех стран, которое стремятся к объединению, целый комплекс проблем связанных с решением задач мирного сосуществования и взаимного обогащения различных культур.

Концепция поликультурного образования основывается не на какой-то одной культуре, а на ключевых элементах всех культур и субкультур общества. При этом ни одна из этих культур не является доминантной, а все культуры находятся на стадии сближения, не допуская при этом дискриминации по расовому или языковому признаку.

В сфере поликультурного образования дисциплина «иностранный язык» является одной из самых важных. Преподаватель иностранного языка берет на себя роль транслятора родной и чужой культурной традиции, так как владеет разными источниками познания. Именно он способен формировать у студенческой молодежи готовность к коммуникабельности, к ответственности по отношению к себе, к своему народу, другим народам и к окружающему миру.

Различные аспекты поликультурности рассматриваются многими украинскими, русскими и другими зарубежными исследователями.

Ведущую роль в процессе поликультурного образования дисциплины «иностранный язык» выявили И.А. Бим, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Г.В. Рогова, О.М. Симановская. Г.Д. Дмитриев и А.И. Литвинов рассматривают теоретико-практические и духовные аспекты многокультурности, А.К. Орнштайн, Д.М. Гольник уделяют большое внимание социополитическому аспекту поликультурного образования, В.В. Мжачих, Н.А. Игнатенко рассматривают факторы, способствующие поликультурному воспитанию

студентов, связывают их с проблемой формирования у студентов иноязычной социокультурной компетенции и создания культурологической среды.

Несмотря на актуальность проблемы поликультурности, на наш взгляд, недостаточно изучен аспект нравственного воспитания студентов при обучении иностранному языку в условиях многокультурного образования. Требуется изучение специфики обучения иностранному языку в контексте поликультурности студентов, обучающихся в разных регионах Украины, с опорой на национальные особенности воспитания студенческой молодежи. Мы считаем также необходимым изучить различные условия, которые благоприятно воздействуют на процесс развития поликультурного образования.

Основной целью нашего исследования является рассмотрение различных условий, которые способствуют благоприятному развитию поликультурного образования, в том числе роли дисциплины «иностранное языки» и преподавателя иностранного языка в этом процессе. Мы считаем, что потенциал этой дисциплины в решении актуальных задач общества неисчерпаем, не использован он в полной мере и в поликультурном образовании. С помощью этой дисциплины студент имеет возможность овладеть разнообразными формами усвоения знаний, принадлежащих и родной и чужой культурной традиции.

Как известно, язык активно воздействует на процесс познания, являясь средством получения знаний о действительности, а также средством развития и обогащения этих знаний. Язык выступает в роли копилки человеческого опыта и через язык происходит обмен опытом разных культур. Именно поэтому изучение иностранного языка становится важнейшим фактором поликультурного образования, в процессе которого студент получает новые глубокие знания о своей собственной культуре и культуре страны изучаемого языка.

Мы поддерживаем ученых, которые связывают поликультурность с проблемой формирования у студентов иноязычной социокультурной компетенции (Н.А. Игнатенко) и создания в вузе и, в частности, в студенческой группе культурологической среды. Интересным для нас является точка зрения В.В. Мжачих, она рассматривает условия создания культуротворческой среды, способствующей поликультурному воспитанию студентов. Среди них выделяются следующие условия:

1. Развитие познавательного интереса. Интерес определяет возникновение и направление познавательной активности в обучении, что ведет к устойчивой мотивации личности по отношению к предмету. Задача преподавателя – формирование познавательного интереса.
2. Творческая деятельность. Реализация творческого потенциала личности возможна путем создания благоприятных психолого-педагогических условий для ее учебно-воспитательной деятельности, что требует психолого-педагогических знаний. Сознательная

творческая деятельность человека зависит от наличия определенных качеств: интеллектуальных способностей, умений аналитически оценивать полученную информацию, нестандартного мышления, развитой интуиции, самостоятельности. Это дает возможность использовать психолого-педагогическое обоснование для творческой деятельности и рассматривать ее как фактор развития культурологической компетенции, т.е. создания культуротворческой среды. Использование родного языка, опора на межпредметные связи и дополнительные источники информации дает больше возможностей для варьирования деятельности творческого характера. Дополнительное условие создания культурологической среды – создания соответствующей атмосферы на занятиях иностранных языков.

3. Стимулирование. Значительную роль в развитии творческих способности и воплощении их в процесс обучения играют стимулирующие факторы: содержания учебного материала, учебные факторы и факторы общения.
4. Самостоятельная деятельность. Необходимо создать условия для реализации самостоятельности в мышлении и в практической деятельности.
5. Индивидуально-личный подход. Необходимо создать условия для роста интеллектуального уровня студента на основе их индивидуальных способностей. Иностранный язык как учебный предмет имеет свои закономерности, специфику и педагогический фактор индивидуально – личностного подхода должен это учитывать и отражать. В силу своей специфики иностранный язык ориентирован на индивидуальные виды работы: отсутствие естественной среды общения требует индивидуализации в формировании и корректировке навыков чтения, говорения и аудирования. Без учета психических особенностей и характеристик личности (обучаемость, работоспособность, темп продвижения и т.д.) нарушает важный принцип в обучении иностранных языка – принцип коммуникативности.
6. Межпредметные связи. Прочность и значимость приобретенных знаний зависит от того, как широко они применяются и в других областях наук, способствуют эффективности процесса обучения, выполняют специфические функции. Иностранный язык дает возможность актуализировать имеющиеся знания родного языка, истории, географии, литературы, культурологи.
7. Помощь и контроль. Обеспечивается повышением культурологической компетенции через выявление конкретных затруднений, применение различных методических предметов по их преодолению. Контроль позволяет диагностировать реальный уровень культурологических знаний и на основе данных корректировать процесс усвоения знаний, умений, формирование

навыков. Контроль осуществляется с учетом дидактических требований систематизации, индивидуализации и дифференциации знаний, умений и навыков.

8. Витagenный опыт. Как уже отмечалось ранее, современные отечественные и зарубежные стратегии обучения иностранного языка нацелены на диалог культур. Использование умений и навыков, полученных в процессе обучения иностранному языку в других областях науки и культуры, изучение «культуры в культуре» в условиях многокультурности приводит к осознанию себя частью мировой культуры. Получение конкретных знаний о народе изучаемого языка, культурных традициях и обычаях помогает преодолеть «культурный шок» при реальном взаимодействии с чужой культурой. В эпоху развития новых технологий и информационных систем только с помощью иностранного языка происходит познание того, что нельзя познать своевременно и адекватно. Его роль постоянно повышается благодаря экономическим и политическим факторам.

Изучение иностранного языка вносит огромную лепту в формирование личности обучаемого, в том числе и личности студента. Образовательный, воспитательный и развивающийся потенциал предмета «иностраннй язык» объективно является общественной ценностью и включение его в программу вуза – социальный заказ общества. Чтобы иностранный язык стал для обучаемого реальностью, преподаватель должен стать посредником между обществом и обучаемым (студентом), а также транслятором двух культур.

В своей воспитательной деятельности опытный преподаватель иностранного языка опирается не только на возрастные и индивидуальные психологические особенности студентов, о которых мы уже упоминали, но и на их национальные особенности характера, которые непременно накладывают свой отпечаток на специфику воспитательного процесса. Бесспорной нам кажется мысль о том, что поликультурное воспитание студентов на занятиях по иностранному языку должно осуществляться с опорой на сложившийся веками народные традиции и обычаи той местности, края, республики, где проживают студенты, преподаватели, на богатейшую культуру народа, представителями которого они являются.

Говоря о данном аспекте нравственного воспитания студентов посредством изучения иностранного языка, мы опираемся в своей работе на его особенности в условиях обучения английскому языку на территории Украины, в данном случае на территории её восточного региона. Большинство городского населения Луганской области говорит на русском языке, но многие сельские жители общаются на украинском языке. Это обстоятельство диктует необходимость дифференцированного подхода к процессу к поликультурному образованию студентов в сложившийся обстановке.

Именно в национальном духе хранятся общечеловеческие ценности. И только через национальное самосознание человек может идти к пониманию других народов. Иного пути, как нам представляется, не существует. По мнению известного педагога – гуманиста Ш.А. Амонашвили «самое важное личностное качество, которое следовало бы развивать и воспитывать в наших учениках, есть национальный дух». Он должен пронизывать насквозь весь учебный материал, предназначенный для усвоения студентами в процессе их обучения английскому языку. Богатейшие возможности, как нам видится, заключаются в активном использовании разнообразного краеведческого материала, народных пословиц и поговорок, текстов о традициях, культуре и характере украинского народа, а так же тексты о народе страны изучаемого языка.

Не вызывает сомнения то, что в формировании иноязычной социокультурной компетенции главенствующую роль играет система аутентичных текстов, несущих информацию о культуре изучаемого языка. Традиционно применяемые учебные материалы необходимо дополнить текстами нового направления, которые отображают иноязычную реальность в межкультурном аспекте. Среди них наиболее актуальными являются аутентичные тексты на украинском, русском и иностранном языке, описывающие различные аспекты национальной психологии, национального характера, системы ценности своего народа и народов стран изучаемого языка.

Говоря о национальных особенностях воспитания гуманности у студентов, преподавателю английского языка следует ориентироваться в своей педагогической деятельности на специфические черты украинского национального характера воспитанников, каковыми, к примеру, как показывают наши личные наблюдения, являются: скромность, кротость, эмоциональность, гостеприимство, великодушие, терпение, добродушие, умение прочувствовать горе и страдание другого человека, честность и трудолюбие. Черты эти складывались в условиях нелёгкой жизни украинского народа на всём протяжении многовековой истории.

Ранее мы уже высказывали мысль о том, что гуманизация учебно-воспитательного процесса на занятиях по английскому языку предполагает не только индивидуализацию, но и что не менее важно – его оптимизацию, т.е. создание ситуации успеха для каждого воспитанника в условиях такой благоприятной психологической обстановке на уроках и факультативных занятиях по английскому языку, в которой студенты чувствуют себя максимально уверенно и ощущают себя уникальными личностями среди уникальных личностей.

Анализ состояния проблемы поликультурности в мире на сегодняшний день показывает, что поликультурное образование – реальная необходимость для высшего образования Украины... Недостаточно осознана важность специальных усилий образовательных учреждений по

воспитанию терпимости культурных различий, формированию межкультурной компетенции, оснащению новыми методическими технологиями и соответствующими по содержанию учебными материалами, наполненными новыми смыслами поликультурного образования.

Создание условий, способствующих благоприятному процессу поликультурного образования является одной из важнейших задач государства, которое стремится сегодня присоединиться к Европейскому Сообществу и стать его полноправным членом.

Литература

1. Дмитриев Г.Д. Теоретико-практические аспекты многокультурного образования в США. // Педагогика – 1999. – №7 – С. 112–115. **2. Iolnik D.M.** Multicultural education // Viewpoints in Teaching and Learning. – 1980 – №1. – р. 1–17. **3. Литвинов А.И.** Духовный аспект поликультурного образования//Духовність особистості: методологія, теорія і практика – Луганськ, 2004. – Вип. 4. – С. 130–139. **4. Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы. – М., 1999.

The Problem of Multicultural Education Through Foreign Language Study

The problem of multicultural education through foreign language study is considered. The author examines various conditions conducive to mastering knowledge that belongs to different cultural traditions.

Розглядається проблема полікультурної освіти засобами іноземної мови. Автор розглядає різні умови, що сприяють засвоюванню знань, що належать до власної й до чужої культурних традицій.

Рассматривается проблема поликультурного образования посредством изучения иностранного языка. Автор рассматривает различные условия, способствующие усвоению знаний, которые принадлежат родной и чужой культурной традициям.

УДК 811.161.1:378

Н.В. Фатеева

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕСПЕЦИАЛЬНЫХ ВУЗАХ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Вопросы изучения русского языка как иностранного всегда вызывали повышенный интерес у специалистов-филологов, работающих со студентами-иностранцами. Одна из причин такого интереса – определенные трудности, с которыми приходится сталкиваться при

подготовке студентов-иностранцев, начинающих изучать русский язык и уже имеющих определенный уровень знаний по этому предмету.

Актуальность данной темы заключается в том, что получение иностранцами высшего нефилологического профессионального образования невозможно без полноценного, качественного знания русского языка, его владения, умения практически применить как средство общения. Нам представляется целесообразным в статье определить некоторые из существующих, с нашей точки зрения, проблем в процессе обучения русскому языку как иностранному и сделать попытку их анализа.

Одной из таких проблем является специфика преподавания русского языка в условиях близкородственного двуязычия, при котором иностранцев необходимо научить понимать услышанное, читать и писать на русском языке, то есть использовать язык в коммуникативных целях как в русскоязычном, так и в украиноязычном окружении, а чаще всего в условиях языкового суржика. Это вызывает определенные трудности в восприятии и понимании не только общеупотребительных слов, но и, что самое главное, профессиональной лексики. В связи со сказанным важно определить основные задачи и пути решения обучения русскому языку в таких условиях. В данном случае на первый план выдвигается отбор языковых элементов и явлений, необходимых для того, чтобы обеспечить активное владение самим языком. Следует также помнить, что языковая система реализуется в речи, а общение предполагает не только знание и понимание специальной лексики, системных отношений в языке, но и умение правильно реализовать эти знания и отношения в речи, пользоваться устной и письменной речью этого языка.

Обучение русскому языку студентов-иностранцев вузов нефилологического профиля в условиях языковой среды является комплексным, включающим в себя практическую (коммуникативную), образовательную и воспитательную цели, которые находятся в тесном взаимодействии с задачами подготовки специалистов для зарубежных стран, при этом коммуникативная цель обучения является ведущей. Эти цели могут быть реализованы при условии достижения студентами определенного уровня владения языком [1, 4]. Следовательно, отбор коммуникативно, нормативно, профессионально значимых языковых явлений должен обеспечить необходимый минимум сведений, усвоение которых будет достаточным для общения как профессионального, так и общения на бытовом уровне. При этом должны быть сохранены все необходимо важные определяющие, коммуникативно и профессионально значимые элементы внутренней логики и связей, характеризующие данную языковую систему, и вместе с тем представлено все самое необходимое для общения. При отборе и организации учебного материала следует учитывать различия в подготовке студентов по общему и специальному образованию, по уровню владения русским

языком и по степени теоретической и профессиональной подготовки [2, 3].

Изучение русского языка как иностранного (особенностей его функционирования, теоретической и нормативной грамматики), понимание внутренней логики языковой системы, овладение нормами устной и письменной речи ориентированы на нормативную грамматику. Эта грамматика должна быть грамматикой именно русского языка и не должна ориентироваться на какой-либо близкородственный, в том числе и украинский язык, поскольку смешение грамматик приведет к нарушению структуры, логики и понимания системы языка. Следовательно, перечисленные умения и навыки подчиняются главной задаче – научить говорить, понимать, читать и писать по-русски.

Формирование у студентов необходимых языковых и речевых умений в чтении, аудировании, говорении и письме обеспечивают студентам-иностранцам овладение специальностью, общение в условиях русской языковой среды (учебно-профессиональное, обиходно-бытовое и культурное), возможность использования русского языка по возвращении на родину. С этой целью было бы целесообразным планировать и проводить работу по подготовке зарубежных студентов по программам с учетом профессиональной направленности, т.е. специфики приобретаемой специальности. Речь идет о программах по русскому языку, разработанных для студентов юридических, аграрных, технических (данный вид программ может быть дифференцирован), медицинских и т.д. вузов, которые на сегодняшний день, к сожалению, недостаточно разработаны. Однако обучение русскому языку в Украине осложняется ещё и процессами интерференции близкородственных языков (русского и украинского), а данное явление также не учитывается при составлении программ, да и предусмотреть её (интерференцию) не всегда возможно при изучении русского языка как иностранного. Составление таких программ, очевидно, возможно лишь частным образом, для уже имеющих определенный уровень знаний по русскому языку студентов, с учетом пожеланий самих студентов-иностранцев овладеть дополнительными знаниями по второму, хотя и родственному, языку и необходимостью получения таковых.

Наибольшему влиянию взаимодействия близкородственных языков подвергается лексика, как её специальная, терминологическая, то есть профессиональная часть, так и общеупотребительная. Например, *новые русские, новые украинцы, украинский сникерс, национальный продукт (сало)* и др.

При отборе и систематизации конкретного лексического материала необходимо постоянно обращать внимание на правильное толкование студентами-иностранцами тех или иных понятий, поскольку некоторые из них могут включать внутренний, дополнительный, иногда национальный колорит, который не всегда понятен при изучении лишь нормативных форм русского языка. Речь идет о сходных внешне, но

различных по значению форм слов, а также отличительных особенностях произношения отдельных звуков, слов русского и украинского языков, что является характерным в том числе и для конкретной местности. Например, *тачка, гОрод – горОд, пеклО – пЕкло, кажный (каждый – кожный)* и прочее.

Обучение русскому языку иностранцев предполагает научить говорить, понимать услышанное, читать, писать на этом языке, то есть стоит задача коммуникативного характера. В связи с этим возникает необходимость изучения студентами-иностранцами определенных экзотических, безэквивалентных лексических групп, которые могут быть распределены следующим образом:

1. Слова нового быта (*маршрутка, бомж*).
2. Наименование предметов и явлений традиционного быта (*борщ, сало, квас, рушник*).
3. Историзмы, архаизмы (*УССР, очи, чело*).
4. Фразеологизмы (*лицом к лицу, плевать против ветра*) – толкование некоторых из часто употребляемых фразеологизмов затрудняется по причине их измененного современного звучания и значения. Например: *что посеешь, то и пожнешь – что посмеешь, то и пожмешь, жить по законам – жить по понятиям, трудовой алкоголизм, хочешь жить – умей вертеться; хочешь жить – умей делиться* и другие.
5. Фольклорная лексика (*Баба Яга, Конёк-горбунок*).
6. Иноязычная лексика (*транскрипция, артикуляция, интонация*).
7. Звукоподражательные слова (*хрю-хрю, мяу-мяу, кря-кря*).
8. Обращения (*пани, пан, товарищ*).
9. Имена собственные. Например: *Анна – Ганна* (в том числе значение которых в отдельных странах имеют негативный оттенок. Так, женское имя *Наташа* в некоторых арабских странах приобрело дополнительный оттенок значения – «женщина легкого поведения»).
10. Слова, не соответствующие языковой норме: диалектизмы, жаргонизмы, детская речь [3, 285].

Предложенную классификацию необходимо дополнить ещё такими лексическими группами, как профессионализмы (*компАс, кирпич – «проезд запрещен», полоса*) – данную группу слов не следует смешивать с «лжепрофессионализмами», в которую включают термины с неправильными ударениями (*средствА, возбУждены, осУждены*), молодежный сленг (*хвост, шпора, зависнуть, оттянуться*), национальная лексика (*хата, Рада, хохлы, москаль*), региональная лексика, к которой можно отнести рекламы, вывески, объявления, этикетки, ценники, очень часто не отличающиеся особой эстетикой оформления, грамотностью, глубиной и четкостью содержания. Например: «*Сестрица Алнушка с орешками и хрустящими вафельками*» – этикетка.

Следует также обратить внимание на некоторое несоответствие грамматических, орфоэпических форм в русском и украинском языках слов перечисленных лексических групп: категория рода (*собака* – ж.р. (рус.), м.р.(укр.); *путь* – м.р. (рус.), ж.р. (укр.); ударение (*вЕрба, щавЕль* – рус. / *вєрбА, щАвель* – укр.); несоответствие произношения в русском и украинском языках гласных в предударной, ударной и заударной позициях, согласных звуков в сильной и слабой позициях по твердости – мягкости. Например: *погода (пагодъ)* – рус / (*погода*) – укр.; *календарь* (рус) / *календар* (укр.), *позиц(Б)я* (рус.) / *позиція* (укр.) и другие.

Работая над словами данных лексических групп, необходимо не забывать, что они формируют коммуникативно-страноведческую компетенцию студентов-иностранцев, а, следовательно, на каждом занятии важно пополнять словарный запас обучаемых такими словами, обращая особое внимание на их происхождение, сочетаемость, значение в том или ином контексте. Например: *Хвост кометы. Хвост лисы. Хвост* – неудовлетворительная оценка.

Изучение студентами-иностранцами терминов какой-либо из терминологических систем также сопровождается определенными сложностями в условиях билингвизма, тем более что современная национальная специальная лексика различных областей знаний переживает в настоящее время период становления, формирования, обновления. Кроме того, некоторые сферы обслуживания полностью переведены на государственный (национальный) язык функционирования. Например, судопроизводство, деловодство ведутся в Украине только на государственном (украинском) языке. Следовательно, определенные дефиниции, фрагменты, а иногда и разделы тех или иных отраслей знаний (в данном случае юридической) выпадают из непосредственного использования иностранцами, что не позволяет в полном объёме не только изучить, но и даже представить возможности русского языка.

Подготовка студентов-иностранцев зависит не только от современных форм и методов обучения, но и от способностей самих студентов к изучению языка: один и тот же материал очень часто воспринимается и понимается ими по-разному, и это зависит, в том числе, и от национальных особенностей, традиций, религиозных убеждений студентов, когда наблюдается нежелание изучать, запоминать и использовать ту или иную лексику. Например, студенты-мусульмане из арабских стран в аграрном университете (ветеринарный факультет) не видят необходимости в изучении лексики, связанной со свиноводством. В таких случаях, очевидно, необходимо максимально учитывать все перечисленные особенности студентов, а также то, что, как правило, в Украину часто едут учиться студенты, знания и подготовка которых оставляют желать лучшего, и очень часто такой выбор зависит от желания и материальных возможностей их родителей, а мнение самих студентов учитывается в последнюю очередь.

Учитывая все сказанное, следует согласиться с авторами статьи «О полугодовом обучении студентов-иностранцев в центре международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова» Е.Г. Кольовска и М.В. Кульгавчук, которые рекомендуют формировать группы студентов-иностранцев, изучающих русский язык, каждый семестр заново, с учетом двух факторов – их будущей специальности и результатов проводимого после каникул тестирования по русскому языку. Тем студентам, которые показывают низкий уровень владения русским языком, очевидно, было бы целесообразным предложить перейти в нулевую группу, то есть начать обучение с нуля [4, 257]. Данное предложение тем более актуально для тех многопрофильных нефилологических вузов Украины, которые приглашают на обучение студентов, уже имеющих начальное образование по русскому языку, полученное в других вузах, других регионах, а иногда и в других государствах постсоветского пространства. Необходимо отметить, что подготовка таких студентов отличается и качественно, и функционально. Это зависит и от востребованности общения на русском языке, и от языкового окружения, и от языка преподавания – в основной части вузов постсоветских государств преподавание ведется на государственном языке. В Украине также обучение ведется только на государственном, то есть украинском языке, исключением являются лишь некоторые вузы восточных регионов. Данный факт, несомненно, отражается на качестве подготовки по русскому языку студентов-иностранцев. Уровень знаний некоторых из них оставляет желать лучшего, и нам представляется удачной такая форма переподготовки, как повторный курс, которая позволит тщательно отработать наиболее сложные вопросы, темы и облегчить усвоение специальной, терминологической лексики.

Литература

- 1. Программа** по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на нефилологических факультетах вузов СССР. – М., 1985.
- 2. Программа** по русскому языку для 10-месячных курсов повышения квалификации зарубежных преподавателей. – М., 1979.
- 3. Татарина В.П.** Безэквивалентная лексика в практике преподавания русского языка как иностранного // Проблемы преподавания русского языка в российской федерации и зарубежных странах: Материалы международной конференции (26-28 октября 2005 г.). – М., 2005.
- 4. Кольовска Е.Г., Кульгавчук М.В.** О полугодовом обучении студентов-иностранцев в центре международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова // Проблемы преподавания русского языка в российской федерации и зарубежных странах: Материалы международной конференции (26-28 октября 2005 г.). – М., 2005.

Current Problems of Russian as Foreign Language Teaching in Non-Special Institutions of Higher Education in the Conditions of Closely-Related Bilingualism

The author marks out and proposes the ways of solving of some problems in the course of Russian as a foreign language in the conditions of Russian-Ukrainian interference with the purpose of improving the efficiency in this subject. Special attention is focused on specific features of teaching foreign students in the non-philological institutions of higher education in the conditions of closely-related bilingualism.

У статті автор намагається виділити та запропонувати шляхи вирішення деяких із проблем у курсі викладання російської мови як іноземної в умовах російсько-української мовної інтерференції з метою більш якісної підготовки з даного предмета. Звертається увага на специфіку навчання студентів-іноземців російської мови в нефілологічних вузах в умовах близько спорідненої двомовності.

В данной статье автор делает попытку выделить и предложить пути решения некоторых из проблем в курсе преподавания русского языка как иностранного в условиях русско-украинской языковой интерференции с целью более качественной подготовки по данному предмету. Обращается внимание на специфику обучения студентов-иностранцев русскому языку в нефилологических вузах в условиях близкородственного двуязычия.

УДК 372.881.111.1

О.А. Ширина

**РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ
КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ УЧЕНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
ЕГО ИЗУЧЕНИЯ**

Как известно, методология как философское учение о путях познания имеет сегодня для любой науки огромное значение. Именно новое методологическое решение позволяет решать различные теоретические и практические задачи, которые постоянно возникают в любой развивающейся науке.

Нужно отметить, что в данном случае иностранный язык не является исключением. На протяжении долгого времени подходы к обучению иностранных языков менялись. В течение нескольких десятилетий преобладала авторитарная концепция, которая предполагает неуклонное поддержание авторитета преподавателя как главного организатора, стимулятора и контролёра в учебном процессе, а

также единого учебника как универсального источника знаний и способов их усвоения.

В настоящее время предпочтение отдается гуманистической концепции, которая означает, что в учебном процессе создаются самые оптимальные условия для раскрытия и развития личности обучаемого, формирования у него различных способностей, умений, в том числе и умений правильно общаться.

Однако следует помнить, что одностороннее увлечение гуманистическими идеями преподавания и воспитания может привести к потере обязательности для всех фундаментальных знаний, к нечеткой идее единого стандарта образования, к затруднению решения проблемы контроля учебных достижений учащихся.

В настоящее время существуют несколько подходов к преподаванию иностранного языка. Для нашего исследования наиболее важным и принципиальным является деятельностный подход, при котором в учебном процессе возникают значимые для учащихся цели, реализуются важные мотивы. В данном случае каждый ученик участвует в организации учебного процесса и организует свою деятельность с учетом интересов других школьников и планов учителя. А также немаловажное значение имеет коммуникативно-ориентированный подход, суть которого состоит в том, что он позволяет организовать в учебном процессе применение иностранного языка в продуктивной деятельности, включающей общение, научно-техническую сферу, бизнес и менеджмент, занятия искусством, самообразование и т.д. В этом процессе проявляется сущность речевой деятельности, которая с необходимостью включается в продуктивную деятельность человека и обслуживает её.

Методологического осмысления в современных условиях требует и цель обучения. Цель обучения определяется потребностями общества, возможностями и условиями обучения.

Потребностью общества сегодня по-прежнему является практическое владение иностранным языком, подкрепляемое общеобразовательными знаниями, культурой и интеллектом учащихся. Вместе с тем новые возможности и условия обучения позволяют сегодня овладевать иностранным языком с целью не только общения на иностранном языке, но и переносить все свои знания и умения на родной язык.

В процессе нашего изыскания большое внимание уделялось содержанию обучения иностранным языкам. Оно включает речевой материал, лингвистическую информацию, предметное содержание речи, способы деятельности общения.

Анализ педагогической и методической литературы показал, что для более четкой и научно обоснованной организации работы необходимы и принципы обучения.

Привычными для преподавателя являются принципы, касающиеся организации учебного процесса. К ним относятся:

- оследовательное изучение разделов программного материала, доступное по форме;
- обеспечение прочного усвоения знаний, умений и навыков;
- учет особенностей родного языка;
- учет специфики и параллельное обучение всем видам речевой деятельности;
- речевая направленность обучения;
- доминирование упражнений над разъяснением и показом;
- обучение на речевых образцах и др.

Наше исследование, наряду с организующими принципами, затрагивает и принципы, способные мобилизовать учебный процесс. Они предполагают:

- подобие учебного процесса и жизненной практики;
- опору на логическое и образное мышление;
- организацию творческой групповой и индивидуальной деятельности;
- переживание чувства успеха.

В настоящее время возрастает интерес к возможности обучать иностранному языку в форме речевой деятельности. В нем заложены «большие возможности не только для обучения иностранным языкам, но и для всего развития личности» [1, 2, 3].

Анализ психолого-педагогических исследований [4, 5] показал, что одной из наиболее актуальных и сложных проблем современных наук является обучение коммуникативной культуре. В процессе работы мы при условии целенаправленного и эффективного обучения и воспитания.

Как было установлено, коммуникативная культура включает в себя коммуникативные знания и умения, коммуникативную деятельность, язык и речь. То есть, используя язык и речь, мы развиваем коммуникативные умения и навыки в процессе коммуникативной деятельности, которую организуем на занятиях. А под коммуникативной деятельностью нами понимается взаимодействие живых существ между собой и их целенаправленные и активные действия с явлениями и предметами действительности на основе обмена информацией.

Следовательно, это, прежде всего взаимодействие людей, т.е. обращение одного лица к другому с какой-то определенной целью. В учебных условиях, на занятиях иностранного языка, чаще всего собеседником и слушателем обучающегося является учитель и говорящий обращается именно к нему. Однако преподаватель в этом качестве может выступать в роли собеседника только в одном типе общения – учебном. Во всех других типах общения преподаватель должен исполнять либо другую социальную роль (частное лицо, мать / отец, меломан, спортсмен и др.), либо вовсе не участвовать в акте общения. Дело в том, что статусные отношения учителя и обучающегося

накладывают такие обязательства на коммуникантов, которые совершенно несвойственны другим типам общения, помимо учебного. Поэтому участие преподавателя в этих актах общения лишает их естественности и непринужденности. В таком случае обучающийся обращается к другим школьниками. Сверстники вполне соответствуют статусу собеседников в повседневном общении. Это справедливо и для общения на занятиях.

Далее из определения следует, что общение заключается в обмене информацией различного характера. Как известно, информация – это новые сведения, соответственно говорящий должен сообщить слушателям что-то новое. Поэтому пересказ всем известного текста, воспроизведение заученного из учебника диалога, сообщение на всем известную тему не являются, по сути, актом общения. Наоборот, если обучающийся перескажет неизвестный другим текст, прочитает новое стихотворение, расскажет о каком-либо необычном событии, т.е. сообщит своим собеседникам что-то новое, это можно рассматривать как акт общения. Таковы существенные характеристики общения, без которых выполняемая на занятиях деятельность не является подлинным речевым общением. Как показывает практика, акт устного общения должен отличаться от обычного тренировочного или речевого упражнения. Общеизвестно, что основополагающим признаком общения является наличие конкретного собеседника, с которым инициатор общения хочет вступить в контакт и установит определенные отношения. Поэтому важно, чтобы у обучающегося возникло желание разговаривать со своими товарищами. Известно, что речевое неречевое поведение коммуникантов во многом зависит от статуса собеседника. Люди охотнее вступают в контакт, и он проходит более непринужденно, если общающиеся занимают равное положение. В данном случае это будет общение между учениками.

Учитель возьмет на себя роль наблюдателя, помощника, который может подсказать либо о чем говорить (предложить идею, тему), либо как говорить (подсказать правильный вариант языкового оформления высказывания).

Как мы выяснили в процессе исследования, ещё одним признаком акта общения является мотив, который является побуждением к деятельности и возникает на основе определенных индивидуальных потребностей. В реальном общении потребности обусловлены жизнью. В учебном процессе жизненные потребности представлены только одним мотивом – мотивом учения, обучающийся хочет приобрести знания, научиться чему-либо. Для того чтобы общение обучающихся на занятии стало мотивированным, оно должно служить удовлетворению речевых потребностей коммуникантов. Исходя из того, что мотивы, формирующиеся на основе потребностей, как правило, до конца не осознаются и в ситуациях реального общения репрезентируются коммуникативными намерениями/задачами, обучение общению должно

быть, прежде всего, направлено на реализацию в речи этих намерений и задач. Как писал по этому поводу А.А. Леонтьев [6,78]: «...есть какая-то неречевая задача, для выполнения которой и осуществляется речевая деятельность и которая решается языковыми средствами. Высказывание или текст есть процесс решения такой задачи и лишь вторично – продукт и результат такого решения».

Таким образом, чтобы речевое поведение обучающихся на занятиях стало мотивированным, у них должно возникнуть коммуникативное намерение и должны быть созданы условия для его осуществления. Эти условия реализуются с помощью определенных ситуаций, в данном случае это аутентично-проблемные, в которых используются разные типы общения. Также установлено, что еще одним признаком акта общения являются его функции. Важнейшими из них являются:

- информативная;
- регулятивная;
- эмоционально-воздейственная;
- оценочная.

В естественных условиях сообщение, создаваемое и воспринимаемое коммуникантами, всегда выполняет одну или несколько функций. При этом говорящий и слушающий понимают, какую функцию выполняет сообщение и соответствующим образом его формулируют и интерпретируют. Так, например, если говорящий пытается в чем-либо убедить слушающего, то этот последний либо примет предлагаемую позицию, либо откажется от неё. Как показывает практика, необходимо, чтобы в процессе обучения любой акт общения выполнял определенную коммуникативную функцию, чтобы говорящий отдавал себе отчет, зачем он говорит, что он хочет сказать своему собеседнику и, учитывая особенности этого последнего, наилучшим образом организовал свое высказывание. В свою очередь его собеседник должен правильно понять задачу говорящего и в соответствии с ней отреагировать на услышанное. Вместе с тем оказалось, что обучающиеся не всегда задумываются над тем, зачем они говорят и слушают. В результате общение не реализует свои естественные функции. Поэтому важно, чтобы коммуникативная задача говорящего была ясна, а предъявляемое сообщение было доступно по своему содержанию и по форме и представляло интерес для слушающего. Следовательно, нужно предоставить обучающемуся свободу выбора, как содержания, так и формы сообщения.

Как уже было отмечено, сообщение говорящего всегда должно содержать новые для слушающего сведения. Следовательно, должна иметь место разница в информированности, т.е. один должен знать то, чего не знают другие. Учителю также следует сообщать ученикам новые сведения, имеющие межличностную и межкультурную направленности.

И последним признаком акта общения является то, что он всегда происходит в определенной ситуации, которая может способствовать

возникновению мотива вступить в контакт. Ситуация в значительной мере определяет речевое и неречевое поведение коммуникантов. В реальном общении ситуация создаётся самой жизнью, задача же коммуникантов заключается в том, чтобы найти правильную линию поведения сообразно обстановке. Способность правильно и уместно вести себя в различных ситуациях определяет уровень коммуникативной культуры человека. Как мы знаем, не так обстоит дело в учебных условиях, в которых реально существует только одна ситуация – учебная (учитель и ученик в школе общаются с целью научиться чему-либо). Следовательно, в данной ситуации можно осуществить только один тип общения – учебное. Очевидно, что в реальной жизни человек общается совершенно в других ситуациях. Поэтому для того, чтобы обучающийся был готов к общению в иных условиях, необходимо воссоздавать естественные аутентичные ситуации в учебном процессе. При этом для подготовки к общению в разных ситуациях требуется использование в учебном процессе нескольких типов общения. Многие ученые считают [1; 2; 3; 5], что особенность иностранного языка как учебной дисциплины заключается в том, что её преподавание – это обучение коммуникативной деятельности. Перед учителями стала задача обучить учащихся навыками устной речи на иностранном языке не только на основе умений строить предложения по образцу, но и на основе творческого создания этих предложений и свободного изложения мыслей.

Ведь ещё Л.С. Выготский [7, 114] отмечал, что «если развитие родного языка начинается со свободного спонтанного пользования речью и завершается осознанием речевых форм и овладение ими, то развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Оба пути оказываются противоположно направленными, между ними существует обоюдная взаимозависимость; сознательное и намеренное усвоение иностранного языка совершенно очевидно опирается на известный уровень развития родного языка и обратно - усвоение иностранного языка проторяют путь для овладения высшими формами родного языка».

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что процесс изучения иностранного языка имеет большое значение для улучшения практического владения родным языком. Изучая иностранный язык, человек лучше понимает особенности родного языка, глубже осознает способы выражения мысли на родном языке. Это способствует расширению его филологического кругозора, формированию его коммуникативной культуры, а значит и его общей культуры в целом.

Литература

1. Бориско Н.Ф. Индивидуальный стиль овладения иноязычным межкультурным общением // Іноземні мови. – 1999. – №3.

2. Елухина Н.В. О включении элементов интенсивного обучения в преподавании иностранного языка в средней школе // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6. 3. Зимняя И.А. Речевая деятельность и речевое поведение в обучении иностранному языку // Речевое поведение и речевая деятельность на иностранном языке. – М., 1994. 4. Мильруд Р.П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 6. 5. Фаенова М.О. Обучение культуре общения на английском языке. – М., 2002. 6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. 7. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1985.

The Role of Foreign Language in the Development of Communicative Culture while Studying it

The article deals with pupils' communicative behavior and different concepts of foreign language teaching. The formative conditions of communicative culture and various educational principles are under consideration in the article.

У статті розглядаються мовна поведінка учнів та різні концепції викладання іноземних мов. Вивчаються умови формування комунікативної культури, виявляються принципи навчання.

В статье рассматривается речевое поведение учеников и различные концепции преподавания иностранных языков. Изучаются условия формирования коммуникативной культуры, выявляются принципы обучения.

РОЗДІЛ II ЛІНГВІСТИКА: СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ

УДК 811.111'372+811.161.1'372

А.С. Бабичева

СТРУКТУРА АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ ФРЕЙМА «СВАДЬБА» В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Идея построения ассоциативной сети широко используется и обсуждается в работах ученых с середины прошлого века. Поскольку проблемы организации внутреннего лексикона человека не могут быть решены полностью посредством детального анализа «лексико-семантического поля», экспериментальные материалы ассоциативного цикла открывают новые возможности для глубокого исследования психолингвистической презентации словарного состава языка, а также выявления ядра внутреннего лексикона человека. Более того, проблема организации внутреннего лексикона пересекается с теорией фреймов, с проблемой вербального заполнения когнитивных моделей. Как и любая другая модель, фреймовая модель требует проверки своей психологической реальности. О подобной необходимости выяснения психологической реальности каждого лингвистического построения пишет Ю.С. Степанов [5, 11]. Так, по мнению Андерсона и Бауэра (Anderson and Bower, 1973) «слова могут взаимоассоциироваться если соответствующие им понятия входят в закодированные в памяти пропозиции, поскольку с этой точки зрения память представляет собой огромную сеть взаимопересекающихся пропозиций», каждое из которых включает набор узлов памяти. [1, 42] С подобными узлами ученые связывают понятие *концепта* (Anderson, 1976), *сети действий* (Д. Норман, 1979), где узлы, репрезентирующие действия, активизируют отношения: действие – деятель, действие – место, действие – объект и т.п., а также модели памяти, где главным конструктором является признак. Наборы таких признаков составляют информационные коды, которые и вызывают ассоциации в памяти индивида. Среди отечественных исследователей, которые активно анализируют группы слов по их ассоциациям (ассоциативные поля), различные связи внутри ассоциативного поля и проводят анализ данных ассоциаций на грамматическом, лексико-семантическом и др. уровнях, можно назвать А.А. Уфимцева, Ю.Н. Караулов, А.А. Залевская и др.

С помощью ассоциативных экспериментов строится вербальная ассоциативно-семантическая сеть, которая структурно и по составу представляет внутренний лексикон и отражает низший уровень организации языковой личности – лексико-семантические и грамматические связи единиц. При анализе состава вербально-

семантической сети и связей ее единиц выявляются как собственно-языковые, строевые элементы (лексико-семантические, лексико-грамматические данные), так и связанные с ними знания о мире и категории высшего уровня – лингвистически ориентированной прагматике [1; 2; 3].

Для построения ассоциативного поля фрейма «свадьба» в английской и русской лингвокультуре необходимо обратиться к лексикографическим источникам, которые могут несколько облегчить экспериментальную сторону исследования. Опираясь на данные «Русского ассоциативного словаря» под редакцией Ю.Н. Караулова и «The Edinburgh Associative Thesaurus», появилась возможность проследить ассоциативные связи от стимула «свадьба» к реакции опрошенных, а также сравнить их аксиологические, прагматические и когнитивные особенности в концептуальной картине мира английской и русской языковой личности.

Ассоциативно-образные реакции опрошенных, авторы словаря рассматривают «как модель речевых знаний носителей русского языка представленных в виде ассоциативно-вербальной сети, позволяющей объяснить феномен владения языком и служащей наряду с текстовым и системным – самостоятельным и полноправным способом представления русского языка». [7, 7] На слово-стимул «свадьба» было получено 99 реакций в русском и 98 реакций среди опрошенных на английском языке. Равное количество опрошенных позволяет максимально объективную сравнительную картину полученных данных. Отказов в ответе среди испытуемых не было. Количество разных реакций среди русскоязычных опрошенных 53%, в свою очередь у англоязычных 39%, что свидетельствует об определенной консервативности ассоциативного восприятия английского фрейма «Свадьба». Невозможно не учитывать и аспект типичности и индивидуальности ассоциаций, а также рациональный и эмоциональный фактор, влияющий на выбор соответствующих образов для раскрытия специфики национально-культурного концепта.

Для систематизации ассоциативно-образных элементов структуры фрейма «Свадьба», целесообразно упорядочить их в соответствии типовым узлам присущим данной фреймовой модели, а именно тем элементам ситуации, которые включают какую-либо часть фрейма, какой-либо аспект его конкретизации. Таким образом, можно проследить наиболее актуальные ассоциативно-образные составляющие для английской и русской ментальной модели восприятия.

Большинство реакций заполнили основные слоты фрейма «Свадьба» как в русском, так и в английском языках. Это свидетельство того, что посредством анализа ассоциативных реакций может быть восстановлен каркас фрейма представителей обеих культур, с учетом их ментальных и специфических культурных особенностей.

Английская ассоциативная модель:

Слот 1. (имя стимул): **wedding**.

слот 2. время действия (4%): day (2), august (1), july (1).

слот 3. этапы действия (7%): ceremony (3), breakfast (1), party (1), night (2).

слот 4. место действия (4%): church (2), hotels (1), bedding (1).

слот 5. результат действия (10%): wife (1), marriage (9).

слот 6. участники действия (9%): bride (3), GUEST (1), guests (1), me (1), mother (1), Susie (1), fool (1).

слот 7. атрибуты действия (52%): bell (1), bells (14), cake (14), ring (6), dress (4), wine (1), white (10), march (2).

слот 8. характеристика действия (8):

8.1 положительная (3%): glitter (1), peace (1), bliss (1);

8.2 отрицательная (5%): bore (1), boring (1), foolish (1), shotgun (1).

Восклицание, имплицитное негативную оценку события: help! (1);

8.3 нейтральная (1): antique (1).

Остальные реакции мотивированы релевантными фреймами, представленными единичными реакциями: «love» (1), «sex» (1), «society» (1).

Русская ассоциативная модель:

Слот 1. (имя-стимул): свадьба.

Слот 2. время действия (6): летом (1), скоро (3), не скоро(1), переносится (1).

Слот 3. этапы действия (10): начало, середина, конец → подслоты: началась (1), гулянка (2), застолье (1), пьянка (1), пьяное веселье (1), пела (2), пела и плясала (1), кончалась (1).

Слот 4. место действия (14): в Малиновке (13), дом (1).

Слот 5. результат действия (6): сыграна (3), жена (2), была (1).

Слот 6. участники действия (7): невеста (4), невеста в белом (1), дураки (1), толпа (1).

Слот 7. атрибуты действия (11): фата (1), цветок (1), кольцо (1), музыка (1), шампанское (1), водка (3), бухло (1), белое (1), с приданным (2).

Слот 8. характеристика действия (38):

8.1. положительная (21):

8.1.1. прилагательное каузации положительных эмоций: веселая (6);

8.1.2. абстрактные существительные и наречия положительных эмоций, психических состояний, впечатлений и реакций: радость (3), веселье (2), счастье (2), праздник (2), весело (1), здорово (1);

8.1.3. реакции, квантифицирующие роль события в жизни человека или социума и имеющие положительные оценочные коннотации: на славу (1), ве'ка (2);

8.1.4. существительное, стилистически маркировано как *разг.*, употреблено фигурально, содержит положительные эмоциональные реакции: малина (1);

8.2. отрицательная (6): похороны (2), кабала (1), развод (1), дураки (1);

8.3. нейтральная (4): Эфир (1), конец (1), с приданным (2), слезы (1);

8.3.1 характеристика актуализирует ассоциативный фрейм «празднование юбилея свадьбы» (10): золотая (8), серебряная (2);

8.3.2. характеристика принадлежности действия по отношению к субъекту (6): друга (2), жениха (1), людей (1), Кречинского (1), Фигаро (1);

8.3.3. актуализирует ассоциативный фрейм «принятие решения» (1): решение (1);

8.3.4. трудноинтерпретируемые реакции: Эфир (1), конец (1), слезы (1).

Интересно, что главной особенностью русской ассоциативной модели является высокая метафоричность ассоциативного восприятия фрейма свадьба в русской лингвокультуре, поскольку наибольшее количество реакций связано с концептом «Литература» (14%): в Малиновке (13), Кречинского (1), Фигаро (1). Не исключено, что данные ассоциации были вызваны автоматически, как устойчивые выражения в составе привычного контекста.

В результате, по количественному составу, наиболее показательными для русского языка являются две группы реакций:

А) Соотнесение слова-стимула с его составляющей, т.е. банкетом после церемонии бракосочетания (13%): шампанское (1), водка (3), бухло (1), застолье (1), пьянка (1), пьяное веселье (1), пела (2), пела и плясала (1), гулянка (2).

В) Положительная оценка события (21%): веселая (6), радость (3), веселье (2), праздник (2), счастье (2), весело (1), здорово (1), малина (1), на славу (1), ве'ка (2).

Наиболее многочисленные ассоциативные реакции в английском языке сгруппированы вокруг следующих концептов:

А) «свадебный банкет» (17%): CAKE (14), WINE (1), BREAKFAST (1), PARTY (1).

В) «проведение церковного ритуала венчания» (17%): CHURCH (2), BELL (1), BELLS (14).

Наибольшее количество вербальных реакций в английском языке реализуется через слот «атрибуты» (52%), следовательно, восприятие фрейма «свадьба» происходит через материальную основу культурного концепта.

Среди других сравнительных особенностей ассоциативных реакций являются сходные ассоциаты двух сопоставительных культур. Согласно утверждению А.А. Залевской «многообразие типов ассоциативных полей не исключает наличия ряда общих тенденций в ассоциативном поведении носителей разных языков» [2]. В случае с когнитивной моделью Свадьба были зафиксированы следующие

ассоциативные реакции, объемы которых пересекаются: WIFE (1) – жена (2), BRIDE (3) – невеста (4), RING (6) – кольцо (1), WHITE (10) – белое (1); а также семантически очень близкие понятия: WINE (1) – шампанское (1), PARTY (1) – гулянка (2), застолье (1), праздник (2). Единичная реакция «невеста в белом» свидетельствует о появлении ассоциации – реакции на ассоциат стимула «свадьба», но этот пример, как и большинство различающихся реакций, малочастотные случаи, и могут быть объединены как «прочие реакции» связанные с идиомами, цитатными контекстами, а также полисемичностью некоторых слов. Ассоциативные реакции «праздник, похороны» согипонимы слову «свадьба» с гиперонимом «обряд», в английском языке гипонимический ряд представлен реакциями «ceremony, party, wedding» к гиперониму «ritual».

Ряд ассоциатов апеллирует к негативным событиям в жизни индивидуума, а дуальная оппозиция социальных событий «похороны – праздник», антонимическая пара «свадьба – развод», а также такие единичные реакции как «кабала, дураки», активизируют их оценку через противопоставление как «позитивное-негативное», подчеркивая русскую склонность к фатализму.

Английские ассоциации характеризуются большей конкретностью и рациональностью выражения, а в русских ассоциациях преобладает эмоциональность в реакциях. Подобные результаты анализа семантических особенностей лексики западной и русской лингвокультуры доминируют в работах Анны Вежбицкой. В своей работе «Язык. Культура. Познание» ученая выделила те семантические свойства, которые образуют смысловой универсум русского языка: *эмоциональность* и *экспрессивность*, противопоставляется консервативности в суждениях и поведении западной культуры, *иррациональность* в противовес логике и рациональным суждениям Запада, *неагентивность* или склонность к фатализму и любовь русских к *моральным суждениям*, постоянный акцент на борьбе добра и зла. [1, 33-37] Исследование ассоциативного поля свадьба в английском и русском языках является иллюстрацией к вышеперечисленным выводам.

Ассоциативная модель фрейма, построенная по результатам ассоциативных экспериментов, содержит лексические единицы, заполняющие узлы фрейма «свадьба», выделенные в виде списка узлов фрейма ранее, что может свидетельствовать о психологической реальности фрейма, представляющего категорию «свадьба» как на материале русской, так и английской речи. Исследование подтверждает существование и типизированность представления о свадьбе, как об обрядовом процессе. Хотя реакции и разнятся по степени восприятия и оценке события, национально-специфическим особенностям, присутствует высокая степень стандартности фрейма в обеих лингвокультурах.

Литература

1. **Вежбицкая А.** Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
2. **Залевская А.А.** Слово в лексиконе человека. – Воронеж, 1990.
3. **Караулов Ю.Н.** Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М., 1981.
4. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
5. **Минский М.** Фреймы для представления знаний. – М., 1979.
6. **Степанов Ю.С.** Методы и принципы современной лингвистики. – М., 2003.
7. **Уфимцева А.А.** Типы словесных знаков. – М., 1986.
8. **Русский ассоциативный словарь /** Под ред. Караулова Ю.Н. – М., 1995. – Т. 1.
9. **The Edinburgh Associative Thesaurus (EAT).** The Computer and Literary Studies. – Edinburgh, 2004.

The Structure of Associative Sphere of a Wedding Frame in English and Russian Languages

The article contains a detailed analysis of Associative Sphere «Wedding» in Russian and English linguistic cultures. The major principals of vocabulary compilation and verbal fulfilling of slots of cognitive model «wedding» have been worked out on the basis of associative reactions of people asked. The level of correlation, deviation of associate spheres and a Wedding frame standard has been also defined.

Стаття містить детальний аналіз асоціативного поля «Весілля» в російській та англійській лінгвокультурах. Були виведені головні принципи групування лексики та вербального наповнення вузлів когнітивної моделі «Весілля» згідно з асоціативними реакціями опитаних. Було визначено ступінь корелятивності та девіантності асоціативних полів, а також ступінь стандартності фрейму в обох культурах.

В статье проведен детальный анализ ассоциативного поля «свадьба» в русской и английской лингвокультурах. Выведены основные принципы группировки лексики и вербального наполнения узлов когнитивной модели «Свадьба» на основе ассоциативных реакций опрошенных. Определена степень коррелятивности и девиантности ассоциативных полей, а также степень стандартности фрейма в обеих культурах.

С.В. Дегтярьова, О.М. Махтєєва

**ПИТАННЯ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОВ БЛИЗЬКОГО ТА
СЕРЕДНЬОГО СХОДУ У ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ РОЗВІДКАХ
АКАДЕМІКА А. КРИМСЬКОГО**

Історія будь-якої літературної мови, охоплюючи динаміку літературних норм та стильових різновидів, зосереджує увагу на мовній практиці науковців, письменників, культурних діячів, публіцистів тощо. Особливий інтерес викликає діяльність дослідників, що були реабілітовані історією. До таких постатей належить Агатангел Юхимович Кримський – один з найвизначніших учених-філологів кінця XIX – початку XX ст. Наукові інтереси Кримського протягом усього його творчого життя були широкими й різнобічними. Він є автором ґрунтовних праць, оригінальних досліджень історій ісламу, історій та літератури арабів, персів, турків, перського театру, семітології; він також є відомим дослідником української мови, історії української літератури різних часів, визначним етнографом і фольклористом, поетом і прозаїком, критиком, перекладачем з багатьох східних і західних мов, включаючи й слов'янські, одним із засновників Національної Академії Наук України. Проте існують лише окремі статті, присвячені діяльності академіка А. Кримського як лінгвіста, літературознавця (Білодід О., Дзензелівський Й, Циганкова О. та ін.). На жаль, монографій чи ґрунтовних наукових розвідок не було написано про справжнього українця Кримського.

Природне мовне чуття, наукова інтуїція, уміння точно й образно висловити думку зумовили не лише довіру сучасників при визнанні А. Кримського одним з найвизначніших філологів – поліглотів, але й високу оцінку його наукового таланту. «Професор Кримський – відмінний знавець сучасної малоруської мови в її наріччях», – слушно заявляє академік О.О. Шахматов [1, 42]. А ось яку оцінку дав діяльності Кримського академік Б.Є. Патон: «Академік Кримський був зразком такого вченого, який уміло поєднував професійну дослідницьку наукову працю з великою організаторською діяльністю. Адже поряд із виконанням своїх численних обов'язків він створив понад 1000 наукових праць, знав десятки іноземних мов. Він був палким патріотом своєї Батьківщини і справжнім інтернаціоналістом. Його великий внесок у розвиток науки й культури українського народу разом з тим є внеском у науку і культуру нашої багатонаціональної Батьківщини, у світову цивілізацію» [2, 8].

Ім'я українського академіка Агатангела Кримського в 1970 році внесено в затверджений XVI сесією Генеральної Асамблеї Юнеско перелік видатних подій і діячів для відзначення в усьому світі. Хоча

А. Кримського реабілітовано посмертно 2 травня 1957 р., і досі лишаються в рукописах численні твори вченого, а його наукова спадщина не зазнала ще повного дослідження.

Мовознавчі дослідження є лише однією з ланок багатогранної і різнобічної наукової діяльності А.Ю. Кримського. Переважна більшість праць ученого присвячена питанням історії, етнографії, історії релігій семітських, іранських і тюркських народів, питанням становлення і розвитку їхніх літератур, культури і освіти.

Проте не можна не відзначити важливості тих праць і лекцій А.Ю. Кримського, які безпосередньо присвячені східним мовам, так само, як і його зауважень, що містяться в примітках і коментарях до праць з мовознавства інших авторів.

У відомій праці «Семитские языки и народы» А.Ю. Кримський не обмежується доданням нового фактичного й бібліографічного матеріалу і доповненнями, які мають загальновідомий характер. У додатках до праці Т. Нельдеке він висловлює свої думки про складні загальнотеоретичні питання, такі, як характер формування єдиної класичної арабської мови, причини відхилення живої арабської мови в процесі її розвитку від класичної мови, причини розпадання її на окремі говори. Використовуючи власні спостереження, він розглядає питання про відмирання іменної флексії в арабській мові, про що можна, на думку вченого, зробити висновок на підставі даних епіграфічних пам'яток. Оперуючи ілюстративним мовним матеріалом, А.Ю. Кримський порушує питання ролі зовнішніх і внутрішніх чинників, що зумовлюють специфіку мовних явищ в окремих арабських діалектах, і виступає проти перебільшення ролі впливів з боку інших мов, з якими взаємодіяла арабська мова.

Процеси змін арабської мови і розпадання її на діалекти, які поширилися далеко за межі своєї первісної території, за А.Ю. Кримським, були викликані зовнішніми й внутрішніми причинами. До зовнішніх причин, що впливали на розвиток мови, належать такі, як зміна арабами свого первісного місця проживання і розселення їх по різних місцевостях на великій території з новими історичними і побутовими умовами (культурними, кліматичними та ін.).

У арабів північних, що відокремилися ще в доісламський період, окреме нарідччя (з такою, наприклад, рисою, як ослаблене відмінювання) утворилося теж ще в доісламський період. Другою зовнішньою причиною А.Ю. Кримський вважає засвоєння арабської мови іншими народами і племенами (південними арабами, арамейцями, фінікійцями, іранцями, греками, коптами, берберами, іспанцями та ін.).

А.Ю. Кримський не поділяє помилкових поглядів арабських учених, які переоцінювали роль іншомовних впливів на процес формування арабських говорів і вважали їх за єдину причину мовних змін.

Головним фактором, що обумовлює розвиток мови, А.Ю. Кримський вважає внутрішні причини, до яких відносить загальні закони розвитку мов. «Головна ж, внутрішня причина поступового відхилення арабської мови від старовинного класичного типу, причина розпадань колишньої єдиної мови на кілька говорів, була і досі є в загальних законах органічного, природнього розвитку кожної мови», – писав А.Ю. Кримський [3, 3].

Арабська класична мова, за словами Кримського, відіграла у процесі розвитку арабських діалектів таку саму роль, як латинська і церковнослов'янська у процесі розвитку романських і слов'янських мов. А.Ю. Кримський заперечував неправильні твердження західноєвропейських учених, які доводили, нібито між живими арабськими говорами і давньою класичною або літературною мовою існують лише незначні відмінності, що робить неправомірним зіставлення їх з романськими мовами, які виникли на базі латинської мови. Академік Кримський відзначав, що хоча немає жодного з живих арабських діалектів, який віддалявся б від класичної арабської мови так сильно, як французька або румунська мова від латини, але, з другого боку, немає жодного арабського наріччя, яке стояло б так близько до класичної арабської мови, як близько стоїть до латинської мови сардинське лудогорське наріччя (мова), яким і досі розмовляють у Сардинії, хоча проміжок часу, який відділяє це наріччя від живої латини, є значно тривалішим, ніж той, що відділяє сучасні арабські наріччя від класичної мови.

Особливу увагу А. Кримський надає питанню про риси, властиві спільній прасемітській мові, які можна реконструювати на підставі даних арабської мови та інших споріднених їй мов (арамейської, асирійської, гебрайської). При цьому, на його думку, повинні враховуватися не тільки спільні риси, а й відмінності, які існують в окремих мовах.

Важливе значення надається арабській мові тому, що вона зберегла багато рис точніше, ніж інші семітські мови, зокрема, первинну кількість приголосних звуків, короткість голосних у відкритих складах у середині слів, а також чимало граматичних особливостей, що певною мірою були затемнені в інших мовах (види дієслова у порівнянні з гебрайськими й арамейськими, утворення пасивного стану шляхом спеціальної внутрішньої огласовки, яке було втрачене частково гебрайською і повністю арамейською мовами, форми двоїни у дієвідмінюванні та ін.).

А.Ю. Кримський, даючи загальну характеристику граматичної будови арабської мови (опис часової дієслівної системи і дієвідмінювання, фонетичних рис), зіставляє особливості будови семітських мов з будовою індоєвропейських, вказуючи на специфіку семітських коренів (зміни їхнього фонетичного вигляду внаслідок сполучуваності із суфіксами та префіксами), і пояснює цим, слідом за Е. Ренаном, швидкий розвиток фонетики і морфології індоєвропейських

мов на протигагу сталості семітських коренів і семітської морфології взагалі.

Вказуючи на більш архаїчний характер арабської мови в порівнянні з гебрайською (зокрема, в галузі фонетики), А.Ю. Кримський пише про одну із шкіл у Палестині (в Яфі), де викладання проводилося гебрайською мовою: «У вимові учнів цієї школи (принаймні тих, з якими я мав нагоду зустрітися) виявляється благотворний вплив арабської, тобто незіпсованої семітської фонетики, з якою яфінці не можуть не зріднитися з дитинства» [4, 15].

А.Ю. Кримський обережно ставиться до спроби встановлення спорідненості між семітськими та індоєвропейськими мовами. «Для наукового з'ясування питання про спорідненість родини семітської з родиною індоєвропейською не можна зближувати свідчення окремих семітських мов з окремими індоєвропейськими, але треба кожного разу встановити яку – небудь фонему або форму прасемітську і зіставляти її з відповідною фонемою або формою теж праєвропейською» [5, 90].

Надзвичайно цікавими, на наш погляд, є дослідження, присвячені питанню тюркізмів у лексико-семантичних системах східнослов'янських мов. Як відомо, у складі східнослов'янських мов є багато тюркізмів, але їх розподіл за тематичними групами є нерівномірним. А. Кримський наголошує на тому, що вони входять до складу різних лексико-тематичних груп, компоненти якої позначають конкретні поняття. Наприклад, особливо інтенсивно проникали тюркські слова в лексико-тематичну групу, компоненти якої позначають масті коней (рос. Буланьш, укр. Бурий, блр. Бурі), назви коней (рос. Лошадь, укр. Лошак; рос. Аргамак, укр. Аргамак, блр. Аргамак). Тюркізми наведеної тематичної групи у східнослов'янських мовах майже не розширили своєї початкової синтаксичної сполучуваності й не зазнали істотних семантичних змін [6, 72].

Не буде перебільшенням зазначити, що на той час найістотніші дослідження у галузі тюркології проводив саме Кримський. Ще раз академік своєю титанічною працею довів, що людина може досягти величезних успіхів у галузі, яка до душі. Тюркологія завжди вабила вченого своєю вишуканістю, східним колоритом...

Література

1. Андрос Є. Буття української людини у світі: антропокультурні параметри осмислення // Освіта і управління. – 2002. – №2. – С.25 – 38
2. Антропова Н. Понятіе «мы» в философии, языке и культуре // Язык и культура. Четвертая международная конф. Материалы. – К., 1996. – С. 111-112.
3. Білодід О. А.Ю. Кримський(1871 – 1942) // Українське мовознавство: Між від. наук зб. – Вип.19. – К., 1992
4. Основи національного виховання: Концепції і положення. – К., 1993
5. Богдан С. Особливості автокоментуючих засобів у мовознавчих працях А.Ю.Кримського // Укр. мов-во. – Вип. 18. – К., 1991

6. Кримський А.Ю. – україніст і орієнталіст (Матеріали ювілейної сесії до 100-річчя з дня народження). – К., 1974.

The Question of Near and Middle East Languages' Function in the Fundamental Researches of Academician A. Krimsky

Krimsky's works and lectures, which are devoted directly to oriental languages, are of great importance for solving the question of Near and Middle East languages' function. Using the illustrative language material, the academician explores the role of external and internal factors, which determine the specific character of language phenomena according to definite Arabian dialects. The Arabian classical language, as Krimsky mentioned in his works, played in the process of Arabian dialects development the same role, as the Latin and the Church Slavonic language did in the process of Roman and Slavonic languages development.

Праці та лекції Кримського, які безпосередньо присвячені східним мовам, мають велике значення для розв'язання питання функціонування мов Близького та Середнього Сходу. Оперуючи ілюстративним мовним матеріалом, академік досліджує роль зовнішніх і внутрішніх факторів, які зумовлюють специфіку мовних явищ в окремих арабських діалектах. Арабська класична мова, за словами Кримського, відіграла в процесі розвитку арабських діалектів таку саму роль, як латинська і церковнослов'янська в процесі розвитку романських і слов'янських мов.

Работы и лекции Крымского, которые непосредственно посвящены восточным языкам, для разрешения вопроса о функционировании языков Ближнего и Среднего Востока имеют большое значение. Опираясь на языковым иллюстративным материалом, академик исследует роль внешних и внутренних факторов, определяющих специфику языковых явлений в отдельных арабских диалектах. Арабский классический язык, как отмечал Крымский, сыграл в процессе развития арабских диалектов такую же роль, как латынь и церковнославянский язык в процессе развития романских и славянских языков.

УДК 811.161.2'373.7+811.112.2'373.7

О.В. Ігнатова

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКИХ ТА НІМЕЦЬКИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

Взаємне порівняння і протиставлення, дослідження відмінностей і збігів одиниць, категорій, форм та інших мовних явищ виступає як обов'язкова умова характеристики кожного з них. Дослідження

фразеологічних одиниць мови, в плані зіставлення об'єктів, що вивчаються, є набагато більш об'ємним, ніж на інших рівнях аналізу. Виділення і опис будь-якого окремого мовного явища припускає виділення в ньому набору різноманітних аспектів, значень, форм, реалізацій та інших відмінностей, і з іншого боку, – включення цього явища в різні спільності на базі якої-небудь тотожності – семантичного, формального або функціонального. У царині фразеологічного дослідження зіставлення займає особливе місце. Міжмовне зіставлення є основою різних теоретичних і прикладних напрямів сучасних лінгвістичних досліджень.

«Изучение сходств и различий между конкретными фразеологическими единицами двух языков – наиболее известный и разработанный вид сопоставительного анализа во фразеологии. Установление межъязыковых фразеологических эквивалентов разных типов служило и служит потребностям перевода и обучения иностранным языкам, а сами эквиваленты фиксируются в двуязычных словарях (общих и фразеологических), которые иногда содержат также некоторую информацию о мере эквивалентности фразеологических единиц и характере расхождений между ними» [1, 23].

Тема порівняльного вивчення фразеологічного складу різних мов, як самостійний напрям фразеологічних досліджень, вивчається давно. Ю.Ю. Аваліані і Л.І. Ройзензон в роботі «К семантическим основам фразеологии специальных сфер» [2, 1972] намітили деякі важливі аспекти синхронного конфронтаційного вивчення фразеології:

а) порівняльний, аналізуючий схожі фразеологічні факти в споріднених мовах;

б) зіставний, такий, що має справу з неспорідненими мовами і що встановлює фразеологічні еквіваленти для перекладу з однієї мови на іншу і для викладання нерідної мови, а також що пропонує зіставне вивчення фразеології за семантичними групами;

в) структурно-типологічний, направлений на дослідження особливостей побудови фразеологічних образів, як в споріднених, так і в неспоріднених мовах;

г) ареальний аспект, що розглядає взаємодію і зближення фразеології ряду мов, створюючих географічну, мовну і культурно-історичну спільність.

Виділені аспекти можуть частково і перетинатися, оскільки специфіка вивчення об'єкту в значній мірі визначається особливістю самого об'єкту. При зіставленні фразеологічних систем двох різних мов, виділяються як схожість з тим або іншим ступенем структурно-семантичної близькості, так і відмінності, при яких навіть схожі категорії, форми і засоби можуть бути різними за значущістю. Зіставлення фразеології української і німецької мов має свою специфіку, оскільки вони є віддалено спорідненими мовами. Їх міжмовні відносини, що не базуються на матеріальній тотожності одиниць, що зіставляються,

виявляються як структурно-семантичні і встановлюються непрямим зіставленням.

«Семантическую структуру фразеологизма можно представить как микросистему, все элементы которой находятся в тесной связи и взаимозависимости между собой. Семантическое своеобразие фразеологических единиц заключается в специфике сочетания сем» [3, 37]. На основі обліку ступеня структурно-типологічної близькості фразеологізмів, що зіставляються, виділяються основні різновиди їх структурно-типологічних відповідностей. Так, Ю.П. Солодуб і Ф.Б. Альбрехт встановлюють наступні типи структурно-типологічних одиниць в різних мовах:

- міжмовні фразеологічні еквіваленти;
- міжмовні фразеологічні відповідності 1-го ступеня схожості;
- міжмовні фразеологічні відповідності 2-го ступеня схожості.

«Межъязыковые фразеологические эквиваленты – это фразеологизмы различных языков, совпадающие по своим значениям, фразеологическим образам и стилистической окраске, фразеологические единицы употребляются предпочтительно в разговорной и фамильярно-разговорной речи. Межъязыковые фразеологические соответствия 1-й степени сходства характеризуются уже не тождественными, а только близкими фразеологическими образами, что, безусловно, находит свое отражение прежде всего в определенных лексических несоответствиях словесного комплекса-прототипов сопоставляемых разноязычных фразеологизмов, эти лексические несоответствия и являются основными лингвистическими показателями отсутствия тождества фразеологических образов. Межъязыковые фразеологические соответствия 2-й степени сходства характеризуются, помимо вообще обязательных и для других типов межъязыковых структурно-типологических соответствий, т.е. межъязыковыми фразеологическими эквивалентами и межъязыковыми фразеологическими соответствиями 1-й степени сходства, тождеством значений и стилистических характеристик, только общностью фразеологической модели» [4, 207–212].

Одним з яскравих образних засобів, здатних дати ключ до розгадки і розуміння національної свідомості, є стійке порівняння, що може виступати як спосіб пізнання світу, спосіб закріплення результатів цього пізнання в культурі. Порівняння людини з представником тваринного світу створює особливий експресивний підтекст, тому більшість розглянутих фразеологічних одиниць за формою представляють саме порівняльні звороти з формальним показником союзом «як» в українській мові і «wie» у німецькій.

Предметом нашого розгляду є фразеологічні одиниці, які відносяться до міжмовних фразеологічних відповідностей 2-го ступеня схожості, тому що одним з питань теорії перекладу є питання еквівалентності або адекватності перекладу. Наведемо приклади фразеологічних одиниць, які указують на близькі за своєю образністю

фразеологічні одиниці, проте відрізняються за їх зоокомпонентом: нім. *wie ein großer (dicker) Fisch* (букв.: як велика риба) – укр. *як свиня в барлозі*; нім. *nass wie eine gebadete Maus* (букв.: мокра як миша) – укр. *як мокра курка*; нім. *von etw. soviel verstehen wie der Hahn vom Eierlegen* (букв.: розбиратися як півень яйця відкладає) – укр. *розбиратися як баран в аптеці*; нім. *das passt wie der Igel zum Handtuch* (букв.: як їжаку рушник) – укр. *як корові сідло*; нім. *Hahn im Korb* (букв.: як півень у кошику) – укр. *як бобер у салі*; нім. *ein alter Hase* (букв.: старий заєць) – укр. *битий жук*.

Аналізуючи фразеологічні одиниці німецької та української мов, зазначимо, що вони характеризуються тільки спільністю фразеологічної моделі. Фразеологічні образи, розглянуті в даних фразеологічних одиницях, є різними, та не онтологічно близькими, і мають специфічний національний характер. Таким чином, визначення чинників міжмовної еквівалентності сприяє не тільки успішному прогнозуванню наявності фразеологічних відповідностей у тієї або іншої одиниці, але і допомагає виявити універсальні характеристики і специфічні особливості фразеологічних фондів мов, що зіставляються.

«Фразеологізми є мовними виразами, які виявляють різні комбінаторні обмеження: вони часто не дозволяють, щоб з ними проводили певні синтаксичні операції (перестановка, вставка і так далі) і значення фразеологізму не можна вивести із значення слів, які він містить» (переклад мій – О.І.) [Rüdiger Weingarten]. Вони відрізняються від звичайних словесних комплексів низькою регулярністю мовної організації, яка ґрунтується на семантичному зрушенні того або іншого типу і яка веде до обов'язкової відтворюваності фразеологічної одиниці.

У фразеологізмах найяскравіше проявляється національна своєрідність мови. Фразеологізми в своїй переважній більшості беруть початок в народному мовленні. Вони відображають різноманітні сторони життя людей в суспільстві і відносини між ними. Як відтворна мовна одиниця, що складається із слів, фразеологічний зворот завжди виступає як певне структурне ціле. Фразеологічні одиниці мають семантичну структуру, яка відрізняє їх від вільних поєднань аналогічного компонентного складу і структури. Фразеологізми, виконуючи функцію номінації, слугують позначеннями предметів, дій і ознак. Вони утворюються за допомогою метафор, які беруть свої позначення з областей суспільного життя, тому розвиток сфер людської діяльності відображається також і в тематичних групах фразеологізмів.

Фразеологічні одиниці широко використовуються в різних стилях мовлення. У художній літературі, в публіцистиці, в розмовному мовленні вживання фразеологізмів пов'язане з їх виразними можливостями. Образність, експресія, характерна для значної частини фразеологічних зворотів, фразеологізмів, допомагають уникнути шаблонності, сухості, безликісті мовлення.

Література

1. Райхштейн А.Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. – М., 1980. 2. Авалиани Ю.Ю., Ройзензон Л.И. К семантическим основам фразеологии специальных сфер // Вопросы семантики фразеологических единиц славянских, германских и романских языков. – Новгород, 1972. 3. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц (на материале фразеологических единиц семантически ориентированных на человека, в английском и русском языках). – Казань, 1989. 4. Солодуб Ю.П., Альбрехт Ф.Б. Современный русский язык. Лексика и фразеология современного русского литературного языка. – М., 2002. 5. Rüdiger Weingarten *Phraseologie des Deutschen*. Электронный ресурс: www.ruediger-weingarten.de.

Comparative Analysis of Ukrainian and German Phraseological Units

The article deals with the peculiarities of translation of German phraseological units. It covers the questions of equivalency or adequacy of translation. The analysis has been made on the basis of phraseological units with zoocomponent reflection human image.

Автор статті розглядає особливості перекладу фразеологічних одиниць німецької мови, висвітлюючи питання еквівалентності або адекватності перекладу. Аналіз був здійснений на матеріалі фразеологічних одиниць з зоокомпонентом, що відображають образ людини.

Автор статьи рассматривает особенности перевода немецких фразеологических единиц, освещая вопросы эквивалентности или адекватности перевода. Анализ произведен на материале фразеологических единиц с зоокомпонентом, отображающих облик человека.

УДК [811.161.2:811.111:811.112.2]’373.7

В.В. Ільїна

ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЗІ ЗНАЧЕННЯМ ОЦІНКИ СОЦІАЛЬНОГО СТАТУСУ ЛЮДИНИ (НА МАТЕРІАЛІ УКРАЇНСЬКОЇ, АНГЛІЙСЬКОЇ ТА НІМЕЦЬКОЇ МОВ)

Сучасну лінгвістику відзначає зростаючий інтерес до проблем взаємозв'язку мови і свідомості, що становить одну з основ антропоцентричної парадигми мовознавства. Ментальні та емоційні характеристики мовця віддзеркалюються в системі фразеології, на чому

наголошується в роботах М. Алефіренка, Я. Барана, В. Мокієнка, Т. Черданцевої, В. Ужченка, Л. Мельник та інших лінгвістів.

Як відомо, фразеологія будь-якої мови становить той рівень мовної системи, який найбільшою мірою відбиває особливості світосприйняття певного народу. При зіставленні фразеологізмів української, англійської та німецької мов вимальовується загальний портрет представника кожного з цих народів. У ньому з легкістю виділяються загальні характеристики, зумовлені універсальними людського існування, загальнолюдськими основами та стереотипами оцінки рис людей. Дані факти є передумовою виникнення фразеологічного паралелізму досліджуваних мов. З іншого боку, у фразеології знаходить відображення національна психологія, склад думок народу, традиції та звичаї, етичні й моральні настанови народу в оцінці рис, поведінки та звичок людини. Унаслідок цього в мові формуються фразеологізми, що закріплюють у своїй семантиці актуальні для кожного з народів поняття та якості.

Останнім часом учені зосереджують увагу на лінгвокраїнознавчій орієнтації щодо вивчення мовних одиниць (В. Телія, О. Райхштейн, С. Денисенко), зокрема стосовно виділення національно-культурного компонента як складової частини значення фразеологічної одиниці (ФО); також залишається важливим дослідження фразеологізмів за тематично-ідеографічними групами, тобто з погляду понять, що вони позначають.

Об'єктом цього дослідження стали ФО зі значенням оцінки соціального статусу людини в українській, англійській та німецькій мовах, а предметом – їх семантичні властивості.

Застосовуючи наявні в лінгвістичних джерелах ідеографічні схеми, ми поставили за мету окреслити оцінно-конотативні особливості фразеології на позначення соціального статусу людини як важливого фрагмента української, англійської та німецької мовно-національних картин світу.

Мовне спілкування є достатньо складним процесом, у якому простежуються різні аспекти, зокрема й соціальний, який включає до себе статусні та рольові розбіжності між людьми [1]. На наш погляд, можна виділити наступні групи ФО на позначення соціальної значущості людини: нейтральні, з позитивною та з негативною оцінкою, що здатні змінювати якість оцінки залежно від мовної ситуації.

Слід зазначити, що нейтральність оцінки у ФО зі значенням соціального статусу людини зустрічається досить рідко. До числа нейтральних відносяться в основному застарілі ідіоми, ті, що втратили свою експресивність. Доцільно виділити наступні види нейтральних ФО зі значенням соціального статусу людини:

1. ФО, що позначають професії, соціальний статус.

Прикладом з української мови може бути *остригти коси* (у значенні «піти до монастиря»), *ходяча енциклопедія, світла голова* («дуже розумна, поважна людина»).

У німецькій мові аналогами двом останнім ФО будуть *ein wandelndes Lexikon* (букв. «ходячий словник»), *ein heller Kopf* (букв. «світла голова»).

Прикладом нейтральних фразеологізмів зі значенням оцінки соціального статусу людини в англійській мові є *in the saddle* (букв. «в сідлі» – при владі), *to be born with a silver spoon in one's mouth* (букв. «народитися зі срібною ложкою в роті» – походити з багатой сім'ї).

2. ФО зі значенням моменту максимальної реалізації.

Зірковий час в українській мові, чи *to bear the bell* (букв. «носити дзвоник» – отримати перший приз на змаганнях) – срібний чи золотий дзвіночок часто був призом на змаганнях.

3. Фразеологізми на позначення родинних зв'язків.

Кров від крові – в українській мові, *sein eigen Fleisch und Blut* (букв. «своя власна плоть та кров»).

Позитивна оцінка виражає схвалення, заохочення до якоїсь діяльності. ФО з меліративною конотацією багаточисельні, часто вони мають декілька варіантів чи синонімів. Серед зворотів цієї групи:

1. ФО на позначення статусу людини в суспільстві. Ці вирази показують взаємовідносини людей, виражають схвальну оцінку людини та її діяльності.

Так українським виразами *великого коліна*, *важливого птаха* відповідають німецький *ein grosses Tier* (букв. «великий звір» – важлива людина) та англійський *upper crust* (букв. «вища скоринка» – верхівка суспільства).

2. ФО з характеристикою професій. Особливо часто позитивна оцінка надається людям, здатним прилаштуватися до життя, тим, які мають якісь здібності; успішним завдяки постійній діяльності. Майже повним смисловим відповідником українському фразеологізму *і швець, і жнець, і на дуді грець* (майстер на всі руки) виступає англійський вислів *the butcher, the baker, the candlestick maker* (букв. «м'ясник, пекар та виробник свічників»).

3. ФО з характеристикою сімейного стану людини. Так позитивну оцінку сімейних стосунків несе на собі фразеологізм *чуття єдиної родини* в українській мові чи *a good Jack deserves a good Jill* (букв. «гарний Джек заслуговує гарну Джил» – гарному чоловікові – гарна дружина).

4. ФО з оцінкою фінансової стабільності людей, їх уміння заробляти гроші та примножувати свої статки.

В українській мові знаходимо ФО *у добрі, як бобер у салі, гребти гроші лопатою*. Німецьким відповідником виступає фразеологізм *wie Gottin in Frankreich leben* (букв. «жити, мов богиня у Франції»).

Звернімося до ФО зі значенням негативної оцінки соціального статусу людини. Слід зазначити, що ця група ідіом є найбільш чисельною. До неї входять:

1. ФО з характеристикою незадовільного матеріального становища людини. Цей тип фразеологізмів найчастіше зустрічається в розмовній формі. У зворотах цієї групи часто можна зустріти просторічні, діалектні компоненти. Кількість ФО даного типу в українській мові значно більша, ніж в англійській чи німецькій: *тільки душа в тілі; перебуватися з хліба на квас; голій, босий та простоволосий; покласти зуби на полицю*. Хоч у німецькій мові також зустрічаємо кілька фразеологізмів з подібним значенням: *von allen guten Geistern verlassen sein* (букв. «бути покинутим усіма добрими духами»), *die Zahne in die Wand hauen* (букв. «повісити зуби на стіну»). В основі більшості німецьких фразеологізмів, присвячених бідності, лежить уявлення бідності як просторової обмеженості: *sie konnen sich weder ruhren noch bewegen* (букв. «вони не можуть не лише пересуватися, а й рухатися»), *er kann weder hinauf noch hinunter* (букв. «він не може переміститися ні вгору, ні вниз»). Взагалі у європейській культурі скрутне становище пов'язане з просторовою обмеженістю. Так в англійській мові існують вирази *to be in a dead/ tight corner* (букв. «бути у мертвому/ вузькому куті»), *to be at one's wit's end* (букв. «бути у кінці чийогось розуму»), *adversity makes strange bedfellows* (букв. «несчастя приносить дивних товаришів по ліжку» – до половини XVII століття окремі ліжка зустрічалися в Англії рідко, тому бідні однієї статі спали разом), у німецькій – *jmd. in die Ende treiben; keinen Ausweg mehr wissen* (букв. «не мати виходу»).

2. ФО з критикою соціальної незначущості людини. Наприклад, український фразеологізм *довбня неотесана*, англійські вирази *to bear cap and bells* (букв. «носити шляпу та дзвіночки» – блазнювати, бути клоуном), *merry Andrew* (букв. «веселий Ендрю» – блазень, фігляр) чи німецька ФО *eine wandelnde Leiche* (букв. «ходячий труп» – часто уживається на позначення людини, яка опустилася морально).

3. ФО з оцінкою поведінки людини, що не відповідає її статусу в суспільстві. Фразеологізми цього типу переважно зневажливі. В українській мові знаходимо *лізти у пани; не дай Боже з Івана – пана*, в англійській – *ill servant will never be a good master* (букв. «поганий слуга ніколи не стане добрим паном»), *servants make the worst masters* (букв. «зі слуг виходять найгірші пани»), *gentility without ability is worse than plain beggary* (букв. «людина з аристократичними замашками, але без грошей, гірше, ніж жебрак»).

4. Досить часто зустрічаються ФО з критикою безцільного марнування часу. Порівняймо, в українській мові *вигріватися на печі; волам хвосту крутити*, у німецькій *auf der Barenhaut liegen* (букв. «лежати на шкірі ведмеда»), *auf dem Ohr liegen* (букв. «лежати на вусі» – бездіяти) та в англійській *twiddle one's thumbs* (букв. «вертити великими пальцями»). Усі ці різномовні фразеологізми мають ідентичний понятійний зміст повної бездіяльності. При цьому, узагальнено-переносні значення є образно вмотивованими, бо думка про повну бездіяльність у кожній мові сприймається на основі певних наочних уявлень, образів.

5. ФО з характеристикою негараздів у сімейних стосунках. У цій підгрупі знаходимо такі українські фразеологізми: *дати (отримати) гарбуза; бути у жінки під черевиком; стрибати в гречку*. Неменш сімейні негаразди відбиті й в англійських ФО: *to wear the horns* (букв. «носити роги»), *to cut off with a shilling* (букв. «відрізати шилінгом» – позбавити спадщини – згідно з англійською традицією, у спадок залишали лише один шилінг, щоб показати, що позбавлення спадщини було передбаченим).

Отже, як свідчить матеріал трьохмовного зіставлення ФО, різні мовно-національні картини світу можуть мати значну подібність у своїй образній організації, та, незважаючи на значні соціально-історичні та соціально-психологічні відмінності між народами – носіями фразеологізмів, що зіставляються, у них існує і певна ідеографічна спільність. Подальшу перспективу дослідження вбачаємо, зокрема, у встановленні та аналізі ієрархічної семантичної структури фразем названого класу, тобто визначенні більш та менш загальних підгруп ФО у його складі, висвітленні й зіставленні мотиваційної структури відповідних виразів в українській, англійській та німецькій мовах тощо.

Література

1. Беликов В., Крысик Л. Социоллингвистика. – М., 2001.
2. Медведєва Л., Медведєва Н. Англо-українсько-російський словник усталених виразів. – К., 1992.
3. Немецко-русский фразеологический словарь / Миновича Л., Гришина Н. – М., 1975.

The Phraseological Units Denoting the Person's Social Status in Ukrainian, English and German

The phraseological units denoting the person's social status in Ukrainian, English and German 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.

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

В статье рассматриваются фразеологизмы со значением оценки социального статуса человека в украинском, английском и немецком языках. Особое внимание уделено взаимодействию языковой, ментальной и социальной сфер. Исследователь выходит на уровень

когнитивной лингвистики, определяя оценочный дискурс функционирования фразеологизмов в разных языках.

УДК 811:008

Ю.Г. Кучеренко

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Язык — это то, что лежит на поверхности бытия человека в культуре, поэтому начиная с XIX в. (Якоб Гримм, Расмус Раск, Вильгельм фон Гумбольдт, А.А. Потебня) и по сей день проблема взаимосвязи, взаимодействия языка и культуры является одной из центральных в языкознании. Первые попытки решения этой проблемы усматривают в трудах Гумбольдта (1985), основные положения концепции которого можно свести к следующему: 1) материальная и духовная культура воплощаются в языке; 2) всякая культура национальна, ее национальный характер выражен в языке посредством особого видения мира; языку присуща специфическая для каждого народа внутренняя форма (ВФ); 3) ВФ языка — это выражение «народного духа», его культуры; 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром. Концепция Гумбольдта получила своеобразную интерпретацию в работе Потебни «Мысль и язык», в работах Шарля Балли, Жозефа Вандриеза, И.А. Бодуэна де Куртэне, Р.О. Якобсона и других исследователей.

Мысль о том, что язык и действительность структурно сходны, высказывал еще Л. Ельмслев, отмечавший, что структура языка может быть приравнена к структуре действительности или взята как более или менее деформированное ее отражение. Как именно связаны язык, действительность, культура? [2, 18]

Е.Ф. Тарасов отмечает, что язык включен в культуру, так как «тело» знака (означающее) является культурным предметом, в форме которого опредмечена языковая и коммуникативная способность человека, значение знака — это также культурное образование, которое возникает только в человеческой деятельности. Также и культура включена в язык, поскольку вся она смоделирована в тексте.

Вместе с тем взаимодействие языка и культуры нужно исследовать крайне осторожно, помня, что это разные семиотические системы. Справедливости ради нужно сказать, что, будучи семиотическими системами, они имеют много общего: 1) культура, равно как и язык, — это формы сознания, отображающие мировоззрение человека; 2) культура и язык существуют в диалоге между собой; 3) субъект культуры и языка — это всегда индивид или социум, личность или

общество; 4) нормативность — общая для языка и культуры черта; 5) историзм — одно из сущностных свойств культуры и языка; 6) языку и культуре присуща антиномия «динамика — статика».

Язык и культура взаимосвязаны: 1) в коммуникативных процессах; 2) в онтогенезе (формирование языковых способностей человека); 3) в филогенезе (формирование родового, общественного человека).

Различаются эти две сущности следующим: 1) в языке как феномене преобладает установка на массового адресата, в то время как в культуре ценится элитарность; 2) хотя культура — знаковая система (подобно языку), но она неспособна самоорганизовываться; 3) как уже отмечалось нами, язык и культура — это разные семиотические системы.

Эти рассуждения позволяют сделать вывод о том, что культура не изоморфна (абсолютно соответствует), а гомоморфна языку (структурно подобна).

Картина, которую являет собой соотношение языка и культуры, чрезвычайно сложна и многоаспектна. К сегодняшнему дню в решении этой проблемы наметилось несколько подходов.

Первый подход разрабатывался в основном отечественными философами: С.А. Атановским, Г.А. Брутяном, Е.И. Кукушкиным, Э.С. Маркаряном. Суть этого подхода в следующем: взаимосвязь языка и культуры оказывается движением в одну сторону; так как язык отражает действительность, а культура есть неотъемлемый компонент этой действительности, с которой сталкивается человек, то и язык — простое отражение культуры.

Изменяется действительность, меняются и культурно-национальные стереотипы, изменяется и сам язык. Одна из попыток ответить на вопрос о влиянии отдельных фрагментов (или сфер) культуры на функционирование языка оформилась в *функциональную стилистику* Пражской школы и современную *социолингвистику*.

Таким образом, если воздействие культуры на язык вполне очевидно (именно оно изучается в первом подходе), то вопрос об обратном воздействии языка на культуру остается пока открытым. Он составляет сущность второго подхода к проблеме соотношения языка и культуры.

Лучшие умы XIX в. (Гумбольдт, Потебня) понимали язык как духовную силу. Язык — такая окружающая нас среда, вне которой и без участия которой мы жить не можем. Как писал Гумбольдт, язык — это «мир, лежащий между миром внешних явлений и внутренним миром человека». Следовательно, будучи средой нашего обитания, язык не существует вне нас как объективная данность, он находится в нас самих, в нашем сознании, нашей памяти; он меняет свои очертания с каждым движением мысли, с каждой новой социально-культурной ролью [3, 73].

В рамках второго подхода исследовали эту проблему школа Эдварда Сепира и Бенджамина Уорфа, различные школы

неогумбольдтианцев, разработавшие так называемую гипотезу лингвистической относительности.

В основе этой гипотезы лежит убеждение, что люди видят мир по-разному — сквозь призму своего родного языка. Для ее сторонников реальный мир существует постольку, поскольку он отражается в языке. Но если каждый язык отражает действительность присущим только ему способом, то, следовательно, языки различаются своими «языковыми картинами мира».

В гипотезе Сепира—Уорфа выделяются следующие основные положения: 1. Язык обуславливает способ мышления говорящего на нем народа. 2. Способ познания реального мира зависит от того, на каких языках мыслят познающие субъекты. «Мы расчленяем природу в направлении, подсказанном нашим языком. Мы выделяем в мире явлений те или иные категории и типы совсем не потому, что они самоочевидны, напротив, мир предстает перед нами как калейдоскопический поток впечатлений, который должен быть организован нашим сознанием, а это значит в основном — языковой системой, хранящейся в нашем сознании. Мы расчленяем мир, организуем его в понятия и распределяем значения так, а не иначе, в основном потому, что мы участники соглашения, предписывающего подобную систематизацию. Это соглашение имеет силу для определенного языкового коллектива и закреплено в системе моделей нашего языка».

Данная гипотеза получила поддержку и дальнейшую разработку в трудах Л. Вейсгербера, в его концепции языка как «промежуточного мира», стоящего между объективной действительностью и сознанием. «Язык действует во всех областях духовной жизни как созидательная сила».

В исследованиях некоторых авторов гипотеза лингвистической относительности получила современное актуальное звучание. Прежде всего — в работах Д. Олфорда, Д.Б. Кэррола, Д.Х. Хаймса и других авторов, в которых концепция Сепира-Уорфа существенным образом дополнена. Так, Хаймс ввел еще один принцип функциональной относительности языков, согласно которому между языками существует различие в характере их коммуникативных функций.

Однако справедливости ради следует заметить, что есть ряд работ, в которых гипотеза лингвистической относительности подвергается резкой критике. Так, Б.А. Серебренников обосновывает свое отношение к этой гипотезе следующими положениями: 1) источником понятий являются предметы и явления окружающего мира. Любой язык в своем генезисе — результат отражения человеком окружающего мира, а не самодовлеющая сила, творящая мир; 2) язык приспособлен в значительной степени к особенностям физиологической организации человека, но эти особенности возникли в результате длительного приспособления живого организма к окружающему миру; 3) неодинаковое членение

внеязыкового континуума возникает в период первичной номинации. Оно объясняется неодинаковостью ассоциаций и различиями языкового материала, сохранившегося от прежних эпох.

Отрицательную оценку гипотезе Сепира-Уорфа дают также Д. Додд, Г.В. Колшанский, Р.М. Уайт, Р.М. Фрумкина, Э. Холленштейн.

Таким образом, гипотеза лингвистической относительности оценивается современными учеными далеко не однозначно. Тем не менее к ней обращаются все исследователи, серьезно занимающиеся проблемой взаимоотношения языка и культуры, языка и мышления, так как именно с помощью данной гипотезы могут быть осмыслены такие факты языка, которые трудно объяснить каким-либо другим способом. Примером могут служить этнолингвистические работы школы Н.И. Толстого, лингвоантропологические работы школы Е. Бартминьского и др.

Дальнейшие рассуждения о взаимосвязи языка и культуры мы относим к третьему подходу.

Язык — факт культуры потому что: 1) он составная часть культуры, которую мы наследуем от наших предков; 2) язык — основной инструмент, посредством которого мы усваиваем культуру; 3) язык — важнейшее из всех явлений культурного порядка, ибо если мы хотим понять сущность культуры — науку, религию, литературу, то должны рассматривать эти явления как коды, формируемые подобно языку, ибо естественный язык имеет лучше всего разработанную модель. Поэтому концептуальное осмысление культуры может произойти только посредством естественного языка.

Итак, язык — составная часть культуры и ее орудие, это действительность нашего духа, лик культуры; он выражает в обнаженном виде специфические черты национальной ментальности. Язык есть механизм, открывший перед человеком область сознания (Н.И. Жинкин).

Как заметил Клод Леви-Строс, *язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык — специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов.*

Отношения между языком и культурой могут рассматриваться как отношения части и целого. Язык может быть воспринят как компонент культуры и как орудие культуры (что не одно и то же). Однако язык в то же время автономен по отношению к культуре в целом, и он может рассматриваться как независимая, автономная семиотическая система, т. е. отдельно от культуры, что делается в традиционной лингвистике.

Согласно нашей концепции, поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную

ментальность его носителей. Культура соотнесена с языком через концепт пространства.

Так, у каждой культуры свои ключевые слова, например, для немцев *внимание, порядок, точность*. Для того чтобы признать то или иное слово концептом, ключевым словом культуры, нужно, чтобы оно было общеупотребительным, частотным, было в составе фразеологизмов, пословиц, поговорок и т.д.

Языковые нормы соотносимы с установками культуры, которые, правда, не столь же облигаторны (обязательны), как нормы языка: за носителем культуры, распределенным по разным социумам, остается право на более широкий выбор.

Итак, культура живет и развивается в «языковой оболочке». Если примитивные культуры были «вещными», то современные становятся все в большей степени вербальными. Язык обслуживает культуру, но не определяет ее. Язык способен создавать вербальные иллюзии, как бы словесный мираж, который подменяет собой реальность.

Вербальные иллюзии играют большую роль в создании социальных стереотипов, например, национальных стереотипов «немца», «чукчи», «лиц кавказской национальности», которые формируют национальные предрассудки. В умы людей внедряются словесные штампы, которые окрашивают мир в нужный цвет: *светлое будущее, великая нерушимая дружба народов, великие свершения* и т.д. Неслучайно правители тоталитарных государств проявляют особое внимание к языку: борьба Ленина за «очистку» языка, статья Сталина о языке, борьба Брежнева с «заражением» языка иностранной лексикой и т.д.

Ведь именно благодаря языку человек воспринимает вымысел как реальность, переживает и осмысливает несуществующее, страдает и наслаждается, испытывает катарсис (ср. слова русского поэта — «над вымыслом слезами обольюсь»). Все это возможно лишь благодаря естественному языку, а также другим семиотическим системам (языкам кино, красок, жестов). Ведущее место среди всех языков занимает естественный язык, ибо языковой знак способен стать экспонентом культуры. Язык тесно связан с мифологией, религией, наукой и другими формами познания мира. Ханс Георг Гадамер писал, что философия срослась с языком и только в языке имеет свое бытие [1].

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что язык — явление социально и культурно обусловленное. Социокультурные проблемы языка, как одного из важных средств выражения культуры и социальных функций, принятых у данного народа, находили отражение в исследованиях ученых еще в рамках философии, но постановка и обоснование этих вопросов состоялись лишь в середине 20 века. Проблема язык — культура вырастает из области изучения этнолингвистики, что в свою очередь объясняется повышением интереса к национальным культурам, развитием межэтнических коммуникаций и другими смежными процессами.

Язык как таковой является основанием культуры. Само по себе словосочетание «язык и культура» чаще всего порождает ассоциации с тем, что называют «культурой речи», иногда – с языком художественной литературы. Однако проблема соотношения языка и культуры гораздо глубже.

Прежде всего, необходимо понимание и поиск путей соотношения вопросов языка и культуры народов мира, принимая за основополагающий тот факт, что язык является средством трансляции культуры.

Диапазон, степень дифференциации сфер использования языка претерпели колоссальные изменения в ходе истории. Сама практика пользования языком предоставляла немало возможностей других аспектов его использования. Место языка в процессе культуросозидания всегда неограниченно, так как протекает в определенной этно-исторической среде, выражаемой в языковых структурах.

Одним из первых исследованием роли языка в процессе формирования этнического опыта и культуры занимался Карл Вильгельм фон Гумбольдт. Согласно ученому, оба феномена, и культура и язык, определяются соответствующим этносом, «духом» народа. Язык у исследователя – константа, универсально выражающая этнический опыт народа.

Современные исследователи рассматривают цепочку взаимодействий язык – культура – этнос. Культура рассматривается как духовное освоение действительности. Язык является важнейшим средством объективации культуры, активно участвует на всех этапах духовного освоения действительности: при производстве и хранении духовных ценностей, при их распространении, при их восприятии. Выделяется два направления исследований: язык – культура и культура – язык.

В первом случае язык выступает в качестве так называемого транслятора культурных ценностей, осуществлению этой его функции способствует следующие свойства языка:

- язык – универсальная знаковая система открытого типа, постоянно развивающаяся, но имеющая конвенциональный характер, т.к. зарождается внутри этносоциального коллектива;
- способность языка к эволюционному развитию, которая обеспечивает историко-культурную преемственность общества;
- высокая степень эксплицитности вербальной информации, способствующая снижению коммуникативных потерь;
- асимметричный дуализм языкового знака, способствующий богатству средств выражения;
- само строение языковой системы и т.п.

Выходя за рамки сугубо лингвистических проблем, важными видятся вопросы соотношения языковых проблем и языковой политики, положения русского языка в России и мире (утраты и обретения), вопрос

современной языковой ситуации в Российской Федерации и в странах, в которых русский язык выполняет функции основного средства общения.

Исследования в области «язык – культура» вылились в формирование междисциплинарных связей, прежде всего, между лингвистикой и культурологией. Лингвокультурология уже доказала свое право на независимое существование. Лингвокультурология ориентируется на новую систему культурных ценностей, выдвинутых новым мышлением, жизнью современного общества, на объективную интерпретацию фактов и явлений культурной жизни. Объективная и целостная интерпретация культуры народа требует от лингвокультурологии системного представления культуры народа в его языке, в их диалектическом взаимодействии, а также разработки понятийного аппарата, способствующего формированию современной культурологической и лингвистической концепции.

Совершенно очевидно, что исследования в рамках «язык- культура» должны проводиться на стыке психологии, культурологии, философии, лингвистики, а лингвокультурология является научной дисциплиной синтезирующего типа, пограничной между науками — культура и лингвистика.

Литература

1. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М, 2001. **2. Потебня А.А.** Мысли и язык. – М, 1862. **3. Гумбольдт В.** Язык. – М, 1985.

To the Qestion of Language and Culture Interaction

The article deals with the current approaches to the problem of language and culture correlation; the mechanisms of their interaction and mutual influence are analyzed.

У статті розглядаються існуючі підходи до проблеми співвідношення мови та культури, аналізуються механізми їх взаємодії та взаємовпливу.

В статье рассматриваются существующие подходы к проблеме соотношения языка и культуры, анализируются механизмы их взаимодействия и взаимовлияния.

УДК 811.161.1'42

С.А. Матвеева

НОВАЯ ЖАНРОВАЯ ПАРАДИГМА НАУЧНОГО ДИСКУРСА

Исследованию функциональной разновидности литературного языка, обслуживающей профессиональное общение, в лингвистической

науке всегда уделялось большое внимание – **научный дискурс** является объектом различного рода гуманитарных исследований на протяжении многих лет. Речевые произведения, воплощающие научный стиль, как никакие другие, обладают набором лингвистических признаков, в большинстве своем поддающихся унификации. Однако довольно долгое время при изучении свойств научного стиля предметом исследования являлись в основном формальные единицы языка, способы их отбора и организации; область же экстралингвистического существования данной функциональной разновидности языка ограничивалась преимущественно ее основными функциями: общение, сообщение, воздействие; кроме того, в поле исследовательского внимания попадали, в основном, тексты научного стиля в письменной форме.

Появление **Интернета** довольно существенно трансформировало как характер научной коммуникации, так и подходы к изучению текстов научного стиля. Сама сущность Интернет-коммуникации определила новые компоненты и характеристики такого рода общения: осуществление процесса коммуникации через компьютерный канал связи, конструирование взаимодействия с виртуальным собеседником, возможность формирования нового открытого (не ограниченного рамками социальных систем и культур) общества и т.д. Новая сфера существования и функционирования научного дискурса породила новые формы и жанры научной коммуникации, к числу которых принадлежит и **сайт**. Являясь гибкой, открытой изменениям и обновлениям системой, сайт открывает автору широкие возможности для проявления не только научной манеры, но и индивидуального, творческого в его личности, что принципиально отличает жанр сайта от всех других научных жанров. В условиях Интернет-коммуникации автор сайта и проявляет себя как текст, и одновременно отождествляется с текстом своего сайта, поскольку далеко не всегда Интернет-коммуникация приводит в дальнейшем к реальному общению партнеров – чаще всего автор лишен каких-либо возможностей презентовать себя (внешне, в поведении и т.д.), кроме как в тексте, им созданном.

Основными целями создания сайтов по теме «Наука» исследователи А.И. Кобка, Е.Н. Борзенин и Н.Б. Луговая называют следующие [1, 107]:

- 1) содействие концептуальным направлениям реформирования науки в целом:
 - а) интеграции вузовской, академической и отраслевой науки;
 - б) обеспечению комплексной информационно-методической поддержки научных исследований в вузах и научных организациях;
 - в) развитию и применению информационных технологий в научных исследованиях на основе единой (общенаучной, межотраслевой) информационной базы;

- г) совершенствованию научного и организационного сопровождения фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным научным направлениям;
- 2) помощь исследователям вузов и научных организаций в поиске необходимой им информации.

По нашему мнению, настоящая классификация может быть дополнена еще одним направлением, которое в последнее время приобретает особое значение в современном научном пространстве: актуализация роли личности ученого в глобальном научном сообществе, т.е. усиление интереса к индивидуально-авторскому началу в системе научного знания.

Традиционно в ряду внешних стилеобразующих факторов научного общения называют «отсутствие непосредственного контакта или ограниченность контакта с получателем речи» [2, 336], слабую обратную связь. Формирование особых закономерностей межличностного взаимодействия, интерактивность процесса Интернет-коммуникации внесли новые, дополнительные характеристики в научное общение, осуществляемое в сети, что позволяет говорить о качественных изменениях в стилистической организации коммуникации научной направленности.

В настоящее время есть основания утверждать, что появление Интернет-коммуникации способствовало появлению новых аспектов изучения научного дискурса. «Сфера научного дискурса достаточно традиционный объект исследовательского интереса. В то же время, если прежде изучался, в основном, специфический язык научных публикаций, то теперь исследователей привлекают различные проблемы: от создания виртуального глобального научного сообщества (через интернет) до организации коммуникативных событий типа научных конференций и конгрессов» [3, 162].

Цель научной, как и всякой другой, коммуникации заключается, прежде всего, в адекватном общении, в достижении авторского замысла потребностей, интересов и, в итоге, понимания и принятия адресатом. Подобное понимание научной коммуникации вывело ее с уровня информирования о научных знаниях на уровень коммуникации в научном пространстве, что проявилось, в том числе, и в формировании новой жанровой системы науки. «Отношения производности, связывающие научные жанры в зависимости от присущей каждому из них прагматической цели и коммуникативно-когнитивных задач научного общения, позволяют представить научный дискурс как иерархически организованное жанровое гнездо. Такое жанровое гнездо в области научного дискурса раскрывает динамическую систему научных жанров с учетом выполнения ими коммуникативной и когнитивной языковых функций» [4, 21].

Не вызывает сомнений тот факт, что базовым основанием для формирования жанровой системы научного общения в Интернет-

пространстве остается система жанровых форм, уже известных научному стилю. Это мнение подтверждают и исследователи языковых особенностей Интернета – например, Н. Фролов и Н. Моргун, рассматривая стилистические особенности русскоязычного компьютерного научного дискурса, определяют научный стиль компьютерного дискурса как «тот же самый функциональный стиль языка науки, используемый в гуманитарной, естественной и технической отраслях знания, но обогащенный электронными средствами связи» [5, 84].

Очевидно, что традиционная жанровая классификация научного стиля имеет продолжение в текстах, представленных в Интернете, однако обладающих особенностями с силу специфичности среды функционирования (например, гипертекстовая структура, электронная система навигации в тексте и т.д.): монография, учебник, статья, отчет, реферат, тезисы и т.д. При этом, основной объем научной информации и абсолютное большинство текстов сосредоточено в Интернете на сайтах.

Учитывая все изложенные особенности электронной научной коммуникации, Е.В. Булдакова и В.П. Захаров среди сайтов научного направления предлагают выделять следующие [6]:

- 1) сайты научных организаций;
- 2) сайты ученых;
- 3) сайты научных конференций;
- 4) сайты научных проектов.

Настоящая классификация представляется достаточно адекватной, поскольку, по нашим наблюдениям, отражает основные типы **сайтов научной направленности**.

Сайты научной направленности представляют безусловный исследовательский интерес, в том числе и для более глубокого изучения среды научного общения в целом. Во-первых, являясь жанром научной коммуникации, научный сайт, будучи одной из наиболее упорядоченных разновидностей (как в композиционном отношении, так и с точки зрения привлекаемых для его создания средств) Интернет-ресурсов, формирует собственную коммуникативно-речевую норму, во многом отличную от классической нормы научного стиля, что в определенной степени дает предпосылки для разговора о формирующихся нормах Интернет-общения как специфической коммуникативной среды. Во-вторых, **персональный сайт** представляет одну из форм самопрезентации человека в информационном социуме. И так как это «информационное пространство в своем виртуальном выражении есть пространство вербальное» [7] (на наш взгляд, было бы точнее сказать преимущественно вербальное), то персональный сайт абсолютно правомерно можно рассматривать не только в качестве места размещения информации, но и способа выражения и реализации языковой личности его автора. Наконец, в-третьих, заметим, что важным критерием отношений между участниками коммуникации является

личностная либо статусная ориентированность общения. По мнению В.И. Карасика, можно говорить о «лично-ориентированном общении, если нам хорошо известен собеседник, если мы стремимся не только передать некоторую информацию или оказать определенное воздействие на него, но и раскрыть свою душу и попытаться понять внутренний мир адресата. Адресат в таком общении интересуется нас во всей полноте своих характеристик. В случае статусно-ориентированного общения коммуниканты реализуют себя только в ограниченном наборе ролевых характеристик, выступая в качестве представителей определенных групп людей (начальник и подчиненный, клиент, пациент, пассажир, прихожанин, ученик и т.д.)» [8, 188]. О.А. Леонтович высказывает мнение о том, что в Интернет-коммуникации «происходит стирание грани между лично ориентированным и статусно ориентированным общением» (1) [9, 226]. По нашему мнению, означенный процесс стирания граней наиболее ярко может проявиться именно в **персональных сайтах ученых**, где происходит процесс взаимовлияния свойств сайта, обусловленных тематической принадлежностью сайта к научному стилю (что в определенной степени наделяет сайт признаками статусно-ориентированной коммуникации) и функционально-жанровых свойств персонального сайта (определяя лично-ориентированные черты общения).

Таким образом, персональный сайт ученого как одна из распространенных сегодня жанровых разновидностей сайта находится на периферии научной и лично-ориентированной коммуникации и презентует, прежде всего, исследовательский потенциал личности, род деятельности, профессиональный опыт автора.

Література и примечания

- 1. Кобка А.И.,** Борзенин Е.Н., Луговая Н.Б. Информационно-поисковая система «Наука» – вузовской, академической и отраслевой науке // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: Труды V Всероссийской объединенной конференции (25–29 ноября 2002 г.). – СПб., 2002. – С.107-110.
- 2. Арнольд И.В.** Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – М., 2002.
- 3. Кашкин В.Б.** Введение в теорию коммуникации: Учебное пособие. – Воронеж, 2000.
- 4. Красильникова Л.В.** О жанровой деривации в области научного текста // Русский язык: исторические судьбы и современность. II Международный конгресс исследователей-русистов (Москва, 18-21 марта 2004 г.). Секция XVI. Текст и дискурс.– М., 2004.
- 5. Фролов Н.К.,** Моргун Н.Л. Научные стили речи в компьютерном дискурсе // Информационные технологии в образовательном процессе высшей школы: Материалы науч.-метод. семинара. – Тюмень, 2002.
- 6. Булдакова Е.В.,** Захаров В.П. Проблема удобства использования веб-сайтов. Интернет-сайты как каналы научных коммуникаций. // Технологии информационного общества – Интернет и

современное общество: Материалы Всероссийской объединенной конференции (20–23 ноября 2001 г.). – СПб., 2001. – <<http://ims2001.nw.ru>>. 7. Жичкина А.Е., Белинская Е.П. Стратегия самопрезентации в Интернете и их связь с реальной идентичностью // <<http://solaris.surgut.ru>>. 8. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты: Сб. науч. тр. Волгоград – Саратов, 1998. – С. 185–197. 9. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. – М., 2005.

1. Употребляемые термины (*лично-ориентированный, статусно-ориентированный*) являются достаточно новыми, что объясняет существование двух вариантов их написания (дефисного и раздельного). В работе мы принимаем дефисное написание, но при цитировании сохраняем авторский вариант написания.

New Genre Paradigm of Scientific Discourse

The article covers some features of new genre paradigm of the modern scientific discourse in connection with development of scientific communication in the Internet and new Internet-communicative space.

В статті розглядаються деякі питання формування нової жанрової парадигми сучасного наукового дискурсу у зв'язку з активізацією наукового спілкування в Інтернеті та формуванням нового Інтернет-комунікативного простору.

В статье рассмотрены некоторые вопросы формирования новой жанровой парадигмы современного научного дискурса в связи с активизацией научного общения в Интернете и формированием нового Интернет-коммуникативного пространства.

УДК 8.11.161.1'42:659.1

Н.И. Неловкина

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВЫ ТРАНСФОРМАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРУКТУРЫ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ)

Реклама – яркое явление современности: всепроникающее, вездесущее, охватывающее большинство сфер жизнедеятельности человека. В современном обществе, характеризуемом многими исследователями (Г.Л. Тульчинский, К. Херманн-Пилат и другие) как общество тотального потребления, рекламная деятельность и результат этой деятельности отличаются многослойной информационной составляющей. На начальном этапе восприятия ее суть можно свести к

следующему: «Реклама – это информация о потребительских свойствах товаров и видов услуг с целью их реализации и создания спроса на них; популяризация произведений литературы, искусства и другого» [1, 521]. Приведенное определение актуализирует внимание на «внешнем» слое рекламы как части общества потребления.

Данная публикация касается несколько иного аспекта осмысления рекламы, хотя и безусловно связанного с обозначенным: рекламного текста как одного из вариантов коммуникативного дискурса в процессе исторического становления рекламы как таковой, находящей выражение в разнообразной рекламной продукции.

Многослоевая структура рекламы как продукта общества информационных технологий не могла не эволюционировать вместе с ее создателем – человеком. Следует отметить, что данный вид деятельности изначально был порожден самой активной сферой человеческого взаимодействия – торговлей, а вернее, ее предшественником – натуральным обменом.

Безусловно, в процессе исторического развития претерпел разнообразные изменения рекламный дискурс (текст). Так, например, Н.Н. Кохтев к числу оптимальных характеристик рекламного текста, сложившихся к концу 20 века, относит текст, «конструирующийся в соответствии с многоуровневыми нормами: коммуникативно-речевой, стилистической и композиционной» [6, 51].

Данные нормы трактуются как:

1. Коммуникативно-речевая норма – это наиболее распространенные, принятые в практике образцового использования и регламентированные правилами произносительные, лексические, морфологические, синтаксические варианты, т.е. правильность речи, а также ее чистоты, точность, логичность и доступность.
2. Стилистическая норма – совокупность устойчивости реализаций языковой системы различных функциональных стилей, функционально-смысловых типов и изобразительно-выразительных средств, обуславливающих стилистическую целесообразность рекламного текста и его богатство.
3. Композиционная норма – система смысловых структур и отдельных элементов, использованных в целях развертывания воздействующего изложения, которая характеризуется смысловой целостностью, структурной и семантической связанностью компонентов рекламного текста.

Примечательно, что «следы» многих характерных особенностей современной рекламы достаточно легко обнаружить в целом ряде жанровых разновидностей речевых произведений, отделенных от нее несколькими веками, а иногда и тысячелетиями.

Первые рекламные продукты, близкие к современной форме, относят к «Золотому веку» древнегреческой культуры: «Чтоб глаза сияли, чтоб алели щеки, чтоб надолго сохранилась девичья краса,

разумная женщина будет покупать косметику по разумным ценам у Эклипгоса» [2, 84].

Пожалуй, самым древним видом рекламной продукции можно считать рекламное объявление, известное еще жителям Древнего Рима, которые использовали выбеленные стены для размещения сведений о гладиаторских боях. В свою очередь финикийцы разрисовывали скалы по маршрутам разного рода шествий.

Прообразом брэнда торговой марки и товарного знака было клеймо, которое ремесленники ставили на произведенный товар.

Античность создала первую эволюционную ветвь современной рекламной индустрии, а именно: визуальная и вербальная формы распространения информации. К основным свойствам античной рекламы следует отнести не только «продвижение» товара, но и мировоззренческий аспект, который формировался путем распространения продукции.

Своеобразным эволюционным признаком современного рекламного текста является феномен семантической расплывчатости, который в общих чертах можно соотнести с отличительным признаком рекламы эпохи Средневековья.

На авансцену культуры выдвинулись религиозное мировоззрение, христианская идеология, институты церкви. В такой ситуации умы широких кругов населения более всего становятся восприимчивыми к духовному воздействию проповедей, наставлений, учений. Почти в каждом из подобных текстов присутствует примесь религиозной рекламы: настойчивое, всепроникающее утверждение в высшей ценности именно данной религии, ее неотступное внедрение в массовое сознание.

Наиболее убедительными элементами народной проповеди стали «поучительные примеры» – *exempla*. Этот прием проходит через всю средневековую гомилетику (мастерство церковного красноречия).

Примеры основывались на житейском опыте каждого прихожанина, излагались ярко, всегда на родном языке - даже в контексте латинской литургии. Драматичность сюжета, изображение поворотных событий духовной жизни в форме *exempla* наглядно демонстрировали преимущества религиозного обращения. Это роднит воздействие проповеди и рекламы на массовое восприятие. В обоих случаях речь идет о концентрации внушения, суггестивного элемента текста.

Сакральный оттенок рекламных текстов Средневековья продиктован жанром риторики внушения, имеющим своей риторической задачей не критическое внушение. Иллюстрацией данного принципа являются строки из нагорной проповеди, взятые из Библии:

«Блаженны нищие духом, ибо их есть Царство небесное»,

«Блаженны плачущие, ибо они утешатся»,

«Блаженны кроткие, ибо они наследуют землю»,

«Блаженны алчущие и жаждущие правды, ибо они насытятся»,

«Блаженны милостивые, ибо они помилованы будут»,
«Блаженны чистые сердцем, ибо они Бога узрят» [3, 88].

Эпоха печатного слова начинается со знаменитого изобретения типографского станка Иоганном Гуттенбергом, которое существенно расширило ареал распространения и воздействия листовок, преследовавших рекламные цели. В этой «рекламной продукции» успешно соединялись графическое изображение и текст.

В 1498 году Альд Мануций издает каталог выпущенных им книг, с указанием цен. Так, по почину книгопечатников, формируется новый жанр печатной рекламы – каталог. Параллельно возникает и такой важнейший жанр книготорговой рекламы, как аннотация. К 15 веку восходит и жанр издательского проспекта.

«В конце XVII столетия фряжский стан для печатания эстампов по меди заведен был в царском дворце при Верхней, т.е. Придворной, типографии». С продукции именно этого стана в русской культуре ведет начало жанр конклюдии. Чаще всего она представляла собой соединение гравированного (часто аллегорического) изображения с текстом приглашения на академический диспут или придворный праздник. Некоторые конклюдии выполняли функции программы намеченного события. Эта разновидность на начальном этапе предстает как единство двух, впоследствии расщелившихся рекламных жанров: зрелищной (цирковой, театральной, концертной) афиши и театральной программки.

Качественно новым этапом в становлении рекламного дискурса стало одно из событий российской истории – появление газеты Петра Первого «Ведомости» в 1703 году, в которой можно было обнаружить и первые объявления. В середине 18 века раздел объявлений по своему объему сравнялся с основной – собственно информационной – частью газеты. По мнению некоторых исследователей (например, А.П. Кисилев), объявление стало если не единственной, то основной формой информации об экономической и культурной жизни. Причем данные жанровые формы все более становились не сухими строками официальных реестров и реляций, а живым отражением времени со всеми его противоречиями и парадоксами. К примеру, в приложении к №13 «Санкт-Петербургских ведомостей» за 1770 год мы читаем: «Продаются огурцы лутчего соления и примерного поведения кучер с женой (...)», «Желающие купить дворовую девку 13 лет могут спросить в Семеновском полку в офицерской линии»[5, 68]. Со временем реклама стала все более дифференцированно отражать развитие экономической жизни. Сообщения о новых книгах составляли непреходящий элемент всей русской журнальной прессы второй половины 18 века.

В 18 веке жанр объявления как рекламного продукта получил свое развитие как источник справочной и деловой информации. Исключение составляют сообщения о литературных новинках, в которых явственно присутствует оценочный компонент, а также некоторые признаки суггестивной рекламы.

Следующим существенным этапом развития рекламного дискурса стало появление и становление стиля модерн, который связывают с достижениями Парижской выставки 1900 года. Появлению модерна обязан расцвет визуальной и вербальной видов рекламы «Отцом» рекламного плаката в современном его виде считается француз Жюль Шере. Именно он сформулировал основные принципы современного плаката – броскость, возможность воспринять изображение «на ходу», лаконичность, концентрацию внимания на одной главной фигуре.

Основное место в рекламной продукции «эпохи модерн» занимает рекламная графика. В этом виде рекламы работал Альфонс Муха. Основные его разработки касаются малорекламной графики – это фирменные рекламные календари, меню, открытки и пригласительные билеты. В работах Муха редко увидишь рекламируемый товар или образ покупателя. Заявлена лишь позиция товара как объекта престижного, незаурядного, соответствующего «духу времени». Общим принципом был «имиджевый» подход к объекту рекламы.

Одним из направлений модерна стал неорусский традиционализм, яркими представителями которого были И. Билибин, И. Петров-Ропет. Этот стиль продолжал традиции русского искусства, особенно в тех константах, которые были характерны для него до 17 века. На эту мысль наводят и «древнерусские» персонажи картин (жар-птицы, богатыри, царевичи и царевны на серых волках), воспроизведение тканей на боярских шубах, фольклорно достоверные имитации вышивок.

На пути к современным формам рекламного дискурса как вида коммуникации рекламная продукция от графичности, свойственной модерну, трансформировалась к реализму. Этот переход особенно заметен в ходе развития русской рекламы. От модернистского «украшательства» и эстетизации реалистичная реклама приобрела признаки современной коммуникации: аргументация, направленная на убеждение адресата приобрести товар, воспользоваться рекламируемой услугой; использование фактологических аргументов, оценочных характеристик, привлечения авторитетного мнения, апелляция к имиджу адресата.

Реализм в рекламе связан с появлением слогана как важного компонента смысловой структуры рекламы. Термин «слоган» трактуется исследователями (Е.А. Баженова, О.В. Протопопова) как «сжатая, ясная и легко воспринимаемая формулировка рекламной идеи, например: Ароматы счастливой жизни!; Наш высокий уровень - это Ваш взлет!; Вдохните аромат звезд!; Новое поколение выбирает Pepsi! и другие. Слоган может помещаться не только в сильной – начальной – позиции текста, но и в его конце, как своеобразная выразительная точка, вывод. Языковое оформление слогана обусловлено требованиями краткости и выразительности, что в совокупности обеспечивает его афористичность» [4, 638].

Авторы также указывают различные синтаксические фигуры и

средства словесной выразительности, которые используются в технологии создания слогана: метонимия (Продаем Холод!) метафора (Открытая дверь на мировой рынок), антитеза и параллелизм (Максимум знаний в классе – минимум усилий дома!), эпифора (Больше, чем деньги, лучше, чем деньги) и другое.

В середине 20 века появляется новое течение культуры – постмодернизм. Многие культурологи с полной уверенностью называют 20 столетие веком постмодернизма. «Одной из отличительных черт постмодернизма является цитатность. Сущность этого явления в том, что настоящий момент развития культуры представляется как бы самодостаточным, но не до конца оформленным каталогом известных сюжетов, тем, идей, образов, мотивов, стилей и направлений» [5, 83].

Согласно основным принципам постмодернизма (цитатность, эклектичность), выработались основные требования, формы, виды и жанры рекламы.

Учитывая, что основной целью рекламы является получение выгоды, то для достижения используются разнообразные виды. Рассмотрим классификацию с учетом использования лингвистического материала. Можно выделить следующие виды рекламы: визуальную (зрительную), аудиальную (слуховую), аудиовизуальную. Визуальная реклама включает в себя печатную, световую, оформительскую и фоторекламу.

Аудиальная – радиорекламу, различные устные сообщения. Третий вид – телерекламу, кинорекламу, демонстрацию образов изделий в сопровождении устного текста. Во всех этих формах слово – действенное средство информации. Печатная реклама включает в себя такие виды, как плакаты, афиши, каталоги, памятки, листовки, этикетки, проспекты, альбомы, буклеты, вкладыши, товарные ярлыки, ценники и т.д.

В соответствии с разнообразными видами и формами рекламы существуют разнообразные коммуникативные стратегии, которые выражают взаимодействие между участниками дискурса, поддерживают интерес читателя, способствуют тематическому продвижению.

В дискурсе обнаруживаются реплики, которые имеют вопросительную форму, однако, их иллокутивная сила имеет иное назначение. Эти высказывания управляют тематическим развитием и, кроме того, являются важными для установления контакта и поддержания внимания. Поэтому иллокутивная функция вопросов в рекламном дискурсе направлена не на запрос об информации со стороны говорящего по поводу какого-либо факта действительности и не на выяснения его мнения. В рекламных текстах выделяются вопросы, имеющие различные иллокутивные функции:

1. Вопрос-предложение:

What to earn lots of money? [7, 64]

(Как заработать много денег?)

Фирме требуются на работу профессиональные водители, предложение заработать много денег с помощью вопроса привлекает внимание адресата, устанавливает более тесный контакт.

2. Риторический вопрос:

Are you ready to step up to the plate and try a real machine?

(Готовы ли Вы сделать свой выбор в пользу настоящей машины?)

Отказаться прокатиться на лучшем спортивном мотоцикле фирмы Argilia невозможно, что подтверждается следующей фразой:

Once you ride it, you won't want to return it [8, 3].

(Однажды прокатившись на ней, Вы не захотите ее возвращать).

3. Вопрос-недоумение:

If we are faster and cheaper than the AA or RAC why join them? [8, 5]

(Если мы быстрее и дешевле, чем AA или RAC, зачем же пользоваться их услугами?)

Недоумение позволяет более прочно установить контакт с адресатом.

Вопросы могут чередоваться с указанием на речевые действия адресата, комментарием по поводу его речевых действий. При этом происходит специфическое воздействие на сознание адресата посредством языковых выражений.

Перевод автора статьи.

Перевод автора статьи.

Перевод автора статьи.

Важным признаком современного рекламного воздействия является диалогичность, личностность и усиление напряженности изложения. Авторы словарной статьи «Язык и стиль рекламы» в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка», Е.А. Баженова и О.В. Протопопова таким образом интерпретируют конструктивные признаки рекламы [4, 639]:

1. диалогичность – форма прямого обращения, обеспечивающая установление контакта;

2. личностность – ориентация на неформальный диалог с адресатом, замена ВЫ-обращение на ТЫ-обращение.

В качестве интимизации рекламного текста используются:

- личные местоимения (В нашем магазине Вы всегда можете купить...);
- обращения (Друзья! К Вам пришел гость – у Вас пустой холодильник!);
- особые синтаксические конструкции, обиходная лексика, фразеологизмы и другие элементы, свойственные разговорному стилю речи, например: Заплати и бери!; Вряд ли где дешевле!; За нами не заржавеет! Ремонт, восстановление и предпродажная подготовка автомашин;
- рифмовка, например: Квадраты серых углов раскрасит фирма «Икрасофт»;
- прием аллюзии, т.е. соотнесение рекламной фразы с устойчивым, общеизвестным понятием или высказыванием литературного,

исторического или мифологического характера. К примеру, на пути к прогрессу «Рубрикон» не обойдешь! Фирма «Рубрикон» предлагает...;

3. под напряженностью понимается усиленное ожидание продолжительности текста, обеспечивающее заинтересованность адресата в получении информации. В построении модели рекламного текста используются вышеприведенные примеры, что свидетельствует о разнообразии стилей, эклектичности, текстовой модели рекламного продукта. Зачастую рекламный текст объединяет разнообразные уровни лексики. Данное обобщение можно представить в виде образа «рекламного воздействия» «общающегося» с потребителем на доступном ему языке.

Существует несколько классификаций объектов потребления рекламы. Рассмотрев их, можно будет сделать вывод об особенностях коммуникативного воздействия рекламного дискурса. В основе одной из классификаций лежит направление прикладной психологии, возникшее в середине 70-х в США, основателями которого были Дж. Гриндер и Р. Бендлер. Данное направление (нейро-лингвистическое программирование – NLP) подразумевает, что опыт человека состоит из зрительных образов, звуков и ощущений. В зависимости от того, какой тип преобладает, их носители также делятся на типы: визуалы, аудиалы, кинестетики.

Визуалы – доминирующий способ восприятия и организации информации с помощью зрительных образов. К этому типу относят 80% населения планеты Земля.

Аудиалы – представляют и описывают мир в аудиальных, слуховых образах (15%).

Кинестетики – воспринимают и оценивают окружающую действительность, прежде всего, с помощью ощущений и чувств (около 5%).

Существуют также аксиологические, национально-культурные и гендерные параметры рекламного текста. Аксиологические и национально-культурные и гендерные параметры разделяют аудиторию на фокус-группы, хотя анализ малых фокус-групп не входит в цели данной публикации, следует отметить феномен калькирования и использования экзотизмов на материале иностранного языка. В частности, данный пример рассматривает В.П. Бородачев в публикации «Реклама как часть «американского мифа». «Американские рекламные фразеологизмы активно заимствуются другими национальными языковыми системами либо в форме экзотизмов, либо в форме простого калькирования, либо в ассимилированной форме» [9, 218]. Автор иллюстрирует следующие примеры в русском языке: «два в одном», «имидж ничто», «сладкая парочка».

Обобщая рассмотренный материал, следует отметить некоторые тенденции трансформации рекламной активности: во-первых, становление рекламного дискурса, приобретение диалогичности,

атавизация монолога доктрин рекламируемого продукта; во-вторых, дифференциация рекламного продукта согласно ожиданиям и требованиям фокус-групп (социокультурные, национальные, психологические, аксиологические, возрастные, гендерные критерии); в третьих, появление новых видов рекламы (визуальная, аудиовизуальная, аудиальная); в четвертых, проникновение рекламы в различные сферы жизнедеятельности (экономическая, социальная, сакральная, политическая). Отличительной особенностью современной рекламы является трактовка текста как основы манипуляции. Рекламный текст стал максимально лаконичным, но при этом не утратил стилистической «разношерстности», то есть эклектичность стала одним из приемов воздействия. В рекламных текстах исчезла дистанция (ВЫ-реклама, ТЫ-реклама).

Основным признаком рекламы постмодернизма является создание целой индустрии, направленной на «коррекцию» мнения масс. Из неотъемлемой части античного товарообмена реклама превратилась в отдельную отрасль, которая не только стимулирует потребление в обществе «тотального потребления», но и оказывает мировоззренческое воздействие, перерастая в идеологическое оружие.

Принимая во внимание сформированность и финансовую насыщенность рекламной отрасли, можно предположить, что развитие рекламного продукта будет связано с дивергенцией противоположных признаков: усложнением содержания рекламного текста и упрощением его формы. Рекламный текст наряду с развитием аудиовизуальных видов не будет сдавать лидирующих позиций, поскольку ему свойственны prerogatives более интимного общения с потребителем, ведь слово первично по сравнению с образом. Вероятно, в дальнейшем качество рекламного продукта будет улучшаться в связи с привлечением в постоянно развивающуюся отрасль все более квалифицированных кадров, что позволит создать синтетическую теорию рекламы, дополнив социологические, психологические и лингвистические аспекты рекламной деятельности.

Литература

1. **Советский** энциклопедический словарь. – М., 1981
2. **Гермогенова Л.Ю.** Эффективная реклама в России. – М.,1994.
3. **Закон Божий.** – Париж,1991. 4. **Баженова Е.А.,** Протопопова О.В. Язык и стиль рекламы // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М.,2003. 5. **Ионин Л.Г.** Социология культуры. – М.,1996. 6. **Кохтев Н.Н.** Реклама: параметры оптимального текста // Культура русской речи и эффективного общения. – М.,1996.
7. **Романов А.А.** Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.,1988. 8. **The Empliyment Guide.** – Boston, June 17-23, 2003. 9. **Бородачев В.П.** Реклама как часть «американского мифа» // Мова і Культура. – Київ, 2002.

Sociocultural Basics of Transformation of Communicative Structure of Advertising Discourse

The sociocultural basics of transformation of communicative structure of advertising discourse are viewed in the given research. The model of historical development of discourse and its components and also the future trends of development on the modern stage are suggested in this publication. The special attention is given to the advertising text as the universal form of communicative structure.

У данному дослідженні розглядаються соціокультурні основи трансформації комунікативної структури рекламного дискурсу. У публікації пропано модель історичного розвитку дискурсу та його складових, а також перспективи розвитку на сучасному етапі. Особлива увага приділяється рекламному тексту як універсальній формі комунікативної стратегії.

В данном исследовании рассматриваются социокультурные основы трансформации коммуникативной структуры рекламного дискурса. В публикации предложена модель исторического развития дискурса и его составляющих, а также перспективы развития на современном этапе. Особое внимание уделяется рекламному тексту как универсальной форме коммуникативной стратегии.

УДК 811.111'373.7+811.161.2'373.7

Ю.В. Орлова

ОСОБЛИВОСТІ КОГНІТИВНОГО ПОЛЯ «ВІК ЛЮДИНИ» В АНГЛІЙСЬКІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ МОВАХ.

В даній роботі ми зосереджуємо нашу увагу на національній мовній картині світу (МКС), зокрема на проблемі концептуально-мовного вираження поля «Вік людини» в англійській та українській фразеологічних системах.

В останні десятиліття проблематика, пов'язана з поняттями «картина світу», «мовна картина світу» почала розглядатися у відособлених лінгвістичних галузях, наприклад у когнітології (Б Серебренніков, Ю Апресян, Г. Вежбицька, О. Каменська, З. Біжева, А. Баранов, В. Телія, О. Кубрякова, А. Уфімцева та інші). Так, Каменська О.Л. оперує поняттями «концептуальна картина світу» і «концептуальна система», під якими розуміє сукупність моделей, що структурують знання про світ. Але крім знань, мислення індивіда виникає і думка його про дійсний і віртуальний світ [1, 1990]. Біжева З.Х., щодо співвідношення загальної і мовної картин, стверджує, що картина світу є

рухливою і змінюється в міру освоєння людиною дійсності; мовна ж картина світу змінюється разом із загальною картиною світу, тому що зміни в розумінні світу людиною відбиваються у мові. Однак, одночасно можливим є вплив мови на загальну картину світу, таким чином мова визначає розвиток загальної картини світу [2; 4]. Мова є найважливіший засобом концептуалізації реальності, ми вносимо в словники англійської та української мови лексику, що виражає найважливіші концепти (в даній роботі концепт «Вік людини»), за допомогою яких мова «вимальовує» властиву тільки їй картину світу.

Процес пізнання людиною оточуючого світу є не цілним відображенням, а процесом низки абстракцій, формувань, утворень понять тощо. Пізнаючи дійсність, здійснюючи акт найменування, людина оперує поняттями про предмети та явища світу, їх властивості і якості і поєднує їх в осмислений зв'язок. В процесі номінації взаємодіють мовні, логічні і психологічні фактори. Перехід назви з одного предмета на інший за асоціацією, за подібністю між предметами ґрунтується на психологічних факторах [3; 74]. Ідеї О.О.Потебні, що стосуються проблеми співвідношення мови і мислення, підготовляли виникнення лінгвістичних уявлень про специфіку мовного «світобачення». Так, О.О.Потебня підкреслював, що мова є засобом (точніше системою засобів) не вираження вже готової думки, а засобом її створення [4; 31]. Для психологічного ж напрямку надзвичайно важливим є положення про те, що в значенні відбивається не безпосереднє сприйняття зовнішнього світу, а уявлення, що виникають при «вторинній» когнітивній обробці первинних даних.

Мета дослідження передбачає визначення особливостей когнітивного поля «Вік людини» в англійській та українській мовах.

Актуальність роботи визначається великою частотністю вживання мовного матеріалу, оскільки дані англійські та українські ФО відображають уявлення людини про часову природу свого існування в реальному світі.

Об'єктом дослідження є англійські та українські номінативні ФО зі структурою словосполучення та речення, що мають повністю або частково переосмислений склад і включають у свої значення сему «вік».

Дослідження проводиться на матеріалі англійських і українських фразеологічних одиниць, що отримані методом суцільного вибору з фразеологічних словників.

Г.Вежбицька у своїх видатних роботах звертається до концептуального аналізу [5]. Нові об'єкти аналізу – концепти – конструюються саме з метою уможливлення вивчення змістів. На думку авторів колективної монографії «Роль людського фактора в мові» [6], існують дві моделі світу – концептуальна і мовна. При накладанні мовної моделі на концептуальну спеціальні ознаки базуються на периферійних ділянках поза межами концептуальної (логічної) моделі і варіюючись від мови до мови. Змістовні елементи двох моделей є різними: говорячи про

мовну модель, треба мати на увазі семантичне поле, а одиницями концептної моделі є константи свідомості. Інформація концептуальної моделі представлена в поняттях. Значення ж мовної моделі, що закріплені в семантичних категоріях та семантичних полях, які складаються зі слів і словосполучень і по-різному сконструйовані у межах цього поля чи тієї або іншої конкретної мови, складають її основу.

Концепт, який ми розглядаємо, є універсальним і знаходить своє втілення в будь-якій мові, зокрема українській та англійській. Ми застосовуємо метод синхронної реконструкції, знімаємо лексичну оболонку фразеологізму для того, щоб з'ясувати, які поняття лежать в його основі. Всі поняття, відображені певною групою фразеологізмів, формують концептуальне поле. Воно неоднорідне і має структуру. Виділивши концепти, що позначають вік, ми виявили, що це поле формується за наступними параметрами.

а) вік як субстанція

Англ. м.	Укр. м.
Childhood	дитинство
Child	дитина
Teens	підліток
old man	стара людина
young years	молоді роки

б) вік як якість

young	молодий
mature	дозрілий
old	старий
very old	дуже старий
green	не перволіток

в) вік як обставина

from boyhood	з хлоп'ячих років
in childhood	в дитинстві
in teens	

г) вік як процес

to grow older	рости
to become very old	старіти
to become mature	вступати в пору зрілості
to get old	

Семантичне поле є мовною парадигмою універсального поняття, виражену семантичними категоріями з урахуванням культурної і національної своєрідності конкретної мови. Концептуальні і мовні поля первинного сегменту МКС є складовими двоєдиними концептуально-мовними утвореннями, що формують в даному випадку поле «Вік людини». Воно має первинні концептуально-мовні сутності, що відображають універсальну, інваріантну інформацію про цей феномен. Вік відображається в свідомості людини у вигляді вікової класифікації, що в первинному сегменті МКС виражена концептуально-мовними

сутностями, які позначають дитинство, отроцтво, молодість, зрілий вік, старість.

Отже, фразео-семантичне поле «Вік» належить вторинному концептуально-мовному полю, яке відбиває дане поняття. Воно повторює структуру первинного поля, організовуючись в системну сукупність вторинних концептів і їх мовне відображення за тими ж критеріями:

а) вікова класифікація:

Дитинство	укр. м	англ. м.
	жовтороте пташеня	olive branch
	мале курча (пташка)	old pie
	без року тиждень	chicken
	сама дрібнота	hot baby
	з зеленочку	from the tender nail
	з пуп'янка	from one's bottle up
	від колиски	
	із сповітка	
Отроцтво	на шкільній лаві бути	ugly duckling
	виходити з дитячого віку	all wings and legs
	вирости з пелюшок	a bit of fluff
	пересягнути дитячий вік	a young thing
	хлоп'ячий вік	dry behind the years
		to be out of short frocks
Молоді роки	золоті роки	young hopeful
	красні роки	salad days (age)
	дозрілі роки	young lady
	золота пора	young spark
	спіла ягода	the mark of mouth
		a bit of jam
Зрілість	в самому соку	ripe age
	у розквіті віку	to reach the man's estate
	доходить до зрілого віку	meridian of life
	мужні літа	
Старість	під завісу	chair days
	старий шкарбан	in the evening of life
	дожити до сивини	old boy
	однією ногою вмогилі стояти	old geezer
	прясти на тонку	full of years
	котитися вниз	green old age
	триматися на павутинці	

б) аспекти логічної категорії «Вік»

Сюди ми відносимо ФО із значенням :

- предметності (субстантивності)

англ.м.	укр.м.
big heads	друга молодість
wild oats	стріляний горобець
gilded youth	мужні літа
declining years	молода гвардія
a green horn	стара гвардія
little pigeon	старий вовк (лис)
green years	битий заєць
grey hairs	красна дівця
piece of goods	спіла ягода
young blood	славний молодець

- якості (атрибутивна ознака субстанції)

dry behind the years	до сивої коси
soft on the brain	сивий як голуб
bent with age	молодий, та ранній
below ground	білий як молоко

- обставинності часу (ознака ознаки)

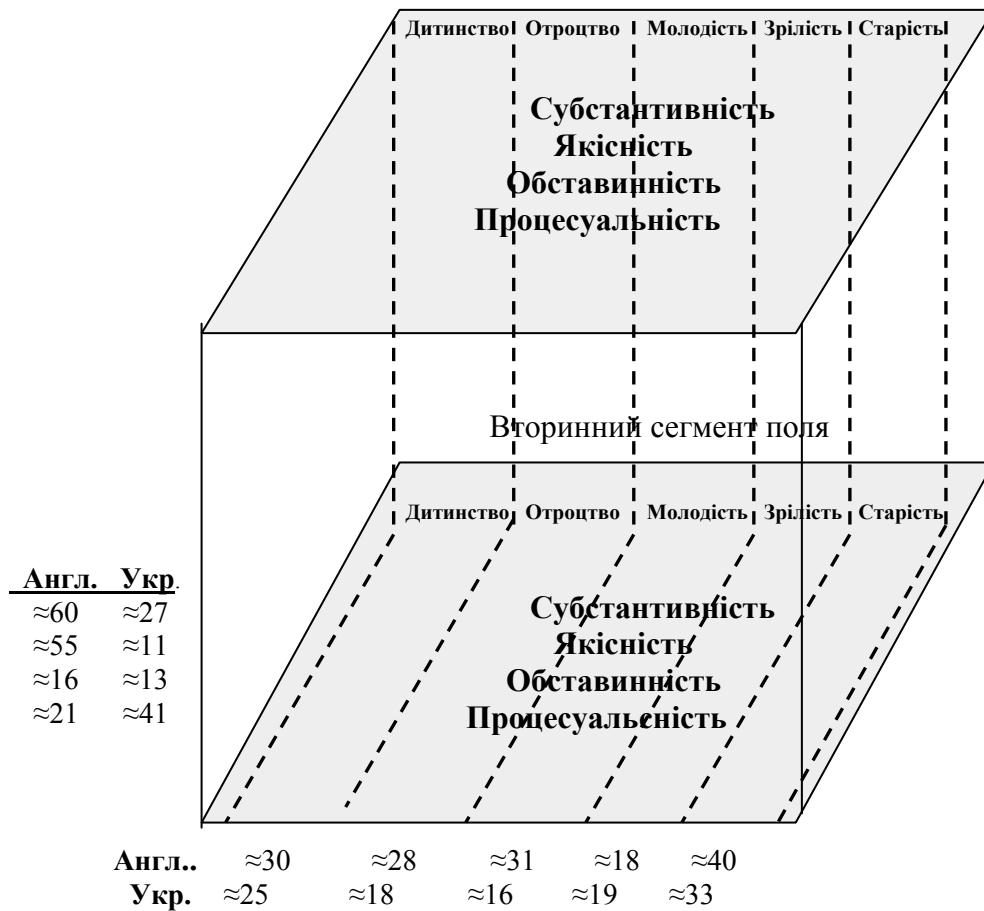
in the green	у дійшлomu віці
at the sunset	з зеленочку
out of teens	на світанку життя
out of short frocks	з пуп'янка

- процесуальності (предикативна ознака субстанції)

to go far in years	смерть заглядає в очі
to attain majority	минається три чисниці до смерті
to reach perfection	не на ярмарок їхати, а з ярмарку

Таким чином, концептуально – мовне поле «Вік людини» є системно–структурним утворенням, сегменти якого розміщені в площинах первинного і вторинного зрізів МКС. Місце кожної ФО визначається двома параметрами – віковим періодом і аспектом логічної категорії. Дана класифікація фразеологізмів за семантичними ознаками була запропонована Гвоздарьовим Ю.О. [7; 125].

Первинний сегмент поля



Кількісні підрахунки українських і англійських ФО показали, що співвідношення аспектів категорій і періодизацій є однаковим для обох мов. Як свідчать кількісні дані, найбільш багаточисленною для англійської мови є група субстантивних (60) і якісних (55) ФО для української мови-якісних (55) і процесуальних (40). Сама логічна категорія «Вік» є субстантивною за своєю природою, тому в англійській мові група субстантивних ФО є домінуючою. Українці, як дуже активна і діяльна нація, спостережлива за своєю природою та наділена багатим образним мисленням, поклали в основу ФО категорії «вік» аспекти якості і процесуальності.

В англійській мові самою багаточисленною за віковою класифікацією є група ФО, що відображають дитинство, молодість, старість як найбільш важливі періоди життя людини з біологічної і соціальної точки зору. В українській мові самою численною є група ФО, що відображають дитинство, зрілість, старість. Українські родини завжди були багатодітними, бо саме родина, діти були одними з основних цінностей українського суспільства. Найголовніше, що виховували у дітей, – це любов до праці. Для української родини було важливим виховувати працьовитих дітей, які б тягнулися до професійної

діяльності своїх батьків (землеробство, скотарство, ремесла). Саме на підростаюче покоління люди старшого віку покладали всі свої сподівання. Так ми пояснюємо той факт, що за віковою класифікацією найчисленнішою в українській мові є група ФО, які відображають дитинство. Щодо групи ФО, що відображають старість і зрілі роки, то ми пояснюємо це тим, що люди похилого віку завжди поважалися як джерело досвіду та мудрості: *старого горобця на полові не обдуриш, старий віл борозди не псує, старого лиса тяжко уловити, жива хронологія* тощо. Але ми також простежуємо експресивно-емоційну градацію від урочисто-піднесеної тональності (остання година життя, на схилі літ, у мужніх літах, дожити до білого волосся, уривається нитка тощо) до жартівливої, фамільярної, зниженої, грубо-вульгарної. Дещо негативне ставлення до старості, старих людей, на нашу думку, можна пояснити їхньою фізичною неспроможністю працювати, частковою (або повною) втратою розумових здібностей, послабленням функцій зору та слуху, коли старі стають тягарем для родини або просто дратують: *старий шкарбан, з нього (неї) вже пісок (порохня) сиплється, своє вже відспівав, дивиться в могилу, був волон та став козлом, борода до пояса, а розуму ні волоса тощо*.

Отже, в основу концептуально-мовного поля «Вік людини» в англійській та українській мовах покладено цикл понять «вікові періоди» – дитинство, отроцтво, молодість, зрілість, старість. Кожне з понять, що складає цикл, виражене категоріально-семантичною парадигмою субстантивних, ад'єктивних, вербальних і адвербіальних ФО.

В тематичній групі «Вік людини» ФО англійської та української мов відображають предметний, якісний, процесуальний і обставинний аспекти даної категорії, що на мовному рівні виражається в лексико – граматичній класифікації даних ФО за розрядами.

У своїй більшості ФО з семою «Вік» є атрибутивними конструкціями, що виражені різними формами надання ознаки віковому періоду чи людині певного віку – як субстанції, якості, процесу, обставини часу, що в мовному плані виражається належністю ФО до різних лексико – граматичних розрядів.

Література

1. Каменская О.Л. Текст и коммуникация. – М., 1990.
2. Бижева З.Х. Адыгская языковая картина мира. – Нальчик, 2000.
3. Крепель В.І. До проблем фразеологічної номінації. – Мовознавство. – 1985. – №. 5.
4. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Слово и миф. – М., 1989.
5. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. – М., 1996.
6. Роль человеческого фактора в языке / Отв. ред Б.А. Серебренников. – М., 1988.
7. Гвоздарёв Ю.А. Основы русского фразообразования. – Ростов-н/Д., 1975.
8. Арсентьева Е.Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц. – Казань, 1989.

The Peculiarities of the Cognitive Field «The Age of Man» in English and Ukrainian

The given article briefly grounds «the picture of universe» conception on the basis of works written by outstanding Ukrainian and Russian linguists in the latest decades, taking into account the most significant studies on the mentioned issue done by specialists on linguistics in the earlier period of the conception progress. The key purpose of the research presented in this paper is to define the correlations between universal and specific peculiarities of Ukrainian and English phraseological units that belong to the logical category «The Age of Man». Therefore, the study is also directed to outline the structure of conceptual-linguistic field «The Age of Man» in English and Ukrainian.

В даній статті стисло обґрунтовується концепція «картини світу» на основі робіт, що були написані видатними українськими та російськими мовознавцями в останні десятиріччя, враховуючи найбільш значимі дослідження вчених з зазначеного питання в ранній період розвитку концепції. Основною метою проведеного в статті дослідження є визначення співвідношення універсальних специфічних особливостей фразеологічних одиниць понятійної категорії «вік людини» в сучасній англійській та українській мовах, а також окреслення структури концептуально-мовного поля «Вік людини» в англійській та українській мовах.

В данной статье кратко обосновывается концепция «картины мира» на основе работ, написанных выдающимися украинскими и российскими лингвистами в последние десятилетия, учитывая также наиболее значимые исследования учёных по указанному вопросу в более ранний период развития концепции. Основная цель проведённого в статье исследования – определить соотношения универсальных специфических особенностей фразеологических единиц категории «возраст человека» в современном английском и украинском языках, а также обозначить структуру концептуально-языкового поля «Возраст человека» в английском и украинском языках.

Є.М. Реутська

**ЕЛІТНА МОВНА ОСОБИСТІТЬ З ПІВДЕННО-ЗАХІДНИМ
(ЛЕМКІВСЬКИМ) ДІАЛЕКТНИМ СУБСТРАТОМ**

Мова народу розчленована в діалектах,
а зібрана воедино в літературній мові
(Г. Брінкман).

Жива мова безперервно розвивається, і поки живе народ, що розмовляє цією мовою, не може бути зупинки в цьому розвитку.

Діалектні утворення і сьогодні становлять невід'ємну частину національної мови, у яку входить не лише відшліфована майстрами художнього слова літературна мова, а й народна, відмінна в різних діалектних ареалах [1, 12].

Відомий мовознавець В. Кононенко в ряді своїх праць доводить, що нині постає необхідність паралельного вивчення двох взаємопов'язаних етнічних і мовних систем – загально-національної й етнічно своєрідної, літературної й народно-діалектної з урахуванням правомірності й доцільності існування обох систем. Створення уявлення про місцевий діалект як про цілком життєздатний і визнаний засіб спілкування знімає недопустимі комплекси. Навіть у тому випадку, коли регіон не є місцем проживання однієї етнічної групи, народне мовлення відображає специфічні вияви традицій, звичаїв, культури краю тощо [2, 337].

Специфіка лінгвістичної ситуації всіх без винятку сучасних говорів української мови полягає в складності й неоднорідності їхньої структури, у якій тісно переплітаються й співіснують елементи й риси власне діалектні з елементами й особливостями, що проникли в говір із літературної мови. Сильний й дедалі зростаючий вплив української літературної мови на говори зумовлюється екстра – та інтралінгвальними чинниками, які визначають психолінгвальний характер індивідуума, а саме мовної особистості. Це й інтенсифікація зв'язків між населенням різних територій, і загальний ріст культури носіїв діалектів.

Чим повніше (повноцінніше) мовлення виражає працюючу думку, живі й щирі почуття, чим виразніше в ньому виявляється небайдужість людини до власного мовлення, яке усвідомлюється як індивідуальний вияв загальнонародного, загальнонаціонального мовлення, тим більше гарантій, що в такої людини знання мови, високий рівень культури спілкування переросте в майстерне володіння мовою [3, 63].

Отже, досліджувати мовну особистість необхідно діалектично, з врахуванням того, що людина як носій мови та «виробник» певних мовленнєвих творів, з одного боку, не вільна від історичного та

культурного розвитку суспільства в цілому, а з другого, – вона також є членом різних малих соціальних угруповань, у яких культурно-історичний досвід суспільства трансформується відповідно до цілей та установок конкретної групи. Це означає, що при дослідженні мови конкретної особистості обов'язково виявлятиметься суперечність в мовленнєвій організації, пов'язана з почерговим включенням то в одну, то в іншу соціальну групу. Культурно-історичний досвід, який використовується носієм мови в процесі комунікації, є частиною національної культури. Саме тому важливою характеристикою мовної особистості є належність індивіда до певного національного типу [4, 119].

Даючи визначення поняття «мовна особистість», автори «Короткого тлумачного словника лінгвістичних термінів» орієнтуються, імовірно, й на елітну мовну особистість (ЕМО), бо вказують: «Творчий підхід і рівень мовної компетенції стимулюють мовну особистість до вдосконалення мови, розвиток мовного смаку, до постійного відображення в мові світоглядно-суспільних, національно-культурних джерел і пошуків нових, ефективних індивідуально-стильових засобів мовної виразності» [5, 93].

В мовленнєвій діяльності ЕМО знаходить відображення суспільно-соціальне, територіальне середовище, традиції виховання в національній культурі тощо. Ці особливості виявлені на різних рівнях мови: лексичному, фонетичному, морфологічному, фразеологічному тощо. На характері усного мовлення особливо позначається діалектне оточення, в умовах якого формувався ідіолект ЕМО. 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 поперемінно можуть змінюватися залежно від того, у сфері якої мовної структури – літературної чи діалектної – здійснюється мовний потік» [1, 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 (центральнослобожанським та східнослобожанським) діалектним субстратом.

Мету дослідження ми вбачаємо в тому, щоб проаналізувати мовлення інтелігенції Луганщини, які є вихідцями із говірок південно-західного наріччя, і з'ясувати, яким чином освіта впливає на південно-західний (лемківський) діалект, який ступінь стійкості у процесі олітературнення мають лемківські діалектні елементи.

Мовлення інтелігенції Луганщини змінюється, воно шліфується з урахуванням суспільних вимог. Письменники, науковці, передові

культурні діячі переважно спілкуються мовою, що своїми фонетичними (фонологічними) ознаками, морфологічною та синтаксичною будовою близька до літературної мови. Хоча в мовленні елітних особистостей, які є вихідцями із різних діалектних оточень, наявні деякі діалектні елементи.

Для південно-західних діалектів властиві специфічні риси, якими вони, з одного боку, відрізняються від інших діалектних груп чи однієї з них, а з другого – від літературної української мови. Це пояснюється тим, що у мовній свідомості цих мовців існує два незалежні мовні коди. Мовний код розуміється як сукупність мовних засобів, що використовуються з комунікативною метою і характеризуються певною однорідністю (у нашому випадку це діалектна (лемківська) мова і українська літературна мова) [6, 4]. У процесі спілкування відбувається переключення кодів, тобто використання мовцем за допомогою матричної мови (діалектної) засобів іншої (впроваджуваної) мови. Функціональний розподіл кодів, що входять до складу соціально-комунікативної системи, призводить до того, що один і той же мовець, володіючи загальним набором комунікативних засобів, використовує їх почергово в залежності від умов спілкування [6, 4].

Аналіз мовлення елітних мовних особистостей виявив розмежування сфер використання української літературної та діалектної (лемківської) мов серед представників цієї групи інтелігенції. Так для 100% респондентів домінуючою є українська літературна мова, якою вони послуговуються при спілкуванні у таких сферах, як сім'я, друзі, сусіди, знайомі, побут (магазин, транспорт) та робота. Але було зазначено, що свідоме використання діалектної (лемківської) мови відбувається за умов наявності українців-лемків. У деяких випадках вибір мови є значною підставою для соціального протиставлення і підкреслення відмінностей між членами інгрупи (групи, членом якої є мовець) та аутгрупи (групи, членом якої індивід себе не вважає). Мова у подібних ситуаціях стає засобом маркування соціальних характеристик мовця.

Серед соціальних детермінантів мовної поведінки можна виділити соціальні ролі комунікантів, які розрізняються залежно від ситуації соціального спілкування. Але крім цього необхідно ще враховувати такі важливі моменти, як внутрішній стан особи, складну структуру суспільних відносин, різноманітність рольового репертуару особи у процесі соціальної взаємодії.

Усе це справді впливає (іноді значною мірою) на вибір тієї чи іншої мови в ході акту комунікації. Однак різниця соціального статусу мовців не завжди є основним фактором впливу на усвідомлений вибір мови спілкування. Іноді такий вибір здійснюється елітною мовною особистістю неусвідомлено та сприймається як щось саме собою зрозуміле. Врахування цих факторів допоможе правильно проаналізувати

мовлення еліти, які є вихідцями із південно-західного (лемківського) діалекту, і з'ясувати причини вибору мовцем того чи іншого коду.

Переключення з мови на мову залежно від зміни теми спілкування можна пояснити тим, що певна тема розмови може бути пов'язана у свідомості елітної особистості з однією з двох мов [7, 78]. До соціофакторів, що впливають на вибір мови представника еліти, у багатьох ситуаціях належать норми мовного етикету. Іноді прослідковується певний зв'язок між переходом з однієї мови на іншу та правилами ввічливості, вербальними стереотипами при звертаннях, привітаннях та прощаннях. Ці групи стереотипів етикетного характеру, а також афоризми, прислів'я чи приказки у таких випадках асоціюється у елітних особистостях з певною мовою.

Емоційне збудження також може виступати однією з причин переключення кодів. Такий тип переключення, що характеризується особливою експресивною силою, інколи називають метафоричним переключенням. Нерідко мовець, відчуваючи емоційне збудження, необхідність отримати емоційну розрядку, висловлюючи свої почуття, переходить на спілкування функціонально першою мовою, навіть, якщо до цього мовою комунікації була функціонально друга [7, 79].

При зміні коду може мати місце естетичний фактор, коли особистість на підставі цілком суб'єктивних вражень деякі слова або форми слів визнає більш естетично привабливими. У багатьох елітних мовних особистостей з лемківським діалектним субстратом виникає прихильність до мови дитинства, але володіння українською літературною мовою створює більш сильні протилежні прихильності. Кодові переключення можуть бути пов'язані із необхідністю у цитуванні, коли елітна мовна особистість бажає дотриматися достовірності.

Кодове переключення може відбуватися не лише у вигляді окремих лексем, усталених словосполучень, фраз, а й цілих речень чи навіть більших відрізків мовлення, які утворюють надфразові єдності. Після чого мовець може знову повернутися до мови, якою починав спілкування, або продовжити спілкування мовою, на яку змушений був переключитися. Проілюструємо дію цього фактора уривком з інтерв'ю з одним із представників мовної еліти, що є вихідцями із південно-західного наріччя: [i розмоу^л'айеж ўже / ^лтадама / ^лле^ммоу^с'койу // йа ўже ^лтадам'і // ^лан:о / йак ти ^лжсийеж // шо у вас но^лвого // та ^лшитко поста^лрому//]

У процесі вивчення мовлення елітних мовних особистостей з діалектним субстратом слід врахувати весь комплекс факторів соціально-мовної взаємодії, що впливає на переключення мовного коду. Фактори, що є причиною кодових переключень, можна поділити на ендогенні та екзогенні [7, 193]:

ФАКТОРИ ВПЛИВУ	
Екзогенні	Ендогенні
Соціальні стереотипи	Естетичний фактор
Престиж мови	Емоційне збудження
Розподіл сфер функціонування мов	Емоційне сприйняття мов
Мовна ситуація	Необхідність цитування
Соціальні ролі комунікантів	Мета комунікативного акту
Соціальний статус	Етнічне усвідомлення мовця
Освіта	
Вік	
Тема спілкування	
Норми мовного етикету	

Найбільший вплив серед екзогенних факторів мають комунікативна сфера, рольова поведінка комунікантів, соціальні стереотипи, престиж мов, тема спілкування, а серед ендогенних – необхідність цитування, емоційне сприйняття мов, етнічне самоусвідомлення мовця. Соціальні фактори, що детермінують мовлення, взаємодіють з власне психологічними факторами впливу на неї [7, 195]. Але не треба забувати про генетичну мовну пам'ять елітної особистості, яка може бути сильніша за будь-який фактор.

Далі розглянемо діалектні елементи, що зустрічаються в мовленні елітних мовних особистостей з південно-західним (лемківським) діалектним субстратом, та причини переключення мовного коду, що впливають на вибір того чи іншого діалектного елемента.

Фонетичні особливості:

а) Тверде [л] перед голосними переходить у [в] (¹сево, ¹сива, мо¹воко). Заміна приголосного пов'язана з бажанням елітної мовної особистості показати одну з яскравих діалектних особливостей свого народу (лемків). Аналіз мовного матеріалу показує, що тільки за умови свідомого переключення відбувається така заміна. Більше випадків появи цієї діалектної особливості не виявлено.

б) Наявність задньорядного голосного [ы] (¹жыто, ¹быки, ¹сыни, ¹быў, ¹сыва, ¹ныше). Генетична мовна пам'ять сильніше виявляє себе в орфоєпії. Орфоєпічні ж закономірності передбачають наявність декількох можливостей, а вибір того чи іншого варіанта залежить від різного роду причин. Соціальна природа таких явищ полягає в тому, що у

елітних мовців з'являється можливість прийняти чи відхилити той чи інший вимовний варіант. І, мабуть, мова дитинства (лемківська діалектна мова) представника мовної еліти яскраво проявляється таким способом. Мовець володіє нормами української орфоєпії, але, не усвідомлюючи, порушує їх, бо у мовній свідомості сильно закріпилася саме така вимова. Поява задньорядного голосного [ы] досить частотна.

в) Ствердіння [р'] (*бу¹рак*) та [ц'] в кінці слів, а також і в інших позиціях (*швец, ¹хлопец, за ¹цойу*). У записаних інтерв'ю з представниками мовної еліти, які є вихідцями з південно-західного (лемківського) діалекту така фонетична особливість зафіксована у спонтанному мовленні на непрофесійну тему. Саме тому, на нашу думку, мовна еліта несвідомо дозволила собі вибір саме таких варіантів вимови з тих, що існують в її мовній системі. Зрозуміло, що ствердіння [р'] та [ц'] пов'язана з впливом південно-західного діалекту, де ця фонетична особливість є однією з основних. Переключення мовного коду української літературної мови на мовний код діалектної (лемківської) відбулося несвідомо, і тільки тому, що при нашаруванні літературної мови на діалектну ці явища виявилися більш стійкими у діалектній мовній системі, ніж у літературній.

г) Дзвінкі приголосні перед глухими і в кінці слів звичайно втрачають свою дзвінкість (*рас, ¹зарас, порос¹ходилис'а, го¹лупка*), але й можуть зберігати свою дзвінкість (*будто, ¹легко, ¹книжка, ¹важко*). Іноді глухі приголосні одзвінчуються в кінці слів (*дез', прої¹жайеж, п'ідходе¹ж, розмоу¹л'айеж, абиз', зга¹дайеж, кудиз', хтоз'*). Спробуємо з'ясувати причини появи такої варіативності. Приналежність до південно-західного діалекту, а проживання протягом довгого періоду життя на території південно-східного діалекту і постійне спілкування з представниками останнього спричинило накладання цих двох діалектних систем, і, як наслідок, поява паралельних діалектних особливостей. При спілкуванні у неофіційному оточенні у мові елітних мовних особистостей з південно-західним діалектним (лемківським) субстратом дзвінкі приголосні можуть втрачати свою дзвінкість (фонетична особливість південно-західного діалекту), а також можуть її зберігати (фонетична особливість південно-східного діалекту). Одним із факторів вибору того чи іншого варіанта є не тільки емоційне збудження мовця, а й ступень стійкості того чи іншого елемента мовної системи.

г) Нема подовження приголосних в іменниках середнього роду (*жи^ет'а, з''іл'а, ве^л с''іл'а, знан'а*). Одна з яскравих особливостей південно-західного діалекту вживається після свідомого переключення мовного коду з метою проілюструвати лемківську мову. Тут спрацьовує естетичний фактор, а також бажання показати красу лемківської мови і підкреслити свою приналежність до лемків.

д) Дорсально-палатальна вимова [с'], [з'], коли приголосні [с'], [з'] у позиції перед голосними, зокрема перед [і], перед м'якими приголосними зазнають сильного пом'якшення, набираючи шепелявого

відтінку [с''], [з''] (¹з''іл'а, вє'' с''іл'а, , ¹с''ім'а, ¹с''в'ато, с''в'атий, ¹с''іно, с''іл', ¹в'іс''т'і). Фактором вибору діалектних варіантів вимови цих слів є мета комунікативного акту, бо елітна мовна особистість свідомо читала по-лемківському. І тут відіграв велику роль також інший важливий фактор переключення мовних систем – етнічне усвідомлення мовця. Мова у подібних ситуаціях стає засобом маркування елітного мовця, як члена інгрупи (лемків). Вибір діалектної лемківської мови є значною підставою для протиставлення і підкреслення своєї унікальності – елітні українці-лемки.

е) Приголосний [с] у суфіксі -ськ- твердий (*україїнська, іванофранкоўська, лэм'коўська*). Ця особливість зафіксована тільки декілька разів, що свідчить про її несвідоме використання. Дані приклади є свідченням стійкості у мовній системі південно-західного (лемківського) діалекту у порівнянні з літературною на фонетичному рівні, але їх непослідовне вживання і функціонування літературних відповідників (*україїнс'ка, іванофранкоўс'ка, лэм'коўс'ка*) доводить, що освіта є важливим чинником вироблення норм української літературної мови.

є) Шиплячі [ж], [ч], [ш] іноді пом'якшуються (*блиш'ч'е, ч'отири, ш'ч'об, ш'ч'о, ка'ч'ан, гар'ач'ї, ч'асто, зустр'їч'айемос', ш'ч'е, ч'їсто, ч'їтайем, хоч'ут', мож'ут', н'їч'ка, ї'чител', ч'астий, ч'отири, плач', ч'орний*). Поява таких варіантів вимови пов'язана з місцем проживання, а саме російськомовне оточення і впливом російської мови. Зазначимо, що при спілкуванні в офіційному оточенні також були зафіксовані дані приклади, і це підтверджує нашу думку про сильний вплив і, як наслідок, накладання російської мови на мовну систему української літературної мови на Луганщині.

ж) Заміна шиплячого [шч] на [ш] (*шо, шос'*). Дана фонетична особливість є домінантною для більшості українців, а не тільки для вихідців з південно-західного діалекту. Елітна мовна особистість вживає такий фонетичний варіант несвідомо, але, помічаючи ненормативне вживання, вона негайно виправляє себе. Тут знову спрацьовує важливий чинник освіти.

з) Паралельне вживання голосних [о], [і] (*лэм'коўск'і – лэм'кіўск'і, в'ос'ім – в'іс'ім, ноч' – н'їч'*). Паралельне вживання голосних [о], [і] можна пояснити нашаруванням російської мови на мовну систему елітної мовної особистості. І як у попередніх випадках активізації російських елементів, носій взірцевої мови зразу усвідомлює ненормативність і замінює такий елемент нормативним. Хоча при спонтанному мовленні на непрофесійні теми елітний мовець може і не усвідомити переключення мовного коду. Але дослідження мовлення еліти показує, що це трапляється дуже рідко, бо спрацьовує чинник розподілу сфер функціонування мов.

и) М'якість губних приголосних [б], [п], [в], [м] перед [а] (відсутність апострофа) (*п'ат', здоров'а, дере''в'аний, жаб'ачий, м'ати,*

¹пam'at', ¹c'im'a, ¹риб'ачий). Досліджуючи мовлення елітних мовних особистостей з південно-західним (лемківським) діалектним субстратом важко знайти діалектні особливості, бо постійне вдосконалення української літературної мови відображається на еталонному мовленні цих мовців. Але вони не забувають свою першу мову – лемківську діалектну – і швидко переключаються на неї при необхідності. Так, читаючи слова з одного із пунктів анкети, мовець свідомо використовує елементи лемківської діалектної системи. Деякі дослідники [6, 7] вважають, і ми згодні з ними, що існує прихильність до того чи іншого мовного коду. Тому мовці наголошують, що лемківською буде так, і активізують лемківську діалектну систему. Найбільший вплив на вибір цих елементів мають естетичний фактор, емоційне збудження, а також емоційне сприйняття мов.

і) Наголос на передостанньому складі (¹сево, ¹весна, ¹іде, ¹кити^ет', ¹прошу, ¹ношу). На відміну від інших діалектних особистостей наголос на передостанньому складі є найхарактернішою. І мовцеві дуже складно її позбутися. При спілкуванні на різні теми ця риса яскраво себе проявляє, і відбувається постійна боротьба двох мовних систем, але стійкішою залишається перша – діалектна лемківська мовна система. Але норми літературної мови є сильними конкурентами діалектним варіантам, і саме тому українська літературна мова є домінуючою у мовленні елітних мовних особистостей.

Морфологічні особливості:

а) В орудному відмінку однини іменники жіночого роду мають закінчення *-ом* (¹руком, ¹земл'ом). Ця характерна ознака лемківських говірок виявляється у мовленні еліти лише свідомо, бо не було зафіксовано жодного прикладу у спонтанному мовленні. Елітний мовець аналізує свої знання обох мов (української літературної і діалектної лемківської) і називає одну з морфологічних особливостей діалектної мови, ілюструючи вище зазначеними прикладами.

б) У формах 1-ої особи однини теперішнього часу дієслів II дієвідміни іноді немає переходу [д], [т], [з], [с] у відповідні шиплячі (¹возу). Цей приклад демонструє нашарування однієї діалектної системи на іншу. Відсутність чергування у цій формі дієслів є наслідком впливу теперішнього діалектного оточення, а саме південно-східного діалекту. Але приклади цього впливу одиничні, що ще раз підтверджує домінуючу роль української літературної мови.

Лексичні особливості:

а) Наявність росіянізмів (*йест'*, *даже*, *за¹м'ітно*, *все^е равно*, *іл'і*, *тоже*, *на¹в'ернойе*, *йесл'і*, *воспом'інан'йе*, *остали^ес'а*, *од'івайем*, *посторон':ій*) пояснюється впливом російськомовного оточення. Використання росіянізмів залежить від мовної ситуації спілкування і соціальних ролей комунікантів. Приклади такого впливу наявні при спілкуванні з односельчанами, і це означає, що на професійному рівні таких прикладів може не бути. Аналіз мовного матеріалу не зафіксував

наявність росіянізмів при офіційному спілкуванні, але зафіксував їх при цитуванні мовлення інших людей.

б) Лемківська лексика (¹н'ажилас'а – 'жила', ¹н'ан'о – 'тато', ¹тета – 'тьотя', ¹гадати – 'говорити', ¹файно – 'гарно'). Весь словниковий фонд діалектів складається із лексичних одиниць, формально тотожних з елементами лексико-семантичної системи літературної мови, і специфічних, таких, що за матеріальним вираженням різняться від літературних слів. Специфічні лексичні одиниці діалектів поділяються на два типи – власне лексичні діалектизми та етнографічні діалектизми. Власне лексичні діалектизми, або діалектизми-еквіваленти, збігаються за значенням із літературно-нормативними словами, це діалектні синоніми до загальнонародних слів [8, 132]. Саме такі діалектизми і наявні у мовленні елітних мовних особистостей з південно-західним (лемківським) діалектним субстратом. Вони використовуються з метою надати лемківські варіанти певних слів, що пов'язано з естетичним фактором, а також супроводжується емоційним збудженням через емоційне сприйняття мови дитинства.

Як бачимо, строкаті структури південно-західного наріччя з високим ступенем мовної диференціації піддаються процесові олітературення повільно і неоднорідно.

Схарактеризуємо основні закономірності олітературення діалектної мови (за І. Коваликом [1, 13]) елітних мовних особистостей з південно-західним (лемківським) діалектним субстратом: 1) у мовців цей процес проходить передусім через освіту; 2) олітературення проходить у сфері всіх рівнів мови, але нерівномірно в різних рівнях мовної структури: швидко в синтаксисі, відносно швидко в лексиці, повільніше в граматиці і ще повільніше у фонетиці, орфоєпії, стилістиці; 3) засвоєння літературних норм не викликає автоматичного руйнування всього діалектного, а, навпаки, навіть при повному оволодінні літературними нормами діалектні особливості й надалі зберігаються в мовній свідомості мовця – носія лемківської говірки. Підтверджуються слова ученого І. Ковалика, що у процесі олітературення діалектів відбувається не субституція (замінювання), а адституція, тобто нашарування або приєднання до наявних діалектних величин адекватних їм літературних, що паралельно співіснують у мовній свідомості [1, 13].

За будь-яких обставин вживання діалектизмів ускладнює спілкування людей. Різномірні діалектні риси вносять непорозуміння в комунікативний процес, тому це спонукає мовців сумлінніше ставитися до засвоєння норм загальнонаціональної літературної мови. Знання орфоепічних, орфографічних, лексичних, граматичних і стилістичних норм забезпечують оволодіння культурою української літературної мови.

Література

1. Хом'як І. Взаємодія літературної мови і діалектів // Дивослово. – 2000. – №10. – С. 12 – 14. 2. Глуховцева К.Д. Нові джерела вивчення

мови рідного краю (рецензія на книгу: Східно степові українські говірки: Наук. – навч. посібник / За заг. ред. д-ра філол. наук А. Загнітка. – Донецьк, 1998. // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 6 / Укл.: Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк, 2000. – С. 337–338. **3. Бабич Н.** Основи культури мовлення. – Львів, 1990. **4. Давидова В.** Фактори формування національної мовної особистості // Пам'ять століть. – 1997. – №4. – С. 117–120. **5. Єрмоленко С.Я.,** Бибик С.П., Тодор О.Г. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. – К., 2001. **6. 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. Т.Шевченка. – К., 2004. **7. 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. **8. Струганець Л.В.** Динаміка лексичних норм в укр. лексикографії ХХ століття: Дис...д-ра філол. наук: 10.02.01 / НАН України; Інститут української мови. – К., 2002.

Elite Linguistic Personality with the South-Western Dialectic Substratum

The concept of elite linguistic personality with the south-western dialectic substratum is analyzed in the article. In a field of sight there are phonetic, morphological and lexical peculiarities of speech of Luganschina's intelligence, which are of south-western dialect. The aim of the article is to find out the influence of education on south-western dialect.

У статті розглядається елітна мовна особистість з південно-західним (лемківським) діалектним субстратом. У полі зору знаходяться фонетичні, морфологічні та лексичні особливості мовлення інтелігенції Луганщини, які є вихідцями із говірок південно-західного наріччя. Метою статті є з'ясувати, яким чином освіта впливає на південно-західний (лемківський) діалект.

В статье рассматривается элитная языковая личность с юго-западным (лемковским) диалектным субстратом. В поле зрения находятся фонетические, морфологические и лексические особенности речи интеллигенции Луганщины, которые являются выходцами из говоров юго-западного(лемковского) наречия. Целью статьи является выяснить, каким образом образование влияет на юго-западный (лемковский) диалект.

Е.А. Сазонова

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ С АНГЛИЙСКОГО НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Сегодня общепризнанным считается факт, что художественный перевод, независимо от жанра переводимого произведения, – это искусство, результат творческого процесса. Однако формироваться такая точка зрения, превратившаяся впоследствии в одну из основных позиций переводоведения, начала, безусловно, значительно раньше. Так, например, уже русская литература XVII века сознавала разницу между буквальным и художественным переводом, отграничивая точность буквальную, подстрочную, от точности художественной. Уже в то время существовало понимание, что только художественная точность даёт возможность читателю войти в круг мыслей и настроений автора, наглядно представить себе его стилевую систему во всём её своеобразии, что только точность художественная не приукрашивает и не уродует автора. Этот взгляд на перевод в русской культуре восемнадцатого века разделялся многими теоретиками и практиками переводоведения XIX, XX и нынешних веков. В статье А.С. Пушкина о Мильтоне и о переводе произведения этого автора «Потерянного рая» читаем «...русский язык... не способен к переводу подстрочному, к переложению слово в слово...» [12, 205].

А известный писатель и переводчик Б.Л. Пастернак в «Замечаниях к переводам Шекспира» о процессе перевода высказался так: «... перевод должен производить впечатление жизни, а не словесности» [12, 208]. При знакомстве с приведёнными и другими мнениями закономерно возникает вопрос: если перевод – это искусство, ничего не имеющее с буквалистическим ремеслом, значит, переводчик должен быть наделён писательским даром. Обобщив ряд источников, мы с уверенностью можем утверждать, что искусство в целом перевода имеет свои особенности, однако у переводчиков-писателей гораздо больше черт сходства с писателями оригинальными, нежели черт различия.

Переводчикам, как и писателям, необходим многосторонний жизненный опыт, неустанно пополняемый запас впечатлений, умение давать психологический анализ. Язык писателя-переводчика, как и язык писателя оригинального, складывается из наблюдений над языком родного народа (живым разговорным) и из наблюдений над родным литературным языком в его историческом развитии. Идеал для переводчика – слияние с автором. Но слияние требует поиска, выдумки, находчивости, вдумывания, вживания и сопереживания. Раскрывая творческую индивидуальность автора, переводчик раскрывает и свою индивидуальность, но так что она не заслоняет индивидуальность автора.

Если обратиться к лучшим образцам переводов с разных языков на русский язык, а это баллады Ф. Шиллера и И.В. Гёте и «Одиссею» Гомера в переводе В.А. Жуковского; «Горные вершины» И.В. Гёте в переводе М.Ю. Лермонтова; «Колокола» Эдгара По в переводе К.Д. Бальмонта; трагедии У. Шекспира, «Фауста» И.В. Гёте и лирика грузинских поэтов в переводе Б.Л. Пастернака; Р. Кипплинга в переводах Оношкович-Яцыны; Р. Бёрнса в переводах Э.Г. Багрицкого и С.Я. Маршака и многие другие, то можно убедиться, что переводные варианты художественных произведений демонстрируют богатейшие выразительные возможности русского языка, поражая нас яркостью и смелостью.

Одним из перспективных направлений современного переводоведения является интерпретация уже имеющихся переводов: сопоставление их с оригинальным текстом с точки зрения выявления переводческих удач и неудач и последующим их анализом. В настоящей публикации отражены некоторые наблюдения над русскоязычными переводами произведений английской литературы конца XVI – начала XIX вв., созданных представителями так называемой «Озёрной школы», одного из наиболее заметных направлений лирического творчества Англии этого периода.

Отношение к происхождению термина «Озёрная школа» в истории литературоведения неоднозначно. По одной из версий, понятие «Озёрная школа» впервые было применено критиком «Эдинбургского обозрения» в 1802 году [8, 151]. Вторая версия гласит, что термин был введён в оборот в 1800 году, когда в одном из литературных журналов В. Скотт объявил Уильяма Вордсворта главой «Озёрной школы», а в 1802 членами этого объединения были названы Сэмюэл Кольридж и Роберт Саути [4, 96]. Жизнь и творчество трёх поэтов (У. Вордсворт, С. Кольридж и Р. Саути) связаны с Озёрным краем, северными графствами Англии, где много озёр. Поэты-лейкисты (от англ. lake – озеро) воспевали этот край в своих произведениях [10, 85].

Объединяющим идейным началом для этих поэтов стало отречение от идеалов французской революции 1789 года, политическая реакционность (особенно Р. Саути), идеализация средневековья или патриархально-мелкособственнического крестьянского уклада, религиозная проповедь покорности, характерные для консервативного направления английского романтизма. Это предопределило ряд характерных черт поэтики произведений, созданных поэтами [2, 583].

В настоящей публикации мы более подробно остановимся на характерных особенностях балладной художественной формы; материалом исследования послужил в данном случае цикл «Лирических баллад» У. Вордсворта.

Уильям Вордсворт (1770 – 1850) – английский поэт-романтик, признанный глава представителей «Озёрной школы». Идеям Просвещения Вордсворт, как и другие лейкисты, противопоставлял

апологию патриархальной старины и веру в провидение. Предисловие поэта ко второму изданию «Лирических баллад» (*Lyrical Ballads*, 1800), авторами которых были Вордсворт и Кольридж, представляет собой эстетическую программу лейкистов. Лексическая простота и конкретность образов этого сборника, новаторское введение просторечия явились реакцией на высокий стиль классицизма [2, 584].

«Lines Left Upon A Seat in A New – Tree
Which Stands Near The Lake Of Esthwaite,
On A Desolate Part Of The Shore,
Yet Commanding A Beautiful prospect»
(an extract)

– Nay, Traveller! rest. This lonely yew – tree stands
Far from all human dwelling: what if here
No sparkling rivulet spread the verdant herb;
What if these barren boughs the bee not loves;
Yet, if the wind breathe soft, the curling waves
That break against the shore, shall lull thy mind
By one soft impulse saved from vacancy.

Who he was
That piled these stones, and with the mossy sod
First covered o'er, and taught this aged tree,
Now wild, to bend its arms in circling shade,
I well remember. – He was one who own'd
No common soul. In youth, by genius nurs'd
And big with lofty views, he to the world
Went forth, pure in his heart, against the taint
Of dissolute tongues, 'gainst jealousy, and hate,
And scorn, against all enemies prepared,
All but neglect: and so his spirit damped
At once, with rash disdain he turned away,
And with the food of pride sustained his soul
In solitude...

«Строки, Оставленные На Камне В Разветвлении Тисового Древа,
Стоящего Неподальёку От Озера Истуэйд
В Уединённой, Но Живописной
Части Побережья»

(отрывок)

Помедли, путник! Одинокий тис
Здесь от жилья людского отдалён.
Как льнёт пчела к нагим его ветвям!
Как радостно блестит в траве ручей!
Дохнёт зефир – и ласковый прибой
Сознание убаюкает твоё
Движеньем нежным, чуждым пустоте
Ты знаешь, кто

Сложил здесь камни, дерном их покрыл,
Кто скрыт был, как в объятии, - в тени
Густого дерева, голого теперь?
Душою необычной наделён,
Он был возвращён величьем этих мест,
И в юности, высоких мыслей полн
И сердцем чист, он устремился в мир
И был готов, как собственных врагов,
Злоречье, зависть, ненависть разить.
Мир пренебрёг им. Духом он упал,
С презреньем, отвернувшись ото всех...

Перевод И. Меламеда [5, 122]

Роль У. Вордсворта в истории литературы велика. Вместе с Р. Саути и С. Кольриджем он впервые открыто осудил классицистские принципы творчества, которые уже перестали служить развитию лирики. Лейкисты требовали от поэтов изображения не великих исторических событий и выдающихся личностей, а повседневного быта скромных тружеников и простых людей.

Вордсворт апеллировал к внутреннему миру человека, интересовался диалектикой его души. Возродив интерес англичан к Шекспиру, поэтам английского Ренессанса, он взывал к национальному самосознанию, подчёркивал в противовес универсальным классицистским канонам самобытное, оригинальное в английской истории и культуре. Одним из главных принципов представителей «Озёрной школы» было широкое использование фольклора, что мы и наблюдаем в приведённом отрывке, где замечаем фольклорный колорит, песенную ритмичность и динамичность речи, а экспрессивность и эмоциональность добавляет инверсия [9, 110].

«We Are Seven»

(an extract)

«... Sisters and brothers, little Maid,
How many may you be?»
«How many? Seven in all, she said –
And wondering looked at me.
And where are they? I pray you tell».
She answered, «Seven are we,
And two of us at Conway dwell,
And two are gone to sea...»

«Нас семеро»

(отрывок)

«... Всех сколько вас, – ей молвил я, –
И братьев, и сестёр?»
– Всего? Нас семь! – и, на меня
Дивясь, бросает взор.
«А где ж они?» – Нас семь всего, –

В ответ малютка мне. –
Нас двое жить пошли в село
И два на корабле...»

Перевод Козлова И.И. [2, 313]

У. Вордсворт интересен тем, что изображение в его произведениях народного быта, повседневного труда, расширение тематики поэзии, обогащение поэтического языка за счёт введения разговорной лексики, упрощение самой поэтической конструкции приблизили поэтический стиль к обыденной речи.

Самый замечательный литературный памятник 90-х годов XVII в. – сборник «Лирических баллад», впервые вышедший в свет в 1798 году, явственно опирался на фольклорную образность и, по словам Вордсворта, был написан «для всех, языком, доступным каждому». В первом издании «Лирических баллад» из 23 произведений принадлежат Кольриджу только четыре: «The Rime of the Ancient Mariner», «The Nightingale», «The Foster-Mother's Tale», «The Dungeon». Вордсворту принадлежали самые разные баллады и тексты, например «The Thorn», «The Mad Mother», «The Idiot Boy», а также другие лирические стихотворения «The Tables Turned», «Lines Composed a Few miles above Tintern Abbey», и т. д. [1, 86].

«The Mad Mother»
(an extract)

Her eyes are wild, her head is bare,
The sun has burnt her coal-black hair;
Her eyebrows have a rusty stain,
And she came far from over – the main.
She has a baby on her arm,
Or else she were alone:
And underneath the hay-stack warm,
And on the greenwood stone,
She talked and sung the woods among,
And it was in the English tongue...

«Безумная Мать»
(отрывок)

По бездорожью наугад, –
Простоволоса, дикий взгляд, –
Свирепым солнцем сожжена,
В глухом краю бредёт она
И на руках её дитя,
А рядом – ни души.
Под стогом дух переведя,
На камне средь лесной тиши
Поёт она, любви полна,
И песнь английская слышна...

Перевод И. Меламеда [5, 131]

В предисловии ко второму изданию «Лирических баллад» Вордсворт многократно подчёркивает, что драматизм их коренится в самой жизни. Он ставил себе задачей «переложить размерами стиха ... подлинный язык людей, испытывающих острые переживания» [1, 88].

Произведения, вошедшие в сборник «Лирических баллад», познакомили широкий круг читателей с красотой окружающей природы, ввёл в круг добрых и искренних чувств. Авторы «говорили» простым и естественным языком о самом задушевном и понятном, нарушая границы между традиционной эпической формой баллады и лирическим жанром.

Вордсворт искал в балладах источник духовного богатства, которое могло оказать самое широкое влияние на его современников. При этом он, по сути дела, создал новый жанр – литературную лирическую балладу, в которой главное место занимали лирика, непосредственность чувства и этические темы. В период создания баллад лейкистов объединяло стремление следовать правде природы (но не просто копировать её, а дополнять красками воображения), а также способность вызвать сострадание и сочувствие читателя. Задачей своих произведений Вордсворт считал обращение к жизни простых людей, изображение обыденного.

Используя балладную форму, Вордсворт трансформировал этот жанр, поставив рассказчика в новые условия очевидца и участника событий.

Появление «Озёрной школы» сыграло положительную роль в истории английской поэзии. Сформулировав эстетические принципы нового романтического искусства, введя новые категории возвышенного, чувствительного, оригинального, они (поэты «Озёрной школы») решительно выступили против изжившей себя классицистской поэтики, наметили пути сближения поэзии с действительностью посредством радикальной реформы языка и использования богатейшей национальной поэтической традиции. Лейкисты выступали за замену силлабической системы стихосложения более соответствующей нормам английского языка тонической системой, смело вводили новые лексические формы, разговорные интонации, развёрнутые метафоры и сравнения, сложную символику, подсказанную поэтическим воображением, отказывались от традиционных поэтических образов. [4, 102]

Поэзия У. Вордсворта – целая эпоха в развитии не только в английской, но и мировой лирической поэзии. Он был первым крупным поэтом-романтиком, показавшим трагедию целого класса, уничтоженного промышленным переворотом. Расширяя тематический диапазон поэзии, Вордсворт провозгласил конец так называемого господству хорошего вкуса, вводя в своё творчество самые непоэтические сюжеты из деревенской жизни, утверждая тем самым её особую высокую нравственность и поэтическую значимость, сделав её самым предметом поэзии. Он использовал в поэзии просторечие, обороты из живого разговорного языка сельского рабочего, доказав

естественность поэтического выражения прозаических по своему характеру мыслей.

«Lines Written In Early Spring»
(an extract)

I heard a thousand blended notes,
While in a grove I sate reclined,
In that sweet mood when pleasant thoughts
Bring sad thoughts to the mind.
To her fair works did Nature link
The human soul that through me ran
And much is grieved my heart to think
What man has made of man...

«Строки, написанные раннею весною»
(отрывок)

В прозрачной роще, в день весенний
Я слушал многозвучный шум.
И радость светлых размышлений
Сменялась грустью мрачных дум.
Всё, что природа сотворила,
Жило в ладу с моей душой.
Но что, – подумал я уныло, –
Что сделал человек с собой? ...

Перевод И. Меламеда [5, 139]

Поэзия, в том числе благодаря и Вордсворту, стала естественным выражением мира чувств и окружающей действительности.

Литература

1. **Алексеев М.П.** Из истории английской литературы. – М., 1983.
2. **Английская поэзия в русских переводах (XIV – XIX века).** Сборник. / Сост. М.П. Алексеев, В.В. Захаров, Б.Б. Томашевский. На англ. и русск. яз. – М., 1981.
3. **Аникин Г.В., Михальская Н.П.** История английской литературы. – М., 1975.
4. **Елистратова А.А.** Наследие английского романтизма и современность. – М., 1960.
5. **Избранная лирика:** Сборник / Составл. Е. Зыковой. – М., 2001.
6. **История английской литературы.** В 2 томах. Т 1. – М., 1985.
7. **Русские писатели о переводе XVIII – XX вв.** / Под ред. Ю.Д. Левина, А.В. Фёдорова. – Л., 1960.
8. **Соловьёва Н.А., Колесников Б.И.** Английская литература. – М., 1989.
9. **Соловьёва Н.А.** У истоков английского романтизма. – М., 1987.
10. **Тонер П.М.** Перевод в системе сравнительного переводоведения. – М., 2000.
11. **Украинская советская энциклопедия.** Том 7 – Киев, 1982.
12. **Энциклопедический словарь юного литературоведа** / Сост. В.И. Новиков. – М., 1988
13. **The English and Scottish Popular Ballads.** – London, 1958.
14. **Understanding Poetry.** An anthology for college students / by Cleanth Brooks and Robert Penn Warren. – New York, 1957.

The Problem of the Translation of Lyric Works from English into Russian Language

The article is devoted to the problems of the translation of works from English into Russian language in the creative works of the English poets of the Romantic Movement (Romanticism). The language materials were the ballads of the famous lake-poet William Wordsworth. Thanks to Wordsworth the ballads forms became the means of personification of new feelings and ideas, natural expression of surrounding reality.

Стаття присвячена проблемам перекладу творів з англійської на російську мову у творчості англійських поетів епохи Романтизму. Мовним матеріалом послужили балади поета-лейкіста У. Вордсворта. Завдяки Вордсворту баладна форма стала засобом втілення нових почуттів, ідей, природним виразом навколишньої дійсності.

Статья посвящена проблемам перевода произведений с английского на русский язык в творчестве английских поэтов эпохи Романтизма. Языковым материалом послужили баллады поэта-лейкиста У. Вордсворта. Благодаря Вордсворту балладная форма стала средством воплощения новых чувств и идей, естественным выражением окружающей действительности.

УДК 81-115

Л.В. Туленинова

ПОНЯТИЯ «ЗДОРОВЬЕ» И «БОЛЕЗНЬ» В «ПОЛЕ СМЫСЛОВ» АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

Как многоаспектное образование, культура, отражая результаты когнитивной деятельности своих создателей, представляет их в виде ментальных образований – концептов, которые, неся в себе многоаспектность культуры, сами становятся многоаспектными феноменами. Понятие, как одна из составляющих концепта, является, на наш взгляд, отправной точкой в его изучении. Определяемое обычно как одна из форм мышления и как результат «перехода от чувственной ступени познания к абстрактному мышлению», понятие «придает мышлению характер обобщенного отражения действительности» [1, 87]. Таким образом, оно является «результатом обобщения предметов некоторого класса и мысленного выделения самого этого класса по определенной совокупности общих для предметов этого класса – и в совокупности отличительных для них – признаков» [1, 91]. Комплекс признаков формируется в итоге осмысления самой окружающей человека действительности и воздействия ее на его организм, происходящего различными способами. В результате этого воздействия,

которое в большинстве случаев является либо позитивным, либо негативным, понятия также приобретают некую оппозиционность. Оппозиционные пары, «задают поле смыслов культуры» [2, 5], тем самым, привнося в нее явление дуализма.

Наличие дуальности в основных понятиях окружающей действительности в архаичных обществах было установлено в символических системах классификации явлений внешнего мира, «строящихся на двоичном принципе или сводимые к последнему» [3, 516]. Существует психологическая версия возникновения оппозиций: «основой двоичности в архаичном членении следует считать стремление человека анализировать все явления действительности в контексте пользы или вреда для себя или своей социальной группы, и каждую из пар противоположностей можно рассматривать как перевод основного противопоставления «благоприятный – неблагоприятный» [2, 25]. Существование оппозиции «добро – зло» в понятийной сфере всех народов мира, что явствует из существования сил добра и зла, хотя и представленных по-разному в разных религиях, полностью подтверждает эту версию. То, какими способами эта оппозиция представлена в культуре народов, имеющих одни, индо-европейские корни, т.е., как дуальность в основных понятиях окружающей среды повлияла на выбор вербальных и невербальных средств ее выражения, видится нам чрезвычайно интересным с точки зрения формирования ценностных ориентиров этих народов.

В данной статье речь пойдет о таких понятиях как *здоровье* и *болезнь*. Имея толкование *состояние организма*, как в русских: [ТСРЯО, 231; ТСЖВЯ, 675-676; СРЯ, 605], так и в английских [CLD, OAG, WNWD&TL; OWPД, 297] словарях, *здоровье* может быть рассмотрено с точки зрения оценки того комплекса признаков, который присущ *состоянию* или *форме*. Признаком формы в обыденном сознании является некая очерченность, завершенность и устойчивость границ, т.е. целостность объекта познания – объекта окружающей среды, независимо от принадлежности его к живой либо неживой природе, либо к абстракции, рожденной в результате мыслительной деятельности. Подтверждение такого понимания *здоровья* находим в толковых словарях: полное толкование *здоровья* по В.И. Далю – «здоровье или здравие *ср.* состоянье животного тела (или растения), когда все жизненные отправления идут *в полном порядке* (здесь и далее – курсив автора данной статьи); отсутствие недуга, болезни» [ТСЖВЯ, 675-676]; по Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова: «здоровье – *правильная, нормальная* деятельность организма, его полное физическое и психическое благополучие» [ТСРЯО, 231]. Толковый словарь Д.Н. Ушакова также уточняет, что «здоровье – состояние правильно функционирующего, *неповрежденного* организма» [ТСРЯ, 176]. Толкования английских словарей: *health* – physical or mental well-being, *freedom from disease, pain, or defect*; *normalcy of physical and mental*

functions; soundness (*свобода от ... повреждения*) [WNWD&T]; *health* – the state of being physically and mentally healthy (состояние физического и психического здоровья) [OAG], – также подчеркивают необходимое условие *здоровья* – отсутствие физических повреждений, *нормальность* физического функционирования. Еще одно толкование, даваемое многими словарями с оговоркой «переносное» для *здоровья* – состояние благополучия различных систем, отражающих некие социальные образования: *здоровье общественной жизни, предприятия* и т.п. [ТСРЯО, 231]; *soundness or vitality, as of a society or culture* [WNWD&T] является, на наш взгляд, показательным с точки зрения аксиологии: стремление приложить понятие «*здоровье*» к другому разряду объектов свидетельствует о несомненной аксиологической наполненности данного понятия.

Любое нарушение «очерченности, завершенности и устойчивости» является нарушением *состояния* и *формы организма*, а, следовательно, и *здоровья*. Такое нарушение, будь то нарушение кожного покрова, повреждение какого-либо внутреннего органа или нарушение функциональной деятельности всего организма, является комплексом признаков понятия *болезнь*, как в мировой, так и в английской и в русской культурах. Толкование русских «*болезнь*», «*хворь*» и английских «*disease*», «*illness*» практически совпадает по данным толковых словарей. Например: «*болезнь* – расстройство здоровья, нарушение деятельности организма» [ТСРЯО, 60]; «*болезнь, болесть, боля ж.; боль, хворь, хиль, немочь, недуг, нездоровье; по объяснению врачей: нарушение равновесия в жизненных отправлениях*» [ТСЖВЯ, 111–112]; «*болезнь* – нарушение правильной деятельности организма» [СРЯ, 104]; *disease*: 1. Any *departure* from health (любое *отклонение* от здоровья). 2. A particular *destructive* process in an organ or organism, with a specific cause and characteristic symptoms (определенный *разрушающий* процесс, со специфичной причиной и характерными симптомами) [WNWD&T]; *disease* – an illness affecting humans, animals or plants, often caused by infection (болезнь, поражающая людей, животных или растения, часто вызываемая инфекцией) [OAG]; *disease* – an illness caused by an infection or by a failure of health and not by an accident (заболевание, вызванное инфекцией или нарушением здоровья, а не несчастным случаем): heart disease, an infectious disease [CLD]. Толкование *болезни* как «*уклонение от нормы, расстройство чего-либо, неправильное функционирование*» в случаях с газетным (либо книжным) «*болезнь транспорта*», как и в случае со *здоровьем*, хотя и является переносным, показательным в плане оценки пластичности понятия, ведущей не только к выживаемости в новых условиях бытия, но и к расширению сферы применения. В приведенных выше лексикографических данных уже становится заметной некоторая разница в номинировании различного вида повреждения организма в двух родственных лингвокультурах: английские дефиниции подчеркивают

отсутствие повреждений, вызванных несчастным случаем, т.е. механических, термических и подобных им, в русских толкованиях такие уточнения отсутствуют.

Чтобы лучше понять природу некоторых номинаций *здоровья* и *болезни*, попробуем обратиться к анализу истоков понятий *здоровье* и *болезнь*. Ни одно нарушение не может возникнуть без причины. Установление причинно-следственных связей, способность к которому у человека сформировалась на определенном этапе развития его мышления в результате накопленного опыта, позволило ему сопоставить явления действительности, взаимосвязь которых приводила к получению определенных результатов – нарушение целостности организма, а именно, получение физических увечий: ран, переломов, ожогов и т.п., что происходило от воздействия на тело человека всевозможных, опять-таки «неблагоприятных», факторов окружающей среды. Таковыми для членов архаичных сообществ являлись зубы и когти животных, оружие врагов и просто неосторожное поведение человека в окружающей его обстановке: падения, ушибы и т.п. В данном случае болезнь была вызвана очевидными причинами, предотвратить которые было возможным, хотя и не всегда легким делом. Тем не менее, с приобретением определенных навыков, изобретя всевозможные способы защиты, человек мог избежать неприятностей со своим здоровьем.

Иначе дело обстояло с различными инфекциями, сопровождающими род людской с незапамятных времен. Сформировавшаяся способность к установлению причинно-следственных связей заставляла человека искать объяснение болезней, видимой причины которых не было. На определенном этапе развития своего мышления человек обращается за помощью к мифологии. Именно на этом этапе возникает связь понятия с образом. Мифы, накапливая, по Фрейдю, опыт в символах, дают человеку возможность не только понять причину (пусть даже и ложную) своего физического неблагополучия, но так же «подсказывает» способы его устранения. Вера в демонов болезней и другую нечистую силу – бесов, колдунов, людей с дурным глазом происходит в народе от неверия в то, что человек может заболеть просто так. В сознании человека происходит перенос облика зверя-врага и человека-врага, приносящих ему физическое увечье в реальной ситуации, на облик демонов болезней: демоном болезни может быть, например, в русской мифологии, женщина в белом, красном или черном одеянии, красивая девушка с длинными волосами, или же уродливая баба с костлявыми длинными руками, оскаленными зубами и огненными глазами. Иногда они могут иметь вид животных: собаки, кошки, ночной птицы, мухи или бабочки. Например, оспа – это безобразная женщина с пузырями вместо глаз. На языке у нее яд: как только оближет кого-нибудь языком, так этот человек тотчас заболевает. Холера же показывается отвратительной женщиной, она летает по воздуху и рассыпает в колодцы, реки и источники какие-то ядовитые семена,

отчего люди заражаются. Интересно в данном случае сочетание нереальности самого образа женщины с абсолютной точностью описания симптомов болезни (в случае с оспой) и путей распространения инфекции: при контакте с больным человеком и через водные источники. Часто болезнь представляется в виде нескольких демонов, которые ходят по двое, по трое или всемером.

По одним верованиям болезни возникают, когда Бог, прогневавшись на людей, посылает ангела выпустить одну из болезней, живущих между небом и землей в железном доме с медными дверями и наложенными на них Богом двенадцатью замками и двенадцатью печатями. По другим представлениям, демоны болезней шатаются по белому свету и нападают на людей. Они поселяются в человеке, мучая и ослабляя его [4, 290–291]. Однако человек может сам спастись от болезни и спасти своих ближних, если совершит нужные действия. Об этом рассказывается в сказаниях, одно из которых хотелось бы привести в качестве примера оппозиционности понятий:

«Ехал вечером мужик к себе в село. Вдруг его кто-то окликает: «Стой, мужичок, подвези меня!» Оглянулся мужик, видит – гонится за ним старуха, худая, слабая, зипунишко на ней изорванный, из-под платка волосы растрепались. Жалко стало мужику старуху, остановил он лошадь, посадил ее к себе в телегу. «Ну, спасибо тебе, – говорит старуха, – услужил ты мне, услужу и я тебе». – «Чем же ты мне послужишь, бабушка?» – «Да ведь я – холера. Приду в деревню, пуцу яд во все колодцы, кто из них напьется – захворает. А ты бери на свою семью воду из реки – я туда не буду пускать». Посмотрел мужик на старуху, а она черная, страшная, глаза как уголья горят. Ну, думает, хорошо, что сказала, угощу я тебя, старую ведьму. Привез ее к себе, водочки ей поднес, угостил. Улеглась она на печку и захрапела. Мужик взял топор, подкрался и отсек ей голову. Смотрит, а она вся начинена пузырьками с ядом. На другой день отвез ее в волость. Осмотрели там старуху и дали мужику сто рублей награды» [4, 291].

В данной быличке кроме оппозиционной пары *здоровье – болезнь* (мужик, по всей видимости, здоровый и сильный человек, противопоставляется худой, слабой старухе, олицетворяющей страшную болезнь – холеру), имплицитно присутствует оппозиционная пара *богатство – бедность* (мужик, получивший сто рублей, которые на Руси в XIX веке были настоящим богатством, и старуха в изорванном зипунишке), компоненты которой во многих культурах идут рука об руку с соответствующим компонентом первой оппозиции. Физически благополучный, т.е. здоровый человек способен к активным действиям, приносящим ему материальное благополучие, неблагоприятное состояние здоровья материального благополучия не сулило и не сулит, как раньше, так и до сегодняшнего дня, что еще раз подтверждает поговорка «Лучше быть здоровым и богатым, чем бедным и больным», имеющая различные варианты в различных языках.

Интересным действием, помогающим избежать болезни, а также излечиться, если человек уже заболел, является ритуал, очень популярный в прошлом и в некоторых формах сохранившийся до наших дней. Ритуал изгнания злых демонов, приносящих вред человеку, осуществляется с помощью различных средств как вербального, так и невербального характера: заговоры, заклинания, молитвы сопровождаются определенными телодвижениями с привлечением тех предметов окружающей среды, которые приобрели в данной культуре роль символов. Существовавшее в индо-европейской культуре табу не позволяло употребления в ритуальном дискурсе слов, номинирующих *болезнь*. Сохранившиеся в современном английском языке номинанты болезни *illness, sickness* имеют корни, являющиеся непосредственным результатом табуирования: *illness* – *Ca. ille, ill, dc.illr, совр. англ. ill* – *больной, плохой*, вероятнее всего представляет собой германское заимствование латинского слова *illac*, употребленного по соображениям табу вместо слов со значением *болезнь, страдание, смерть* и первоначально означавшего *туда! прочь!* (как заклинание болезни). Ср.: *лат. illic там (на том свете)*. Ср.: *ад. Eely, ely* «to disappear, to vanish». Подобно этому происхождение *англ. sick* *больной (нид. zieck, дисл. sjuk, совр.н. siech)* становится ясным на фоне того интересного факта, что в ряде современных немецких диалектов *-sich* употребляется со значением направленности движения [6, 92–93].

Русские номинанты болезни *болезнь, хворь* содержат корни со значением *зло, мучение, рана, болезнь: боль* – родственно д.-в.-н. *balo* – *пагуба, зло*, др. исл. *bol*, др. *англ. bealu*, готск. *balwawessei* – *злость, baiwjan* – *мучить; хворый, хворать* родственны авест. *svara* – *рана, ранение*, д.-в.-н. *swegan* – *болеть, ср.-в.-н. swer* – *телесная боль, болезнь, опухоль* [ЭСРЯ]. Слова же со значением направленности движения *бежать от, выйти вон, идти на (горы)* и т.п. употребляются в ритуальном дискурсе: «*Да воскреснет Бог, рассочатся враги его, да бежат от лица ненавидящие его. Яко исчезнет дым – да исчезнут (бесы) <...> выйди вон, выйди вся боль, выйди, вся скорбь – с буйной головы, с горячей крови ... Вам тут не жить, вам тут не быть и болезнь не разводите. Идите на Финские горы, на сухое дерево....*» и т. д. [5, 345–346].

Номинанты здоровья в обоих языках также довольно показательны в плане отраженных в них понятий о здоровье. Так обращение к этимологии слова *здоровье* дает следующие результаты: *здоров* происходит от праславянского *sъdorъ*, где *съ* – др.-инд. *su* – *хороший* и *dorvo* – *дерево* вместе дают *из хорошего дерева* [ЭСРЯ, 90]. Вспомним *сухое дерево* из процитированного выше заклинания, где прилагательное *сухое* сигнифицирует нарушение нормального функционирования растения, т.е. проявление болезни. Английское *health* происходит от готского *hails* – *целый*. Кстати, русское слово *цель* – *целый* также имеет первоначальное значение *здоровый*, однако это

значение, хотя и подразумевается в выражениях типа *Цел и невредим (= Здоров и невредим)*, не номинирует понятие *здоровье*. В готском же существовало *triu – дерево*, которое стало английским *tree*, однако ни в одном из номинантов *здоровья* в английском языке нам не удалось найти следов данного значения.

Итак, подведем некоторые итоги. Истоки дуальности в понятии *здоровье* следует искать в архаичном стремлении человека разделить окружающие его предметы и явления на хорошие – *добро* и плохие – *зло*. Формирование такого сложного психического образования, как понятие, невозможно проследить без изучения самой природы человека. Одной из ее составляющих являются эмоции человека, вызываемые контактом человека с окружающим миром. Н.Д. Арутюнова, говоря о психологическом корреляте категорий хорошего и плохого, упоминает именно такой подход к изучению человеческой природы, предпринятый Т. Гоббсом, который определяет понятия *добра* и *зла* (*хорошего* и *плохого*) через простые страсти: желание, любовь, отвращение, ненависть, радость и горе. «Все вещи, являющиеся предметом влечения, обозначаются нами в виду этого обстоятельства общим именем *добро*, или *благо*, все же вещи, которых мы избегаем, обозначаются как *зло*» [7, 239, цит. по 8, 138]. Учитывать значение эмоций необходимо, т.к. «посредством эмоций сущность человеческого бытия *отражается* в сознании человека, *регулируется* и *познается* ими» [9, 7]. Поскольку «в основе познавательной деятельности архаичного человека лежали переживания первичных элементарных инстинктивных эмоций (страх, опасность)», вторичные его ощущения, «смутные, размытые представления о предметах окружающей действительности также эмоционально окрашены» [9, 8]. Отсюда – табу и вызванные им ритуальные иносказания, страшные мифологические образы демонов, гонимых прочь восклицаниями в случае применения элементарных вербальных средств, которые в некоторых случаях (как, например, морфема *ill-*) впоследствии становятся номинантами различных абстракций (*illness* – болезнь). Представленные выше этимологические данные позволяют судить лишь о первичных значениях слов, номинирующих два состояния (формы) организма, находящихся в оппозиции друг к другу, тем не менее, даже эти данные указывают на наличие различий в этих понятиях: *целостность* и *дефектность* формы в английской архаичной лингвокультуре, *крепость/сила* и *мучение/страдание* в русской.

Литература и примечания

1. Войшвилло Е.К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ. – М., 1989. **2. Мельникова А.А.** Язык и национальный характер. Взаимодействие структуры языка и ментальности. – СПб., 2003. **3. Иванов В.В.** Избранные труды по семиотике и истории культуры. – М., 1998. – Т.1. **4. Левкиевская Е.**

Мифы русского народа. – М., 2005. **5. Русские** заговоры и заклинания: Материалы фольклорных экспедиций 1953-1993 гг. / Под ред. В.П. Аникина. – М., 1998. **6. Маковский М.М.** Английская этимология. – М., 1986. **7. Гоббс Г.П.** Избр. произведения. В 2 т. – М., 1964. – Т.1. **8. Арутюнова Н.Д.** Язык и мир человека. – М., 1999. **9. Красавский Н.А.** Динамика эмоциональных концептов в немецкой и русской лингвокультурах: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2001.

Сокращения

ТСЖВЯ – Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1981. – Т.2.; **ТСРЯО** – Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1990; **ЭСРЯ** – Фасмер Макс. Этимологический словарь русского языка. – М., 1986. – Т. 3,4; **ТСРЯ** – Толковый словарь русского языка. / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1996; **СРЯ** – Словарь русского языка. / Под ред. А.П. Евгеньева. – М., 1985; **WNWD&T** – Webster's New World Dictionary & Thesaurus. – Oxford, 2000; **OWPD** – Oxford wordpower dictionary. – Oxford, 1998. **OAG** – Oxford Advanced Genie. – Oxford, 2002; **CLD** – Cambridge Learner's Dictionary. – Cambridge, 2001.

Some Aspects of the Concepts «Health» and «Disease» in English and Russian Languages

The concepts formed in the human's brain as a result of his cognitive activity are reflected in different cultures in their different ways. This article is an attempt of explaining the appearance of such ways in two languages that have the same Indo-European origin.

Поняття, на яких будуються концепти – складні ментальні утвори, є об'єктом уваги статті, в якій автор намагається виявити шляхи формування понять здоров'я і хвороба в двох лінгвокультурах однакового походження.

Выявлению сходства и различий в способах представления понятий здоровье и болезнь, базирующихся на архаичной оппозиции «добро-зло», в двух родственных лингвокультурах, посвящена данная статья.

УДК 811.111'35

V.V. Unukovich

TRYING TO DOT ALL I'S AND CROSS ALL T'S

Reading student's essays and other kinds of works in their native tongue you cannot help wondering at the absence or incorrect use of the

punctuation marks – especially the colon, semicolon, dash and rather often even commas. It is widely understood among teachers of languages that the use of e-mail, SMS and the general fall of formal literacy are some reasons for this pitiful trend though, on the other hand, we are ready to help at least those who are willing to accept this help and to produce their pieces of writing “correctly” at least as far as the form is concerned.

Speaking about such different languages as Russian, Ukrainian (taken together) and English an experienced teacher cannot help mentioning essential differences between the systems of punctuation. In this brief article I would like to concentrate on the English punctuation assuming that the reader is well-acquainted with the punctuation in his or her mother tongue.

Do you know when to use an apostrophe (’), a hyphen (-) and capital letters in English? If so, you’re cleverer than a lot of English people because these aspects of punctuation can be tricky, even for them!

Let’s take the apostrophe first. It’s always used in the Saxon genitive form: John’s car, the girl’s coat, the boys’ books, and so on.

If the word is singular, or if it is one of the few words where the plural does not have an ending with «s», the possessive form is «’s»:

Susan’s chair, the man’s hat, the women’s clothes.

However, if the plural of a word ends with «s», the possessive is formed with a simple apostrophe: the girls’ room, three days’ holiday, the boys’ books.

The apostrophe is also used in abbreviated words to show that letters have been omitted: can’t, he’ll, don’t, there’s, I’d.

Usually it is obvious which letters are missing, but what about that last example? ‘«D» can stand for «had» or «would», and only the context will tell you which it is. Some abbreviated forms are so common that it’s easy to forget that there are letters missing. Do you know what «o» in «ten o’clock» stands for? It’s a very old form — originally the expression was «ten of the clock».

What about the hyphen? The rules for its use are very flexible (sometimes even dictionaries disagree!) so this can only be a very general guide.

Compound nouns are usually written with a hyphen: mother-in-law, mouse-trap are two examples. However, when compounds are well-established in the language, the hyphen is often dropped and the constituent parts combined into one word: teapot, saucepan.

If the second part of the compound begins with a capital letter, a hyphen is always used: un-English, anti-Catholic. Also, if the first letter of the second part is the same as the last letter of the first part of the word, a hyphen is used to make the construction clearer: re-enter, co-operative. A hyphen may be used to eliminate ambiguity if two similar forms exist — such as in these sentences:

The director resigned from his position.

The manager re-signed the contract.

The patient recovered quickly from the operation.

They re-covered the armchairs with new material.

Compound numbers are written with hyphens: thirty-three, his forty-second birthday — and so are fractions: three-quarters, two-thirds.

Finally, when should you use capital letters? To begin with, the first word of a sentence always has a capital letter. You always need a capital letter for proper names — of people, places, days of the week, months of the year, and so on. Some examples are: Jane, Richard, Paris. New York, Japan, Italy, Monday, February. Notice also that the names of mountains, seas and oceans have capital letters: Mount Everest, the North Sea, the Atlantic Ocean. The words mount, sea and ocean here also have a capital letter because the names refer to one special place. The main words in the titles of books, plays and films also have capital letters, though the unimportant words such as *of*, *and*, *with* and so on have small letters: «A Tale of Two Cities», «War and Peace», «Romeo and Juliet».

Unlike Russian, capital letters are used for all the main words in names of institutions, offices, etc. So we write: «The Arts Council», «The Royal Festival Hall», «The Ministry of Overseas Development» and «The Union of Shop, Distributive and Allied Workers». Again English differs from Russian in that all adjectives deriving from the names of countries (and of course the countries themselves) must have capital letters. For example: «Anglo-Russian relations», «French perfumes are expensive», «He is German but his wife is Swedish" and "How fluent is your English?»

In antiquity and the early Middle Ages, points were used, either singly or in combination, to separate sentences, or in some cases (such as Roman inscriptions) to separate words. Key figures in the development of punctuation up to 1600 are St Jerome in the 50 AD (in Latin translations of the Bible), Alcuin in the 8c (Anglo-Saxon tutor at the court of the Emperor Charlemagne, responsible for a new spelling and punctuation system for Biblical and liturgical manuscripts), two Venetian printers (grandfather and grandson) both named Aldus Manutius in the 15-16c (who developed a system using marks equivalent to the present-day period, colon, semicolon, and comma), and the Elizabethan critic George Puttenham (whose *Arte of English Poesie*, 1589, included advice on punctuation as a means of marking a text for sense and metre). The declamatory basis for punctuation was, however, replaced in the 17c by the syntactic approach of the playwright and grammarian Ben Jonson (incorporated posthumously in his *English Grammar* of 1640). Before the 17c, and especially in the work of William Caxton and other early printers, punctuation was haphazard and erratic, with little attention paid to syntax.

Most of the principal terms and marks now in use in English date from the 15-16c, and some of the names are first attested in the writing of Puttenham or his contemporaries. Most are of Greek origin, and referred originally not to marks but to the sections of text that they marked off. For example, the terms *colon* and *comma* originally denoted the parts of a line or sentence in verse, not prose: a *kolon* was at first a part of a strophe (a section of a poem), and only later came to refer, by analogy, to a clause in a sentence;

a *komma* (from *koptein* to cut) was a 'piece cut off' (a short clause). The term *apostrophe* (from *apo* away, *strephein* to turn) denoted a mark of 'turning away' (elision), and the term *hyphen* (from *huphen* in one) was used by the grammarians of Alexandria to denote a symbol that links elements meant to be read as one word. The use of the hyphen to divide words at the ends of lines of text dates from the 14c, and evolved from a marginal tick or check mark used to show that the final word of a line was not complete. Eventually, the terms for sections of text were transferred to the signs that mark the sections off one from another; no one now calls a phrase a *comma* or a clause a *colon*, nor do the marks now precisely relate to such segments of text. Generally, however, the historical connection continues.

Other terms are more recent and have superseded older equivalents. The Greek-derived *period* came to refer to a punctuation mark around 1600, another example of a term that originally referred to sentence structure (in this case, a complete sentence). The terms *stop* and *full stop*, for the same mark, date from about the same time: both occur in Shakespeare with reference to the ending of a speech or discourse: for example, in *The Merchant of Venice* (3. I. 17), 'come, the full stop'. Earlier terms were *point* (found in Chaucer and still in use, especially in the terminology of printing) and the Latin *punctus*. *Full point* has also long been in use. Currently, *period* is the common usage in AmE and *full stop* in BrE. The term *question mark* has been used for less than a century: the earlier term was *mark/point of interrogation* (late 16c). It is a descendant of the *punctus interrogativus*, one of the marks found in 10-13c liturgical manuscripts, where it indicated inflection of the voice. The terms *mark/note of exclamation* and *semicolon* both date from the 17c. The term *dash*, which originally meant 'a blow', reached its present meaning in punctuation via the sense 'hasty stroke of the pen', often the case in writing. *Bracket* is not attested in this context until the 18c; the earlier term *parenthesis* (which continues in use, usually in the plural) generally refers also to the part of the sentence that the punctuation delimits, but in AmE is also used for what are in BrE called *round brackets*. The symbols now in use have evolved from many centuries of practice. The points derive from classical practice, the *comma* was a development of the late medieval *virgule* or *stroke (/)*, also used as a separator, and the *semicolon* came into use in the Byzantine era; in Greek, it was and is used to mark a question.

Currently, punctuation serves to clarify the meaning of written language by marking strings of words into associated groups. It is based mainly on grammatical structure and has both a *linking function* and a *separating function*: linking in the listing use of commas, as in *They bought a newspaper, two magazines, and a cassette*; separating in the short sentences *We didn't know. But they knew from the start.*

Points and commas. The marks most commonly used are the point/period/full stop and the comma. These generally signal or establish boundaries, the period marking out sentences and the comma marking out associated words within sentences. The single comma may cause difficulty

because it is a flexible and often optional mark and has applications that need to be weighed carefully in a specific piece of writing. Usage varies as to its inclusion in statements such as *a large, untidy house* and *a little black dog*: it is generally included when the notions underlying the words are of different kinds, as with *large* and *untidy* (whereas *little* and *black* go together in describing the type of dog in question). As a rule of thumb, if *and* can be inserted idiomatically between the adjectives, a comma tends to be used (*a large and untidy house*, therefore *a large, untidy house*); but if *and* cannot be so inserted, a comma is not used (**a little and black dog*, therefore *a little black dog*). Paired commas are more straightforward; they mark parenthesis in ways similar to dashes and brackets, although with less effect. Note the increased emphasis on the words 'and helpful' in the following:

- (1) People in the north are more friendly and helpful than those in the south.
- (2) People in the north are more friendly, and helpful, than those in the south.
- (3) People in the north are more friendly (and helpful) than those in the south.
- (4) People in the north are more friendly – and helpful- than those in the south.

Brackets often replace pairs of commas when the words marked off are added comment, especially explanation: *He is (as he always was) a rebel*. The following extract shows commas, brackets, and dashes used in one fairly long sentence:

The why and wherefore of the scorpion – how it had got on board and came to select his room rather than the pantry (which was a dark place and more what a scorpion would be partial to), and how on earth it managed to drown itself in the ink-well of his writing-desk – had exercised him infinitely.

(Joseph Conrad, *The Secret Sharer*).

Colons, semicolons, and dashes. The colon and especially the semicolon are often avoided in writing by hand because of uncertainty as to their precise uses, a view that they are rather formal and old-fashioned, and best left to certain kinds of printed text. In less formal writing, the dash is often a catch-all mark to take the place of both colon and semicolon, obviating the need to distinguish them or think about more subtle kinds of punctuation. They can be effective when used sparingly, in linking thoughts that go more closely together than separate sentences would allow and, in the case of the colon, in leading from one idea to its consequence or logical continuation, especially in the use of the colon at the end of a sentence, leading to a quotation or a list. The following sentences show how a semicolon can link two parallel statements, whereas a colon serves better when the intention is to lead from one thought to the next:

semicolon There was no truth in the accusation; it was totally false.

colon There was no truth in the accusation: they rejected it utterly.

Division into separate sentences, though grammatically satisfactory, implies a separateness (which the voice conveys with a longer pause) that is not always appropriate:

point There was no truth in the accusation. They rejected it utterly.

Compare the following, in which the second sentence is quite distinct:

There was no truth in the accusation. The other problem was why they had not been warned.

In the following extract, the semicolons provide continuity of thought in the first sentence, with distinctness in the short sentences that follow:

Her husband ... was intent on listening to a Beethoven symphony on the gramophone and frowned across the room at Maggie to keep her voice down; he made an irritable gesture with his hand to accompany the frown; he was not in the least disenthralled with Maggie; he only wanted to savour the mighty bang-crash and terror of sound which would soon be followed by the sweet 'never mind', so adorable to his ears, of the finale. He was a sentimental man. Maggie and Mary lowered their voices.

(Muriel Spark, *The Takeover*).

Some writers, such as Henry James, are sometimes accused of overusing the semicolon, producing sentences that continue for half a page or more. In the following sentence, however, the colon and commas are effectively used:

The sense of the past revived for him nevertheless as it had not yet done: it made that other time somehow meet the future close, interlocking with it, before his watching eye, as in a long embrace of arms and lips, and so handling and hustling the present that this poor quantity scarce retained substance enough, scarce remained sufficiently *there*, to be wounded or shocked. (Henry James, *The Golden Bowl*).

Without careful use of separating punctuation marks, the following, from the same source, would be almost unintelligible:

What had happened, in short, was that Charlotte and he had by a single turn of the wrist of fate – 'led up' to indeed, no doubt, by steps and stages that conscious computation had missed – been placed face to face in a freedom that partook, extraordinarily, of ideal perfection, since the magic web had spun itself without their toil, almost without their touch.

Avoiding ambiguity. Punctuation also plays an important role in the avoidance of ambiguity or misunderstanding, especially by means of the comma (which separates) and the hyphen (which links), as in *They did not go, because they were lazy* as opposed to *They did not go because they were lazy*, in *twenty-odd people* as opposed to *twenty odd people*, and in sentences like *From then, on meeting a friend he would smile* as opposed to *From then on, meeting a friend was a great pleasure for him*. A carefully entered hierarchy of punctuation adds clarity to a long or complex sentence, as in the following:

I came out of the house, which lay back from the road, and saw them at the end of the path; but instead of continuing towards them, I hid until they had gone.

A period/full stop would also be possible here in the place of the semicolon, but it would break the continuity.

Hyphen and apostrophe: recent developments. In everyday use and in ephemeral writing such as newsprint, punctuation is generally less precisely used than in more formal and permanent forms of writing and printing. The

use of some marks is declining, especially the hyphen and the apostrophe. The hyphen is currently less common in forming compound words (such as *newspaper*, *worldwide*) and in separating vowels that may have the values of digraphs when placed together (as in *coordinate*, *makeup*). Arguably, the possessive apostrophe is needed only to distinguish number, as in *the girl's books* and *the girls' books*. In other cases, it could be (and increasingly is) dispensed with without any loss of clarity in such phrases as *Johns books* and *their mothers voice*; these are as comprehensible today as they were before the mark was introduced. It is also disappearing in names, such as *Smiths* and *Lloyds Bank*.

The uses of punctuation marks, or stops, are so numerous and the abuses so varied that the following is offered only as a very general guide to the most common errors. For those who wish to dig more deeply, I recommend the excellent *Mind the Stop* by G.V. Carey, published by Penguin.

The principal functions of the apostrophe are to indicate omitted letters (*don't*, *can't*, *wouldn't*) and to show the possessive (strictly, the genitive) case (*John's book*, *the bank's money*, *the people's choice*).

In its more general uses the apostrophe normally causes little trouble to educated writers (though the *Observer* still occasionally devotes a section to 'Childrens Books'). But among advertisers it is endlessly, maddeningly, distressingly neglected. I have before me a holiday brochure offering 'This years holidays at last years prices'. 'Todays Tesco' offers its customers 'mens clothes', 'womens clothes' and 'childrens clothes'. In one thinnish Sunday supplement, nine advertisers clocked up fourteen such errors between them. The mistake is inexcusable and those who make it are linguistic Neanderthals.

Two other types of error occur with some frequency and are worth noting. They involve:

1. *Multiple possessives*. This problem can be seen here: 'This is a sequel to Jeremy Paul's and Alan Gibson's play...' (*The Times*). The question is whether both of the apostrophes are necessary, and the answer in this instance is no. Because the reference is to a single play written jointly, only the second-named man needs to be in the possessive. Thus it should be: 'Jeremy Paul and Alan Gibson's play'. If the reference were to two or more plays written separately, both names would have to carry apostrophes. The rule is that when possession is held in common, only the nearer antecedent should be possessive; when possession is separate, each antecedent must be in the possessive.

2. *Plural units of measure*. Many writers who would never think of omitting the apostrophes in 'a fair day's pay for a fair day's work' often do exactly that when the unit of measure is increased. Consider;

'Laker gets further 30 days credit' (*Times* headline); 'Mr Taranto, who had 30 years service with the company . . .' (*The New York Times*). Both 'days' and 'years' should carry an apostrophe. Alternatively we could insert an 'of' after the time elements ('30 days of credit', '19 years of service'). One or the other is necessary.

The problem is often aggravated by the inclusion of unnecessary words, as in each of these examples: 'The scheme could well be appropriate in 25 years time, he said' (*The Times*); 'Many diplomats are anxious to settle the job by the end of the session in two weeks time' (*Observer*); 'The Government is prepared to part with several hundred acres worth of property' (*Time*). Each requires an apostrophe. But that need could be obviated by excluding the superfluous wordage. What is 'in 25 years' time' if not 'in 25 years'? What does 'several hundred acres' worth of property' say that 'several hundred acres' does not?

The trend these days is to use the comma as sparingly as form and clarity allow. But there are certain instances in which it should appear but all too often does not. Equally, it has a tendency to crop up with alarming regularity in places where it has no business. It is, in short, the most abused of punctuation marks and one of the worst offenders of any kind in the English language. Essentially there are three situations where the comma's use is compulsory and a fourth where it is recommended.

1. *When the information provided is clearly parenthetical.* Consider these two sentences, both of which are correctly punctuated: 'Mr Lawson, the Energy Secretary, was unavailable for comment'; 'The ambassador, who arrived in Britain two days ago, yesterday met with the Prime Minister'. In both sentences, the information between the commas is incidental to the main thought. You could remove it and the sentence would still make sense. In the following examples, the writer has failed to set off the parenthetical information. I have provided stroke marks (the proper name, incidentally, is virgules) to show where the commas should have gone: 'British cars/says a survey/are more reliable than their foreign counterparts' (leader in the *Standard*); 'The new AT&T Tower on Madison Avenue/the first of a new breed/ will be ready by the end of the year' (*Sunday Times*); 'Operating mainly from the presidential palace at Baabda/southeast of Beirut, Habib negotiated over a 65-day period' (*Time*); 'Mary Chatillon, director of the Massachusetts General Hospital's Reading Language Disorder Unit/maintains: «It would simply appear to be . . .»' (*Time*). It should perhaps be noted that failure to put in a comma is particularly common after a parenthesis, as here: 'Mr James Grant, executive director of the United Nations Children's Fund (UNICEF)/says ...' (*The Times*).

Occasionally the writer recognizes that the sentence contains a parenthetical thought, but fails to discern just how much of the information is incidental, as here: 'At nine she won a scholarship to Millfield, the private school, for bright children of the rich' (*Standard*). If we removed what has been presented as parenthetical, the sentence would say: 'At nine she won a scholarship to Millfield for bright children'. There should be no comma after 'school' because the whole of the last statement is parenthetical.

A rarer error is seen here: 'But its big worry is the growing evidence that such ostentatious cars, the cheapest costs £55,240, are becoming socially unacceptable' (*The Times*). When the incidental information could stand alone

as a sentence, it needs to be set off with stronger punctuation – either dashes or parentheses.

2. *When the information is non-defining.* The problem here – which is really much the same as that discussed in the previous three paragraphs – is illustrated by this incorrectly punctuated sentence from the *Daily Mail*: 'Cable TV would be socially divisive, the chairman of the BBC George Howard claimed last night'. The writer has failed to understand the distinction between (1) 'BBC chairman George Howard claimed last night' and (2) 'The chairman of the BBC, George Howard, claimed last night'. In (1), the name George Howard is essential to the sense of the sentence; it defines it. If we removed it, the sentence would say: 'BBC chairman claimed last night'. In (2), however, the name is non-defining. In effect it is parenthetical. We could remove it without altering the sense of the sentence: 'The chairman of the BBC claimed last night'. When a name or title can be removed, it should be set off with commas. When it cannot be removed, the use of commas is wrong.

Two hypothetical examples may help to clarify the distinction. Both are correctly punctuated. 'John Fowles's novel *The Collector* was a best-seller'; 'John Fowles's first novel, *The Collector*, was a best-seller'. In the first example the name of the novel is defining because *The Collector* is only one of several novels by Fowles. In the second example it is non-defining because only one novel can be the author's first one. We could delete *The Collector* from the second example without spoiling the sense of the sentence, but not from the first.

When something is the only one of its kind, it should be set off with commas; when it is only one of several, the use of commas is wrong. Thus these two sentences, both from *The Times*, are incorrect: 'When the well-known British firm, Imperial Metal Industries, developed two new types of superconducting wires...'; 'The writer in the American magazine, *Horizon*, was aware of this pretentiousness ...'. The first example would be correct only if Imperial Metal Industries were the only well-known British firm, and the second would be correct only if *Horizon* were America's only magazine. The same error in reverse occurs here: 'Julie Christie knows that in the week her new film *The Return of the Soldier* has opened ...' (*Sunday Times*). Since *The Return of the Soldier* was Julie Christie's only new film of the week, it should have been set off with commas.

The error frequently occurs when a marriage partner is named: 'Mrs Thatcher and her husband Denis left London yesterday' (*Observer*). Since Mrs Thatcher has only one husband, it should be 'and her husband, Denis, left London yesterday'.

3. *With forms of address.* When addressing people, commas are obligatory around the names or titles of those addressed. 'Hit him Jim, hit him' (*Sunday Times*) should be 'Hit him, Jim, hit him'. The BBC television series *Yes Minister* should have been *Yes, Minister*. The film *I'm All Right Jack* should have been *I'm All Right, Jack*. The lack of a comma or commas is always sloppy and occasionally ambiguous. For instance, the *Sunday Express*

illustrated a novel serialization with the heading 'I'm choking Mr Herriot' when what it meant was 'I'm choking, Mr Herriot' – quite another matter.

4. *With interpolated words or phrases.* Words such as *moreover*, *meanwhile* and *nevertheless* and phrases such as *for instance* and *for example* traditionally have taken commas, but the practice has become increasingly discretionary over the years. In Britain they have been more freely abandoned than in America; Fowler, for instance, seldom uses them. I would recommend using them when they suggest a pause or when ambiguity might result. This is especially true of *however*. Consider these two sentences: 'However hard he tried, he failed'; 'However, he tried hard, but failed'. To keep from confusing the reader, if only momentarily, it is a good idea to set off *however* with commas when it is used as an interpolation. Much the same could be said of *say*: 'She should choose a British Government stock with (,) say (,) five years to run' (*Daily Mail*).

The article deals with punctuation in Modern English as well as certain aspects of its historical development. The English punctuation is given in contrast with the Russian one.

У статті розглядаються особливості сучасної англійської пунктуації, а також деякі її аспекти в діахронії. Англійська пунктуація аналізується у порівнянні з російською.

В статье рассматриваются особенности современной английской пунктуации, а также некоторые ее аспекты в диахронии. Английская пунктуация анализируется в сравнении с русской.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бабічева Ганна Серіївна

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Габрієльян Ольга Андріївна

кандидат філологічних наук, доцент, докторант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Гордієнко-Митрофанова Ія Володимирівна

кандидат філософських наук, докторант Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди

Дегтярьова Світлана Валеріївна

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Ігнатова Олена Валентинівна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Льїна Валерія Валеріївна

лаборант кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Кучеренко Юлія Геннадіївна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Лепьошкіна Наталія Іванівна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Максименко Людмила Григорівна

старший викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Матвєєва Світлана Анатоліївна

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Махтєєва Олена Миколаївна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Мурзіна Світлана В'ячеславівна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Неловкіна Наталія Ігорівна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Орлова Юлія Валентинівна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Осадча Тетяна Юрївна

кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Пашкова Олена Вікторівна

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Реутська Євгенія Миколаївна

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Сазонова Євгенія Олександрівна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Сичевська Ірина Олегівна

старший викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Туленінова Лариса Володимирівна

аспірант Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Унукович Валерій Вікторович

кандидат філологічних наук, доцент, завкафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Фатєєва Наталія Володимирівна

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри адміністративного права та адміністративної діяльності Луганського державного університету внутрішніх справ

Чужик Аза Семенівна

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

Ширіна Ольга Олександрівна

викладач кафедри іноземних мов Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка

ВІСНИК
Луганського національного педагогічного університету
імені Тараса Шевченка
(філологічні науки)

Коректори: Матвєєва С.А.,
Реутська Є.М.

Відповідальна за випуск:
доцент В.В.Унукович

Здано до складання 28.03.2006 р. Підписано до друку 24.04.2006 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Умов. друк. арк.17,2. Наклад 100 прим. Зам. № 269.

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