

2006 листопад № 20 (115)

# ВІСНИК

*ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА*

---

## ФІЛОЛОГІЧНІ НАУКИ

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

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

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради  
Луганського національного педагогічного  
університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 4 від 24 листопада 2006 року)

Виходить 2 рази на місяць

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

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

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

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

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

**EDITORIAL BOARD:**

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

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

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

The materials are published in the original

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

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

©Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2006

## З М І С Т

<b>Батальщикова Э.Ю. ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ И ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА</b> .....	5
<b>Бунина Л.Н. СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</b> .....	9
<b>Губаренко Е.Н. К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИХ ФУНКЦИЙ</b> ...	15
<b>Демидов Д.В. УЧЁТ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ И ПОСЛЕСЛОГОВ</b> .....	22
<b>Зеленько А.С. СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКИ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ Л.С.ВЫГОТСКОГО</b> .....	26
<b>Зимич Е.В. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ КОМПОНЕНТОВ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА В МАТРИМОНИАЛЬНОМ ПОДТИПЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА</b> .....	36
<b>Мигович И. В., Степыкина Т. В. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ ГЛАГОЛОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ ВОСПРИЯТИЕ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ</b> .....	39
<b>Острогляд Ю.С. СЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕНСИФИКАТОРОВ (ФИ) В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ</b> .....	48
<b>Солощук Л.В. ДИСКУРСИВНА ОСОБИСТІСТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ДИСКУРСУ</b> .....	54
<b>Ткачева Е.А. ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА</b> .....	61
<b>Усков Д.Ю. СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ КОНОТАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ</b> .....	64
<b>Фисенко В.В. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ</b> .....	70
<b>Фуклева Г.О. ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ</b> .....	74
<b>Fedicheva N.V. ACTIVITIES FOR CULTURAL INSTRUCTION</b> .....	78
<b>Khomyak N.V. LANGUAGE AND LINGUISTIC SIGNS: INTERNAL ANALYSIS</b> .....	81
<b>Kolesnichenko Yu.A. TEACHING STRATEGIES OF DISCOURSE CULTURAL DIFFERENCES</b> .....	84
<b>Malay O.K. COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING</b>	

IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE CALL: PRODUCING HYPERMEDIA AND WEB PAGES AS CLASS PROJECTS .....	90
<b>Matamoros N.L.</b> A CASE OF APPLYING PRAGMATIC ANALYSIS.....	95
<b>Moiseyenko O.Yu.</b> THE THEORY OF MENTAL SPACES: ISSUES AND PERSPECTIVES .....	100
<b>Moiseyenko O.Yu., Shcherbak I.V.</b> CROSS-CULTURAL VARIATION IN SPEECH ACT PERFORMANCE IN ENGLISH, RUSSIAN AND SPANISH: APOLOGIES AND REQUESTS.....	105
<b>Otravenko O.V.</b> THE NOTION OF SLANG IN MODERN ENGLISH LANGUAGE .....	111
<b>Shpargalyuk M.U.</b> LE SYSTEME DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE SECOND DEGRE EN FRANCE .....	117
<b>Speranskaya-Skarga M.A.</b> USING DIALOGUE JOURNALS IN TEACHING ENGLISH .....	123
<b>Stepykina T.V.</b> SHAPING CROSS-CULTURAL AWARENESS THROUGH ELT .....	126
<b>Taranenko O.G.</b> EBONICS PROBLEM: THE LANGUAGE OR THE DIALECT .....	133

**Э.Ю. Батальщикова**

## **ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ И ПРОБЛЕМНЫЕ СИТУАЦИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ТЕХНОЛОГИИ СОТРУДНИЧЕСТВА**

В XXI столетии иностранный язык становится одним из важных способов международного общения. Украинское общество чувствует острую потребность в специалистах разных областей, которые активно владели бы иностранным языком и использовали его для решения своих профессиональных и персональных проблем. Это ведет к перестройке всей системы обучения иностранным языкам, которая подразумевает обновление содержания и методов обучения иностранным языкам, как в средней, так и в высшей школе. Школа должна подготовить своих выпускников эффективно использовать иностранный язык как для общения в реальных жизненных ситуациях, так и для получения новых знаний.

**Целью статьи** явилась потребность в развитии новых технологий обучения, по средствам которых наиболее успешно осуществляется формирование и развитие коммуникативной культуры школьников, обучение практическому овладению иностранным языком.

**Актуальность.** Для обновления целей и содержания образования остро встает потребность в развитии новых технологий обучения, в основе которых находится инициативное общение, а не репродуктивные умения. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении. Основным принцип этого направления: в центре обучения должен находиться ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания. В мировой практике известны различные пути решения проблемы личностно-ориентированного обучения. Наиболее интересным является обучение в сотрудничестве, как общедидактический концептуальный подход.

Идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов: Р.Славиным из университета Джона Хопкинса; Р.Джонсоном и Д.Джонсоном из университета штата Миннесота; группой Э.Аронсона из университета штата Калифорния.

Основные идеи этой технологии – создать условия для активной учебной деятельности учащихся в разных учебных ситуациях. Процесс усвоения материала не всем дается одинаково: одни быстро “схватывают” все объяснения преподавателя, другим требуется значительно больше времени на осмысление материала. Такие люди, как правило, стесняются задавать вопросы при всей аудитории, а подчас просто и не осознают, что конкретно им не понятно, не могут

сформулировать вопрос. Если объединить учащихся в небольшие группы (по 3-4 человека) и дать им одно общее задание, оговорив роль каждого участника группы в выполнении этого задания, то возникает ситуация, в которой каждый отвечает не только за результат своей работы, но, что особенно важно, за результат всей группы. Таким образом, совместными усилиями ликвидируются все пробелы. В малых группах (организованных так, чтобы в каждой группе состоящей из 3 – 4 человек, обязательно были сильный, средний и слабый учащиеся) при выполнении одного задания на группу обучаемые ставятся в такие условия, при которых успех или неуспех одного отражается на результатах всей группы [1, 13].

Наиболее эффективной технологией формирования микрогрупп представляется игра. Это обусловлено общеизвестным фактом: игра обеспечивает двигательную активность участников, важность которой трудно переоценить.

Вариантов подобных игр может быть множество. Одним из предлагаемых вариантов является имитация участниками поведения людей, повадок животных. Обучаемые поднимают с пола карточки с названием или изображением животных и имитируют их поведение, звуки. Одинаковые “животные” объединяются в микрогруппы.

Содержанием игры может быть изображение участниками одинаковой позы, определенной походки, напевание одинаковых песен. Возможен другой вариант: учащиеся находят в аудитории части разрезанных картин (открыток, фотографий, рекламных лозунгов) и пытаются сложить их в единое целое. Участники игры с совпадающими частями образуют микрогруппы [2, 3].

Вариантов игры, позволяющих эмоционально положительно настроить учащихся на предстоящее взаимодействие, может быть много. Однако не достаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание, необходимо, чтобы учащиеся захотели сами приобретать знания. Проблема мотивации совместной учебной деятельности не менее важна.

Сотрудничество, а не соревнование лежит в основе обучения в группе. Индивидуальная ответственность означает, что успех всей команды (группы) зависит от вклада каждого участника, что предусматривает помощь каждого члена команды друг другу.

Учитель приобретает новую, не менее важную для учебного процесса роль – организатора самостоятельной познавательной, исследовательской, творческой деятельности учащихся.

Представленные ниже проблемные ситуации для работы в малых группах направлены на то, чтобы помочь учителю создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы учащимся проявлять свою активность, творчество [3, 194].

### The Fallout-Shelter problem.

Класс делится на группы по 5-6 человек. Учитель описывает ситуацию.

“Your group is members of a department in Washington, D.C., that is in charge of experimental station. Suddenly the Third World War breaks out and bombs begin dropping. Places all across the globe are being destroyed. People are heading for whatever fallout shelters are available. You receive a call from one of your experimental station, asking for help.

It seems there are ten people but there is only enough space, air, food and water in their fallout shelter for six people for a period of three month – which is how long they can safely stay down there.

They realize that if they have to decide among themselves which six should go into the shelter, they are likely to become irrational and begin fighting.

So they have decided to call to your department, their superiors, and leave the decision to you. They will accept your decision.

But each of you has to quickly get ready to head down to your own fallout shelter. So all of you have time for is to get descriptions of ten people. You have half an hour to make your decision. Then you will have to go to your own shelter.

So, as a group you now have a half-hour to decide which four of the ten will have to be eliminated from the shelter. Before you begin, I want to pay your attention that it is possible the six people you choose to stay in the shelter might be the only six people left to start the human race over again. This choice is very important. Do not allow yourself to be influenced by pressure from the others in your group. Try to make the best choices possible. On the other hand, if you do not make a choice in a half-hour, then you are, in fact, choosing to let the ten people fight it out among themselves, with the possibility that more than four might be lost. You have exactly one half-hour. Here is all you know about the ten people.

1. Bookkeeper, 31 years old
2. His wife, six month pregnant
3. Black second year medical student
4. Famous historian-author, 42 years old
5. Hollywood singer, dancer
6. Biochemist
7. John, 54 years old
8. Olympic athlete
9. College student
10. Policeman with gun (they cannot be separated)

Учитель раздает учащимся копии этого списка, и они начинают работать. Спустя полчаса работа прекращается. Группы обмениваются своими списками с другими группами и дискутируют.

Затем учитель предлагает учащимся ответить на следующие вопросы. Эти вопросы учащиеся могут обдумать и ответить на них

анонимно письменно, или в устной форме, их можно обсудить в малых группах или со всем классом.

“How well did you listen to each others in your group?”

“Did you allow yourself to be pressured into changing your mind?”

“Were you so stubborn that the group couldn't reach a decision?”

“Did you feel you had the right answer?”

“What do your own selections say to you about your values?”

### Magic Box

Учитель рассказывает учащимся о специфике волшебной коробочки, которая может включать в себя очень много и очень мало. В волшебной коробочке может находиться то, что захочет сам учащийся. Учитель предлагает учащимся ситуацию: “If you came home from school today and found the magic box waiting for you to open, what would be in it? Remember it can be anything you want, tangible and intangible”.

На доске учитель заранее записывает вопросы, или раздает вопросы на листочках группам учащихся.

Вопросы:

1. What would you want in a magic box for your mother?
2. What is the smallest thing you would want?
3. What is the largest thing?
4. What would you want for poor people?

После того как учащиеся наполнили коробочку разными предметами, учитель предлагает им пронумеровать эти предметы в цифровом порядке, т.о. чтобы на первом месте оказался предмет, который они наиболее желают для себя, а на пятом месте - наименее желанный для них предмет.

Учащиеся записывают ответы на листочках, а затем обсуждают их в группе, аргументируя свой выбор и выслушивая мнения товарищей.

**Выводы.** Вышеуказанные творческие задания и ситуации, основанные на технологии сотрудничества, развивают навыки диалогической речи, учат учащихся принимать решения, брать на себя ответственность и находить выход из создавшейся проблемной ситуации; разбираться в материальных и духовных ценностях, выражать свое мнение, терпеливо и сдержано выслушивать товарищей, чье мнение и система ценностей отличается от их.

Все вышеизложенное убеждает нас в том, что по средствам использования технологии обучения в сотрудничестве, иностранный язык может быть действенным фактором всестороннего развития школьника, эффективным способом не только овладения иностранным языком, но и столь необходимыми в наше время навыками межличностного взаимодействия.



## Литература

1. **Полат Е.С.** Обучение в сотрудничестве // Ин. яз. в шк. – 2000. – №1.
2. **Яніна В.М.** Навчаємо спілкуватися англійською через рольові та ділові ігри та драматизацію // Англійська мова і література. – 2003. – №25.
3. **Paul J. Vermette.** Making cooperative learning work. – New Jersey, 1998.

### Summary

Teaching of foreign speaking is one of the most important and urgent problems nowadays. The solution of this problem seems to us possible on condition of usage of purposive and effective methods of teaching. This article considers cooperative learning approach, its potential for engaging students in meaningful learning with tasks in a social setting and its effectiveness.

УДК 811:378

**Л.Н. Бунина**

### **СОВРЕМЕННЫЕ КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

На различных этапах развития методики обучения иностранным языкам, как в Украине, так и за рубежом, в зависимости от конкретных социально-экономических условий и доминирующих педагогических идей, существовали разнообразные подходы к решению проблем обучения иностранному языку. Вслед за британским методистом Эдвардом Энтони, подход к обучению иностранным языкам обычно определяется как реализация “совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных представлений о природе языка и процессе овладения им”[1]. В силу многомерности самого понятия в настоящее время в методической литературе можно встретить описание самых различных типологий подходов к обучению иностранному языку. Однако, ни одна классификация не отражает реальной практики преподавания иностранного языка, в которой в последние годы нашли воплощение такие, ставшие сегодня уже аксиоматичными положения, как необходимость соизучения языка и культуры, зависимость целей обучения иностранному языку от социального заказа общества и социокультурного контекста обучения и изучения иностранного языка [2].

Цель данной статьи – рассмотреть современные культуроведческие подходы к обучению иностранному языку, в которых стратегия методического поиска ориентирована на необходимость учета данных положений. К ним относятся следующие подходы:

- лингвострановедческий;
- коммуникативно-этнографический;
- социокультурный.

Остановимся на характеристике каждого из них.

**Лингвострановедческий подход.** Основоположниками данного подхода Е.М. Верещагиным и В.Г. Костомаровым была развита и обоснована мысль, о необходимости одновременного изучения национальной культуры народа и его языка [3]. Обращение к проблеме соизучения языка и культуры не случайно, так как это позволяет удачно сочетать элементы страноведения с языковыми явлениями, которые выступают не только как средство коммуникации, но и как способ ознакомления обучаемых с новой для них действительностью. Таким образом, к традиционно выделяемым в методике обучения иностранным языкам аспектам основоположниками лингвострановедения был добавлен еще один – лингвострановедческий.

Предметом лингвострановедения стало изучение языка с целью выявления в нем национально-культурной специфики. В рамках описываемого подхода главным источником лингвострановедческой информации был признан лексический состав языка. Поэтому основное внимание исследователей было уделено национально-культурной семантике слов, изучению эквивалентных и безэквивалентных лексических понятий, фоновой и терминологической лексики, фразеологизмов и афоризмов, в которых, по мнению лингвострановедов, и “скрыта” национальноспецифическая информация. Знаменательным явилось разделение понятий безэквивалентной (т.е. не имеющей понятийных соответствий в других языках и не семантизируемой с помощью перевода) и фоновой лексики (т.е. неполноэквивалентной, частично совпадающей и частично расходящейся с понятийным эквивалентом).

Заслугой лингвострановедов стало уточнение в новых условиях одного из ведущих общедидактических принципов – взаимоотношения иностранного и родного языков обучаемых. Учет языка и культуры обучаемых назывался среди обязательных методических принципов, подчеркивалась его роль в обеспечении позитивного переноса некоторых умений и навыков.

Среди множества понятий, которые ввели и использовали основоположники лингвострановедения, следует отметить понятия аккультурации (под которой подразумевалось усвоение человеком, выросшем в национальной культуре, существенных фактов, норм и ценностей другой национальной культуры), личности на рубеже культур (как человека, владеющего культурами А и Б), межкультурной коммуникации (как адекватного взаимопонимания двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам) [3, 26].

В литературе указывается, что термин “лингвострановедение” обозначает филологическую дисциплину, изучаемую на практических занятиях по иностранному языку в отличие от традиционного “страноведения”, которое представляет собой обществоведческую науку и может изучаться на любом языке. В то же время, многие авторы подчеркивают, что, несмотря на то, что термин “лингвострановедение” уже прочно вошел в теорию и практику обучения иностранным языкам, он требует уточнения. Например, предлагается для описания культуроведческих основ обучения иностранному языку использовать более широкое понятие “культуроведение” или “иноязычная культура”. Это связано с тем, что, с одной стороны, в последнее время предметом изучения является не только “специально подобранный, специфически однородный языковой материал, отражающий культуру изучаемого языка, но и невербальные языки жестов, мимики, а также и повседневное (привычное) поведение [4].

**Коммуникативно-этнографический подход к обучению иностранному языку.** Данный подход получил развитие в современной зарубежной методике обучения иностранным языкам (М. Вуган, V. Esarte-Sarries, С. Morgan, Cl. Kramsh). Сторонники данного подхода, также как и лингвострановеды, утверждают, что “обучение языку всегда и неизбежно означало и означает в действительности обучение языку и культуре” [5, 5]. При этом, прежде всего, уточняют, что, во-первых, сам феномен культуры многомерен, так как включает в себя явления культуры, рассматриваемые не только в современном состоянии (синхронии), но и в развитии (диахронии), а также “продукты культуры” (философия, искусство, литература), стереотипы повседневной жизни и их проявления в различных субкультурах (связанных с возрастом, профессией, образовательным уровнем, поколением, расой, полом и пр.). Более того, в процессе иноязычного общения важную роль играют не только реальные культурные события, но и их отражение в общественном сознании (“культуроведческое воображение”), т.к. и оно может различаться в различных культурах. Если до 80-х годов основной тенденцией во взаимодействии культур было стремление к созданию универсальной планетарной культуры, то в настоящее время речь идет о плюрализме культур, реальном многообразии культурно-исторических систем и о диалогических принципах их взаимодействия. Именно в процессе межкультурного взаимодействия, происходит актуализация особенностей, национального своеобразия данных культур, в результате чего проявляется общечеловеческое и специфическое каждой культуры как системы [6]. В процессе реализации коммуникативно-этнографического подхода в зарубежной методике обучения иностранному языку сказанное проявляется во все возрастающей интенсивной социологизации практики иноязычного речевого общения. Это означает, что в настоящее время в учебном процессе используются

результаты исследований из смежных дисциплин, прежде всего из социологии, истории, этнографии, социальной антропологии и др.

Однако, обучение языку и культуре – это не просто овладение фоновыми знаниями. В современных условиях, которые характеризуются повышением мобильности населения и усилением миграционных процессов, возникает необходимость развития у обучаемых способности адаптироваться к новым речевым ситуациям, вместо преобладавшей ранее тенденции тренировки в использовании иностранного языка в известных повседневных ситуациях. Как подчеркивает М. Байрам, в процессе обучения иностранным языкам особое внимание должно быть уделено “подготовке обучаемого к непредвиденному, вместо тренировки предсказуемого” [5, 8]. Функция преподавателя в таких условиях заключается в отборе необходимых данных из смежных наук для использования в качестве учебного материала, а обучаемый выступает в роли “этнографа”, исследователя культуры и быта страны изучаемого иностранного языка. При этом обучаемые не только опираются на материалы исследований в названных областях в своей речевой практике, но и сами используют методы исследования этих дисциплин. Сторонники коммуникативно-этнографического подхода считают, что язык неотделим от всех других сторон жизни, как в рамках учебной аудитории, так и за ее пределами. Поэтому в качестве одного из вариантов технологии обучения иностранному языку в рамках данного подхода предусматривается “выход на улицу”: поиск ответов на вопросы и получение информации в реальных жизненных обстоятельствах, у носителей языка (например, по аналогии с опросами общественного мнения, как они проводятся в рамках социологических исследований). Более того, самостоятельное исследование обучаемым “чужой” культуры, совместная с преподавателем и другими обучаемыми (желательно, представителями “третьих” культур”) интерпретация ее, позволяет ему “рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя” [6]. Сторонники данного подхода обратили внимание на то, что, если в процессе иноязычного общения обучаемый вступает в межкультурное общение (intercultural communication), а это несомненно так, то, следовательно, он выступает в роли “межкультурного собеседника” (intercultural speaker), а не просто коммуникативного партнера. Другими словами, для успешного межкультурного общения у него должна быть сформирована не просто иноязычная коммуникативная компетенция, а межкультурная компетенция. То, что действительно нужно обучаемому – это быть посредником между представителями различных культур, полноправным участником диалога культур. В структуру межкультурной компетенции он включает:

- знания о всех компонентах культуры своей страны и аналогичные знания о культуре партнера по межкультурному общению, а также о

закономерностях их взаимодействия на индивидуальном и социальном уровнях;

- умения воспринимать различные факты и события иноязычной культуры и соотносить их с родной культурой с целью выявления возможных “зон” недопонимания или потенциальных конфликтов (рецептивные межкультурные умения);
- умения интерпретировать иноязычную культуру (в культурно различных и культурно схожих языковых средах), овладевать принятыми в изучаемой культуре поведенческими стереотипами, преодолевать непонимание, выступать в роли культурного посредника (продуктивные межкультурные умения).

Тем не менее, данный подход не лишен некоторых недостатков, которые заключаются в чрезмерно пристальном внимании к сугубо этнографическим аспектам овладения иностранным языком в ущерб, например, социальным, а также в достаточно жесткой ориентации только на культуру изучаемого иностранного языка и родную культуру обучаемого. Данные проблемы оказываются возможным решить, если к процессу обучения языку и культуре подойти с позиций социокультурного подхода.

#### **Социокультурный подход к обучению иностранному языку.**

Как теоретическое направление в языковой педагогике социокультурный подход интенсивно развивается с начала 90-х годов в странах Западной Европы в рамках общеевропейского проекта “Изучение и преподавание иностранных языков для европейского гражданства” (A Common European Framework of Reference for Language Teaching and Learning). В связи с происходящими в мире процессами возникла необходимость внести существенные изменения в цели и содержание соизучения языков и культур, которые позволили бы уйти от упрощенного фактологического подхода к овладению компонентами духовной и материальной культуры и которые отвечали бы современным дидактическим требованиям. Практика модернизации гуманитарного образования в последние годы показывает, что в языковом образовании “явно ощущается потребность современной цивилизации в полифункциональном культуроведческом образовании. Этот тип образования, безусловно, выходит за рамки традиционного страноведческого ознакомления со странами и жизнью их народов. Один из возможных путей решения данной проблемы, по мнению Е.И. Пассова, – это создание модели культуры того или иного народа, которая могла бы в функциональном плане замещать реальную систему культуры. Несомненно, что она будет меньше оригинала, но по своему качественному наполнению должна служить аналогом реальной культуры, для того чтобы дать обучаемому возможность “проникнуть” в культуру, в ментальное пространство народа, преодолеть культурный изоляционизм учащегося, стать преградой на пути ксенофобии и национализма, способствовать взаимопониманию [7].

Как отмечается в методической литературе, целью социокультурного образования является “формирование, а затем динамичное развитие полифункциональной социокультурной компетенции, помогающей индивиду ориентироваться в различных типах культур и цивилизаций и соотносимых с ними коммуникативных нормах общения. Позволяет также адекватно интерпретировать явления и факты культуры (включая речевую культуру) и использовать эти ориентиры для выбора стратегий взаимодействия при решении лично и профессионально значимых задач и проблем в различных типах современного межкультурного общения” [2, 29]. В содержание же обучения иностранному языку в рамках описываемого подхода включается знакомство с:

- социокультурными особенностями речевого этикета устного и письменного общения, технике участия в нем;
- социокультурными особенностями и речевым поведением национально-специфичных форм общения как характерной чертой стиля жизни в стране изучаемого иностранного языка;
- способами грамматического и лексического варьирования иноязычной речи в рамках формального и неформального общения;
- общественной жизнью и культурой страны изучаемого иностранного языка как члена мирового сообщества;
- осознанием себя как носителя определенных социокультурных взглядов, как гражданина своей страны, члена мирового сообщества.

Обсуждение таких проблем, как индивидуальные особенности восприятия обучаемым иноязычной действительности, его мысли о ней, его языковой опыт в ситуациях восприятия и взаимодействия, умения достойно выходить из ситуаций “сбоя” процесса коммуникации, т.е. процессы метакоммуникации, - все это является характерным для организации обучения иностранному языку в лично-ориентированном социокультурном подходе [8].

Резюмируя все сказанное выше о современных культуроведческих подходах к обучению иностранному языку, можно сделать следующий вывод.

В современной методике обучения иностранному языку существуют различные методические концепции, которые в качестве приоритетных положений выдвигают соизучение языка и культуры. К ним относятся лингвострановедческий, коммуникативно-этнографический и социокультурный подходы. Различия между ними наблюдаются в различных трактовках исходного положения. Так, лингвострановедческий подход ориентирован на изучение продуктов национальной культуры (которые проявляются, в основном, в лексике), коммуникативно-этнографический – на национальные и этнические аспекты речевого поведения коммуникантов, а социокультурный – на явления культуры, проявляющиеся на национальном, этническом и социальном уровнях.

#### Литература

1. **Antony E.M.** Approach, Method and Technique // English Language Teaching. – London, 1963. – Vol. 17.
2. **Сафонова В.В.** Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1998.
3. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного, 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990.
4. **Томахин Г.Д.** Лингвострановедение: что это такое? // Иностр. яз. в шк. – 1996. – № 6.
5. **Byram M. and Esarte-Sarries V.** Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1991.
6. **Byram M.** Teaching Foreign Languages for Intercultural Competence // Культуроведческие аспекты языкового образования: Сб. науч. трудов / Под ред. В.В. Сафоновой. – М.: Еврошкола, 1998.
7. **Пассов Е.И.** Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк, 2000.
8. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизации. – Воронеж: Истоки, 1996.

#### Summary

The article highlights contemporary cultural study approaches to foreign language teaching. Culture is complex and comprises different aspects. Language reflects culture and culture can shape language. The presented methods are directed on consequence of language and society interrelations and considered to be a truly international medium in cross-cultural communication.

УДК 81:140.8

**Е.Н. Губаренко**

#### **К ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИХ ФУНКЦИЙ**

Идея связи культуры и языка относится еще к XVIII веку, но целенаправленное изучение этой проблемы началось только в конце прошлого века. Исследования эти носили больше декларативный характер и вплоть до начала 70-х годов XX в. ни в отечественной, ни в иностранной лингвистике не было достаточно глубоких и обстоятельных исследований, посвященных данной теме. Однако за последние два

десятилетия значительно выросло число работ, свидетельствующих об интересе и стремлении лингвистов к исследованию языковых явлений в широком экстралингвистическом контексте. В глобальном аспекте теоретическое осмысление данной проблемы тесно связано с целями и задачами науки лингводидактики, которая возникла вследствие стремления ученых-методистов найти наиболее рациональные методы преподавания иностранного языка, изучить вопрос целесообразности обучения культуре иноязычной страны через призму языка, его национальное содержание.

Вопрос о соотношении между культурой и языком далек от своего разрешения, хотя он и обсуждается уже около двух столетий. Некоторые специалисты думают, что язык и культура — это разные, не совпадающие по содержанию и функциям сущности. Так полагает, в частности, И. С. Улуканов, который пишет, что если считать культуру достижением человечества, а достижения - это результат сознательной деятельности, то язык таковым не является [1, 2-3]. Другие подчеркивают неразрывность и единство культуры и языка, утверждая, что можно рассматривать отношение между культурой и языком как отношение целого и его части, что язык - это компонент культуры и орудие культуры и что язык в то же время автономен по отношению к культуре и может изучаться отдельно от культуры. Вторая точка зрения развивается и уточняется в работах группы ученых, в том числе в книгах С.Г.Тер-Минасовой, которая характеризует взаимоотношения языка и культуры с разных позиций, по разным направлениям их реализации: «язык как зеркало культуры», «язык как орудие культуры» [2, 12].

**Задача**, которую ставит перед собой автор, — методом сопоставительного анализа функций языка и культуры показать, что это концептуальное сочетание следует рассматривать целостно, что всякое языковое явление имеет культурный компонент, который необходимо учитывать при его исследовании. И если удастся доказать, что функции различных объектов культуры и языка идентичны, включаются друг в друга или частично пересекаются, то можно будет наглядно продемонстрировать виды соотношения культуры и языка и тем самым подтвердить их родство, общее происхождение и общее развитие. Все функции разделены на три группы по трём основаниям, что позволяет детализировать сопоставление культурных и языковых явлений и фактов.

*Первая* группа функций связана с фиксацией и передачей информации и обменом этой информацией между человеческими общностями и индивидами. Здесь выделяются:

1. Когнитивная (гносеологическая) функция культуры, которая проявляется в наибольшей степени в таких ее реализациях, как наука, достижения научно-технического прогресса. В продуктах культуры человек познает мир и самого себя, систематизирует свое познание. Культурологи подчеркивают, что в культурной деятельности происходит и расширение и углубление знания, совершается наиболее



полное познание тайного (религиозное знание, религия как культурный феномен) и художественное познание (в произведениях литературы, пластических и временных видах искусства). Современный когнитивный подход, в частности, в науке (психологии, философии) можно рассматривать как дальнейшее развитие гносеологии, поскольку он объединяет, синтезирует достижения знания и познания.

Язык является носителем культурного знания, орудием культуры: в основном с помощью языка, через язык мы познаем мир и самих себя, поскольку язык называет, выражает знание и познание. Именно изучая языковые произведения, мы познаем, осваиваем наиболее полно культуру предшествующих эпох и других народов (социальных и национальных общностей). В единицах языка, в его текстах, и шире, в дискурсе, язык полно выражает человеческое знание и познание, накопленное в культуре в целом. Поэтому можно сказать, что когнитивная функция языка во всех перечисленных её разновидностях включается в ту же функцию культуры, представляет собой ее часть, одну из реализации.

2. Информационная функция культуры как средства закрепления (фиксации) достижений духовной и материальной деятельности людей (от произведений искусства до предметов быта), передачи этих продуктов во времени и пространстве и обеспечение преемственности поколений. Каждый объект (продукт) культуры несет в себе информацию об определенном народе, социальной группе и индивиде, а также о соответствующем периоде его существования и развития. Без выполнения культурой информационной функции невозможно взаимопонимание представителей народа в определенную эпоху и между эпохами. В равной степени невозможны и межкультурные коммуникации: они базируются на передаче творений культуры от одной общности к другой и освоении (усвоении) этих творений культуры представителями разных культурных общностей.

В свою очередь язык – это хранилище знаний, средство фиксации в языковых единицах и текстах сведений обо всех достижениях человеческого опыта. В то же время язык – это средство передачи опыта, зафиксированного в текстах, понимаемых очень широко, во времени и пространстве, он выполняет, по мнению ряда ученых, культуртрегерскую функцию, которая в этом смысле является частью репрезентативной функции. Таким образом, сопоставление способов реализации репрезентативной (информационной) функции культуры и языка свидетельствует о том, что имеет место совпадение этой функции, различие же может наблюдаться лишь в материале.

3. Семиотическая – знаковая – функция культуры состоит в том, что любой продукт культуры является одновременно показателем ее уровня, ее качества, ее национальной и социальной принадлежности. Характерно, что некоторые наиболее яркие, выразительные продукты культуры объективно выступают не только как носители

репрезентативной функции, но и как символы данной культуры (например, Биг Бен как символ Лондона). Другие сознательно создаются, задумываются своими создателями как таковые (герб и флаг государства) [3, 24].

Язык же со своей стороны специально предназначен для того, чтобы выражать, обозначать объективную и субъективную субстанцию. Общеизвестно, что язык — это система знаков, в том числе культурных знаков. С другой стороны, язык — это инструмент моделирования мира, а значит и культуры. Другое дело, что культура и язык нередко имеют дело с разными системами, наборами и комбинациями знаков и что с помощью культуры и единиц языка могут обозначаться разные объекты и явления. Поэтому целесообразно говорить лишь об изоморфизме знаковой функции культуры и языка.

4. Коммуникативная функция культуры реализует обмен достижениями культуры между отдельными человеческими общностями и индивидами. Именно наличие этой функции обеспечивает возможность межкультурных коммуникаций, т.е. диалога культур. Отрицание же возможности взаимопроникновения культур ведет к отрицанию у нее коммуникативной функции, но эта точка зрения ряда специалистов не подтверждается фактами, особенно в нашу эпоху, когда неизбежные процессы глобализации в производстве, науке и духовной сфере приводят к сближению народов и их культур. В частности, вопреки мнению некоторых ученых, имеют место факты не только взаимопостижения, но и взаимопроникновения элементов разных культур [4, 330].

Что же касается собственно языка, то коммуникативная функция является едва ли не важнейшей в его функционировании, определяющей другие. Язык — это средство человеческого общения как внутри национальных и социально-профессиональных коллективов, так и между всеми этими коллективами (путем эквивалентного перевода, заимствования, калькирования). О широте применения коммуникативной функции языка пишут многие лингвисты, например, Ф. С. Бацевич и Т.А. Космеда: «... понятие функции языковой единицы связывается с процессом коммуникации; в лингвистике функциональный подход есть прежде всего подход коммуникативный» [2, 12]. Следует также подчеркнуть, что межъязыковая коммуникация как проявление межкультурной коммуникации ведет к обогащению каждого языка и к созданию интернационального языкового, в частности лексического фонда.

Основанием для выделения *второй* группы функций служит выполнение культурой и языком правил регуляции поведения людей и оценка их поведения, действий с точки зрения определенных предписаний, норм. Здесь следует вспомнить следующие функции:

5. Аксиологическая (оценочная) функция культуры, которую можно условно обозначить формулой «что такое хорошо и что такое

плохо». Естественно, понятия добра и зла относительны и подвижны в истории. Понятно, что они различны у представителей разных наций, конфессий, и по-разному реализуются в зависимости от типа культуры, ее уровня. Однако незыблемым остается факт, что система ценностей существует в каждой культуре и ее отдельных проявлениях – от привычек, традиций, обрядов до произведений литературы и даже науки. Относительность и ограниченность этой функции особенно ярко проявилась на рубеже второго и третьего тысячелетий. Каждая нация и группа наций, объединенных общей религией, отстаивают свою систему ценностей, могут бороться за нее даже с оружием в руках [5, 73].

В языке аксиологическая функция проявляется двояко: с одной стороны, мы можем обнаружить в отдельном языке языковые /речевые/ формы и структуры, в которых фиксируется оценка человека или фактов объективной действительности; с другой стороны, сами языковые /речевые/ единицы и их выбор подвергаются оценке с точки зрения определенной социальной или профессиональной группы. Многообразие подходов к категории оценки в культурологии и лингвистике позволяет утверждать, что, поскольку аксиологическая функция выполняется в культуре и языке в разных формах и с разными целями, разумно говорить лишь о параллелизме в ее реализации.

6. Регулятивная (нормативная) функция, которая вытекает из аксиологической или, наоборот, обуславливает появление последней. Некоторые культурологи (в частности американские, в том числе Т.Парсонс) считают регулятивную функцию определяющей. Она проявляется на разных уровнях культуры и обладает разной степенью обязательности – от узконациональных и религиозных до общечеловеческих норм. На другом уровне действуют нормы права, зафиксированные в законах и конституциях. Основная роль регулятивной функции – поддерживать социальное равновесие, ее нарушения приводят к социальным катаклизмам, войнам и революциям [6, 177]. Исходя из этого, было сформулировано положение о существовании антидиалога культур, который представляет собой тонкий слой деятельности между диалогом и противостоянием культур, грозящим перейти в открытый конфликт.

Язык также знает нормативную функцию, её выполнение и обеспечивает, если можно так выразиться, языковое/речевое равновесие внутри человеческих общностей. Причем, как и в сфере культуры в целом, существует градация нормативности – от нестрогих правил стилистики к более жестким нормам литературного языка, в том числе орфографическим и орфоэпическим нормам, и далее к нормализаторской деятельности в сфере научно-технической терминологии. Из сказанного видно, что имеет место изоморфизм регулятивной (нормативной) функции культуры и языка.

7. Экспрессивно-эмоциональная функция, которая присуща многим видам и разновидностям культуры. Прежде всего, она ярко

проявляется в таких религиозных жанрах, как молитва, проповедь, жития святых, большей частью в устно-речевых формах этих жанров. Экспрессивно-эмоциональная функция характерна практически для всех видов искусства, как для пространственных, так и для временных, включая словесные жанры (драматическое искусство, пение) [7, 98]. Экспрессивная функция органично переходит в импрессиивную (воздействующую) в тех же видах искусства, и в наибольшей степени в ораторском искусстве, которое совмещает признаки культуры вообще и языка в частности.

Говоря о применении данных функций в языке, следует напомнить, что язык является средством воздействия на адресата речи, и это достигается в различных жанрах речи, в том числе пропагандистских выступлениях, нередко имеющих идеологическую направленность, а также закреплено в отдельных языковых единицах специально рассчитанных на самовыражение и воздействие. Экспрессивно-эмоциональная функция в языке включается в ту же функцию культуры в качестве одной из ее реализаций.

*Третья* группа функций связана с социальным /индивидуальным/ в культуре и языке.

8. В сфере культуры — функция разграничения и интеграции социальных, национальных и иных общностей людей. С одной стороны, культура есть воплощение национального менталитета, по проявлениям культуры можно почти безошибочно узнать национальную принадлежность личности. Достижения национальных культур характеризуют культурно-психологические особенности нации; по тем же достижениям можно судить о культурном уровне нации. С другой стороны, создаваемая в нашу эпоху интернациональная научная и художественная картина мира, увеличение числа интернациональных, общечеловеческих продуктов во всех областях культуры, происходящая глобализация положительных и отрицательных тенденций в экономике, внутренней и внешней политике, искусстве свидетельствуют о том, что осуществляется интеграция прежде замкнутых человеческих общностей. [8, 165]. Идея о неповторимости, своеобразии каждой национальной культуры, вкладе каждой нации в культуру человечества сохраняет свою актуальность, но она не противоречит идее общности всех культур и возможности освоения, усвоения и взаимовлияния. В.Г. Костомаров говорит: "...интернациональное не есть механическое соединение национальных культур, а такая органичная общность, в которой качества национальных культур, интегрируясь, создают нечто новое" [7, 34-35]. Что же касается соотношения культуры и языка применительно к данной функции, то можно постулировать их взаимное пересечение и взаимопроникновение.

9. Наконец, функция перехода от социализации к индивидуализации и обратно. По мнению С.П. Мамонтова, эта "человекотворческая функция" [4, 93] представляет собой синтез всех

предшествующих функций культуры. Ее наличие позволяет человеку осваивать все достижения культуры при сохранении своей индивидуальности, обеспечивает равновесие коллективного и личностного. Иными словами, наличие функции социализации-индивидуализации культуры помогает отдельному человеку раскрыть и развить все свои способности и применить их в обществе.

Сочетание группового (национально-социального) и индивидуального в языке обеспечивает формирование естественных языков и в то же время создание индивидуальных языков в виде идиолектов и даже идиостилей. Осознание лингвистами этой тенденции привело к мысли о существовании языковой личности. "Человекотворческий" характер этого аспекта языка позволяет говорить об изоморфизме данной функции культуры и языка. Реальный субъект общения – живая личность с характерными для неё особенностями вербального и невербального поведения, а не некий средний носитель языка [9, 15-16].

Таким образом, культура и язык связаны многообразными взаимоотношениями. Именно сопоставительный функциональный анализ подтверждает, что эти связи возможны потому, что культура и язык изначально представляют собой единство - и генетически, и материально, и функционально [10, 27].

#### Литература

1. **Улуханов И. С.** Исследования по славянским языкам. – Сеул, 1996.
2. **Тер-Минасова С. Г.** Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
3. **Бубенникова О. А.** О современной культурно-лингвистической ситуации в Англии // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – №3.
4. **Трубецкой Н. С.** История. Культура. Язык. – М., 1995.
5. **Леонтьев А. А.** Национально-культурная специфика речевого поведения. – М., 1977.
6. **Верещагин Е. М.** Костомаров В. Г. Лингвострановедческая теория слова – М., 1980.
7. **Костомаров В. Г.** Русский язык в современном диалоге культур // Русский язык за рубежом. – 1999. – № 4.
8. **Арнольд А. И.** Культура, человек и картина мира. – М., 1987.
9. **Синельникова Л.Н.** Психологический аспект языковой политики.
10. **Лейчик В. М.** Отношения между культурой и языком: общие функции // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2003. – № 2.
11. **Millrood R.** English discourse and culture: diversity and globalization // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – №3.
12. [www.krugosvet.ru](http://www.krugosvet.ru)

#### Summary

The author of the article has used the comparative analysis to show that not only the language, but the culture as well, possesses the following

functions: cognitive, informative, semiotic, regulating, communicative, assessive, integrating and expressive. Thus, it has been proved in the article that the culture-language paradigm is the original unity from the genetic, material and functional points of view.

УДК 811.111:378

**Д.В. Демидов**

### **УЧЁТ ПРАГМАТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РЕЧЕВОМУ ИСПОЛЬЗОВАНИЮ АНГЛИЙСКИХ ПРЕДЛОГОВ И ПОСЛЕСЛОГОВ**

Обучение правильному употреблению служебных языковых единиц (в частности предлогов и послеслогов) составляет одну из лингво-методических трудностей в процессе преподавания грамматики английского языка. Во многом это, вероятно, обусловлено тем, что преподаватель, как правило, ориентируется на описание ситуаций (а их может быть бесчисленное множество), в контексте которых правомерно использование того или иного предлога или послеслога. Между тем, в данных языковых единицах, как это убедительно показано во многих исследованиях, фиксируются определенные познавательные процессы, знания человека об обозначаемом объекте действительности. Ниже представлена попытка раскрыть специфику субъективного элемента в значениях английских предлогов/послеслогов. Учет этого элемента и, соответственно, опора на прагматические факторы формирования семантики указанных языковых единиц, могли бы послужить методологической основой для эффективного обучения одному из наиболее сложных аспектов английской грамматики.

Как показывают исследования, довольно часто “выбор того или иного предлога связан с чувственной системой отсчета, отправной точкой которой является местоположение наблюдателя” [1, 33]. Иначе говоря, предлогам свойственно функционирование в качестве *индексальных* (указательных) знаков. Например, высказывание типа *There is a racket in front of the ball* описывает ситуацию, когда наблюдатель стоит лицом к обоим пространственно локализованным объектам (так называемая перспектива *vis-a-vis*), причем первый из названных объектов (a racket) находится ближе к наблюдателю, чем второй (the ball) [2, 130]. Чувственный опыт субъекта восприятия, предопределяемый его местоположением в пространстве, является значимым фактором практически при любом пространственном употреблении предложного сочетания *in front of*. При употреблении предлога *behind*, довольно часто выступающего в качестве антонима

предложного сочетания *in front of*, высказывание содержит информацию о том, что ориентируемый объект находится, с точки зрения субъекта восприятия, с обратной стороны другого объекта: *Right behind the hill is Estate Margarita* [3, 287]. Аналогичным образом, употребление предлога *at* в ряде пространственных контекстов предполагает, по наблюдениям А. Херсковиц [4, 292], что та или иная ситуация описывается как бы при взгляде издали (a remote viewpoint of the situation). Так, высказывание типа *Jean is at the park* звучит естественно тогда, когда говорящий располагает косвенными сведениями о предмете сообщения; если же он находится в той же пространственной области (the park), что и субъект высказывания (Jean), то использование предлога *at* становится некорректным, и для описания той же пространственной ситуации потребуется предлог *in*: *Jean is in the park*.

Индексальная функция предлогов не ограничивается фиксацией того или иного пространственного местоположения наблюдателя. В значениях данных языковых единиц зачастую содержится указание на конкретную перцептивную область, активное состояние которой обуславливает особенности пространственной категоризации. Как показывает, например, исследование С. Линднер [5], употребление различного рода пространственных послелогов нередко связано со своего рода очерчиванием границ сферы чувственного восприятия того или иного лица. Так, послелог *out* в предложениях типа *The stars/The sun finally came out; A white design stands out on a black background; Speak out!* указывает на изменение состояния из скрытого в доступное для наблюдения, а также из неслышного в слышимое [5, 64]. Сходным образом иногда употребляется послелог *in*, который в предложениях типа *The vision faded in and out before his eyes; Tune in the channel and tune out the static* указывает на перемещение в зону перцептивной доступности [5, 69]. В некоторых случаях, как свидетельствует анализируемый С. Линднером языковой материал, использование того или иного послелога может быть связано с указанием на определенную часть тела человека. Например, послелог *out* в предложении *He reached out to grab it* содержит в себе отсылку к пространственной точке отсчета, в качестве которой выступает центральная ось тела при взгляде сверху [5, 62].

Анализ многочисленных глагольных конструкций с послелогоми, свидетельствующих о своеобразной параметризации человека как линейного физического тела, приводится в диссертационном исследовании А.В. Кравченко [6]. В частности, на материале индексальных конструкций с глаголами зрительного восприятия автор показывает, что точкой отсчета пространственных отношений, обозначаемых рядом послелогов, являются органы зрения человека, или плоскость направления взгляда, совпадающая в условиях восприятия (при вертикальном положении субъекта) с горизонталью. Соответственно, объекты восприятия, расположенные выше этой

условной плоскости, будут характеризоваться пространственным отношением *up*, а объекты, расположенные ниже этой плоскости, - пространственным отношением *down*: *He reared his head back and looked up at the monument; He was staring down at his injured finger* [6, 43]. Индексальные функции знаков не сводятся к двум упомянутым формам пространственного указания - на репрезентируемый объект и на точку отсчета, в качестве которой выступает субъект восприятия либо одна из его функциональных подсистем. Как отмечает Ч. Пирс [7, 85], “некоторые индексы суть более или менее конкретные указания на то, что должен делать воспринимающий, чтобы через прямой опыт или каким-либо иным путем связать себя с подразумеваемой вещью”.

Реализация предписывающей функции индексальных знаков, о которой говорит Ч. Пирс, происходит - на перцептивно-ментальном уровне - в результате формирования различного рода сенсомоторных программ. По мнению М. Мерло-Понти, указанные программы (или проекты, как их называет автор) “поляризуют мир и словно по волшебству вызывают появление тысячи знаков, которые направляют действие, как указатели в музее направляют посетителя” [8, 154]. О том, что определенные элементы сенсомоторных программ человека могут находить свое непосредственное воплощение в индексальной функции такого языкового знака, как предлог, свидетельствует следующее наблюдение М. Мерло-Понти: “Когда я говорю, что объект на столе, я всегда мысленно перемещаю себя в стол или в объект и приписываю им некую категорию, в принципе соответствующую связи моего тела и внешних объектов. Лишенное этой антропологической добавки слово “на” уже не отличается от слова “под” или выражения “рядом с...” [8, 141).

Выполняемая предлогами индексальная функция предписания тесно взаимосвязана (а иногда практически сливается) с функцией *иконической репрезентации* определенных когнитивных состояний человека. Речь идет о широком понимании иконичности, предполагающем “не только визуальное изображение, но и регулярное сходство между структурой языка...и внеязыковой структурой (в качестве которой могут выступать моторная либо визуальная организация)” [9]. Собственно изобразительный аспект в значении предлогов был в свое время отмечен в работе Дж. Лайонза [10, 700], где говорится о том, что употребление предлога *through* в предложении *Gwyneth is through the kitchen*, равным образом, как и наречия *away* в предложении *The church is three miles away*, связано с обозначением своего рода “визуального путешествия” (*visual journey*) от точки отсчета/наблюдения к объекту восприятия, или конечной цели пути. Во многом сходная интерпретация предложных локативных выражений дается (правда, в несколько иных терминах) в исследовании Л. Талми [11]. Иконичность в смысле “изображения” определенных ментально-перцептивных состояний человека проявляется в тех случаях, когда в



качестве значимых факторов при выборе служебных языковых единиц выступают такие параметры, как распределение внимания, соотношение фона и фигуры (т.е. неподвижного и движущегося объектов соответственно), выбор перспективы, степень детализации воспринимаемого и т.д. Об этих факторах речь идет - на материале анализа многочисленных предложных конструкций - в работах Л. Талми, Р. Лангакера, А. Херсковиц, С. Линднер и др.

Как свидетельствуют результаты исследований служебных языковых единиц, проводимых в рамках когнитивной парадигмы, данные языковые единицы используются в процессе речевой коммуникации в первую очередь как индексальные и иконические знаки. Это, в свою очередь, дает основания предположить, что употребление английских предлогов и послелогов “по правилам” (т.е. в качестве символических языковых знаков) органически вытекает из их индексальных и иконических функций. Сам по себе механизм варьирования языковых единиц мог бы составить отдельный предмет исследования.

#### Литература

1. **Кравченко А.В.** Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации. – Иркутск, 1996.
2. **Langacker R.W.** Foundations of Cognitive Grammar. – Bloomington, 1983.
3. **Маляр Т.Н.** Пространственные концепты в семантике английских предложно-наречных слов и сочетаний // Пайар Д., Селивёрстова О.Н. Исследования по семантике предлогов. – М., 2000.
4. **Herskovits A.** Spatial expressions and the placticity of meaning // Rudzka-Ostyn Br. Topics in Cognitive Linguistics. – Amsterdam, 1988.
5. **Линднер С.** То, что движется вверх (up), не обязательно может следовать вниз (down): сопоставление in и out // Пайар Д., Селивёрстова О.Н. Исследования по семантике предлогов. – М., 2000.
6. **Кравченко А.В.** Индексальные конструкции с глаголами чувственного восприятия в современном английском языке: Дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 1987.
7. **Пирс Ч.С.** Начала прагматизма / Пер. с англ., предисловие В.В.Кирющенко, М.В.Колопотина: В 2-т. – СПб., 2000.
8. **Мерло-Понти М.** Феноменология восприятия / Пер. с франц. под ред. И.С.Вдовиной, С.Л.Фокина. – СПб., 1999.
9. **Allott R.** Motor theory of language origin in relation to syntax // Landsberg M.E. Syntactic iconicity: The human dimension. – Berlin, 1995.
10. Lyons J. Semantics. – London, 1977.
11. Talmy L. How language structures space. – New York, 1983.

#### Summary

The article is devoted to account of pragmatic factors at teaching to the speech use of English prepositions and postsyllables. The research describes the different versions of using prepositions and postsyllables while teaching English.

**А.С. Зеленко**

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ  
ЛЕКСИКИ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ ИНТЕРИОРИЗАЦИИ  
Л.С.ВЫГОТСКОГО**

В проблематике автора по вопросу структурно-семантического изучения лексики среди множества попыток «психологизации» проблемы лексико-семантической системы языка особое внимание привлекает учение о внутренней форме слова А.А.Потебни и теория интериоризации Л.С.Выготского. Нами замечена и подчеркивается общность взглядов ученых; оба исследовали психологию языка, психологию художественного творчества. Заслуживают особого внимания попытка А.А.Потебни обосновать системность лексики, определить один из компонентов лексического значения как внутреннюю форму слова, исследовать перерастание слов-образов (с меньшим уровнем обобщения и меньшей мерой абстрагирования) в слова-понятия. Благодаря теории интериоризации Л.С.Выготского определяется место языка в процессе познания. Стало возможным глубже истолковывать проблему соотношения языка и мышления. Теория раскрывает диалектику взаимодействия языкового и внеязыкового в развитии психической деятельности, в частности развития языка. Ученый указывает на органическую связь комплексного (образного) мышления с естественным языком [1, 191-193], подчеркивает, что в значении слова органически сочетается язык и мышление [1, 322]. Именно поэтому значение слова используется для исследования перехода социального в психическое в процессе социально-исторического развития человека. Первоэлемент значения слова, по Л.С.Выготскому, – это предметное отношение [1, 337]. Основное в слове, его значении – обобщение [1, 329]. Л.С.Выготский отождествляет детское понятие и значение слова, а значение определяет снова как обобщение [1, 314-315]. Ученый акцентирует внимание на исторической изменчивости значения слова. Л.С.Выготский отмечает, что изменяется значение, ибо изменяется тип обобщения; «наконец, не только предметное содержание слова, но и сам характер отображения и обобщения действительности в слове изменяется в ходе исторического развития языка» [1, 323-324]. Он же на значительном фактическом материале раскрывает, как количественные и качественные изменения значения слова обуславливаются типом абстрагирования и степенью обобщения, т.е. характером отношения к реальной действительности [1, 314-315]. При определении типов значения и типов обобщения Л.С.Выготский исходит из принципа системности и структурного их упорядочения [1, 295]. Соратник психолога и сам психолог (и врач-нейрофизиолог) академик АПН СССР

А.Р.Лурия прослеживает изменение типов мышления и значения слова в онтогенезе, и филогенезе [2, 104].

В теории интериоризации признается историческая изменчивость психической деятельности человека и постепенное усложнение функциональных систем, именно поэтому положение старой психологии о неизменности типов мышления было признано Л.С.Выготским сомнительным, а затем и отброшено [1, 313]. Эту проблему ученый решает на основе достижений психологии, осмысляя изменчивость типов мышления. Диахронизируя структурную психологию, Л.С.Выготский обосновывает положение о том, что психическая деятельность – это процесс, а не омертвевшая структура. Названное положение разрабатывается ученым во многих работах, собранных в двух его книгах [1, 5]. В его концепции на основании закона самостоятельности высших синтезов обосновывается выведение более сложных психических процессов из более простых [1, 436]. Кстати, Л.С.Выготский подтверждает мысль С.Д.Кацнельсона о том, что «воспоминания о событиях, касающихся жизненного опыта, сохраняются в виде наглядно-действенных образов», а «обобщенные знания, касающиеся производственно-трудовой деятельности людей, более сложным способом», что в «сохранении теоретических знаний значительную роль играет, очевидно, и логический аппарат, что позволяет получать выводимые знания из известных индивиду обобщенных эмпирических фактов» [3, 111]. У Л.С.Выготского находим системный анализ типов-этапов обобщения, в частности, генеалогическое упорядочение детских понятий на основе соотношения общего и частного [1, 297-298]. Он же разрабатывает и схему форм и стадий мышления: синкреты, комплексы, предпонятия, понятия [1, 303] – и замечает при этом, что «при переходе от ступени к ступени наблюдается существенная перестройка отношений понятия к объекту и отношений общности между понятиями» [1, 305]. На основе определяемой психологом меры общности каждого понятия и выводимой из нее меры общности с другими понятиями обосновывается новое понятие – эквивалентность понятий для каждой ступени развития обобщения [1, 300]. Кстати, подобные этапы – перцептивный и функциональный – при классификации предметов детьми и взрослыми представителями культур Африки определяют современные зарубежные психологи М.Коул и С.Скрибнер [4; 126, 126-127]. Вместе с тем Л.С.Выготский на основе экспериментального исследования делает вывод о несовпадении разновидностей (типов) общности с типами структур и разными степенями четырех названных форм образования понятия: синкретов, комплексов, предпонятий, понятий [1, 296]. Таким образом, Л.С.Выготский определяет стадии и типы мышления в общей эволюции здорового физически взрослого человека и в психическом развитии ребенка [1, 191]. В другой работе он решает вопрос об определении стадий мышления при психических заболеваниях и замечает, что у взрослого здорового человека мышлению в понятиях

предшествует комплексное мышление, которое заменяет у детей мышление в понятиях при половом созревании, а у шизофреника при распаде мышления в понятиях остается мышление в комплексах [1, 481-496]. Авторы переведенной на русский язык книги «Культура и мышление» анализируют группировку предметов на основе перцептивных конфигураций первобытных людей на разных этапах развития ребенка, собственно его онтогенезиса, а также при патологической регрессии умственной деятельности [4, 33-36]. Три типа мышления определяет также Г.Н.Горелов в статье „Проблемы „глубинных” и „поверхностных” структур в связи с данными психолингвистики” [5, 167]. О разных типах мышления говорит В.А.Серебрянников [6, 17]. Определяемые Л.С.Выготским этапы-звенья предпонятийных форм следует соотносить с разными формами психического отражения, а также формами социального отражения. Между психической формой отражения (ощущениями, восприятиями, представлениями и понятиями, суждениями, умозаключениями) как промежуточное звено называется представление, обращенное отображающим характером к низшей форме познания (ощущениям, восприятиям) и творческим – к высшей форме (понятиям, суждениям, умозаключениям). Понятия характеризуются надэмпирическими связями [1; 307, 309]. Л.С.Выготский подчеркивает особенность понятий – их взаимосвязь и взаимообусловленность [1; 307, 312]. Таким образом, исходя из общей идеи теории интериоризации, типы и стадии мышления определяются на основании степени, меры и типа опосредствования [1, 303-305]. Ученый подчеркивает общее всех понятий – меру общности понятий, а последнее определяет как пучок отношений общности относительно соподчиненных понятий и в отношении к высшим и низшим ступеням общности понятий [1, 299].

Психическая деятельность современного человека (в каждом отдельном случае индивидуально и в зависимости от конкретных социальных условий) – результат взаимодействия мышления и чувств. Мы склоняемся к тому, что языку жестов в аспекте формы соответствует наглядно-действенное мышление: конкретная форма мышления и конкретная форма его выражения. Это соотношение мышления и языка было характерным для начального этапа формирования человека. Второй формой соответствия мышления и языка стала дихотомия: образное мышление – звуковой естественный язык. Для этой формы мышления характерно абстрагированное восприятие конкретных предметов. В языке новые слова образуются путем абстрагирования – перенесением признаков (при помощи внутренней формы) одного слова на другое. Промежуточное звено между понятийным и наглядно-действенным мышлением – образное мышление в аспекте содержания, промежуточное звено между языком жестов и языком науки – звуковой естественный язык. Сложилась третья форма соотношения языка и мышления – дихотомия: понятийное мышление – язык науки. Понятийное мышление

– абстракция высшего порядка, ибо обобщаются абстрактные признаки конкретных предметов. Слова звукового естественного языка и неязыковые единицы – разные знаки научных систем, образующихся абстрактно – путем обобщения без использования внутренней формы. Поскольку у современного человека (для каждого конкретно и в каждой конкретной ситуации) по-разному складывается соотношение трех форм мышления и трех форм их выражения – форм общения, постольку до последнего времени не решен (и не может быть решен окончательно) вопрос о том, входит или не входит в значение слова понятие. Действительно, в одних случаях в значение слова входит понятие, в других не входит. Это вполне согласуется с истолкованием значения слова (иначе лингвистического понятия) как изменяемой категории, определяемой мерой, степенью обобщения и типом абстракции. Таким образом, лингвистическое понятие (значение слова) материализует результаты образного или понятийного мышления. Значение слова и понятие совпадают лишь в одном случае: [в частности] тогда, когда значение слова выражает логическое понятие. Если же в значении слова воплощается образ, о таком совпадении не может быть и речи. В аспекте логического обобщения (шире – понятия) – это высшая форма обобщения. Основа значения слова составляет обобщенное отношение. Значение слова и понятие не тождественны. В значении слова материализуется обобщение (при образном мышлении) и понятие (в случае понятийного мышления). Обеим формам мышления генетически предшествовало наглядно-действенное мышление, которое материализуется в материальных предметах. Таким образом, типы мышления и типы значения слова (синкреты, комплексы, предпонятия и понятия) – это разные типы и звенья (по степени абстрагирования и характеру обобщения) мышления, материализованные в языке [1, 314-315].

Структурность изучения языка предполагает признание уровней (ярусов) языка. Структурно-семантическое изучение лексики предусматривает выявление макроструктур. Нами делается попытка дополнить структурную семантику иерархией «полей». Актуальность этой проблемы отмечает В.А.Звегинцев в одной из последних работ [7, 74]. В аспекте онтологическом синтагматические связи слов, как показывает соратник Л.С.Выготского А.Р.Лурия, возникают значительно раньше и образуются значительно легче, чем парадигматические [2, 37]. В данном случае вполне оправдано построение над грамматикой (собственно грамматикой) грамматики семантики (несобственно-грамматики). Другой соратник Л.С.Выготского А.Н.Леонтьев, ссылаясь на работу В.П.Зинченко, говорит об утверждении в психологии идеи микроструктурного анализа деятельности путем выведения понятия «функциональные блоки» [9, 119]. Именно выявленное Л.С.Выготским поступательное усложнение функциональной психической системы стало основанием для создания парадигматической грамматики –

несобственно-грамматики. Несобственно-грамматика дополняет иерархически и изоморфно собственно грамматику. Это положение не противоречит представлению о недискретности языка как системы. Создание несобственно-грамматики углубляет проблему, переводя ее в плоскость семантики – значения слова и морфемы. До осознания положений парадигматической грамматики обращалось внимание, в основном, на отношения – стыки грамматики, словообразования и лексики (в данном случае речь идет о взаимосвязях единиц морфологического и словообразовательного уровней). При помощи теории интериоризации на основании принципа самостоятельности высших синтезов Л.С.Выготского объясняется возникновение и функционирование трех типов парадигматических микроструктур: предметно-тематических групп (предметных групп), лексико-семантических и понятийных полей, т.е. подводится психологическое обоснование теории структурирования лексики.

Безусловно, парадигматические отношения в языке в целом и в лексико-семантической ее системе, в частности, – явление более позднее по сравнению с синтагматическими. В данном случае обращаемся к уже цитированному нами С.Д.Кацнельсону, который утверждает, что события и факты из личной жизни запоминаются, очевидно, в виде образных фрагментов пережитого прошлого, упорядоченных по оси времени [3, 111].

Многовариантная парадигматика у лексико-семантической системы. Она наиболее дифференцирована. Именно поэтому мы доказываем необходимость вычленения парадигматической грамматики. У нее самая давняя (генеалогически) парадигматика, что объясняется рядом факторов. По теории интериоризации Л.С.Выготского самые близкие к внеязыковой действительности единицы лексического уровня – слова. По степени обобщения они (слова) – начало в иерархии единиц языка. Лексическая парадигматика количественно богаче по сравнению с морфемной, тем более фонологической. По закону обратной зависимости частотности и информативности становится очевидной относительно наибольшая значимость для процесса общения фонологических, меньше морфологических единиц. Грамматическая абстракция, грамматические отношения формируются на основании лексической абстракции, лексических (предметных) отношений. Кажется, с этим положением согласуется другое, в частности, о том, что в понятии «валентность» синтезируется семантическая (и лексическая) и синтаксическая сочетаемость, собственно явление парадигматики и синтагматики.

Структурно-функциональная изменяемость мышления и учет соотношения типов мышления с типом-названием становится основанием для классификации разных типов микроструктур («полей»). Конкретное наглядно-действенное мышление в процессе эволюции реализуется в материальной деятельности человека. На сравнительно высоком уровне развития психической деятельности совершается

раздвоение этих двух компонентов и со временем наглядно-действенное мышление, абстрагируясь, начинает выражаться языком жестов.

В работах ученика А.Н.Леонтьева С.А.Сироткина [10] на основании его собственных наблюдений доказывается, как разные виды деятельности слепоглухонемых детей путем абстрагирования интериоризируются в жесты, собственно язык жестов. Позже, констатирует он, в процессе обучения слепоглухонемые воспитанники овладевали письменным вариантом языка. Этапу наглядно-действенного мышления в какой-то момент соответствует язык жестов, в котором, естественно, отсутствуют парадигматические группы и парадигматические отношения единиц. Вербализованная (словесная) речь появляется на этапе абстрактного (комплексного) мышления. В случае вербализованной речи можно говорить о парадигматике всех уровней языка (и лексического в том числе). Но если на лексическом уровне парадигматика несобственно-грамматическая, то в фонологии и морфологии «грамматическая», обусловленная объединением групп носителей языка с разными грамматическими вариантами.

Палеонтологическое изучение языка подтверждает мысль, что у человека длительное время функционирует наглядно-действенное и конкретно-образное (комплексное) мышление. И лишь на очень высоком этапе общественного развития формируется логическая понятийная форма познания, материализуемая вербализованной словесной речью, постепенно вырабатывается специальный, дифференцированный по отраслям язык науки.

Диалектика учит, что между двумя соседними явлениями возможны переходные, промежуточные элементы. Проявляется это в одновременном функционировании разновременных элементов, в их переплетении. Эту мысль подчеркивает В.А.Серебрянников, останавливаясь на взаимоотношении языка и мышления [6; 10, 16, 17]. Л.С.Выготский это же положение обосновал, касаясь взаимодействия у человека образного и понятийного мышления [1, 204]. Функционирование материализованных в языке результатов наглядно-действенного и конкретно-образного мышления – предметно-тематических групп и лексико-семантических полей – может объяснить наличие переходных этапов «от практических, наглядно-действенных операций к теоретическим, понятийным» [1, 105].

Отмеченная А.Р.Лурия быстрая смена наглядно-действенного мышления вербально-логическим (абстрактным) под влиянием образования [8, 105] подтверждает длительный поступательный характер развития его в филогенезисе. Не составляет исключения отношение между естественным языком и языком науки как двумя разными этапами выражения процесса познания в области науки.

Заметим, С.С.Гусев утверждает, что язык науки, возникая на основе естественного языка, не лишен признаков первой, в частности, метафоричности [11, 70], проявляющейся в языке науки, имея неявный

характер [11, 74-75]. По закону самостоятельности высших синтезов Л.С.Выготского в социальном коллективе (группе) вырабатываются соотносительные (по субъективным признакам) неоформленные и неупорядоченные множества – тематические группы, на основе объективно существующих разнородных признаков-отношений – соотносительные с комплексами лексико-семантические поля.

В сознании ребенка формируется образ в виде неоформленного синкретического сцепления отдельных предметов, связанных на основании его субъективного впечатления, в сознании же социального коллектива (взрослых) – это группа слов, обозначающая ситуативно связанные понятия. С образом, обозначающим комплекс предметов, связанных на основании объективно выявленных существующих связей между предметами у ребенка, соотносится лексико-семантическое поле (с синонимическими, антонимическими, полисемическими, омонимическими связями) взрослого.

Исходя из теории интериоризации, изменчивости (количественной и качественной) познания – количественного накопления и поступательного изменения типа мышления (от форм восприятия к формам мышления) и принимая во внимание то, что процесс познания охватывает самые разные формы восприятия, мышления одновременно, а также то, что язык материализует их в значении слова, представим структуру лексико-семантической системы языка в виде схемы, которая учитывает разные типы слов (на основании типа, меры обобщения, опосредствования), разные типы микроструктур (на основании типа, меры обобщения, опосредствования).

Предметно-тематическая группа	Лексико-семантическое поле	Понятийное поле
Характер единиц микроструктур		
Слова-образы естественные, с реальной или потенциальной внутренней формой	Слова-образы естественные, с реальной или потенциальной внутренней формой	Слова-понятия искусственные, слова-конструкты, без внутренней формы
Характер упорядочения единиц в микроструктуре		
Группируются ассоциативно в процессе наглядно-действенного мышления	Группируются ассоциативно в процессе конкретно-образного мышления	Группируются в процессе словесно-понятийного мышления

Предлагаемая схема синхронична: она не учитывает ни процесса образования микроструктур, ни того, что микроструктуры одного типа – результат разных процессов. Исходя из закона самостоятельности высших синтезов Л.С.Выготского, первыми в иерархии микроструктур



ставим синтагматические микроструктуры, или «поля», которые генетически предшествуют парадигматическим. Признавая три типа мышления (наглядно-действенное, конкретно-образное, понятийное) и последовательности их возникновения, все многообразие парадигматических микроструктур представим в виде такой изоморфной схемы: предметная или предметно-тематическая группа – лексико-семантическое поле – понятийное поле. При этом берется во внимание дихотомия: языковое – внеязыковое. На основании соотношений этих категорий определяются названные группы. В формировании всех микроструктур очевидно взаимодействие процессов интеграции и дифференциации. В предметно-тематической группе в дихотомии языкового и внеязыкового преобладает языковое. Слова-знаки этой структуры характеризуются сравнительно невысоким уровнем абстрагирования, сравнительно небольшим удалением от внеязыкового – названных реалий, сравнительно невысоким уровнем обобщения, ибо обобщаются признаки конкретных предметов. В предметно-тематической группе объединяются не названия научных понятий (иначе шла бы речь о понятийных полях), а названия бытовых понятий, образованные в процессе конкретно-образного мышления, которое ассоциируется с естественной звуковой речью. В лексико-семантической парадигме с очевидностью проявляется автономия языка. Это заметно как в способе называния единиц (образование новых элементов осуществляется метафорически, метонимически, на основании общей функции), так и в использовании средств (перенесение названий осуществляется при помощи внутренней формы слова на основании использования одного абстрагированного признака конкретного предмета). Превалирование интеграции реализуется в организации лексико-семантического поля образованием синонимических рядов, превалирование дифференциации – антонимических пар. В процессе конкретно-образного мышления образуются названия-компоненты лексико-семантических полей, в процессе конкретно-образного мышления – сами поля.

Понятийные поля объединяют названия понятий, образованы единицы-названия в процессе понятийного мышления, они «безобразны» (без внутренней формы), ибо в слове-понятии обобщается несколько абстрагированных признаков. Таким образом, опосредствуются признаки конкретных предметов. Несовпадение содержания единиц понятийного мышления и формы звуковой естественной речи обусловили противоречивый характер терминологической системы языка.

Кстати, при конкретном исследовании отдельных микроструктур лексики наблюдается неразграничение трех названных парадигматических типов микроструктур. В результате смешения языковых (образных) и логических (понятийных) различительных признаков усложняется каркас микроструктур и всей макроструктуры.

Другим недостатком современного структурно-семантического изучения лексики стало ограничение некоторыми лексикологами парадигматической лексической группы единицами одного уровня. Ведь парадигматические поля – это система слов, лишь изредка анализируются словосочетания. Не всегда анализируются фонетико-морфологические и словообразовательные варианты. Это объясняется трудностью разграничения их в связи с наличием одновременных и разнотерриториальных вариантов. Ограничение парадигматических микроструктур достигается за счет грамматической однотипности единиц: отдельно рассматриваются парадигматические группы существительных, прилагательных, глаголов и т.д. В связи с дифференциацией (по лексико-грамматическим разрядам слов) парадигматических лексических групп актуализируется проблема соотношения парадигматики и синтагматики при исследовании существительных, прилагательных, глаголов и т.д.

Таким образом, структурно-семантическое исследование лексики обосновывается на основании теории интериоризации Л.С.Выготского: основные понятия семантики в аспектах парадигматики, синтагматики и прагматики представлены уже в концепции Л.С.Выготского.

Во-первых, утверждается, что основа значения слова – обобщение. Значение слова и понятие не тождественны. В значении материализуется обобщение-представление (конкретно-образного мышления) и понятие (понятийного мышления). Обеим формам генетически предшествовало наглядно-действенное мышление, овеществляемое в материальных предметах.

Первой формой соответствия было соотношение наглядно-действенного мышления и языка жестов, второй – соотношение конкретно-образного мышления и естественного звукового ряда. Промежуточное звено между понятийным и наглядно-действенным типами мышления – конкретно-образное мышление в плане содержания, промежуточное звено между понятийным и наглядно-действенным типами в плане выражения – собственно между языком жестов и языком науки – звуковой естественный язык. Затем сформировалась третья форма соотношения мышления и языка в виде дихотомии: понятийное мышление – язык науки. Обобщаются абстрактные признаки признаков конкретных предметов.

Таким образом, Л.С.Выготский выдвигает положение о необходимости системно истолковывать психические процессы (системность предполагает выявление универсальной единицы, выведение более сложных явлений из более простых). В этом аспекте, исходя из особенностей психической деятельности человека и закона самостоятельности высших синтезов, первыми в иерархии микроструктур определяем синтагматические структуры. Исходя из трех типов мышления и последовательности их возникновения, все многообразие парадигматических микроструктур представляем в виде

такой иерархической схемы: предметная, или предметно-тематическая группа – лексико-семантическое поле – понятийное поле. При определении трех типов парадигматических микроструктур учитывается дихотомия языковое-неязыковое. На основании градуальных отношений этих категорий определяется название группы. Они – следствие взаимодействия процессов интеграции и дифференциации. В предметно-тематической группе в соотношении языкового и внеязыкового превалирует внеязыковое. Слова-знаки этой микроструктуры характеризуются сравнительно невысоким уровнем абстрагирования, сравнительно небольшим удалением от внеязыкового –реалий, сравнительно невысоким уровнем обобщения. В предметно-тематической группе объединяются не научные понятия, а бытовые, образованные в процессе конкретно-образного мышления.

#### Литература

1. **Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования. – М., 1956.
2. **Лурия А.Р.** Об историческом развитии познавательных процессов: экспериментально-психологическое исследование. – М., 1974.
3. **Кацнельсон С.Д.** Типология языка и речевое мышление. – Л., 1972.
4. **Коул М., Скрибнер С.** Культура и мышление: Психологический очерк. – М., 1977.
5. **Горелов И.Г.** Проблема «глубинных» и «поверхностных» структур в связи с данными психолингвистики. //Известия АН СССР. Серия лит-ры и языка. – Т. 36. – 1977 – № 2.
6. **Серебrenников Б.А.** К проблеме «язык и мышление» (Всегда ли мышление вербально?). //Известия АН СССР. Серия лит-ры и языка. – Т. 36. – 1977. – № 1.
7. **Звегинцев В.А.** Предложение и его отношение к языку и речи. – М., 1976.
8. **Лурия А.Р.** Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1978.
9. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
10. **Сироткин С.А.** Переход от жеста к слову //Вестник МГУ. Серия XV. Психология. – 1977. – № 2.
11. **Гусев С.С.** Метафора – средство связи различных компонентов языка науки. //Филологические науки. – 1978. – № 2.

#### Summary

In this article the author analysed the conception of L.S.Vygotsky, wrote about the essence of meaning and followed it's evolution in the psychological aspect.

**Е. В. Зимич**

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ  
КОМПОНЕНТОВ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ  
РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА В МАТРИМОНИАЛЬНОМ  
ПОДТИПЕ ДИАЛОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Актуальным направлением исследований в области невербальной коммуникации является изучение автономно функционирующих невербальных компонентов (далее НВК) в различных типах дискурса. Рассматривая классификацию разговорного дискурса, И.П. Аристов и С.А. Сусов выделяют институционно-производственный и семейно-бытовой дискурс. В данном исследовании рассматривается семейно-бытовой диалогический дискурс, который определяется как неофициальное общение двух заинтересованных в нем людей, специфика которого состоит в стремлении максимально сжать передаваемую информацию, выйти на особый код общения [1], когда люди понимают друг друга с полуслова, коммуникативная ситуация самоочевидна. Семейно-бытовой диалогический дискурс характеризуется спонтанностью, сильной ситуативной зависимостью, ярко выраженной субъективностью, нарушениями логики и структурной оформленности высказываний.

Среди различных типов семейно-бытового диалогического дискурса, например, парентальный [2], особый интерес представляет матримониальный диалогический дискурс, который мы определяем, как спонтанное общение между супругами на бытовые темы, такие как выяснение семейных взаимоотношений, обсуждение материального благосостояния семьи, обсуждение воспитания детей, обсуждение досуга, здоровья, увлечений, путешествий и др.

Как отмечает М.Л. Макаров, важнейшей характеристикой единиц разговорной речи в семейно-бытовом диалогическом дискурсе является их конкретная денотативная направленность [3], эти слова указательны по своему назначению, именно поэтому вербальные компоненты лишь дополняют невербальные. Основная информация передается при помощи кинесических и проксемических компонентов, которые употребляются в сопровождении вербальной части сообщения, а также способны и к автономному функционированию.

Цель данного исследования состоит в выявлении особенностей автономного функционирования НВК в коммуникативных ситуациях разрешения конфликта в матримониальном типе семейно-бытового диалогического дискурса. Предметом исследования являются особенности автономного функционирования НВК в коммуникативных

ситуациях разрешения конфликта матримониального подтипа диалогического дискурса.

Автономно функционирующие кинесические и проксемические НВК помогают супругам ориентироваться в конфликтных ситуациях, регулировать свое поведение, глубже понимать друг друга и соответственно строить свои отношения, быстрее воспринимать семейные нормы и корректировать свои действия. Иногда даже при установившихся взаимоотношениях возникает настоятельная необходимость выразить свою близость отношений к партнеру с предельной ясностью, например, если тесные взаимоотношения между партнерами находятся под угрозой разрыва. В таких случаях, чтобы достичь определенной коммуникативной цели, один из супругов обращается к невербальным средствам, и именно они передают информацию относительно коммуникативных намерений адресанта, который хочет отвести угрозу. Это возможно при помощи умения супругов управлять и разрешать конфликтные ситуации.

Управление конфликтом в матримониальном подтипе диалогического дискурса направлено на его разрешение, регулирование или устранение. Под разрешением конфликта мы понимаем снятие противоречий, вызвавших конфликт, и установление нормальных взаимоотношений между супругами. Разрешение конфликта предполагает устранение источника конфликта, а его регулирование означает прекращение конфликтных действий и враждебности, снижение значимости источника причин конфликта. В матримониальном подтипе диалогического дискурса это достигается при помощи следующих тактик:

1. Приспособление. Супруги действуют совместно, не пытаясь отстаивать свои интересы.

*“Don’t shut me out, that’s all I ask. I won’t make demands, I won’t even say how I feel, but please, don’t shut me out.”*

*Smiling at his draft ways, she opened her arms to him. How long they stood locked together, drawing comfort, Jessie couldn’t say, but she didn’t want those moments to end because once again that feeling of warmth filled her. In his arms she felt safe. Safe and secure.*

*“O’K let it be how you want, only be quite!” he said with a humble voice. [5, 50]*

В данном примере при помощи автономно функционирующего кинесического тактильного НВК жена жертвует своими интересами, уступая и жалея мужа, тем самым, разрешая конфликт.

2. Сотрудничество. Супруги активно участвуют в разрешении конфликта и отстаивают свои интересы, но стараются при этом сотрудничать друг с другом.

*He sat opposite Sally now, willing her to look up from her book and talk. She stoically ignored him. He looked around for some diversion, but there was none. He tried the direct approach.*

*“So tell me Sally, what will you be doing at this conference?” he asked.*

*She lowered the book momentarily. Considered the question. “Well, we’ll talk. Exchange ideas and experiences. Get to know a bit more about each other’s problems...”*

*“A bit like what we’ve being doing?”*

*She allowed him a cross between a frosty smile and all-out lip curl but sat closed for more detailed conversation. [6, 26]*

В данном случае тактика сотрудничества реализуется при помощи взаимодействия вербальных специальных вопросов и автономно функционирующих невербальных проксемических компонентов.

3. Компромисс. Обе стороны немного уступают в своих интересах, чтобы удовлетворить их частично, поступая по принципу "ты мне - я тебе". В отличие от сотрудничества, где проводится анализ ситуации, компромисс поверхностен. Супруги сходятся на частичном удовлетворении своего желания и частичном исполнении желания другого.

*“You understand what I’m saying, don’t you?”*

*Taking a deep breath and holding it to stop herself from bursting into tears, Jessie nodded and then slowly exhaled. “I understand but don’t you?”*

*Lifting from the pushchair, he did her best to show a smiling face for her. “If you agree I also agree, I love you!” [5, 75]*

Для реализации данной тактики используются вербальные разделительные вопросы и автономно функционирующие кинесические НВК.

4. Уклонение. Супруг не отстаивает свои права, не сотрудничает для выработки решения проблемы или просто уклоняется от разрешения конфликта.

*“I’ve already given you one answer, but you’re too conceited to hear,” she told angrily. “Shall I shout it to get it through your sick skull?”*

*He shook his head and his eyes gleamed wickedly. For a tense moment, he scowled at her in a silence. Then he strode to the door and said, “I know what I do! If you disagree it’s your problem!” He merely eyed with dislike and walked away. [7, 45]*

В данном примере тактика уклонения реализуется мужем при помощи вербальных восклицательных предложений, автономно функционирующих кинесических и проксемических НВК, тем самым уходя от проблемы, перекладывая ответственность за решение на жену, добиваясь отсрочки решения.

Таким образом, разрешение конфликта в матримониальном подтипе диалогического дискурса возможно реализовать при помощи следующих тактик: приспособления, сотрудничества, компромисса и уклонения. Тактики разрешения конфликта могут реализовываться во взаимодействии вербальных и невербальных средств коммуникации. Для выражения широкого спектра эмоциональных состояний в

конфликтных ситуациях супруги используют разнообразные автономно функционирующие кинесические и проксемические НВК. Данное исследование открывает перспективу дальнейшего анализа матримониального подтипа диалогического дискурса.

#### Литература:

1. **Карасик В.И.** Языковой круг: личность, концепт и дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002.
2. **Солощук Л.В.** Конфликтно-направленный парентальный диалог как тип дискурса // Вестник Харьков. ун-та, 2000. – № 500.
3. **Макаров М.Л.** Основы теории дискурса. – М.: ИТДГК "Гнозис", 2003.
4. **Сусов И.П., Аристов С.А.** Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс. – [saristov@uos.de](mailto:saristov@uos.de), 1999. <http://homepages.tversu.ru/~susov/Aristov.htm>.
5. **Sally Worboyes** Over Bethnal Green., 2000.
6. **Emma Darcy** A wedding to remember. Harlequin Enterprises II B. V., 2001.
7. **Lucy Gordon** This man and this woman, Harlequin Enterprises II B. V., 1995.

#### Summary

This article discusses the importance of nonverbal communication in the matrimonial discourse, explores the tactics of conflict settlement.

УДК 811.111'373+811.112.2'373

**И. В. Мигович, Т. В. Степкина**

### **СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ ГЛАГОЛОВ, ВЫРАЖАЮЩИХ ВОСПРИЯТИЕ В АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ**

Сопоставительный анализ языков является актуальным в современном языкознании. В данной научной статье сопоставительный анализ был проведён в контексте двух германских языков – английского и немецкого. Целью работы стала попытка сопоставить глаголы восприятия в двух языках, выявить те значения глаголов, которые в английском и немецком языках совпадают и наоборот, и, как результат, установить, есть ли отличительные особенности в категоризации картины мира в соответствующих культурах.

Тема статьи представляется нам важной для понимания сущности процесса систематизации лексико-семантической системы английского и немецкого языков на современном этапе развития, для выявления основных закономерностей формирования и функционирования лексико-семантических полей в этих языках (на материале глаголов восприятия).

Изучение теоретического материала позволяет сформулировать проблему работы, а именно, проблему функционирования лексико-семантических полей внутри национальной языковой структуры, а так же установить, определяет ли лексико-семантическое поле национальную специфику языка.

Объектом исследования послужили глаголы, выражающие восприятие в английском и немецком языках. Согласно Е. В. Падучевой восприятие можно представить состоящим из двух этапов. Первый этап – физиологический, когда орган восприятия участвует в ситуации на правах своего рода орудия. Если речь идёт о зрительном восприятии, то на этом «физиологическом» этапе возникает зрительный образ предмета, включающий форму, цвет, размер – все характеристики, которые можно наблюдать глазами. На втором этапе зрительный образ подвергается ментальной «обработке» [1, 23-42]. При этом принято различать три типа употреблений глагола восприятия [2, 357]: 1) состояния (*видеть*), 2) деятельности (*смотреть*), 3) пассивные состояния (*выглядеть*).

В качестве предмета исследования были рассмотрены лексико-семантические поля глаголов зрительного и слухового восприятия в данных языках. В рамках проделанной работы были решены следующие задачи, а именно: проведён анализ литературы по проблеме; изучено понятие лексико-семантического поля в языке и языковые явления, которые влияют на его структуризацию; проведён сопоставительный анализ глаголов зрительного и слухового восприятия в английском и немецком языках.

Что же представляет собой явление лексико-семантического поля в языке? Отправной точкой для теории семантических полей в лексике послужила работа Й. Трира [3], в которой автором был проведён сравнительный анализ интеллектуальных терминов, использовавшихся в древнем и среднегерманском языках. Трир продемонстрировал, что данные термины образовывали взаимозависимую лексическую микросистему, в которой значение каждой из составляющих её лексем определялось соседствующими лексемами. Таким образом, им было впервые предложено определение лексико-семантического поля (в нашем исследовании даётся в переводе С. Ульмана [4, 156]): «Fields are linguistic realities existing between single words and the total vocabulary; they are parts of a whole and resemble words in that they combine into some higher unit and the vocabulary in that they resolve themselves into smaller units». Автор обозначает лексико-семантическое поле как лингвистическую реалию, существующую между отдельными словами в частности и внутри лексической системы языка в целом. При этом он отмечает: «деление поля одного отдельно взятого языка является предварительной работой, необходимой для сравнения двух языков взятых в целом». Очевиден тот факт, что определение, предложенное Триром, лишено конкретики и, как результат, было детализировано позже в работах многих лингвистов, в частности в работах W. Porzig, G. Ipsen, A. Jolles и



др. [3]. В настоящее время существует несколько определений данного явления в лексике, одним из которых является следующее: семантическое поле – лексическая категория высшего порядка, иерархическая структура множества лексических единиц, объединённых общим (инвариантным) значением [5, 232].

Мы можем с полным правом утверждать, что понятие семантического поля было введено в лингвистический обиход в связи с задачей системной организации лексики (описания лексики как системы). Оно состоит из множества слов, значения которых связаны с одним и тем же фрагментом действительности и которые образуют тематические группы. Лексические единицы включаются в определённое семантическое поле на основании того, что они содержат объединяющую их архисему, например, «time» - для всех обозначений времени, «color» - для всех обозначений цвета и т. д.

Поле характеризуется однородным понятийным содержанием своих единиц, поэтому его «строевыми элементами» обычно являются не слова, соотносимые своими значениями с разными понятиями, а лексико-семантические варианты. Лексико-семантический вариант представляет собой, так сказать, «клеточку» лексической системы языка, её исходную «рабочую» единицу. Различные формальные и семантические комбинации лексико-семантических вариантов дают в итоге многозначные слова, синонимические ряды, антонимические противопоставления и т. п. Многозначные слова чаще всего входят своими различными значениями (ЛСВ) в разные семантические поля, например, *sister1* - woman or girl in relation to her siblings, *sister2* – female fellow member of a trade union, feminist group, etc, *sister3* – senior female nurse, *sister4* – member of a female religious order, *sister5* – (often attrib.) of the same type, design, or origin etc. (sister ship; prose, the younger sister of verse).

Говоря о связи единиц в рамках семантического поля, необходимо отметить также связь по линии род – вид, в результате существования которой различают родовые (гиперонимы) и видовые (гипонимы) понятия. При этом вторые являются частью первых, и таким образом внутри семантического поля создаётся своего рода иерархия. Говоря о родо-видовых отношениях в рамках семантического поля необходимо отметить, что важнейшим структурирующим отношением элементов в семантическом поле является именно гипонимия. Она представляет собой включение единиц в соответствующий класс наименований. Слова, соответствующие видовым понятиям (например, *poodle*, *ban-dog*, *sheep dog*, *Alsatian*, *Alsatian dog*, *collie*, *German shepherd (dog)*, *police dog*, *kelpie*, *borzoi*, *greyhound*, *Russian wolfhound*, *spaniel*), выступают как гипонимы по отношению к слову, соотносящемуся с родовым понятием (*a dog*), – их гиперониму, и как согипонимы по отношению друг к другу. Гиперо-гипонимические отношения структурируют семантическое поле сверху донизу и снизу доверху [5, 236].

По мнению М. П. Кочергана [6, 13], явление гиперо-гипонимии в структуре лексико-семантического поля отражает своеобразное видение мира разными языками. Ещё С. Ульман [4, 184] отмечал, что «одни языки чрезвычайно богаты словами конкретного значения, в то время как другие языки используют слова с общим значением и не стремятся передать все детали». Это явление наблюдается в тех случаях, когда в одном языке используется родовое понятие, а в другом – видовое.

Достаточно часто особенности восприятия картины мира различными культурами, влияющие на структуризацию языка в целом и семантических полей языка в частности, связаны с явлениями, упоминавшимися ранее, а именно, такими как синонимия, полисемия и антонимия в лексической системе языка. Как отмечает Л. М. Васильев и другие авторы [7], связи между единицами отдельного семантического поля могут различаться по «ширине» и специфичности. Наиболее общие типы связей – это связи парадигматического типа (синонимические, полисемические, родовидовые и др.).

*Явление полисемии в структуре лексико-семантического поля глаголов восприятия*

Многозначность, или полисемия, – это семантическое свойство слова иметь одновременно несколько значений (обнаруживать несколько взаимосвязанных лексико-семантических вариантов) [8, 483]. С собственно лингвистической точки зрения развитие многозначности объясняется законом асимметрии знака и значения, открытым С. О. Карцевским. Знак и значение обычно не покрывают полностью друг друга: «Если бы знаки были неподвижны и каждый из них выполнял только одну функцию, язык стал бы простым собранием этикеток» [9, 85]. Один и тот же знак «стремится обладать иными функциями, нежели его собственная», а значение «стремится к тому, чтобы выразить себя иными средствами, нежели его собственный знак. Они асимметричны...» [9, 90]. Приспосабливаясь к определённой обозначаемой ситуации, лексические единицы изменяются постепенно и только частично, расширяя своё смысловое содержание, но оставаясь принципиально теми же единицами.

Явление полисемии в структуре лексико-семантического поля может быть продемонстрировано на примере глагола восприятия «слышать» в английском и немецком языках соответственно.

**To hear** (англ.):

1) perceive with the ear; 2) listen to (heard them on the radio); 3) listen judicially to (a case etc.); 4) be told or informed; 5) be contacted by, especially by letter or telephone; 6) be ready to obey (an order); 7) grant (a prayer).

1) слышать, обладать слухом. He is dull of hearing. — Он плохо слышит. He whispered so that I should not hear. — Он прошептал очень тихо, чтобы я ничего не услышал;

2) а) внимательно слушать, выслушивать (hear out). There was an agreement between us that you should hear me out. — Мы договорились, что

ты меня выслушаешь. **Syn: listen, hearken;** б) посещать, слушать (лекцию, проповедь, концерт и т. п.) **syn: attend;**

3) а) услышать, узнать. *How did you hear of our product?* — Как вы узнали о нашей продукции? **Syn: learn;** б) получать известие. *We were so worried when we didn't hear from you for three weeks.* — Мы так волновались, от тебя три недели не было известий.

В немецком языке структура семантического поля глагола «слышать» в целом совпадёт со структурой поля этого же глагола в английском языке: основное значение глаголов («слышать, обладать слухом; слышать, услышать») будет одинаковым в обоих языках, однако дополнительные, и в особенности переносные значения, будут различаться. Факт, достаточно ярко свидетельствующий о своеобразии языковых картин мира в немецком и английском языках.

#### **Hören** (нем.):

- 1) *schall wahrnehmen* (воспринимать на слух);
  - 2) *erhören, beachten* (1. соблюдать; принимать во внимание, учитывать; 2. обращать внимание на...);
  - 3) *anhören* (слушать, выслушивать); *sich etw. anhören* — (про)слушать;
  - 4) *aufnehmen* - 1) принимать, оказывать приём; 2) принимать (куда-л.); включать; 3) воспринимать, относиться (к чему-л. как-л.); 4) начинать, приступать (к чему-л.); 5) снимать, фотографировать; 6) записывать (на плёнку), производить звукозапись; 7) вмещать (в себя); 8) поднимать (спустившуюся петлю); набирать (петли первого ряда при вязке);
  - 5) *gehörchen* (слушаться кого-л.), *reagieren* (реагировать, обращать внимание, отзываться (на что-л.));
  - 6) *erfahren* (узнать, (у)слышать), *erkennen* (узнавать, распознавать).
- 1) слышать, расслышать; слушать: *ich kann Sie nicht hören* — я вас не слышу; *ich habe sie singen hören* — я слышал, как она пела; *soviel ich gehört habe...* — насколько [как] я слышал...; *er laßt nichts von sich hören* - о нём ничего не слышно, он не даёт о себе знать.
- 2) слышать: *sie hört schwer* — она плохо слышит.

Следует отметить, что явление полисемии в структуре лексико-семантического поля более характерно для немецкого и английского языков, чем для русского. Это обусловлено, преимущественно, односложной структурой английских и немецких лексем, а также доминированием в этих языках однокоренных слов. Чем больше относительная частота использования однокоренного слова, тем больше количество семантических вариантов данного слова.

В заключение необходимо упомянуть, что многозначность – это категория семасиологическая по преимуществу. Большинство часто воспроизводимых в речи слов, будучи полисемичными, представляют по сути своей «пересечение» в одной лексеме ряда семантических полей, обычно далеко отстоящих друг от друга. Данное явление в структуре лексико-семантического поля способствует также реализации

стилистической функции в речи: служит как средство выражения речевой экспрессии, используется в каламбурах.

*Явление синонимии в структуре лексико-семантического поля глаголов восприятия*

В общелитературном языке синонимы понимаются как различные по звучанию, но совпадающие по значению или имеющие сходное, близкое значение слова. Синонимия, или семантическое отношение лексических единиц, полностью или частично совпадающих по своему значению, в отличие от многозначности представляет наибольший интерес как категория ономаσιологическая. Синонимы – это языковые средства выражения одного и того же содержания или близких смыслов, уточнения отдельных сторон обозначаемого и его оценки [5, 512].

Любое семантическое поле представляет собой стандартную модель с лексемой-ядром и синонимами, окружающими ядро и образующими синонимический центр данного семантического поля. В качестве примера рассмотрим структуру семантического поля глагола восприятия «видеть» в английском и немецком языках.

Глагол восприятия **to see** имеет следующие значения в английском языке:

1) to perceive with the eyes, to have or use this power; 2) to discern mentally, understand; 3) to watch (a film, game, etc.); 4) to ascertain, learn (*will see if he's here*); 5) to imagine, foresee (*see trouble ahead*); 6) to look at for information (*see page 15*); 7) to meet and recognize (*I saw your mother in the town*); 8) to meet socially or on business; visit or be visited by (*too ill to see anyone; must see a doctor*); to meet regularly as a boyfriend or girlfriend; 9) to reflect, wait for clarification (*we shall have to see*); 10) to experience (*I never thought to see it*); 11) to find attractive (*can't understand what she sees in him*); 12) to escort, conduct (*saw them home*); 13) to witness (an event etc.); 14) to ensure (*see that it is done*).

Данный глагол во всём огромном множестве его значений образует лексико-семантическое поле, в которое входят следующие синонимы: **to look, notice, observe, watch, witness, meet, inspect** (в значении «осматривать»). В свою очередь ещё один глагол восприятия **to look** образует своё лексико-семантическое поле, ср.:

**To look:**

1) to use one's sight, turn one's eyes in some direction. To turn one's eyes on; examine (*looked me in the eyes; looked us up and down*); 2) to make a visual or mental search (*I'll look in the morning*). To consider, examine (*must look at the facts*); 3) to search for, seek, be on the watch for; 4) to inquire; 5) to have a specified appearance; seem (*look a fool; future looks bleak*); 6) (foll. by to) a) consider; be concerned about (*look to the future*); b) rely on (*look to me for support*); 7) (foll. by into) investigate; 8) (foll. by what, where, whether, etc.) ascertain or observe by sight; 9) (of a thing) face some direction; 10) to indicate (emotion etc.) by one's looks; 11) (foll. by that) take care; make sure.

- 1) а) смотреть, глядеть; осматривать; быть внимательным, следить: to look ahead — смотреть вперед (в будущее), look ahead! — берегись!; осторожно! to look through blue-coloured (rose-coloured) glasses — видеть все в непривлекательном (привлекательном) свете; to look things in the face — смотреть правде в лицо; **syn: gaze, glance, glare, peer, stare, see;** б) выходить на..., быть обращенным на...; "смотреть" (об окнах, дверях, выходах и т.д.): my room looks south — моя комната выходит на юг;
- 2) как глагол-связка в составном именном сказуемом, выглядеть, казаться: to look big — принимать важный вид, to look well (ill) — выглядеть хорошо (плохо), to look like — выглядеть как, походить на, быть похожим на, it looks like rain(ing) — похоже, что будет дождь, to look one's age — выглядеть не старше своих лет, to look oneself again — принять обычный вид, оправиться;
- 3) показывать, выражать (взглядом, видом): He looked his thanks. — Весь его вид выражал благодарность.

В приведённых примерах общим значением является значение «видеть, глядеть, смотреть; наблюдать», это, так называемая, архисема для всех остальных значений данных слов. Все остальные значения глаголов свидетельствуют о наличии отношений полисемии в структуре их семантических полей. Явление же синонимии проявляется в наличии около глаголов восприятия (**to see, to look**), являющихся лексемой-ядром, следующих лексем – **to notice, observe, watch, witness, meet, inspect, gaze, glance, glare, peer, stare, see**, которые, в свою очередь, образуют вокруг вышеупомянутых глаголов восприятия семантические поля, находясь в центре или на периферии, в зависимости от степени вариации значения от лексемы-ядра.

Подобную картину можно наблюдать и в немецком языке. Рассмотрим более детально немецкий глагол **sehen**, инвариантным значением которого является значение «видеть, смотреть». Данный глагол образует следующее лексико-семантическое поле:

- 1) **schauen, erblicken** в значении «видеть, смотреть»: *das Licht ist zu schlecht, ich kann nichts mehr sehen;*
- 2) **erkennen, bemerken, begreifen, feststellen** в значении «понимать, постигать»: *ich sehe, hier ist alles in Ordnung; ich will sehen (überlegen) was zu tun;*
- 3) **erleben** в значении «пережить; испытать, узнать (на собственном опыте)»: *er hat viel Schönes gesehen* — он испытал много прекрасных мгновений; *sie sieht viel Freude an ihren Kindern* — дети доставляют ей много радости. В значении «увидеть (самому), встретить (в своей жизни)»: *so etwas habe ich noch nicht gesehen* — такого я ещё не встречал, в жизни не видел ничего подобного; *was man nicht alles sieht!* — чего только не бывает!
- 4) **sich bemühen, kümmern** в значении «заботиться, беспокоиться (о чём/ком-л.)»: *wir müssen nach dem Kranken sehen.*

Выделенные слова свидетельствуют о проявлении отношений полисемии и синонимии в структуре семантического поля данного глагола. Необходимо отметить тот факт, что явление полисемии в большей мере свойственно английскому языку, чем немецкому.

Несмотря на большое разнообразие в организации семантических полей и специфику каждого из них можно говорить о некоторой принципиальной структуре семантического поля, которая предполагает наличие его ядра, центра и периферии. Возьмём в качестве примера поле «восприятие» (*англ.* perception, *нем.* Wahrnehmung), ограничившись в качестве объекта исследования глаголами, образующими основу этого поля: *англ.* to perceive (воспринимать, воспринять), *нем.* wahrnehmen (воспринимать, ощутить, заметить). Общее (инвариантное) значение поля в его «чистом» виде содержит семантически наиболее простое слово **to perceive** (воспринимать, воспринять), **wahrnehmen** (воспринимать, ощутить, заметить): *the truth as I perceive it...* — правда, как я ее понимаю; *ich habe von den Vorgängen auf der Straße nichts wahrgenommen* — ничего из происходившего на улице я не заметил. Глаголы **to perceive (англ.)/wahrnehmen (нем.)** совместно с близкими им по семантике словами (синонимами типа *apprehend, grasp, take in, conceive (постигать); assimilate (усвоить)/auffassen; aneignen (усвоить знания и т.п.), aufnehmen, empfinden (отреагировать)*, антонимами *to misapprehend smth., to misinterpret smth.* и некоторыми словообразовательными дериватами) образуют классы единиц неспециализированной передачи – ядро семантических полей данных глаголов.

Эта центральная часть семантического поля как бы обволакивается классами специализированной передачи, где общее значение поля усложняется по мере удаления от ядра. Эти классы представляют собой центр семантического поля: глаголы зрительного, слухового, вкусового восприятия и т. д. Таким образом, слово (лексико-семантический вариант) предстаёт в семантическом поле во всех его характерных связях и разнообразных отношениях, реально существующих в лексической системе языка. В свою очередь, рассмотренные выше лексические категории оказываются в поле взаимосвязанными и соподчинёнными как его важнейшие составляющие. Они синтезируются в нем [5, 260].

Подводя итог всему вышеизложенному, необходимо отметить следующее: лексико-семантическое поле является одним из важнейших элементов лексической системы языка, структурирующим её состав. Нами были выделены основные закономерности существования семантических полей, рассмотрены основные типы межсистемных отношений, влияющих на структуру семантического поля на материале глаголов восприятия в английском и немецком языках.

Проанализировав структуру данных глаголов, мы установили, что основное (инвариантное) значение глаголов в указанных языках

зачастую совпадает. При этом дополнительные значения, связанные с явлением синонимии и полисемии, в значительной степени различаются, что, в свою очередь, указывает на различия в категоризации картины мира в двух культурах. Данное исследование позволяет констатировать тот факт, что сходство и различия между соотносимыми глаголами семантического поля «восприятие» в английском и немецком языках обусловлены экстралингвистическим фактором, а именно – различным способом жизни двух народов – носителей этих языков, характером их мышления, различиями в культурном аспекте и т. д.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: английский и немецкий языки имеют как идентичные черты, так и индивидуальные национальные особенности, связанные с функционированием тематического класса глаголов восприятия в данных языках. Это, в свою очередь, способствует созданию системы «восприятие» в двух языках, которая достаточно колоритно и исчерпывающе отображает все закономерности и особенности сравниваемых языков.

Необходимо также отметить практическую значимость данного исследования, а именно: изучению явления семантического поля в лексической системе родственных языков, детально освещенного в работе, должно уделяться значительное внимание на филологических специальностях всех типов учебных заведений, т. к. это способствует более глубокому пониманию студентами лексических систем данных языков и, как следствие, расширению их активного словарного запаса. Кроме того, это является необходимым условием для понимания художественной литературы и периодической печати, для переводческой деятельности и дает полное представление о процессах, протекающих в лексико-семантической системе языка на современном этапе развития.

#### Литература

1. **Падучева Е. В.** К структуре семантического поля «восприятие» (на материале глаголов восприятия в русском языке) // Вопросы языкознания. – 2001. – №4.
2. **Апресян Ю. Д.** Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – №1.
3. **Лингвистический энциклопедический словарь** / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М., 1990.
4. **Ullmann St.** Semantics: an introduction to the science of meaning. – Oxford, 1962.
5. **Современный русский язык** / Под ред. В. А. Белошапковой. – М., 1989.
6. **Кочерган М. П.** Зіставне мовознавство і проблема мовної картини світу. // Мовознавство. – 2004. – №5 – 6.
7. **Васильев Л. М.** Современная лингвистическая семантика. – М., 1990.
8. **Большой энциклопедический словарь.** Языкознание / Гл. ред. Ярцева В. Н. – М., 1998.
9. **Карцевский С. О.** Семантическая эквивалентность лексических единиц. – Кишенёв, 1973.
10. **Мюллер В. К.** Англо-русский словарь. – М., 2003.
11. **New Webster's Dictionary and Thesaurus of the English Language.** – Danbury, 1993.
12. **Немецко-русский словарь** / Под ред. А. А. Лепинга и Н. П. Страховой. – М., 1991.

13. **Русско-немецкий словарь** / Под ред. Е.И. Лепинга, Н. П. Страховой, К. Лейна, Р. Эккерта. – М., 1983.

#### Summary

The article given highlights the value of comparative analysis for investigation the phenomenon of lexico-semantic field in language system. The study of the phenomenon was carried out on the basis of the verbs of visual and auditory perception. The main attention was paid to language levels, aspects and teaching devices that were relevant for this kind of research. Therefore, the article demonstrates the topicality of the problem of lexical fields in language that demands further elaboration and thorough analysis.

УДК 811.111'22

**Ю.С. Острогляд**

### **СЕМИОТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ИНТЕНСИФИКАТОРОВ (ФИ) В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Целью данной статьи является установление и описание семиотических особенностей фразеологических интенсификаторов в английском языке.

В данной статье представлены результаты анализа семиотических характеристик ФИ в различных конфигурациях воспроизведения, определены принципы и механизмы метафоризации ФИ, установлены и описаны семиотические особенности ФИ как единиц языковой системы.

Практическая ценность статьи определяется возможностью использования ее положений в курсах по лексикологии, в спецкурсах по теории интерпретации, при руководстве курсовыми работами. Материал, представленный в работе, результаты его анализа могут быть использованы в практике преподавания английского языка.

Проблемы категории интенсивности и различных средств ее выражения в языке издавна привлекали к себе внимание многих исследователей (Д. Болинджер, Э. Сепир, И.И. Туранский и др.). Ряд исследований посвящен фразеологическому способу усиления. Однако следует заметить, что во фразеологии изучение категории интенсивности ограничивается лишь рассмотрением структурно-семантических преобразований фразеологических единиц, усиливающих их значение (Гераскина Н.П., Свинцицкий И.Я., Артемова А.Ф.), синтаксической идиоматики (Кирхнер Г., Туранский И.И.), компаративных фразеологических единиц со значением усиления (Сущинский И.И.,



Туранский И.И., Артемова А.Ф.) и выделением особого пласта – фразеологических интенсификаторов (Кунин А.В.).

Наиболее полно состав ФИ в английском языке впервые определил А.В. Кунин, включивший в “Англо-русский фразеологический словарь” 47 единиц. Обширный иллюстративный материал свидетельствует о том, что подавляющее большинство ФИ активно функционирует в современном английском языке, в разных его стилях и жанрах.

Развитие системных знаковых свойств ФИ заключается в создании необходимого уровня знаковой избыточности. Большая роль в этом процессе отводится фразеологической абстракции, которая способствует системно-языковой значимости ФИ и их переводу в знаки языковой номинации. Фразеологическая абстракция является механизмом отвлечения смысла фразеологизма от буквальных значений его компонентов. А.В. Кунин связывает данное понятие с понятием мотивированности, отмечая, что “фразеологическая абстракция неразрывно связана с мотивировкой фразеологического значения” [1, 158]. По мнению ученого, в условиях именно такой зависимости двух явлений между фразеологической абстракцией и мотивировкой существует обратно пропорциональная связь: “Наличие определенного типа мотивировки фразеологического значения свидетельствует об отсутствии или неполноте соответствующего типа фразеологической абстракции, и наоборот – чем полнее фразеологическая абстракция, тем слабее мотивировка соответствующего типа, т.е. чем сложнее семантическая структура фразеологизма, тем выше уровень фразеологической абстракции и тем выше степень немотивированности” [1, 164].

Ученый выделяет четыре уровня фразеологической абстракции: наивысший, высокий, средний и низкий.

В пределах первых двух уровней различаются полная и неполная степени абстракции. Согласно классификации фразеолога, во фразеологических интенсификаторах наблюдаются наивысший и высокий уровни абстракции.

Наивысший уровень фразеологической абстракции отмечен у большинства ФИ, например таких, как: *as anything, like anything, as blazes, as hell, like hell, a hell of a ..., as old boots, I'll eat my boots, I'll eat my hat, as the day is long, as they come, as they make them, fine and ..., good and ..., nice and ..., rare and ..., like nobody's business* и других. Приведем примеры употребления таких ФИ в различных конфигурациях:

1. It's raining like hell (J. Galsworthy “Maid in Waiting”) [2, 382].

2. One of 'em's lying like hell. But which? (A. Christie “Cards on the Table”) [2, 187].

3. She'll have a hell of a life with that fellow when they're married (A.J. Cronin) [2, 378].

4. You're a **hell of a guy**, Ron (J. Jones) [2, 221].

Уже на стадии порождения, как считает А.В. Кунин, значение этих фразеологических интенсификаторов полностью абстрагировано от буквальных значений составляющих их компонентов. Об этом свидетельствуют контексты первоупотребления данных ФИ:

1. Well, here it is mid-summer and hot **as blazes**, and we are putting out another crop of winter cabbage here [2, 88].

2. If I knew as little of life as that, **I'd eat my hat** and swallow the buckle whole (Ch. Dickens "Pickwick Papers") [2, 361].

Контексты порождения ФИ с наивысшим уровнем фразеологической абстракции представляют собой гиперболические выражения, в которых данные ФИ достигли определенного уровня знаковой избыточности и получили относительно контекстно-свободный статус. Однако фразеологическая абстракция связана не только с отвлечением значения ФИ от буквальных значений его компонентов, а также и с отвлечением конфигурации воспроизведения ФИ от авторской конфигурации. Проведенные исследования показали, что степень фразеологической абстракции ФИ повышается по мере отвлечения конфигурации их воспроизведения от контекстов их первоупотребления. Например:

1. The kid was happy **as blazes** taking down the engine of Jimmy's like (E. Waugh "Decline and Fall") [2, 88].

2. If the police finds any evidence against Colby, **I'll eat my hat** [3, 157].

3. Рассмотрим ФИ *as the day is long* – ужасно, чертовски, чрезвычайно, на редкость и ФИ *like wildfire* – стремительно, мгновенно. Первоначально ФИ *as the day is long* употреблялся только в составе шекспиризма *as merry as the day is long*, а ФИ *like wildfire* впервые был употреблен У.Шекспиром в сочетании с предикатом *to burn*. Например:

1. Beatrice: ...he shows me where the bachelors sit and there live we **as merry as the day is long** (W.Shakespeare "Much Ado about Nothing") [2, 198].

2. "...whose words **like wildfire** burnt the shining glory of rich-built Ilion" (W. Shakespeare "The Rape of Lucrece") [2, 278].

Постепенно данные ФИ абстрагируются от контекстов их первого употребления, т.е. от сочетаемости с предикатами *merry* и *to burn*, распад единичной сочетаемости привел к возможности ФИ воспроизводиться в сочетаниях с самыми разнообразными предикатами. Например:

1. They are quiet, peaceable, tractable, free from drunkenness, and they are **industrious as the day is long** (M. Twain) [2, 198].

2. "A real honest-to-god Albino?" Shaw asked. "As **real as the day is long**" (E. Caldwell) [2, 234].

3. ... the commandant told me that I could place entire confidence in them; they were as **honest as the day is long**, and I could leave anything about without the slightest risk (W.S. Maugham) [2, 345].

4. Really I do not know how much was true in the reports which flew about like wildfire just at this time (E. Gaskell) [4, 613].

5. She would ... flirt like wildfire for a fortnight (Ch. Reade) [2, 278].

В корпусе ФИ выделяется группа ФИ, для которых характерен высокий уровень фразеологической абстракции. К таким ФИ относятся следующие фразеологизмы: *like the devil, as the devil, like a shot, like lightning, like mad, like crazy, like a house afire, like one o'clock* и др. Если на наивысшем уровне абстракции отсутствует двуплановость фразеологического значения вследствие разрыва связи между значением ФИ и значением его прототипа, то при высокой степени абстракции такая связь всегда наблюдается. Значение прототипа как бы просвечивает через значение ФИ. Например:

1. There she was, beating them with her umbrella **like crazy** (J. Osborne "The Entertainer") [2, 168].

2. I've been eating **like crazy** the last couple of days [3, 73].

3. Of course I'll go **like a shot** if I'm in the way (B. Shaw "Back to Methuselah") [2, 681].

4. I'd lend her the money **like a shot** if I thought she'd do something sensible with it [3, 306].

Каким образом фразеологическая абстракция формирует знаковую избыточность данных ФИ? Еще на стадии потенциальной фразеологичности рассматриваемые ФИ в силу естественных причин не обладают устойчивостью и полностью зависят от семиотических связей в контексте. Потенциальную ФИ можно определить как единицу языка, обладающую на этапе порождения характерными для фразеологических единиц признаками, такими, как стилистическая окраска и метафоричность. Таким образом, указанные выше ФИ с необходимостью проходят стадию потенциальной фразеологичности, на которой они входят в состав высказываний, представляющих собой метафорические сравнения или метафорические уподобления. Приведем пример, который демонстрирует контекст порождения ФИ *like one o'clock*:

"Mr. Guppy and Mr. Jobling repair to the rag and bottle shop, where they find Krook still sleeping **"like one o'clock"**; that is to say, breathing stertorously with his chin upon his breast, and quite insensible to any external sounds, or even to gentle shaking" (Ch. Dickens "Bleak House") [2, 549].

Как видно из данного примера, ФИ является единицей с очень высоким уровнем информативности, т.е. единицей, требующей для ее понимания компенсации средствами контекста. Поэтому значение ФИ *like one o'clock* дублируется частью контекста справа от ФИ. На этом этапе механизм фразеологической абстракции начинает активно работать, он обеспечивает перевод сочетаний слов, обладающих потенциально целостным смыслом, из одной знаковой системы (контекст) в другую (язык), т.е. обеспечивает отвлечение конфигурации воспроизведения от авторской конфигурации.

В контекстах воспроизведения этого ФИ, которые приводятся

ниже, ФИ *like one o'clock* (вовсю, здорово, охотно) уже не воспринимается как новое, т.е. обладающее повышенной информативностью содержания, дублирование в этом контексте не требуется. Знаковая избыточность ФИ достаточна для того, чтобы воспроизводиться за счет реализации своих внутренних семиологических ресурсов. Например:

1. “Anything about the meeting, sir? Your speech must read **like one o'clock**” (J. Galsworthy) [2, 549].

2. He never gave anything to us. I call it rather mean of him – and you must have made up to him **like one o'clock** (W. Maxwell) [4, 612].

Как показали рассмотренные выше примеры, действием фразеологической абстракции в области семантики ФИ является семантическая интеграция контекста ФИ. Самый распространенный способ интеграции – семантическое дублирование. В процессе повторных преобразований компонентов фразеологической конфигурации, фразеологическая абстракция работает в направлении увеличения избыточности значения ФИ, постепенно трансформируя его в языковой знак с предсказуемым значением. Это и есть проявление семантической интеграции ФИ, т.е. стадии развития, для которой характерно всеобщее знание значения ФИ как знака языковой системы.

Таким образом, рассмотрев данные примеры и проанализировав ряд других, мы пришли к выводу о том, что фразеологическая абстракция - это процесс формирования знаковой избыточности ФИ, так как она переводит контекстуальную избыточность ФИ в их собственно фразеологическую избыточность, благодаря которой формируются прагматические, семантические и синтаксические параметры ФИ, определяющие их знаковые системно-языковые характеристики. Следовательно, фразеологическая абстракция одновременно и результат, так как, по достижению определенного уровня фразеологической избыточности, ФИ становится единицей языка. Избыточностью, предсказуемостью основных параметров языкового знака обусловлена его воспроизводимость.

Воспроизводимость – регулярная повторяемость в речи языковых единиц разной степени сложности, т.е. разнородных, разнокачественных образований. Воспроизведение ФИ в речи – это форма проявления их устойчивости в языке, ведь устойчивость и обусловленная ею воспроизводимость охватывают все аспекты структуры ФИ. По определению А.В. Кунина “фразеологизмы воспроизводятся в готовом виде потому, что являются устойчивыми образованиями” [1, 9]. Категории устойчивости и воспроизводимости соотносятся в функциональном плане как потенция и реализация. Устойчивость, хранение в памяти носителей языка стабильного единства формы и содержания предполагает его воспроизводимость. Следовательно, имеются основания рассматривать устойчивость ФИ на уровне воспроизводимости как проявление относительной завершенности

семиологических процессов, протекающих в ФИ, начиная с его первоупотребления.

Итак, проанализировав фактический материал, мы пришли к заключению, что большинство ФИ заведомо формируются с преимущественным развитием их классических знаковых функций, способных воспроизводиться за счет внутренних семиологических процессов. Развитие системных знаковых свойств определенной группы ФИ происходит еще на стадии потенциальной фразеологичности и заключается в создании необходимого уровня знаковой избыточности, которую данные фразеологические единицы получают под действием фразеологической абстракции, что способствует переводу ФИ в знаки языковой номинации.

Уровень фразеологической абстракции непосредственно связан со степенью сложности семантической структуры ФИ и прямо пропорционален ей. Из четырех существующих во фразеологии уровней абстракции в ФИ наблюдаются лишь высокий и наивысший. В английском языке не существует ФИ с низкой, либо средней степенью абстракции. Это объясняется тем, что мотивировка значения ФИ слабо выражена или полностью отсутствует.

Следует подчеркнуть, что на заключительной ступени развития ФИ имеют параметры, близкие к параметрам языкового знака, т.е. имеют достаточно самостоятельную структуру и значение. В результате метафоризации, которая приводит к обретению ФИ знаковой избыточности, описываемые фразеологические единицы получают контекстно-свободный статус и возможность воспроизведения в различных конфигурациях за счет реализации внутренних семиологических ресурсов.

#### Литература

1. **Кунин А.В.** Курс фразеологии современного английского языка. – М., 1996.
2. **Кунин А.В.** Англо-русский фразеологический словарь. – М., 1984.
3. Longman Idioms Dictionary. – Harlow, 2001.
4. Англо-український фразеологічний словник / уклад К.Т. Баранцев. – К., 2005.

#### Summary

The article defines and describes semiotic peculiarities of phraseological intensifiers, determines the conditions under which phraseological intensifiers gain context-free status and penetrate into the language system as signs of nomination, determines the role of phraseological abstraction in this process, and distinguishes groups of phraseological intensifiers on the basis of degree of their motivation. The theoretical statements are supported by examples of using phraseological intensifiers in different contexts and configurations which illustrate the deductions made in the article.

**Л.В. Солощук**

## **ДИСКУРСИВНА ОСОБИСТІТЬ ЯК КАТЕГОРІЯ ДИСКУРСУ**

У другій половині ХХ століття академічна наука, яка займається вивченням мови, усвідомила, що мова, яку вона вивчає, є якоюсь науковою абстракцією, що немає прямого відношення до реальних процесів комунікації. Тому виникають парадокси мовленнєвого спілкування, коли людина час від часу відчуває повну нездатність до мовленнєвого спілкування з іншими членами того ж мовного колективу, відзначає Є.В.Клюєв. І проблема не в “незнанні” мови, а в невмінні нею користуватися, в невмінні грамотно розмістити себе в той чи іншій комунікативній ситуації. Включення людини та мовленнєвої ситуації до парадигми наукового лінгвістичного мислення, на його думку, призвело до справжньої революції у розумінні мови та спілкування на мові [1, 9-11]. Тому актуальним залишається визначення місця, ролі та комунікативних характеристик мовця у процесі спілкування.

Введення мовної особистості у центр комунікативних досліджень було прогресивним кроком на шляху досліджень мовленнєвої діяльності людини. Поняття особистості, яке раніше входило в концептуальний апарат філософії, психології, соціології, соціальної психології, введено в лінгвістичний ужиток, що означає можливість говорити про те, що мова належить перш за все і головним чином особистості, яка усвідомлює себе і своє місце у світі, свою роль в практичній діяльності і мовному спілкуванні, своє відношення до принципів і конвенцій ведення дискурсу, творчо використовує їх у своїх предметних та мовленнєвих діях, зауважує І.П.Сусов. Він відзначає, що в особистості діалектично є взаємопов’язаними соціальне та індивідуальне, загальне і особистісне, природне і засвоєне, те, що відтворюється, і те, створюється заново, об’єктивне та суб’єктивне [2, 9-10]. Як результат, особистість в дискурсі проявляє себе по-різному. Дослідження функціональних властивостей мови вимагало моделювання та визначення мовної особистості, яка розуміється “як сукупність здібностей до створення та сприйняття мовленнєвих витворів (текстів), які розрізняються за ступенем структурно-мовної складності, точності та глибини відображення дійсності, певною цілеспрямованістю”[3, 245]. Це визначення мовної особистості, яке стоїть в ряду досліджень цієї проблеми одним із перших, розвивається і вдосконалюється завдяки пануванню антропоцентричної парадигми в сучасних лінгвістичних дослідженнях.

Розглядаючи типи мовних особистостей, В.І.Карасик виділяє п’ять аспектів в мовленнєвій організації людини: 1) мовну здібність; 2) комунікативну потребу; 3) комунікативну компетенцію; 4) мовну

свідомість; 5) мовленнєву поведінку. Мовленнєва організація людини тісно пов'язана з мовленнєвою діяльністю, яка здійснюється індивідумом і обумовлена його соціопсихофізіологічною організацією [4, 24]. Тобто мовленнєва діяльність особистості обумовлена багатьма факторами – соціальними, психологічними, біологічними з урахуванням її індивідуальних особливостей. Загальноприйнятою є думка, що при формуванні особистісних смислів мовна особистість втілює їх в конкретних вербальних засобах [5, 51]. Але мовна особистість втілює свої настанови не тільки за рахунок вербальних засобів комунікації.

В комунікацію, що складається з комунікативних актів, в яких приймають участь комуніканти, що породжують висловлення та інтерпретують їх при безпосередньому спілкуванні, входять і невербальні компоненти [6, 233].

Тому наукове сьогодення вимагає від дослідників аналізувати не тільки вербальні маніфестації особистості. О.А.Ничипорович [7], наприклад, прагне описати не мовну/мовленнєву особистість, а особистість семіотичну, що, на погляд Ю.А.Сорокіна, є більш виправданим та ефективним, бо передбачає аналіз не тільки властивостей мовної особистості як певної окремоті, а як аналіз модусів її вербального та невербального існування [8, 8].

Таким чином, залучення невербальних складових до кола лінгво-комунікативних досліджень вимагає розширення поняття мовної особистості. Об'єктом даного дослідження є мовець у всій сукупності його мовленнєвих та немовленнєвих характеристик, які проявляються в процесі комунікації. Предметом аналізу виступають особливості організації комунікативного процесу з акцентом на дослідження його невербальної складової, яка реалізується через дискурсивну діяльність мовця. Мовець, з огляду на антропоцентричну парадигму сучасних досліджень, є центральною категорією в дискурсивних дослідженнях. Тому функціональним для всебічного дослідження комунікативних механізмів вважаємо введення поняття дискурсивної особистості, яке є націленим на розширення поняття мовної особистості. Виходячи з цього, за мету вважаємо визначення категорії дискурсивної особистості та особливості самореалізації дискурсивної особистості в комунікативному просторі.

Дискурсивна особистість складається з особистості мовної, яка, поряд з мовним кодом, здатна до використання та трактування інших семіотичних кодів в залежності від типу дискурсивних відношень, у які вона є утягненою у певні моменти спілкування. Невербальний код за комунікативним потенціалом і функціональними особливостями може дорівнювати коду вербальному. Тобто поняття дискурсивної особистості відбиває індивідуальну здатність мовної особистості гнучко реагувати на дискурсивне оточення, ураховувати всі компоненти не тільки мовного, але й немовного характеру, з яких складається комунікативний процес та які впливають на його течію, тобто дискурсивна особистість здатна до

переходу від одного типу дискурсивних відношень до іншого. Таким чином, дискурсивна особистість розуміється як сукупність здібностей мовця до створення та сприйняття мовленнєвих та немовленнєвих витворів за допомогою вербальних (ВК) та невербальних комунікативних компонентів (НВК) різного ступеню складності, точності та глибини відображення дійсності, певною цілеспрямованістю, які пов'язані одне з одним за певними принципами взаємодії ВК та НВК.

Дискурсивна особистість реалізує себе у дискурсивному оточенні. Дискурсивне оточення – це комунікативні партнери дискурсивної особистості, з якими вона вступає у комунікативні відношення на протязі свого життя. Кількість їх необмежена і залежить від соціальної та комунікативної активності особистості. Дискурсивне оточення не є однорідним з огляду на стосунки, що пов'язують дискурсивну особистість з комунікативними партнерами.

Дискурсивне оточення, центром якого є дискурсивна особистість, можливо представити у вигляді сфери, яка складається з трьох зон: ядерної, маргінальної та периферійної. До ядерної зони входять постійні комунікативні партнери дискурсивної особистості. Це члени родини, близькі друзі та колеги, з якими дискурсивна особистість підтримує постійний соціальний, і як наслідок – комунікативний зв'язок, таким чином набуваючи дискурсивний досвід по відношенню до них. До маргінальної зони входять відносно постійні комунікативні партнери. Це дальні родичі, знайомі, колеги, контакти з якими є менш частотними та регулярними. До периферійної зони входять ті партнери, з якими відбуваються випадкові комунікативні контакти у силу різноманітності суспільно-соціального життя індивіда (перехожий, що запитує вас про час або дорогу до лікарні, консультант в магазині, касир у суспільному транспорті тощо).

Межі між цими зонами є прозорими і можливий перехід комунікативного партнера з однієї зони до іншої. Найбільш рухомою у цьому сенсі є маргінальна зона, члени якої в залежності від різних причин соціального порядку схильні до переміщення як до ядерної, так і до периферійної дискурсивної зони. Якщо з представниками периферійної зони контакт може бути одноразовим, то при дослідженні спілкування з представниками ядерної зони на перший план характеристики комунікативного процесу висувається його континуальність та відносно незамкнений характер. Тобто в цьому разі дискурсивна особистість не починає кожний раз комунікацію з “чистого листа”, кожний наступний комунікативний контакт з представником цієї зони є новою ланкою у континуальному комунікативному ланцюжку. Він вибудовується з урахуванням попереднього комунікативного досвіду спілкування з даним партнером. Це підтверджує тезу про те, що “інтераціональну діяльність слід розглядати як безперервний етно-соціо-культурно-психологічний процес, що сам по собі відтворює суть і структуру вербальної поведінки, яка регулюється сукупністю



компетенцій комунікантів. Основу володіння мовою становить уміння диференціювати узуальні та оказіональні мовні явища різних рівнів та використовувати їх у відповідних комунікативних ситуаціях” [9, 327].

Цей факт набуває особливої значущості при дослідженні ролі невербальних компонентів в організації комунікативного процесу. Однією з провідних властивостей невербальних компонентів комунікації є двоїстість їхньої природи. З одного боку, вони здаються простими у виконанні, виразними, здатними до прискореної передачі інформації, зрозумілими, а з іншого – вони є поліфункціональними та багатозначними, що є результатом їх структурної організації та реалізації.

Невербальний компонент представляє собою трирівневе утворення, в якому відображається його універсальний, етноспецифічний та індивідуально-означений характер [10]. Універсальність НВК забезпечує його доступність та зрозумілість практично будь-якому мовцю, незалежно від ступеню його комунікативного досвіду спілкування з тим чи іншим партнером. Етноспецифічність дещо звужує доступність НВК до комунікативних партнерів – представників однієї лінгвоспільноти, але зміст етноспецифічних елементів НВК тим не менш залишає можливість для порозуміння мовців, які належать до різних сфер дискурсивного оточення особистості.

Але на реалізацію НВК накладають відбиток індивідуально-особистісні комунікативні здібності мовця. Індивідуально-означений рівень у структурі НВК відображає здатність комунікатора до модифікації універсального або етноспецифічного рівнів НВК, що виражається у привнесенні особистісних нюансів його виконання комунікатором. Індивідуально-означений рівень у структурі НВК проявляється і у створенні індивідуальних НВК, конвенційний характер яких є відомим вузькому колу осіб і використання яких несе додаткову інформаційну програму тільки для цього кола осіб. Завдяки здатності їх розпізнавати комунікативний партнер має можливість вчасно робити комунікативно-перспективні ходи:

1) *“I want to be here until I’m sure he’s out of danger,” Schyler said.*

*“What good will you be to him if you’re on the verge of collapse?”*

*“I must stay here with him.”*

*Mark, (her friend) knew better than to argue with her when she assumed that particular tone of voice. Tactfully he switched subjects. “What about the business? Any progress being made there?” [11]*

На основі знання про особливості просодичного поведіння своєї подруги, Марк змінює тему розмови, щоб уникнути контрадикторного розвитку діалогу.

2) *“You think it’s so damned funny,” Sadie said, “Oh, yeah, so damned funny.”*

*The Boss didn't answer that. He just kept leaning on the wire as though he had all day before him, and kept on grinning. When he grinned like that it didn't do much to soothe Sadie's feelings, I had observed in the past [12].*

У даному прикладі саме така посмішка Віллі для його комунікативних партнерів з ядерної зони дискурсивного оточення є інформативно-значущою в плані означення подальших перспектив розгортання комунікативного процесу.

Індивідуальна означеність у структурі НВК вимагає додаткових знань комунікативного партнера для їх адекватного декодування. Тобто преференції в цьому випадку мають комунікативні партнери, які належать до ядерної зони дискурсивного оточення мовця. Недарма тісний контакт між партнерами та взаєморозуміння описується як “розуміння одне одного без слів або з півслова”.

Описуючи мовну особистість, неможливо не згадати про мовний паспорт людини – “інформацію, яку людина “автоматично”, несвідомо повідомляє про себе оточуючим, коли говорить” [13, 43]. В.І.Карасик згадує про необхідність врахування мовленнєвого паспорту мовця та мовного ідіостилю людини під час комунікації. Мовленнєвий паспорт розглядається як сукупність тих комунікативних особливостей особистості, які роблять цю особистість унікальною або пізнаваною. Ідіостиль людини трактується як вибір мовцем тих чи інших засобів спілкування, тому що стиль припускає вибір, тобто мовленнєвий паспорт – це аспект комунікативної поведінки, а ідіостиль пов'язаний з комунікативною компетенцією [4, 27]. Введення поняття дискурсивної особистості вимагає доповнення поняття мовленнєвого паспорту мовця поняттям невербального паспорту мовця, під яким розуміємо особливості невербальної поведінки кожного окремого індивідуума, який обирає для себе певний стиль невербальної поведінки під час ведення процесу спілкування. Незважаючи на загальновідомі характеристики та смисли невербальних компонентів, кожна людина може користуватися ними та трактувати їх відповідно до своїх установ та інтенцій в силу двоякості природи НВК, тобто здібність до адекватної інтерпретації невербальної поведінки комунікативного партнера адресатом залежить від ступеню знання його невербального паспорту, який разом з мовленнєвим паспортом складає цілісне уявлення про дискурсивну особистість.

Згідно невербального паспорту можливо виділити три типи мовців:

- 1) активні користувачі невербальних компонентів комунікації;
- 2) помірні користувачі невербальних компонентів комунікації;
- 3) пасивні користувачі невербальних компонентів комунікації.

Традиційними є твердження про невербальну активність або пасивність представників тих чи інших етнокультур (як, наприклад,

відома невербальна експресивність італійців та невербальна стриманість північних народів). К.Годдар та А.Вежбицька, досліджуючи вплив культури на формування дискурсу, відзначають, що в різних культурах люди не тільки говорять різними мовами та на різних діалектах, вони користуються ними в радикально різний спосіб. В деяких суспільствах нормальним вважається спілкування, яке насичене виразами незгоди, підвищеними голосами, бурхливим проявом емоцій тощо. В інших мовці старанно уникають розбіжностей, говорять рівними, спокійними голосами, не дозволяють собі відкрито проявляти емоції. У деяких частинах світу вважається за невічливе говорити, коли розмовляє інша людина, в інших – це очікувана частина мовленнєвої діяльності співрозмовника. Вони роблять висновок про те, що практично завжди існує кореляція між паттернами вербальної та невербальної поведінки мовців. Таким чином, коли культурні преференції або умовності специфічного мовленнєвого стилю утримують людей від вияву міжособистісних емоцій, можливо очікувати, що співрозмовники також утримують і фізичну дистанцію між собою, наприклад, утримуються від контактних жестів, не дивляться прямо один на одного. Та навпаки, коли не пред'яляється багато вимог до вербального етикету, можливо очікувати більш активної невербальної діяльності мовців [14].

Дослідження підтверджують той факт, що в рамках однієї етнокультури також існує варіативність у невербальній поведінці її носіїв. Групу помірних користувачів НВК складають саме ті представники етнокультури, невербальна поведінка яких є підставою для створення стереотипного уявлення про особливості невербальної поведінки її носіїв. Вона є найбільш чисельною. Її представники користуються НВК згідно нормам та уявленням про загальноприйняті правила їх застосування у даній лінгвоспільноті. Активні користувачі НВК характеризуються гіперболізованим використанням НВК у своїй комунікативній діяльності, тобто вони перебільшують норми використання НВК, і тоді НВК починають втрачати комунікативне значення, відображаючи головним чином гіперемоційність мовця. Недостатня присутність НВК у комунікативній діяльності мовців дає підстави для кваліфікації їх як пасивних користувачів НВК. Слід зауважити, що активність, помірність або пасивність у використанні НВК співпадає зі ступенем вербальної активності мовців.

Знання невербального паспорту комунікативного партнера підвищує шанси адресата адекватно сприймати його висловлення, яке формується за допомогою вербальних та невербальних компонентів комунікації.

Цілісність комунікації, таким чином, забезпечується сукупністю умов, що визначають формування того чи іншого вербального і/або невербального витвору мовцем та їх відповідне сприйняття адресатом. Члени ядерної зони дискурсивного оточення дискурсивної особистості мають преференції при декодуванні НВК, бо на момент початку

чергового епізоду спілкування у континуальному комунікативному просторі з даним мовцем мають сталі уявлення про норми його невербальної поведінки, тобто достатньо знайомі з його невербальним паспортом. З огляду на це перспективним вважаємо детальне дослідження принципів діяльності дискурсивної особистості в залежності від типу діалогічного дискурсу.

#### Література

1. **Клюев Е.В.** Речевая коммуникация. Успешность речевого взаимодействия. – М., 2002.
2. **Сусов И.П.** Личность как субъект языкового общения // Личностные аспекты языкового общения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Калинин, 1989.
3. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. – М., 1987.
4. **Карасик В.И.** Речевое поведение и типы языковых личностей // Массовая культура на рубеже XIX и XX веков: Человек и его дискурс. – М., 2003.
5. **Пушкин А.А.** Прагмалингвистические характеристики дискурса личности // Личностные аспекты языкового общения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Калинин, 1989.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
7. **Нечипорович Е.А.** Кооперативная языковая личность в открытом коммуникативном эпизоде: Дисс. ... канд. филол. наук. – М., 1999.
8. **Сорокин Ю.А.** Человек говорящий в его модусах и отношениях // Массовая культура на рубеже XX – XXI веков: Человек и его дискурс: Сб. науч. тр. – М., 2003.
9. **Гетьман З.О.** Поняття “інтерації” в текстолігвістиці // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київ. держ. лінгв. ун-ту. Сер. Філологія, педагогіка і психологія. – 2000. – Вип. 3А.
10. **Дискурс** як когнітивно-комунікативний феномен. Монографія / Під загальн. ред. І.С.Шевченко. – Харків, 2005.
11. **Brown S.** *Slow Heat in Heaven.* – N.Y.: Warner Books, Inc., 2001.
12. **Warren R.P.** *All the King's Men.* – M.: Progress Publishers, 1979.
13. **Стернин И.А.** Введение в речевое воздействие. – Воронеж: Полиграф, 2001.
14. **Goddard C., Wierzbicka A.** *Discourse and Culture // Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction.* – London: Sage Publications LTD, 2000. – Vol.2.

#### Summary

In this article the necessity of broadening the category of language personality is grounded. It is caused by the necessity of taking into account the influence of the nonverbal communicative components on the process of interaction. The categories of discourse personality and discourse surroundings are analyzed. The notion of the nonverbal passport of the discourse personality is introduced.

**Е.А. Ткачева**

## **ИНТЕГРИРОВАННЫЙ КУРС В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Актуальность данной проблемы** очевидна, поскольку глубокие изменения в общественной, политической, экономической жизни оказывают большое влияние на развитие системы образования. Одно из важнейших проявлений этого процесса – устойчивая тенденция к гуманизации и гуманитаризации. Перед системой образования встает задача подготовки школьников к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой.

**Целью исследования** является определение, действительно ли необходимо интегрировать обучение английскому языку в средней школе, или же существующий опыт можно рассматривать лишь как просто попытку поиска дополнительных путей обучения английскому языку, а применение данных методик можно считать лишь желанием администрации школы выделиться среди множества других школ.

Интегрированные курсы помогают формировать у школьников более целостную картину мира, в котором сам английский язык выполняет специфическую функцию – служит средством познания и общения, такие курсы способствуют разностороннему и целостному развитию детей за счет объединения воспитательных, образовательных и развивающих способностей разных учебных предметов, кроме того, интегрированные курсы расширяют содержательный план обучения английскому языку и ведут к формированию и развитию более широких интересов детей, их склонностей и способностей к различным видам деятельности. Наконец, эти курсы создают условия для мотивированного практического применения иноязычных знаний, навыков и умений и дают возможность детям увидеть результаты своего труда, получить от него радость и удовлетворение. Помимо всего этого, создание интегрированных курсов в определенной мере решает проблему разработки и внедрения методов ускоренного образования и обучения, что важно в современных условиях, когда человечество ищет пути сокращения сроков образовательного процесса [1, 34].

Эта идея представляется очень актуальной, однако до сих пор мало изученной. Интегрирование как органическое соединение учебных предметов рассматривается в методике, как по линии соотносительности содержания, так и по линии стратегии обучения. Круг обсуждаемых вопросов в рамках интегрированного курса может касаться различных научных областей, в том числе различных животрепещущих проблем современности. В таких интегрированных курсах делается попытка

следовать естественным путем познания ребенком окружающего мира, исходя из того, что мир вокруг нас – это единое целое, и наиболее эффективный вид обучения – это обучение интегративному целому. В данном курсе английский язык является средством выражения мысли об объективной действительности, свойства, закономерности которой являются предметом других дисциплин, следовательно, содержание учебных дисциплин может быть поводом для коммуникации на английском языке [2, 7].

Интегративные курсы строятся с учетом специфики связи и характера взаимодействия английского языка с той или иной сферой жизнедеятельности, с приоритетными и актуальными проблемами сегодняшнего дня. В них английский язык выступает не только как средство, но и как равноправная цель обучения. Комплексный подход к организации интегративных курсов позволяет выявить и сформировать круг понятий и умений, общих для разных предметов.

Например, для начального этапа интегрированные курсы являются не только возможными, но и желательными. Так в настоящее время широкое распространение в нашей стране получило обучение с шести лет. С приходом в школу, меняется социальный статус ребенка: он становится учеником. Это требует от него изменения поведения, пересмотра отношения к собственным обязанностям, изменения характера его занятий, т.е. изменения всего образа жизни. Для того, чтобы смягчить процесс вхождения ребенка в новую роль и помочь ему адаптироваться к школе, в число предметов начальной ступени был специально введен предмет "Окружающий мир".

Работа по интегрированному курсу показывает, что существует путь решения проблемы индивидуального подхода в обучении. При этом базовый уровень любого курса может быть гибким: при сниженном уровне обучаемости у школьников доминирует предметный компонент интеграции как эффективный способ улучшения запоминания и повышения мотивации учения, у детей с высоким уровнем обучаемости интегрированный курс используется как дополнительный способ изучения иностранного языка на ключевых, итоговых, факультативных занятиях по пройденным темам, помогает развитию интереса и закреплению знаний учащимися.

Необходимость поиска новых, эффективных методов обучения, средств, стимулирующих усвоение учебного материала всегда осознавалась в методике обучения английского языка. Одним из таких методов, как показывают исследования интегративного обучения английскому языку, является, например, образный характер учебного материала [3, 6].

Один из возможных интегрированных курсов в школах и классах с углубленным изучением английского языка и на факультативных занятиях на старшем этапе обучения может стать курс

"Английский язык + художественное развитие", описанный Л.П.Загорной.

Основными методическими целями данного курса являются: совершенствование коммуникативно-познавательных умений, направленных на систематизацию и углубление знаний конкретных произведений искусства в нашей стране и в странах изучаемого языка и обмен этими знаниями в условиях иноязычного речевого общения в монологической и диалогической формах, дальнейшее развитие эстетического вкуса как способности самостоятельно понимать и оценивать конкретное художественное явление. Необходимо остановиться подробнее на содержании этих двух целей интегрированного курса, в котором оба компонента – английский язык и художественное развитие – имеют автономную самостоятельность и одинаковую важность для становления и развития личности. Для того чтобы ответить на вопрос, в каком направлении должно вестись обучение английскому языку в рассматриваемом курсе, и каким образом в нем может происходить "включение" приобретаемых на родном языке эстетических знаний и общеречевых умений, необходимо рассмотреть несколько аспектов.

В интегрированном курсе познавательного типа, каким является курс "Английский язык + художественное развитие" важную роль играет рациональное размещение языковых средств в словарной тетради. Помочь обучаемым в оформлении предметного содержания речи и одновременно "подсказать" это содержание может запись языкового материала с учетом логико-семантического и логико-синтаксического принципов структурирования речи. Сущность этих принципов заключается в следующем. Все предметное содержание курса разбивается на крупные логико-семантические блоки и мелкие блоки, существующие внутри крупных логико-семантических блоков. Языковой материал в этих блоках распределяется по трем группам, которые соответствуют наиболее общим семантическим категориям: предметности, признака, и функционирования [4, 3-4].

**Выводы.** Таким образом, создается речевая матрица для построения речевого произведения, в которой горизонтальные ряды содержат элементы синтаксической модели построения предложений, а вертикальные ряды позволяют производить отбор языковых средств, соответствующих смысловому замыслу говорящего (пишущего). Иными словами, ученик получает набор своеобразных подстановочных таблиц, которыми он может пользоваться как в процессе обучения интегрированному курсу, так и после окончания этого обучения для оформления предметно-смыслового содержания создаваемых им речевых произведений и для расшифровки предметно-смыслового содержания читаемых текстов по искусству, утверждает Л.П.Загорная, с чьим мнением мы полностью солидарны.

#### Литература

1. **Китайгородская Г.А.** Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. 2. **Ильенко Л.И.** Интегрированный цикл эстетических занятий в начальной школе // Начальная школа. – 1997. – № 1. 3. **Мильруд Р.П., Равинская С.В.** Образность как психолого-педагогическая основа интегрированного курса “Иностранный язык + детская литература” // ИЯШ. – 1995. – № 6. 4. **Загорная Л.П.** О разработке интегрированного курса “Иностранный язык + художественное развитие” // ИЯШ. – 1992. – №3-4.

#### Summary

The article deals with integrated courses which help form in schoolchildren a picture of the world in which the English language performs a function of the mediator of communication. Such courses enhance intellectual development of children due to integration of educational and developmental goals.

УДК 81'25

**Д.Ю. Усков**

#### **СПОСОБИ ПЕРЕКЛАДУ КОНОТАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ**

На сьогоднішній день ні в кого не викликає сумніву необхідність прагматичної адаптації тексту перекладу, зумовленої розбіжностями вихідної та цільової культур. Але переважна більшість перекладознавців зосереджує свою увагу здебільшого на загальних питаннях збереження національного колориту або проблемі перекладу реалій. Багато філологів відносять до реалій будь-яке слово, що вміщає хоча б невелику частку етнокультурної специфіки. Так, В.С. Виноградов відносить до реалій типові приклади конотативної лексики, яку він класифікує як асоціативні реалії [1, 110-112], а також фонові лексики, зокрема, власні назви [1, 109-110]. Те, що такі слова як *кіт, собака, червоний, білий* є реаліями, на нашу думку, є дуже дискусійним, адже за визначенням Р.П. Зорівчак реалії – це одиниці, « о с н о в н е лексичне значення яких уміщає традиційно закріплений за ними комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача (*розрядка наша – Д.У.*)» [2, 57-58]. Основне ж (денотативне) значення прикладів, що наводить В.С. Виноградов, є загальними для всіх мов, адже їхні референти існують в об'єктивній реальності і є однаковими для багатьох культур; етноспецифічним тут є лише їхнє конотативне значення. Виходячи з цих



міркувань, доцільніше було би скористатися класифікацією лексики, що має в структурі свого лексичного значення культурний компонент, яку наводять Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров, хоча з деякими уточненнями. Верещагін і Костомаров поділяють такі слова на три групи: а) безеквівалентна, б) конотативна, в) фонові лексика [3, 7]. Саме ця класифікація є, на нашу думку, найточнішою за винятком першого пункту, який і повинні займати реалії, по-перше, – через відносність терміну « безеквівалентна лексика », по-друге, – через те, що саме реалії і є тими словами, « що служать для вираження понять, що відсутні в іншій культурі та в іншій мові, ... відносяться до культурних елементів, характерних тільки для культури А і відсутніх у культурі Б, ... не мають еквівалентів за межами тієї мови, якій вони належать » [3, 7].

Метою даної розвідки є виявлення принципів і способів передачі інформативного об'єму конотативної лексики при перекладі. Хоча перекладознавці звертали увагу на цей прошарок лексики, проблема перекладу конотативної лексики розглядалась ними лише в рамках проблеми відтворення при перекладі реалій й вивчалось фрагментарно (див., напр.: [4, 96-105; 2, 35; 1, 117-120; 5, 157-169; 6, 206-214]). Необхідність передачі асоціативно-образних конотацій слова при перекладі обґрунтовує В.Н. Комісаров: « Завдяки образному компоненту значення, слово робить особливий вплив на рецептора, його семантика сприймається з більшою готовністю, привертає увагу, викликає емоційне ставлення. Збереження образності оригіналу може бути обов'язковою умовою досягнення еквівалентності перекладу. » [7, 87] Труднощі, які виникають при передачі конотативної лексики при перекладі, обумовлені тим, що «закріплення асоціативних ознак у значенні слова, тобто виникнення конотацій – процес культурно-національний, він не підпорядковується логіці здорового глузду». [8, 56] Асоціативно-образні конотації ґрунтуються на особливостях чуттєво-емоційної моделі нації, які впливають на різні аспекти її образотворчої діяльності. Ці особливості, безумовно, є національно-специфічними й ця специфіка будується на таких неповторних чинниках як менталітет нації, її культурна та образотворча традиція, зокрема, своєрідність національної літератури та фольклору. Тому часто через розбіжність асоціативно-образних конотацій навіть повні поняттєві еквіваленти не можуть бути адекватними відповідниками до таких лексичних одиниць.

Візьмемо як приклад одну з конотативних лексем – слово *heart*. Його денотативний відповідник в українській мові *серце* має багато спільних з англійським словом конотацій, тобто за цим денотатом в обох мовах закріплені одні й ті самі асоціативні фонові семи, на основі яких і утворюються вторинні смисли:

**1. осередок почуттів:** *to speak from the heart* – *говорити від щирого серця*; *kind heart* – *добре серце, добра душа*; *from the bottom of one's heart* – *із глибини душі*; *at heart* – *у глибині душі*; *in one's heart* – *у глибині душі*; *with all one's heart* – *від щирого серця, від усієї душі*.

Як ми бачимо, у таких випадках може також перекладатись словом *душа*, яке в українській мові має подібні конотації.

## 2. осередок кохання, вподоби:

*Behind your back, I loved you with all my heart and soul.* [9, 330]

*За вашою спиною я любила вас усім серцем і душею.* [10, 322]

Якщо в наведеному прикладі використання поняттєвого відповідника англійського слова *heart* в українській мові не спотворює змісту, то в наступному прикладі такий відповідник є неможливим.

*Mrs. Harden, be it observed, was the housekeeper: a woman after Mr. Brocklehurst's own heart* <...> [11, 88]

*Слід зауважити, що місіс Гарден була економка, на яку містер Броклгерст цілком звірявся* <...> [12, 52]

Причиною використання перифрастичного перекладу фрази *after Mr. Brocklehurst's own heart* є те, що українське слово *серце* найчастіше співвідноситься з поняттям *кохання*. Подібні розбіжності випливають із відмінностей психолінгвістичних моделей англо-американської та української культур. Згідно з результатами лінгвокультурологічного дослідження І.А. Голубовської «події емоційно-духовного життя в українця та росіянина трапляться на рівні психологічно-душевному (*душа, серце*), а в представника англосаксонської культури на рівні психологічно-раціональному (*mind*)» [13, 122]. Тому при використанні слова *серце* в даному контексті ця фраза в тексті перекладу може бути сприйнята так, ніби містер Броклгерст був закоханий, або принаймні мав симпатію до місіс Гарден. Отже, перекладач ураховує подібну відмінність у фоновій семантиці слів *heart* та *серце* і використовує описовий переклад, запобігаючи в такий спосіб двозначності речення в тексті перекладу.

На відміну від українського слова *серце* англійське *heart* може використовуватись як символ хоробрості або добротності. Саме ці дві конотації, відсутні в українському слові, реалізуються в реченні:

*And have you heart enough left to feel ashamed of your errand?* [9, 347]

Лексичне тло українського слова *серце* не містить фонових сем з інформацією, аналогічною до англійського *heart*, тому перекладач вимушений використати перифрастичний переклад словосполучення *to have enough heart*:

*І певно вам соромно приходити до мене з такою метою.* [10, 338]

Особливості конотативної семантики міжмовного поняття в мові оригіналу можуть впливати з опрацювання слова, що вербалізує це поняття, фразеологією вихідної мови. У складі ідіоматичного виразу окремі його елементи як правило десемантизуються або гіперсемантизуються, і тому фразеологізм має своє власне лексичне значення, яке часто не дорівнює сумі лексичних значень і смислів його складників. Отже, при перекладі фразеологізмів перекладач як правило орієнтується на смисл усієї ідіоми. У наступному прикладі слово *horse*

ніяким чином не впливає на смисл фрази, і перекладач використовує описовий переклад ідіоми, що не порушує смислової цінності речення.

*Miss Rachel has her faults – I've never denied it <...> And riding the high horse, now and then, is one of them.* [9, 299]

*Міс Речел має свої вади, – я цього ніколи не заперечував <...> І зарозумілість, що іноді трапляється, – одна з них.* [10, 293]

Проте, якщо на основі певної ідіоми автор утворює гру слів або алюзію, як це трапляється в наступному прикладі, окремі складники фразеологізму можуть отримувати певне смислове навантаження, яке бажано передати при перекладі:

*Different women have different ways of riding the high horse. The late Mrs. Betteredge took her exercise on that favourite female animal whenever I happened to deny her anything that she had set her heart on.* [9, 299]

*Кожна жінка має свої власні примхи. Покійна місіс Беттередж починала гарячитись, як тільки мені доводилось відмовити їй у тому, що їй було до серця.* [10, 293]

У даному прикладі актуалізується конотація, що асоціює коня із зарозумілістю, запальністю, хоча традиційно кінь в англійській культурі асоціюється з працьовитістю (порівн.: *to work like a horse*). На периферії лексичного тла слова *horse* є асоціативна сема, що пов'язує це окреме слово із фразеологізмом *to ride a high horse*. З використанням описового перекладу перифрази цієї ідіоми втрачається іронія, яку автор вкладає у вуста персонажа. Розглянемо інший приклад впливу фразеологічної одиниці на фонову семантику одного з його складників:

*I haven't brought you out of here to draw me like a badger.* [9, 113]

*Я привів сюди вас не для того, щоб ви підкопувались під мене, наче борсук.* [10, 113]

Фразеологізм *to draw a badger* (досл.: *виганяти борсука*) пішов від однієї з мисливських хитрощів – викурювання борсука з нори під час полювання, а в сучасній англійській мові отримав фігуральний смисл: *змусити когось пробовтатись, використовуючи різні хитрощі*. Якщо порівняти цей фразеологізм з одним із смислів дієслова *to draw* – *розговорити* (який можна узагальнено представити як суму поняттєвої семи *витягнути* та асоціативної *інформацію*), то очевидно, що саме використання слова *badger* (борсук) і надає усьому фразеологізму сему *використовуючи різні хитрощі*, яка у свою чергу з'явилась у лексичному тлі цього слова під впливом цього фразеологізму. Перекладач виявив цю фонову сему й переніс її на інше слово, використавши *підкопуватись* у переносному смислі як відповідник до *draw*, а слово *badger* перекладено дослівно, що дозволило зберегти як загальний смисл, так й образність вислову.

У деяких випадках значення окремих елементів ідіоми (зокрема, їхні лексичні тла) допомагають визначати образний смисл цілого фразеологізму, але перекладач має бути обережним і пам'ятати про розбіжності культур оригіналу і перекладу, які виявляються в мові.

*I can pay for my **bread and cheese**, and my little nice lodging, and my two coats a year. [9, 255]*

Фігуральний смисл стійкого словосполучення *bread and cheese* – прості або бідні харчі, отже, обидві назви, що входять до цієї ідіоми асоціюються в англійців із простою їжею, що відбивається у їхній семантиці у вигляді асоціативних фонових сем із відповідною інформацією. Подібна асоціація закріплена в українській культурі за словом *хліб*, проте сир (*cheese*) донедавна вважався своєрідним делікатесом, що ніяк не дозволяє віднести цей референт до звичайного невибагливого харчування. Дослівний переклад цього словосполучення може викривити його смисл, тому перекладач зберігає в тексті перекладу лише перший із двох референтів, використовуючи для додаткової експлікації цих фонових сем слово *насущний*:

*Я і так можу заплатити за мій **хліб насущний**, за мою славу маленьку квартиру і за мої два фраки на рік. [10, 250]*

Перейдемо до розгляду способів передачі асоціативно-образних конотацій при перекладі. Використання при передачі асоціативно-образної інформації **поняттєвого відповідника** є досить правомірним у тих випадках, коли імпліцитний смисл утворюється міжмовними фоновими семами, що трапляється порівняно рідко – лише у 8,3 % процентах виявлених випадків. Так, залізо асоціюється з міццю як в англійській, так і в українській культурі, отже використання поняттєвого відповідника слова *iron* при перекладі є цілком адекватним:

*<a woman> made up of equal parts whalebone and **iron**. [11, 88]*

*<...> вона була вся закована в **залізо** й китовий ус. [12, 52]*

Але в англійській мові існує інше слово з подібною конотацією – *hard-boiled*, поняттєвий відповідник якого в українській *круто зварений* не має такої конотації, отже перекладач використовує таке поняття, за яким в українській мові подібна конотація закріплена.

*It is awfully easy to be **hard-boiled** about everything in the daytime <...> [14, 86]*

*Удень не штука вдавати із себе **залізного**. [15, 22]*

Услід за Р.П. Зорівчак ми розглядаємо подібну трансформацію, в результаті якої в тексті перекладу використовується лексична одиниця з аналогічною слову в оригіналі конотацією, як **транспозицію на конотативному рівні** [2, 35]. Цей перекладацький прийом використовується у 16,7 % виявлених нами прикладів і будується на підборі в мові перекладу слова з асоціативними семами, аналогічними тим, що актуалізуються в лексичній одиниці оригіналу.

Наведені способи передачі асоціативно-образних конотацій слова найповнішою мірою передають при перекладі як змістову, так і художню цінність оригіналу, але, як показує аналіз фактичного матеріалу, часто перекладач змушений жертвувати певною інформацією.

Найчастіше (54,2 %) використовується **перифрастичний переклад** конотативних лексичних одиниць. Так, англійське слово *cinch*

– *попруга*, асоціюється з надійністю. Український поняттєвий відповідник не має подібної конотації, отже перекладач використовує описовий переклад цього слова в наступному реченні:

*If their money doesn't come it's a cinch they won't get in tonight.* [14, 91]

*Якщо вони не одержали грошей, то сьогодні, звісно, не прийдуть.* [15, 57]

Інколи перифрастичний переклад може поєднуватись зі зміною образу. Розглянемо такий приклад:

*If there's a jug goes along, or a case of beer, they think it's hell and damnation.* [14, 82]

*Для них сулія вина чи ящик пива все одно, що гєєна вогненна.* [15, 52]

У розмовній англійській слово *jug* має такі вторинні смисли: а) *пляшка виски*; б) *порція виски; ковток спиртного*. Виски – англійський напій, хоча й відомий українській культурі, проте в даному випадку важливий не самий різновид напою, а те, що це спиртний напій, отже перекладач поєднує розтлумачення конотації, закріпленої за словом *jug* із транспозицією образу: *виски* → *спиртний напій* → *вино*.

Інколи (8,3 % випадків) перекладач змушений **вилучати конотацію зі збереженням поняття** вихідної лексичної одиниці.

*If I was a Yorkshire man <...> I would lay you an even sovereign that your young lady has suddenly resolved to leave the house.* [9, 133]

*Як би я був йоркширцем – я б заклався з вами на цілий соверен <...> що ваша панночка несподівано вирішила їхати з дому.* [10, 132]

У британців існує стереотип, що мешканцям Йоркшира властива хитрість та шахрайство. В українській можливо було би підібрати слово з подібною конотацією, наприклад, *циган*, але при цьому спотворились би як зміст, так і національний колорит оригіналу.

Неможливість передати конотацію іншомовного слова інколи (12,5 %) стають причиною **вилучення слова** взагалі, наприклад:

*I returned to my beehive chair <...>* [9, 17]

*А я повернувся до свого стільця <...>* [10, 22]

Таким чином, особливості чуттєво-образної моделі нації стають причиною існування у лексичній системі мови найскладнішого для передачі при перекладі прошарку лексики – конотативної лексики. Зберегти конотацію при перекладі вдається порівняно рідко, найчастіше перекладач удається до розкриття конотації через перифрастичний переклад, а інколи він змушений вилучати конотацію або навіть слово.

#### Література

1. **Виноградов В.С.** Введение в переводоведение. – М., 2001.
2. **Зорівчак Р.П.** Реалія і переклад. – Львів, 1989.
3. **Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.** Лингвострановедческая теория слова. – М., 1980.
4. **Влахов С., Флорин С.** Непереводимое в переводе. – М., 1978.
5. **Корунець І.В.** Теорія і практика перекладу. – Вінниця, 2001.

6. Федоров А.В. Основы общей теории перевода. – 5-е изд. – М., 2002.
7. Комиссаров В.Н. Теория перевода. – М., 1990.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология. – М., 2001.
9. Collins W. The Moonstone. – London, 1992.
10. Коллінз У. Місячний камінь. – К., 1993.
11. Brontë S. Jane Eyre. – London, 1991.
12. Бронте Ш. Джен Ейр. – К., 1983.
13. Голубовская И.А. Этнические особенности языковых картин мира. – К., 2002.
14. Хемингуэй Э. Фиеста = Fiesta. – М., 1981.
15. Хемінгуей Е. Фієста. По кому подзвін. – К., 1984.

#### Summary

Being a reflection of nation's unique mentality and exclusive tradition of creating images, connotative words cause considerable difficulties in finding their equivalents in target language. Notions with the same connotations can seldom be found in two different languages. That makes a translator either use another notion with connotative meaning, analogical to that of the original word, or reveal the connotation via descriptive translation, or exclude the connotation or even the whole notion.

УДК 801.3

**В.В. Фисенко**

### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКЕ**

Дискурс является объектом междисциплинарного изучения. Помимо лингвистики с его исследованием связаны такие науки и исследовательские направления, как компьютерная лингвистика и искусственный интеллект, психология, философия и логика, социология, антропология и этнология, литературоведение, семиотика, историография, теология, юриспруденция, педагогика, теория и практика перевода, политология и др. Все они подходят к изучению дискурса по-своему. Обуславливается это тем, что зачастую существующие подходы к трактовке этого понятия противоречат друг другу.

Основное место среди наук, имеющих дело с теорией вербальной коммуникации, по праву занимает лингвистика как наука об основном и универсальном средстве общения – языке. Однако, несмотря на свое центральное положение, лингвистика не имеет четкого и общепризнанного определения основополагающего для теории коммуникации понятия «дискурс».

Учеными, сделавшими вклад в разработку основных подходов к определению категории дискурса, являются Н.Д. Арутюнова, В.В. Богданов, В.Г. Борботько, Г. Браун, А.И. Варшавская, Т.А. ван Дейк,

И.А. Зимняя, В.И. Карасик, Г.В. Кольшанский, Дж. Лич, М.Л. Макаров, М. Стабс, С.А. Сухих, З. Тураева и др.

**Цель данной статьи** – на основе различных подходов к определению сути понятия «дискурс» выделить его основные признаки и компоненты; определить соотношение дискурса и текста как основных категорий коммуникативной лингвистики.

**Дискурс** – многозначный термин ряда гуманитарных наук, предмет которых прямо или опосредовано предполагает исследование функционирования языка. Именно это обусловило огромный интерес к данному термину в науке.

Начало широкого употребления данного понятия датируется 70-ми гг. XX века. С тех пор каждое десятилетие его существования порождало все новые подходы к его определению. Рассмотрим основные из них.

С позиций прагмалингвистики дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, обмен информацией, оказание воздействия друг на друга, использование различных коммуникативных стратегий, их вербальное и невербальное воплощение в практике общения [1, 52-53].

Лингвостилистический анализ дискурса выделяет регистры общения, разграничивает устную и письменную речь в их жанровых разновидностях, изучает характеристики функциональных стилей. С позиции формально или структурно ориентированной лингвистики дискурс определяется как язык выше уровня предложения или словосочетания — «language above the sentence or above the clause» [2, 12]. Лингвокультурное изучение дискурса устанавливает специфику общения в рамках определенного этноса, определяет формульные модели этикета и речевого поведения в целом. Социолингвистический подход к исследованию дискурса предполагает анализ участников общения как представителей различных социальных групп и анализ условий общения в широком социокультурном контексте.

Все вышеупомянутые подходы к рассмотрению понятия дискурс взаимосвязаны. Различные направления и методики анализа дискурса объясняют существование большого числа определений данного понятия.

Лингвистическое понимание дискурса в зарубежных исследованиях неоднозначно. Так, например, П. Серио выделяет восемь значений термина «дискурс»:

- ✓ эквивалент понятия “речь”, т.е. любое конкретное высказывание;
- ✓ единица, по размерам превосходящая фразу;
- ✓ воздействие высказывания на его получателя с учетом ситуации высказывания (в рамках прагматики);
- ✓ беседа как основной тип высказывания;
- ✓ употребление единиц языка, их речевую актуализацию;

- ✓ социально или идеологически ограниченный тип высказываний, например, феминистский дискурс, административный дискурс;
- ✓ теоретический конструкт, предназначенный для исследования условий производства текста [3, 26-27].

Согласно Т.А. ван Дейку, дискурс — это существенная составляющая социокультурного взаимодействия, характерные черты которого — интересы, цели и стили [1, 56].

Н.Д. Арутюнова приводит следующие определения дискурса: связный текст в совокупности с экстралингвистическими (прагматическими, социокультурными, психологическими) факторами; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Иными словами, дискурс - это речь, «погруженная в жизнь» [4, 136-137].

В современной лингвистике термин «дискурс» близок по смыслу к понятию «текст». А.И. Варшавская вводит понятие дискурса - текста, трактуя дискурс как процесс языкового мышления, а текст — как результат или продукт этого процесса [5, 48].

Исследуя разницу между дискурсом и текстом, Т.А. ван Дейк отмечает, что «дискурс» — это актуально произнесенный текст, а «текст» — абстрактная грамматическая структура произнесенного. «Дискурс» — это понятие, касающееся актуального речевого действия, тогда как «текст» — это понятие, касающееся системы языка. Текст — это абстрактный теоретический конструкт, реализующийся в дискурсе [1, 56].

В.В. Богданов рассматривает речь и текст как два аспекта дискурса. Не всякая речь поддаётся текстовому перекодированию и не любой текст можно «озвучить». Поэтому дискурс понимается широко — как всё, что говорится и пишется, другими словами, как речевая деятельность, являющаяся в то же время и языковым материалом в любой его презентации — звуковой или графической. Текст в узком смысле понимается как «языковой материал, фиксированный на том или ином материальном носителе с помощью начертательного письма. Таким образом, термины речь и текст будут видовыми по отношению к объединяющему их родовому термину дискурс» [6, 5-6].

В европейской лингвистике в 70-х годах XX века была предпринята попытка дифференцировать понятия «текст» и «дискурс», включая категорию ситуации. Дискурс трактовался как «*текст плюс ситуация*», а текст, соответственно, определялся как «*дискурс минус ситуация*».

Некоторые лингвисты трактуют дискурс как интерактивный способ речевого взаимодействия, в противовес тексту, обычно принадлежащему одному автору; это сближает данное противопоставление с традиционной оппозицией диалог и монолог.



Последнее разграничение условно, поскольку даже монолог по-своему диалогичен, он всегда обращен к адресату, реальному или гипотетическому.

Дискурс как живая речь – динамичен, предполагая наличие вопросов, ответов, реакций слушателей. Текст, в свою очередь, статичен, т. к. автор не может скорректировать ход мысли читателя, включившись в общение с ним.

По силе воздействия на собеседника дискурс является более эффективным, т. к. говорящий всегда может привести дополнительные доводы в свою пользу. Текст же представляет собой закрытую коммуникативную систему.

Дискурс ориентирован на живую аудиторию, что предполагает разнообразие речевых форм выражения коммуникативных интенций, обсуждение и решение поставленной проблемы всеми участниками, зависимость объема дискурса от них. В случае с текстом изложение подчинено определенному стилю в зависимости от предполагаемой аудитории, которой он адресован. Кроме того, автор сам производит постановку и решение проблемы, устанавливает объем текста.

Дискурс включает в себя как вербальные, так и невербальные средства, что в значительной степени обуславливает эффективность общения за счет высокой степени его экспрессивности. Текст имеет в своем распоряжении лишь вербальные средства, используя для достижения максимального коммуникативного эффекта разнообразные стилистические приемы.

Таким образом, можно сделать вывод, что в современной лингвистике под текстом понимается абстрактная, формальная конструкция, под дискурсом — различные виды её актуализации, рассматриваемые с точки зрения ментальных процессов в связи с экстралингвистическими факторами.

Итак, можно в *широком смысле* представить **дискурс** как сложное коммуникативное явление, устное речевое действие, включающее как социальный контекст, дающий представление об участниках коммуникации и их характеристиках, так и процессы производства и восприятия сообщения.

В *узком смысле* **дискурс** представляется связной последовательностью языковых единиц, создаваемых говорящим для слушающего в определенное время, в определенном месте, с определенной целью.

В заключении необходимо отметить, что категория «дискурс» является одним из основных понятий в коммуникативной лингвистике. Данный термин допускает широкое употребление дискурса как родовой категории по отношению к понятиям «текст» и «речь». Толкование такой категории, как дискурс, в силу своей неоднозначности и огромного количества подходов, интерпретирующих его сущность, допускает некоторую субъективность и опосредованность.

### Литература

1. Дейк ван Т.А. Исследование прагматики дискурса. – М., 1985.
2. Stubbs М. Discourse Analysis. – L., 1994.
3. Серно П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла. – М, 1999.
4. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
5. Варшавская А.И. Смысловые отношения в структуре языка (на примере английского языка). – Л., 1984.
6. Богданов В.В. Текст и текстовое общение. – СПб., 1993.

### Summary

The article deals with the notion of discourse and its interpretation in communicative linguistics. The interrelation of discourse and text is also investigated. The article has the methodological value in the development of the integrated communication theory.

УДК 378.046.4

Г.О. Фуклева

### ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Актуальність проблеми.** Досліджувана нами проблема, як показує аналіз науково-педагогічної літератури, складна і в теоретичному, і в практичному плані. Теоретична складність її полягає у відсутності науково-педагогічних теорій, концепцій, інноваційних технологій розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти. З іншого боку, у педагогічній науці накопичено великий фонд наукових знань, що розкривають різноманітні аспекти теорії і практики досліджуваної нами проблеми. Можна вважати, що звертання вчених до проблем удосконалення професіоналізму вчителя є певною науково-педагогічною традицією.

Незважаючи на те, що ряд наукових напрацювань у цьому напрямку об'єктивно застаріли, існує достатня кількість науково-педагогічної літератури, яка з огляду на свою теоретичну значимість може бути корисна й навіть необхідна як науковий фундамент сучасних досліджень у цій галузі.

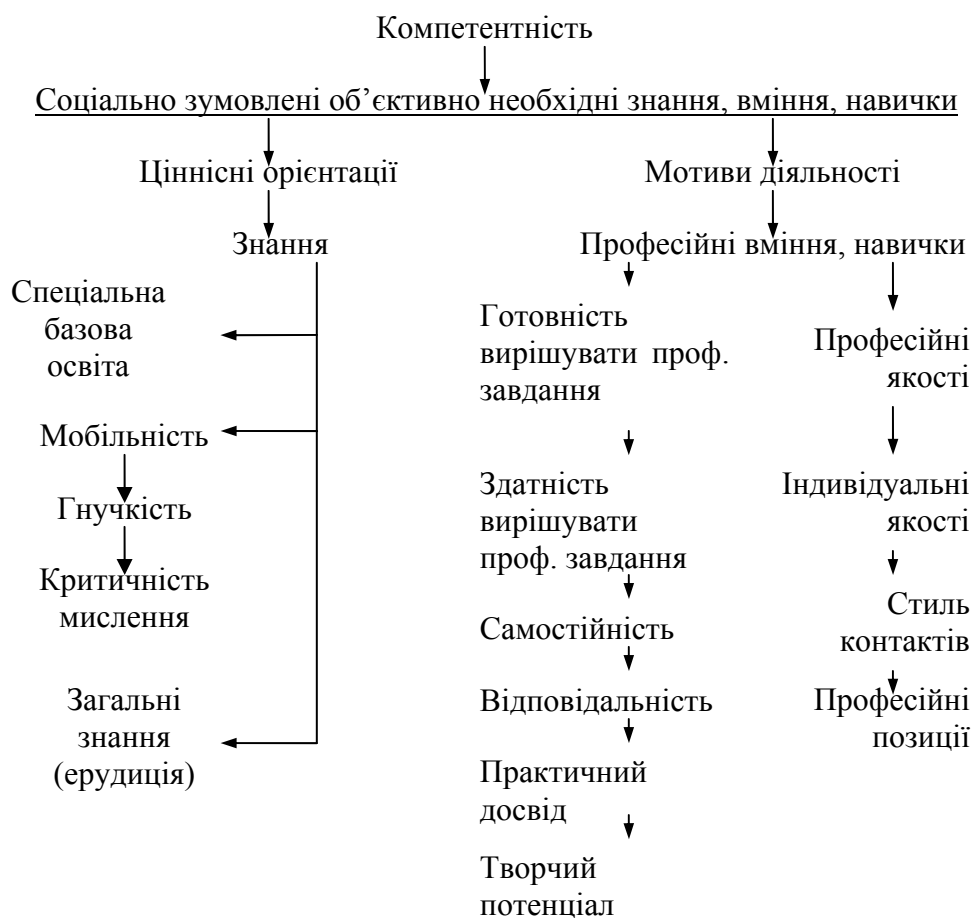
Зберігши найкращі надбання минулих років у галузі освіти, педагоги України разом з науковцями розпочали її динамічну модернізацію. Вона спрямована на осучаснення освітянської діяльності з

метою якнайповнішого задоволення потреб громадян України, розвитку нації, держави, її економіки та інших сфер суспільного життя. Адже тільки через національну сучасну освіту, що органічно поєднує кращий досвід і тенденції розвитку світової освіти, ми зможемо забезпечити конкурентність нації, держави в дедалі більш глобалізованому і системно конкурентному світі.

**Метою** статті є наукове обґрунтування змісту професійної компетентності вчителя іноземної мови.

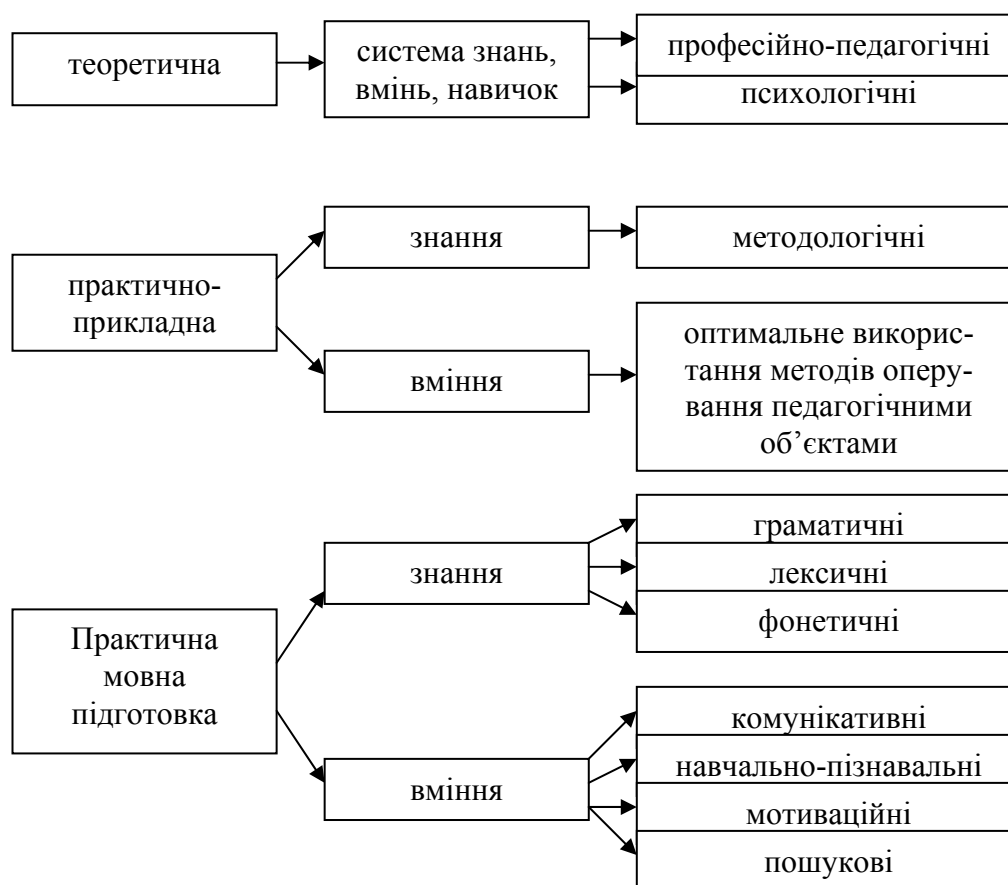
Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що сутність поняття «професійна компетентність» трактується багатьма вченими в різних аспектах, а єдиний підхід до визначення його складових відсутній. Втім проблема формування професійної компетентності вчителя набуває все більшої актуальності у зв'язку з постійною трансформацією соціального досвіду, реформування сфери освіти, появою численних авторських педагогічних систем.

Проаналізувавши структуру цих визначень та згрупувавши їх за провідними якістьми, ми дійшли висновку, що загальну професійну компетентність фахівця можна представити такою схемою:



Оскільки питання про компетентність фахівця взагалі й про компетентність учителя іноземної мови зокрема, ще не вирішено в науці однозначно, аналіз загальнотеоретичних підходів до розуміння професійної компетентності майбутнього вчителя дає нам змогу визначити цей феномен як здатність творчо використовувати універсальні науково-обґрунтовані методи діяльності для застосування системи знань (спеціальних і педагогічних), отриманих під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі і перевірених власним досвідом.

Специфіку професійної компетентності вчителя іноземної мови зумовлюють мета і завдання виховання і навчання, створення умов для розвитку особистості дитини, вікові особливості школярів, зміни в сучасному освітньому просторі. Теоретичний аналіз наукових джерел, власний педагогічний досвід дозволяють нам стверджувати, що професійна компетентність учителя іноземної мови має такі структурні складові.



Визначаючи структуру професійної компетентності, слід розглядати її як певний етап професійного становлення особистості. Є.М. Павлютенков [1] виділяє три структурні компоненти, властиві усім стадіям професійного становлення: потребнісно-мотиваційний, операційно-технічний та рефлексивний.

Р.А. Галустов [2], розглядаючи професійну компетентність як якісну характеристику міри опанування особистістю своєю професійною діяльністю, розкриває її структуру таким чином:

1. Усвідомлення власних спонукань до означеної діяльності, потреб і інтересів, прагнень і ціннісних орієнтацій, мотивів діяльності, уявлень про свої соціальні ролі.

2. Оцінка своїх особистих властивостей і якостей спеціаліста – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей.

3. Регулювання на цій основі свого професійного становлення.

Як бачимо, розкрити зміст професійної компетентності можна, охарактеризувавши структуру її складових компонентів. Проаналізувавши погляди вчених на цю проблему, узагальнивши науково-практичний досвід, можна дійти висновку, що всі складові професійної компетентності вчителя іноземної мови мають такі структурні компоненти:

1. Мотиваційно-ціннісний:

- усвідомлення педагогічних цінностей;
- ціннісне ставлення до конструювання педагогічного процесу;
- педагогічне спілкування;
- усвідомлення і прийняття інноваційних педагогічних технологій.

2. Операційно-діяльнісний, який передбачає оволодіння:

- технологією педагогічної діяльності;
- системою інваріантних педагогічних умінь;
- вмінням конструювати і проектувати навчально-виховний процес, зміст освіти, систему і послідовність дій учнів.

3. Рефлексивний компонент передбачає вміння:

- оцінювати результати педагогічної діяльності;
- аналізувати елементи навчально-виховного процесу;
- здійснювати самооцінку, самоаналіз;
- вибирати альтернативні засоби вирішення навчально-педагогічних завдань;
- реалізувати творче мислення.

**Висновки.** 1. Професійна компетентність в усьому світі визнається за безперечну суспільну та особистісну цінність і належить до найсучаснішої психолого-педагогічної проблематики.

Для успішного формування та розвитку професійної компетентності вчителя іноземної мови необхідно мати уявлення про її структурні компоненти.

2. Показниками професійної компетентності є загальна сукупність об'єктивно-необхідних знань, умінь, навичок і вміння правильно використовувати її при виконанні своїх функцій, і знання вірогідних наслідків певних дій, практичний досвід, гнучкість методу, критичність мислення, а також професійні пропозиції та індивідуально-психологічні якості.

3. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови в системі післядипломної освіти передбачає оволодіння ним цілою низкою спеціальних професійно-значущих компетенцій, таких лінгвістична, соціолінгвістична, лінгвокраїнознавства, комунікативна, соціокультурна, методична.

#### Література

1. **Павлютенков Е.М.** Профессиональное становление будущего учителя // Советская педагогика. – 1990. – №1. 2. **Галустов Р.А.** Профессиональное становление учителей. Технологии средней школы. – М., 2001.

#### Summary

The article deals with the professional need of the students and the need of the society in which they will work as teachers. The students are regarded as active participants in the learning process, with shared responsibility for their education and professional development.

УДК 811.11:378

**N.V. Fedicheva**

#### **ACTIVITIES FOR CULTURAL INSTRUCTION**

The most important issue in teaching for cultural understanding is the degree to which the two – language and culture – are intergrated (Galloway, Brown, Mollica). Having analyzed studies conducted by such Ukrainian, Russian and American researchers as: Borisko, Galskova, Elukhina, Tarnopolsky, Khokhlova, Miloserdova, Morain, Mantle-Bromley, Galloway, Mollica, Brown we managed to formulate several suggestions for achieving the integration of culture into foreign language teaching. They are the following:

- A "facts only" approach should be avoided
- Cultural topics should be presented in conjunction with units' themes
- Cultural contexts should be used for a number of oral communicative activities

- Cultural activities should be planned and prepared very carefully
- A variety of techniques for teaching culture that involve listening, speaking, reading and writing skills should be used
- Photos, picture, textbook illustrations, newspapers advertisements, cartoons, objects, and other cultural materials should be used
- Small-group techniques, such as role-plays, dramas, discussions, etc should be used
- While teaching vocabulary cultural information should be used

The techniques given below are meant to provide a sampling of ideas for those university instructors and school teachers who want to integrate culture in language teaching.

Activities that **decrease stereotypic perceptions** help students realize the dangers of making fast generalizations about the people of another culture. Stereotypes can be very harmful if they create barriers to understanding. How many of us have the strong impression that all British eat fish and chips? How many of us believe that all Arabic-speaking people do not value time and are often late? How many of us have returned from a tour to a foreign country to say that the country was beautiful, but the people were strange? These and other stereotypes can be analyzed and scrutinized with the help of well-designed activities.

American methodologist Mantle-Bromley suggests teachers to help students look at their own culturally conditioned behavior more closely, recognize the pluralism that exists in every culture, and understand the risk of overgeneralization which leads to stereotypic thinking. She advocates the following activity: an object that can be dismantled into its various pieces is put into a bag. Students are trying to guess what the object is from handling the smaller pieces. They begin to understand how difficult it is to understand another culture by approaching it in "a piece-meal fashion". Mantle-Bromley also suggests that teachers encourage students to collect items that reinforce stereotypes in their own cultures, for example advertisements. Students can discuss how well advertisements represent the people of the culture and thus begin to understand how stereotypes originate. Another suggestion she makes is to ask students to read articles (in the foreign language they study) that present counter-examples to specific stereotypes.

**Artifact study** activities designed by Galloway help students discern the cultural significance of some unfamiliar objects from the target language culture.

Students are supposed to form hypotheses about the function of the unknown object. We have tried this activity in our classroom at Lugansk Taras Shevchenko National Pedagogical University using a Welsh love-spoon as an unknown object. We formed groups of students, gave each group an object, and asked them to answer the following questions:

- How was this object made, by machine or by hand?
- What do you think its purpose is?

- Do you think it is supposed to be a decoration?
- If this object were your, in what way would you use it?
- What role do you think this object plays in the culture of the Welsh people?
- Can we learn any facts about the culture of Wales from this object?

After students have reported their answers we gave them an explanation of the artifact and encouraged them to think of how closely their own hypotheses conformed to our explanation.

Using **humor** as a component of culture has been advocated by many Ukrainian and foreign language methodologists. Among them Plakhotnik V.M., Sklyarenko N.K., Brown, Mollica. The language teachers who have ever acted as interpreters know how hard it is to translate or interpret an anecdote or a pun or even a simple joke. Those teachers who have been to UK or the USA or any other English-speaking country must have found that sometimes humor is difficult to understand.

American language educator Morain makes several suggestions for incorporating the study of humor into the foreign language curriculum. She recommends teachers the following things:

- provide students with authentic examples of cartoons, jokes, puns, and other forms of humor;
- make use of students' own experiences;
- teach students about the conventions of humor in the target culture;
- help students explore the scripts of cartoons and jokes so that they are able to analyze humor;
- give students a chance to experience the humor of the target culture;
- give students an opportunity to share humor from the target culture with one another.

We have looked at three simple techniques that integrate the teaching of language and culture. As our knowledge about teaching language through culture and teaching culture through language grows we hope to find some new teaching ideas and design new technique and activities.

#### References

1. **Galloway V.B.** Communication in a Cultural Context: Cross-Cultural Workshop for Foreign Language Teachers. Columbia, USC: University of South Carolina, 2003.
2. **Brown H.D.** Teaching by Principles. – Prentice Hall, 1995.
3. **Mollica A.** "Cartoons in the Language Classroom" Canadian Modern Language Review 32 (1986).
4. **Montley-Bromley.** Apply with caution. Studies in Second Language Acquisition. New-York: Academic Press, 2004.
5. **Morain G.G.** "A Study Exploring Differences in the Reception of Humor Across Cultures" Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art.



## Резюме

Стаття присвячена проблемі взаємопов'язаного навчання іноземної мови та культури. Надаються приклади видів роботи, завдань та вправ, які викладач може використовувати на практичних заняттях. Підкреслюється, що прийом викладання лише фактів не є ефективним.

УДК 811 111 '371

**N.V. Khomyak**

### **LANGUAGE AND LINGUISTIC SIGNS: INTERNAL ANALYSIS**

Most scholars are unanimous in their definition of language as a dual entity being represented simultaneously in the system of linguistic means - the receptacle of human knowledge as reflected, generalized and registered and in the system of speech acts where these signs interrelate as the living form or 'semiotic flesh' of a human thought. Exactly here the new notions get their names which enrich the system of linguistic means being arranged there according to their notional and functional characteristics.

When we choose any technical term as an analytical instrument we can give it whatever meaning we like and by this invent an epistemological instrument as a means of analysis. But in order to analyze language phenomena and understand the nature of its existence, development and functioning we must be aware of the real essential characteristics of the language nature known as its ontological characteristics. When working over the problems of language ontology every linguistic school or individual scientist manipulate with their own terminological apparatus concerning the spheres of language and speech. Some of them became universal in Modern Linguistics irrespective of this or that linguistic trend and denote the same or approximately identical notions (categories of knowledge) relating suggestively to the spheres in question, i.e. language as potential, ideal, whole, competence, association, substance, invariant, paradigm while speech as actual, real, part, performance, linearity, function, variant, syntagma and others.

Language as any other system is an orderly arrangement of cognate elements interrelated in the whole existing in the unity of three forms: substance, structure, and function. The systemic approach to language study leads to the recognition of systemic nature of a human language. The two notions 'system' and 'structure' are equally applied in the internal analysis of language. These two notions do not contradict each other but help to expose the particular internal characteristics of complex objects. The notion of function is essential in investigating the processes relating to the sphere of

language activity remarkable for enriching the language with the new means through the acts of communication and nomination.

F. de Saussure in his famous work views the system of language as two dichotomies: **language ( langue ) \ human speech ( langage) and language ( langue ) \speaking (parole)**; in the first 'language' presents an objective entity, a 'system' existing virtually in everyone's head while **human speech ( langage)** represents the individual language activity; in the second dichotomy 'language' and 'speaking' as the two objects closely connected and interdependent yet two absolutely distinct things. 'Speaking', in Saussure, is 'active', 'executive', 'individual' and 'heterogeneous' but 'language' is 'passive', 'receptive', 'collective' and 'homogeneous'. According to such approach the linguistic knowledge of any given individual is only an 'approximation to the language system: the system itself 'exists' and works perfectly only in the mass.

We learn from our experience, but this experience consists not only of a series of external events which happen to occur and happen to affect us, but also of a combination of these events and our response to them. To our mind the notions on language nature suggested by a famous scholar are to some degree discrepant: speaking is every given fact of communication, speech is a way of organizing human thought into communicative acts irrespective of a form – written or oral, but language is simultaneously the source of the instruments – intellectual equipment of a man and receptacle of the human knowledge which is systematized in it in a shape of linguistic signs – names conferred on the facts of reality by the people. Thus the notion 'langue' must mean 'the objectified human experience, the fund of human knowledge', while 'parole' - subjective realization of this knowledge as its partial version. 'Langue' and 'parole' may be realized only in 'langage' (in Russian terminology – речемыслительная деятельность, in English – Language Activity) inseparably connected with the first two and reflecting the unity of language and thought. In fact, when we say of language we mean the interaction of the cognate elements in their material form in a specially organized flow of speech. So language is a material substance and exists in a virtual sphere as a system of linguistic signs and in speech acts as an actualization of linguistic means.

Linguistic signs in their nature are bi-planar /dual/ linguistic units and reflect the systemic organization of language. This property makes them simultaneously the units of language and speech possessing 'content' and 'expression'. If to take this argument into account it is quiet natural to understand why the correlation 'content' and 'expression' makes asymmetry\*. Every linguistic sign registers some fragment of human activity or objective reality and presents not only some concrete object, quality, action, etc. but all concomitant facts which usually accompany the designated objects in our life. Exactly so as the language develops its ways and means of expression the

linguistic signs may develop their contensive load. If our language is a treasury of all the knowledge worked out by generations and reflected in human mind, the linguistic sign in its turn presents some miniature picture of a fragment of reality. To the remark of one scholar “the idea that the ‘things’ of the external world about us constitute the enduring reality from which words must ultimately derive their meanings is so entrenched in the Western tradition as to seem almost to stand in no serious need of substantiation”. Such approach seems relevant not only in relation to full names. Recognition of one-to-one correlation in the meaning structure of linguistic signs which are common to regard as formal units even in languages of analytical type is to be taken with restrictions in synthetic languages with a more developed system of inflections the number of additional categorial meanings accordingly increases. So the ontological property of a linguistic sign known as asymmetry presupposes its ability to develop certain additional characteristics when being used in speech.

-----

\* the term of F.de Saussure

Alongside the theoretical conclusion that the type of language is sooner defined by the set of structures mostly characteristic for each and every language in question it is possible to add that the linguistic signs can also manifest language type they belong to through their ontological property of asymmetry. Depending on a language structural type the number of different meanings inside the structure of meaning varies, cf.: in a Russian word ‘красивый’ inflection -ый is polysemantic while in English ‘beautiful’ a derivational suffix –ful is monosemantic which is explained by analytical structure of modern English. Though, in Modern English, analytical in its structure, the grammatical signs in different lexical units as ‘a dog - o/s,’ or ‘to look/ed’, or ‘nice’ also express several grammatical meanings at once: in ‘a dog’ - ‘a’ is a marker of the categories of 1/ noun; 2/ number, 3/ countability; zero /-s flexion gives a notion of the categories of 1/ number and 2/ countability; in “to look” the particle ‘to’ signals the categories of 1/ verb, 2/ indefiniteness; in ‘looked’ ‘-ed’ gives a notion of 1/ action 2/ time both implying such a feature as ‘animateness’ too, ‘a word ‘nice’ includes the features of 1/attributiveness, 2/quality and 3/ degree of quality. So the property of asymmetry presupposes the ability of a linguistic sign to develop certain additional characteristics when being used in speech. The type of correlation of the two planes in the structure of a linguistic sign depends on different intralinguistic factors, i.e. those pertaining to the very essence of the language organization.

In language vocabulary the property of ‘asymmetry’ manifests itself in all developed languages, makes them more expressive and stylistically refined.

#### References

1. Колшанский Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте. – В кн.: Принципы и методы семантических

исследований. Б., Наука, 1976 2. **F. de Saussure.** Cours de linguistique générale. 2<sup>nd</sup> ed., pp.9,12, 13, 15, 18; 3. **Harris, Roy.** The Language-Makers. – London, 1980.

#### Резюме

Данная статья представляет собой краткий обзор фундаментальных положений о сущности языка и языковых знаках, о взаимодействии языка и речи, о неразрывной связи языка и мышления.

УДК 811.111:378

**Yu.A. Kolesnichenko**

### **TEACHING STRATEGIES OF DISCOURSE CULTURAL DIFFERENCES**

At the age of rapid change where everything is changing every single moment people and complete nations are melting now into one another. The tendency of being totally vanished into other cultures is a natural outcome of globalization. The importance of Cross Cultural Communication is significant.

"Culture" is often at the root of communication challenges. The culture one nation possesses influences how people approach problems, and how they participate in groups and in communities. When one participates in groups one might often get surprised at how differently people approach their work together.

Culture is a complex concept, with many different definitions. The most natural definition of "culture" refers to a group or community with which one shares common experiences that shape the way one understands the world. It may include groups that one is born into, such as gender, race, or national origin. It also includes groups one joins or becomes part of. For example, acquiring a new culture by moving to a new region, by a change in economic status, or by becoming disabled. When we think of culture this broadly, we realize we all belong to many cultures at once [1, 15].

The article is aimed to present the most effective ways of teaching cultural differences in discourse process as well as to broaden students awareness on how to gain new culture preserving the one you possess.

There is little disagreement that educational success and expanded social and career options are linked to competence in standard English. An alarming percentage of students who speak nonstandard English are failing to acquire standard English, the language of education. Moreover, many students who do acquire standard English do so while being taught to reject the language of their home, community and peers. In the process, they are denied

an effective element of social solidarity, which is an important element of cultural heritage. The most tenable argument suggests that the philosophy, assumptions and traditional classroom methodologies employed in language arts education have failed because they have been prescriptive and corrective and have focused too much on language structure rather than on communicative competence [1, 32]. Moreover, traditional teaching methodologies have not typically been culturally sensitive, nor have they made use of indigenous, nonstandard dialects. These significant deficiencies are probably due to naiveté, or to negative attitudes toward language variations by language arts teachers. In recent years, a number of educators have begun to devise and implement instructional strategies which take into account the various language systems that students bring into the classroom. In general, these strategies are based on modern sociolinguistic learning theory and on established principles of second language teaching.

The implementation of the teaching strategies must be preceded by the thoroughful examination of the cultural differences by the master himself. The teacher must be aware which aspects should be highlighted and which ones he can easily omit.

Six fundamental patterns of cultural differences -- ways in which cultures, as a whole, tend to vary from one another -- will be described below. The descriptions point out some of the recurring causes of cross-cultural communication difficulties [2, 96].

### **1. Different Communication Styles**

The way people communicate varies widely between, and even within, cultures. One aspect of communication style is language usage. Across cultures, some words and phrases are used in different ways. For example, even in countries that share the English language, the meaning of "yes" varies from "maybe, I'll consider it" to "definitely so," with many shades in between.

Another major aspect of communication style is the degree of importance given to non-verbal communication. Non-verbal communication includes not only facial expressions and gestures; it also involves seating arrangements, personal distance, and sense of time. In addition, different norms regarding the appropriate degree of assertiveness in communicating can add to cultural misunderstandings. For instance, some white Americans typically consider raised voices to be a sign that a fight has begun, while some black, Jewish and Italian Americans often feel that an increase in volume is a sign of an exciting conversation among friends. Thus, some white Americans may react with greater alarm to a loud discussion than would members of some American ethnic or non-white racial groups.

### **2. Different Attitudes Toward Conflict**

Some cultures view conflict as a positive thing, while others view it as something to be avoided. In the U.S., conflict is not usually desirable; but people often are encouraged to deal directly with conflicts that do arise. In fact, face-to-face meetings customarily are recommended as the way to work through whatever problems exist. In contrast, in many Eastern countries, open conflict is experienced as embarrassing or demeaning; as a rule, differences are best worked out quietly. A written exchange might be the favoured means to address the conflict.

### **3. Different Approaches to Completing Tasks**

From culture to culture, there are different ways that people move toward completing tasks. Some reasons include different access to resources, different judgments of the rewards associated with task completion, different notions of time, and varied ideas about how relationship-building and task-oriented work should go together.

When it comes to working together effectively on a task, cultures differ with respect to the importance placed on establishing relationships early on in the collaboration. A case in point, Asian and Hispanic cultures tend to attach more value to developing relationships at the beginning of a shared project and more emphasis on task completion toward the end as compared with European-Americans. European-Americans tend to focus immediately on the task at hand, and let relationships develop as they work on the task. This does not mean that people from any one of these cultural backgrounds are more or less committed to accomplishing the task, or value relationships more or less; it means they may pursue them differently.

### **4. Different Decision-Making Styles**

The roles individuals play in decision-making vary widely from culture to culture. For example, in the U.S., decisions are frequently delegated -- that is, an official assigns responsibility for a particular matter to a subordinate. In many Southern European and Latin American countries, there is a strong value placed on holding decision-making responsibilities oneself. When decisions are made by groups of people, majority rule is a common approach in the U.S.; in Japan consensus is the preferred mode. Be aware that individuals' expectations about their own roles in shaping a decision may be influenced by their cultural frame of reference.

### **2. Different Attitudes Toward Disclosure**

In some cultures, it is not appropriate to be frank about emotions, about the reasons behind a conflict or a misunderstanding, or about personal information. Keep this in mind when you are in a dialogue or when you are

working with others. When you are dealing with a conflict, be mindful that people may differ in what they feel comfortable revealing. Questions that may seem natural to you -- What was the conflict about? What was your role in the conflict? What was the sequence of events? -- may seem intrusive to others. The variation among cultures in attitudes toward disclosure is also something to consider before you conclude that you have an accurate reading of the views, experiences, and goals of the people with whom you are working.

### **3. Different Approaches to Knowing**

Notable differences occur among cultural groups when it comes to epistemologies -- that is, the ways people come to know things. European cultures tend to consider information acquired through cognitive means, such as counting and measuring, more valid than other ways of coming to know things. Compare that to African cultures' preference for affective ways of knowing, including symbolic imagery and rhythm. Asian cultures' epistemologies tend to emphasize the validity of knowledge gained through striving toward transcendence [3, 122]. Recent popular works demonstrate that our own society is paying more attention to previously overlooked ways of knowing.

Teaching the standard language from a cultural perspective differs from the traditional language education approach. Standard English instruction from a cultural perspective does not presuppose the devaluation or elimination of a learner's indigenous language as a pre-requisite for learning. It recognizes that students need to retain their home dialect where its use is appropriate.

Several major requirements for teaching standard English from a cultural perspective follow. Instruction should include the following aspects:

- Focus on both the structure of language, and on how to communicate;
- Maintain an oral basis;
- Concentrate on the structure of language, situational language requirements and language as a vehicle for thinking;
- Be linked to clearly defined long term goals; and
- Be integrated across the curriculum.

A successful culturally based standard English program recognizes that learning proceeds in an orderly way from the introduction of a particular aspect of language through its mastery. The model which has enjoyed the widest use and greatest success was designed in the late 1970s by the San Diego Oral Language Program. It has been used with modifications in Standard English as a Second Dialect (SESD) programs in Dallas, Texas, and in Richmond and Oakland in California. The model lists several necessary

steps for learning a new linguistic system while preserving the student's indigenous system [4, 148]. The model includes the following eight steps:

- *Developing positive attitudes toward one's own language.* The first and continuing job of the teacher is to counteract negative evaluations of the students' indigenous language. Lessons on the historical development of various dialects and on language diversity are useful in accomplishing this goal.
- *Developing awareness of language varieties.* Students develop a sensitivity to the various forms of a given language via stories in standard English, poems in different dialects, and records, tapes or video recordings of various speakers. At this stage, specific likenesses and differences are emphasized.
- *Recognizing, labeling and contrasting dialects.* Students learn to recognize differences in various languages and dialects and to associate specific features with each linguistic system.
- *Comprehending meanings.* Students learn to recognize differences in meanings and intentions when an idea is translated from one language or dialect to another.
- *Recognizing situational communication requirements.* Students determine the types of speech appropriate to various situations.
- *Producing in structured situations.* Students practice producing successive approximations of standard English. Initially, students follow a model at this stage, e.g., a script, choral reading or poem.
- *Producing in controlled situations.* Students receive instruction and practice in producing standard English without a model, e.g., role playing or retelling a story.
- *Matching the language to the situation.* Students practice speaking appropriately in real life, spontaneous situations leading to communicative competence.

Before beginning to teach standard English from a cultural perspective, the teacher and school need a clear language arts philosophy which embraces modern principles of ethnology, sociolinguistics and second language instruction. Finally, before beginning program implementation, the teacher and school community must become thoroughly familiar with the following general principles of second dialect instruction [5, 173]:

- Instruction should be preceded by a non biased assessment of each learner's knowledge of his or her first dialect and of the second dialect.
- Students must feel positive toward their own dialects.
- Students must want to learn another dialect. If motivation is not present, the teacher must help students discover the advantages of acquiring the second dialect.



- Instruction must consider the language goals of students, their families and their communities.
- Instruction must take into account cultural values associated with learning and teaching.
- Linguistic and communicative features of the existing dialect should be compared with those of the targeted dialect.
- Instruction should be integrated with students' experiences.
- Both the teacher and students must believe that it is possible to acquire a second dialect.

#### References

1. **Taylor, J.** Teaching Cross Cultural Awareness. – New York : Collier Books/ Macmillan. 2. **Hymes, G.** Communicative Behaviour in School. – New York: Random House. 3. **Lantieri, L., Patti, J.** Waging Peace in Our Schools. Beacon Press. 4. **Glen, R., Kingsbury, S.** Language and Culture. Marquette. – Michigan University Press. 5. **Gee, J., Michaels, L.** Languages in Contact. – Cambridge: Cambridge University Press.

#### Резюме

Стратегії викладання між культурних особливостей передбачають, на самперед, інтенсивне та ефективне співробітництво вчителя та його студентів, а також психологічну готовність студентів раціонально оцінити, зрозуміти та прийняти культурну індивідуальність кожного не тільки на прикладі макрогруп, але й ж мікрогруп. Ці фактори вважаються єдиним шляхом до того, щоб подолати культурний бар'єр та досягнути мети. Метою ж вчителя є не заповнювання студентів знанням, а навчити їх здобувати це знання самостійно, ознайомити їх з багатокультурним світом та зі стратегіями, до яких вони мають дотримуватися, щоб досягнути ефективної комунікації на світовому рівні.

**O.K. Malay**

**COMPUTER-ASSISTED LANGUAGE LEARNING  
IMPLEMENTATION OF INTEGRATIVE CALL: PRODUCING  
HYPERMEDIA AND WEB PAGES AS CLASS PROJECTS**

"The Internet is a tool which has great potential in the language classroom, but its effectiveness in practice depends to a large extent on the way it is exploited by teachers and students" [1, 8].

The number of teachers using Computer-assisted Language Learning in their work has increased markedly in the last years. Numerous articles have been written about the impact of Informational Technologies on education. All this have relegated Multimedia computing, the Internet, and CALL itself from the "novelty" status to the "norm". Notwithstanding such genuine interest not all the potential of Multimedia computing and the Internet for educational use has been fully explored.

Hypermedia is the new frontier that language teachers can explore and creatively exploit in their work. Learners can not only improve their command of the language but also use the language to study subjects that they find interesting from the aspect of the content.

Multimedia computers and the Internet in particular have brought the revolution to English teaching; they dramatically enlarge the repertoire of educational tools, their possibilities, and their combinations. They allow teachers and students to extend their access to educational resources. They can transform educational materials and make everything visible and more comprehensible, they help to analyze and organize information, and they allow learners to be in touch with different types of media, texts and styles. Finally they give to teachers and students the possibility to communicate and to promote collaboration, leading to the creation, production and publication of personalized and original work [2, 16].

**WHAT ARE HYPERTEXTS? WHAT ARE HYPERMEDIA?**

Ted Nelson wrote in 1965 his self-published *Literary Machines*: "*By hypertext I mean non-sequential writing - text that branches and allows choices to the reader...As popularly conceived, this is a series of text chunks connected by links which offer the reader different pathways*" [3,30].

Nicholas Negroponte wrote in 1999: "Hypermedia is an extension of hypertext, a term for highly interconnected narrative, or linked information. The idea came from early experiments at the Stanford Research Institute by Douglas Englebart and derived its name from work at Brown University by

Ted Nelson, circa 1965. In a printed book, sentences, paragraphs, pages, and chapters follow one another in an order determined not only by the author but also by the physical and sequential construct of the book itself. While a book may be randomly accessible and your eyes may browse quite haphazardly, it is nonetheless forever fixed by the confines of three physical dimensions [4, 28].

In the digital world, this is not the case. Information space is by no means limited to three dimensions. An expression of an idea or train of thought can include a multidimensional network of pointers to further elaborations or arguments, which can be invoked or ignored. The structure of the text should be imagined like a complex molecular model. Chunks of information can be reordered, sentences expanded, and words given definitions on the spot..... These linkages can be embedded either by the author at "publishing" time or later by readers over time. Interaction is implicit in all multimedia."

Longman Dictionary of contemporary English gives the following definition: **hypertext** - [uncountable] technical - *a way of writing computer documents that makes it possible to move from one document to another by clicking on words or pictures, especially on the Internet* [5].

### **BUILDING HYPERTEXTS AS CLASS PROJECTS**

Making a hypertext as a class project means to affect all of the three main components of the teaching-learning process, cognitive, metacognitive, affective, because it is a complex work, made up of different phases and activities which improve language, cognitive, and metacognitive skills, give the students a greater degree of autonomy, present the foreign language as a communicative tool, enhance the motivation of the students, foster their capacity of cooperating.

Such class projects aim to improve students' knowledge of a content by means of a comprehensive exploration of the topics chosen by the students through the search, analysis and comparison of materials coming from different sources (books, encyclopedias, WWW, etc.).

The second, and not less important, purpose is related to the many-sided development of all the different skills and competencies necessary for the production of the final work, the hypertext/hypermedia, which is assumed to be the "physical" representation of the collaborative work of both the individuals (students and teacher) and the groups involved in the project.

In particular a project work aiming at the production of a hypertext develops:

1. knowledge of both content and language
2. cognitive skills, both linguistic and logic
3. IT skills
4. learner's autonomy
5. affective component

Finally it completely changes the role of the teacher who is no more "transmitter, but coordinator, mediator, activator, etc.

## **GOALS OF THE PROJECT**

### **Content**

1. choice of some aspects of the content matter according their relevance and/or the students' interest
2. acquisition of plenty of new information about the topics chosen
3. establishment of all the possible relations between the information collected

### **Language and logic skills**

1. development of classroom language/conversational/social English (listening/speaking) during the group or class discussions/reports, etc
2. enhancement of skimming, scanning, discriminating (reading)
3. reinforcement of linguistic competence and development of personal vocabulary
4. improvement of the capacity of taking notes while reading or while listening/viewing
5. production of summaries (writing) or oral reports (speaking) to be presented to the group or to the class
6. discriminating and comparing information and sources
7. improvement of the capacity of producing graphic representations, personal schemes, layouts, which synthetically illustrate the main ideas and the information found and that are the bases of the personal production of the texts.

### **Affective component**

1. development of personal/group responsibilities in carrying out a common work
2. development of a cooperative work: student-student, student-teacher, teacher-teacher, school-external reality, in the research phase, in the production stage, and in the stage of the final presentation of the product
3. development of the capacity of negotiating and mediating in order to decide what to do (mind mapping, page planning, project time schedule, individual or group tasks, deadlines, etc
4. acquisition of the awareness that English is a means for acquiring or reporting information, that is to say a language for learning, a vehicle for communicating
5. development of a sense of self-confidence and self-esteem in doing a work which has a precise and concrete purpose, that is the realization of a common final communicative product

### **Metacognitive awareness**

1. development of one's own autonomy and self-managing in planning the work, searching for sources, analyzing comparing , and choosing them  
IT skills

2. awareness of what is being done and its purpose
3. acquisition of the basic technical skills in using the necessary hardware and software (knowledge of the necessary functions of the operating system for creating and handling folders and files, use of a word processor, graphic and sound acquisition/processing software, a hypertext/web page authoring software)
4. mastery of the use of the browser and the search engines while navigating through the Internet
5. acquisition of metacognitive awareness through the analysis of one's own method effectiveness
6. use of email and chat for getting in touch with people and entities outside the school [6,65,78].

### **LINGUISTIC AND TECHNICAL PRE-REQUISITES**

The production of the hypertext is intended as a way to deepen the knowledge of the aspects learners like most. The students should have an adequate linguistic competence that allows them to read and comprehend the texts, report their content both orally and in written form. It is assumed that students are already able to skim and scan a text, find the relevant information and organize coherent and cohesive oral/written production. Speaking about the content, it would be better that the students have already some general knowledge of the content, so that they can easily skim through the materials they find and discriminate what is useful to them and what is not.

From the technical point of view, the students should be able to use the main commands of the operating system and the main functions of an authoring software for creating hypertexts, better if in HTML language so that the product can be published on the Web. In addition they should be familiar with the Internet navigation. Such projects may be carried out only in collaboration with a teacher who is competent in Information Technology, this will allow students to acquire the necessary skills in technology while working on the project.

### **USING AUTHENTIC MATERIAL**

One of the major aspects of carrying out a project like this is the continuous and massive exposure of the learners to authentic language, and consequently the use of linguistic material which is not graded or adapted to the students' levels because it is not intentionally devised for learning purposes [7, 47].

Among the advantages of this approach are the following: learners are in touch with real language, both oral and written, without any contrived mediation in terms of lexical range, structures, complexity and variety of texts. The disadvantages can be noticed in the possible students' linguistic inadequacy in managing such materials. The possible way out is in grading and adapting the tasks and the activities through which the content is presented, comprehended, processed. The content and the tasks, must be at the

level of the students, but never too simple; otherwise there will be no new learning and the material will appear not motivating and too banal in the eyes of the students. And will have a form of elementary repetition of what is already known.

### **METHODOLOGY**

Within the different phases of the project different approaches are used:

1. plenary sessions\discussions
2. individual work
3. group work
4. individual and group research in class
5. autonomous work

### **MAIN STEPS IN DEVELOPING A HYPERTEXT**

1. choice of the topic with the class and other teacher/s if it is an interdisciplinary work
2. construction of a mind map which helps generate ideas for associations and helps organize information
3. search /discussion/process/creation of materials/documents related to the aspects chosen (individually or in groups)
4. plan of each page/node to be created and production of the texts, choice and processing of the images, sounds, animations etc. to put in them
5. location of all the possible links that represent the interconnections among the pages/nodes produced
6. work at the computer individually or in small groups for making files and building up the hypertext, by using different types of software (word processor, graphics software, hypertext authoring, etc.).
7. presentation of the final product [8].

### **TESTING AND ASSESSMENT**

The final stage - testing and assessment, it has the double purpose of measuring both the level of language learning and the mastery of the content. At the end of the analysis of the materials taken from the different sources, the groups will report orally about the information and the sources they have found. The purpose will be the assessment of the oral production, the quantity/quality of the content, and, consequently, the suitability and effectiveness of the materials collected. At the end of the phase concerning the production of the texts, the students will be assessed in their capacity of summarizing, re-elaborating and making coherent and linguistically correct written texts. At the end of the project the groups will present the final product in public and the students will be assessed according to a list of parameters and descriptors specifically devised for the type of communication chosen, the hypertext, so not only related to the individual linguistic competence. Some of

the parameters could be graphic interface, navigability, logic organization, presentation skills, etc. The capacity to co-operate in order to fulfill a common objective will be assessed by observing the communicative interaction among the students and between students and teachers. A form will be used on which the teacher will take systematic notes on the behavior of the students (especially during group work) and on the results of the autonomous work, on the respect of the deadlines and task fulfillment.

#### References

1. **Windeatt S, Hardisty D & Eastment D** The Internet, OUP English made in Brazil 2000, from the World Wide Web (<http://www.viavale.com.br/english/sk.html#menu>).
2. **Papert S**, interview, "Learning with computer" (1997) <http://www.mediamente.rai.it/mmold/english/bibliote/intervis/p/papert.htm>.
3. **Nelson T**. Literary Machines. – 1965.
4. **Negroponte N**, Cyberdock version of Being Digital (2003) <http://archives.obs-us.com/obs/english/books/nn/>
5. **Longman Dictionary** of contemporary English.
6. **Jarvis H**. A role for Information Technology in the EFL classroom, CALL Review. (July 2000)
7. **Kommers P, A, M, Grabinger S & Dunlap J,C** Hypermedia Learning Environments, LEA, Mahwah, NJ (1996).
8. <http://itesm.cstudies.ubc.ca/561g/canada/main.html>

#### Резюме

У статті розкриваються можливості викладання англійської мови на базі підготовки та створення студентами мультимедійних проектів з використанням глобальної мережі Інтернет. Бажано навчитись створювати інтерактивні проекти на базі роботи з динамічними гіперпосиланнями, щоб мати доступ до інформації, яка постійно оновлюється. Методика враховує індивідуальні особливості студентів та сприяє розкриттю їх творчого потенціалу. Використання інформаційних технологій в процесі вивчення іноземної мови вимагає особливої підготовки як серед викладачів так і серед студентів, тому кожне подібне заняття повинно бути ретельно спланованим та підготовленим.

УДК 81'42

**N.L. Matamoros**

#### **A CASE OF APPLYING PRAGMATIC ANALYSIS**

Pragmatic analysis is an area of language study that claims to be versatile and flexible enough to be able to analyze a variety of examples of language material. Pragmatics is a systematic way of explaining language use in context. It seeks to explain aspects of meaning which cannot be

found in the plain sense of words or structures, as explained by semantics. As a field of language study, pragmatics is fairly new. Its origins lie in philosophy of language and the American philosophical school of pragmatism. Although pragmatics has a controversial set of tools that looks at language usage from different angles, it particularly takes into consideration a multitude of additional factors such as the social context and extralinguistic constituents. Such flexibility and depth is also achieved through extensive study of logical connections that exist in every particular sample of language usage.

Contemporary debate in pragmatics often focuses on its relations with semantics. However, there is a consensus view that pragmatics as a separate study is necessary because it explains meanings that semantics overlooks. According to Charles W. Morris [1, 56], **pragmatics** tries to understand the relationship between signs and interpretations, while **semantics** tends to focus on the actual objects or ideas that a word refers to, and **syntax** (or “syntactics”) examines the relationship between signs. Interpretation of language is a vital element of linguistics; it is the basis of understanding the essence of another culture and other ways of thinking.

Pragmatics analyzes language, or more precisely, speech samples taken within context, a particular social situation. Academic research, striving for completeness of its results, needs speech samples which are sufficiently concise to carry out their complete analysis. For such reason examples of humor of a particular culture are able to serve the purpose.

Dealing with pragmatic research scientists apply their methods to audio compilations of dialogues, monologues, short communication exchanges. In some cases the purpose of such exchanges may be unclear or totally unknown to the researchers; however, for the correct reconstruction of pragmatic relations they need context as a primary condition. For this reason jokes are a perfectly suitable object of analysis due to their conciseness, clear purpose, strict topicality, multiple logical correlations, implied messages and, of course, well-organized context. Moreover, they carry a certain cultural value depicting the national character of the country they belong to, a particular way of thinking, traditions, manners and customs.

The most significant works that contributed to the development of the pragmatic analysis include Paul Grice's cooperative principle and conversational maxims, Brown and Levinson's politeness theory, Geoffrey Leech's politeness principle, Levinson's presumptive meanings, Dan Sperber and Deirdre Wilson's relevance theory, etc.

The aim of this article is to arrange main criteria of analysis into a structured plan and apply it to a chosen sample of British humor. In such a way the analysis will be complete and sufficiently detailed to uncover the main pragmatic tendencies within it.

The introduced plan of analysis consists of the following points that are explained once mentioned.



1. *Find speech act(s):*

- a) *locutionary act;*
- b) *illocutionary act (representative, directive, commissive, expressive, declaration);*
- c) *perlocutionary act.*

The choice of a speech act is the most significant part of the analysis because all further criteria will be applied to it in particular. Undoubtedly, at large practically any utterance may be considered to be a speech act, however, jokes are characterized by having a definite line which carries the main emphasis and semantic significance. This analysis considers it to be the key speech act which will be further analyzed in more detail. Locutionary acts are simply the speech acts that have taken place. Illocutionary acts are the real actions which are performed by the utterance, where saying equals doing, as in betting, welcoming and warning. Perlocutionary acts are the effects of the utterance on the listener, who accepts the bet or is welcomed [2, 158].

2. *Describe felicity conditions:*

3. *preparatory conditions;*

- a) *conditions for execution;*
- b) *sincerity conditions.*

The origin of the word is 'felix' meaning 'happy' in Latin. These conditions describe a speech act from the point of view of necessary components that contributed towards its fulfilment. Preparatory conditions are those that describe the time, place and the participants of a communicative act. Conditions for execution mean a ritual that determines the situation. The ritual can mean in various situations habits, traditions, customs, routine actions that are natural and habitual in the described society in a particular country. Sincerity conditions are necessary to be observed for the reason that the speakers may violate them for some personal purposes, for their benefit, to avoid some threatening situation, to gain superiority above the listener, etc.

3. *Analyze the act from the point of view of conversational maxims:*

- a) *quality;*
- b) *manner;*
- c) *quantity;*
- d) *relevance (entailments, assertion, presupposition, inferences).*

At this point the analysis considers the conversational characteristics of a certain speech act, i.e. the truthfulness of the utterance, its manner (whether it is clear, orderly and brief, avoiding obscurity and ambiguity) as well as the quantity of information, by which it is understood whether a contribution is as informative as is required for the conversation to proceed. It should be neither too little, nor too much. In analyzing utterances and searching for relevance we can use a hierarchy of propositions - those that might be asserted, presupposed, entailed or inferred from any utterance [3].

4. *What is the conversational implicature in this speech act? (what is its hidden message?)*

5. *Is cooperative principle present or absent?*

The success of a conversation depends upon the various speakers' approach to the interaction, whether the speakers intend to make their communication productive and will develop the conversation or will stop it and avoid the development of the conversation.

6. *Is politeness principle present? Is it violated? Is it positive or negative politeness? Are all politeness maxims present? (tact maxim, generosity maxim, approbation maxim, modesty maxim, agreement maxim, sympathy maxim)*

Positive and negative politeness is differentiated by the main principle of whether the speaker insists on doing what he/she intends irrespectively of the wishes of the people participating in the social situation or he/she does not.

7. *Phatic tokens:*  
a) *self-oriented;*  
b) *other-oriented;*  
c) *neutral;*

These are ways of showing status by orienting comments to oneself, to the other, or to the general or prevailing situation (in England this is usually the weather).

8. *Find deictic expressions (markers).*

It is often and best described as “verbal pointing”, that is to say pointing by means of language. The linguistic forms of this pointing are called deictic expressions, deictic markers or deictic words, and they include personal or possessive pronouns (*I/you/mine/yours*), demonstrative pronouns (*this/that*), spatial/temporal adverbs (*here/there/now*), other pro-forms (*so/do*), personal or possessive adjectives (*my/your*), demonstrative adjectives (*this/that*), articles (*the*).

Below is a sample analysis of a famous British joke called “The London Tour” that was made according to the plan.

#### **The London tour**

*During an excursion about London by bus the guide says:*

*-This is the building of St. Paul's cathedral, which has been built for 35 years.*

*The curious American tourist scornfully comments the guide's words:*

*-Oh, in our country such a building would be built for 3 years!*

*The guide shows another building and says:*

*-This is the building of Gothic church with the chapel of Henry VIII. The chapel has been built for 6 years.*

*The same American tourist says with a smirk on his face:*

*-Oh, in our country such a chapel would be built for 6 months!*

*The importunate American tourist has seen an interesting high modern building through the window. He asks the guide:*

*-Tell me about this building, please!*

*- I'm sorry, sir, but I know nothing about this building. Yesterday I didn't see it at all, - answered the guide with a dignity.*

1. Speech act(s): ‘Yesterday I didn't see it at all.’
  - d) locutionary act: the utterances themselves;
  - e) illocutionary act: ‘Yesterday I didn't see it at all.’ (representative);
  - c) perlocutionary act: the American’s silence, guide’s content.
2. Felicity conditions:
  - c) preparatory conditions: a famous city, an American tourist, a local guide;
  - d) conditions for execution: informing tourists;
  - e) sincerity conditions: the guide violates sincerity using a witty phrase the tourists hides sincerity behind boasting.
3. Conversational maxims:
  - e) quality: information is not true;
  - f) manner: clear, short;
  - g) quantity: sufficient;
  - h) relevance:
    - entailments: there is I; there was an absence of action;
    - assertion: I didn't see it;
    - presupposition: I usually pay attention to buildings;
    - inferences: buildings in this city are built even faster than in America; guides in the city are very witty.
4. Conversational implicature: people who try to belittle the importance of significant objects will receive protest that can take forms of witty remarks or direct protest
5. Cooperative principle: Absent. The guide uses such a response in order to stop the unwanted conversation.
6. Politeness principle: Present. Negative politeness. The aim of the guide is to respond to unwanted comments using politeness required by his profession.
 

Politeness maxims:

  - a) tact maxim: present;
  - b) generosity maxim: - ;
  - c) approbation maxim: - ;
  - d) modesty maxim: - ;
  - e) agreement maxim: - ;
  - f) sympathy maxim: - .
7. Phatic tokens: self-oriented.
8. Deictic expressions: yesterday.

“Pragmatics studies the factors that govern our choice of language in social interaction and the effects of our choice on others” David Crystal [4, 8] emphasizes. The above described analysis is a bright example of how pragmatic relations can be discovered, as well as the factors that govern our choice of language and the effect of a particular choice of words can be observed.

#### References

1. **Morris C. W.** Writings on the General Theory of Signs. – New York, 1971.
2. **Searle J.** Speech Acts. – Cambridge, 1969.
3. [www.wikipedia.com](http://www.wikipedia.com).
4. **Crystal D.** Introducing Linguistics. – London, 1992.

#### Резюме

Стаття розглядає головні принципи прагматичного аналізу у сукупності та пропонує план інтерпретації прагматичних аспектів мови. Автор наводить приклад застосування плану аналізу на матеріалі англійського гумору. Стаття може використовуватись як матеріал до курсу з лінгвопрагматики завдяки структурованому та стислому викладенню головних категорій прагматики.

УДК 811.111' 372

**O.Yu. Moiseyenko**

#### **THE THEORY OF MENTAL SPACES: ISSUES AND PERSPECTIVES**

Meaning in everyday thought and language is constructed at lightning speed. We are not conscious of the staggering complexity of the cognitive operations that drive our simplest behavior. The promising development of cognitive linguistics has given important insights into some of the backstage organization of language and thought. But such insights do not come easily: many traditional, respected, well established ways of viewing and interpreting empirical phenomena have to be reassessed, questioned, or abandoned. The theory of mental spaces was developed by Fauconnier in reaction to mainstream views of meaning. It recognized the importance of phenomena singled out by logicians, philosophers, and linguists (e.g. quantifier scope, referential opacity, presupposition projection, counterfactuals), while placing in doubt the semantic foundations, analytical tools, and empirical methods that had been routinely assumed in the investigation of such phenomena. Lakoff and Sweetser, in the preface to the book “Mental Spaces” by Fauconnier, point out that “the more traditional theories assume that natural language semantics can be adequately studied with the tools of formal logic. Fauconnier has, however, recognized that the tools of formal logic fail when confronted with the full range of natural language phenomena. He has realized that what is needed instead is a cognitive theory – a theory that is based on the capacities of the human mind rather than the capacities of the mathematical systems that happen to be used by logicians”[1, 9]. Croft and Cruse in their book “Cognitive Linguistics” also point out that “in a truth-conditional semantics, the standard way of representing the status of situations is as possible worlds: there is the real world, and then there are worlds with situations that are

possible but not (necessarily) actual. Possible worlds are then identified with a person's beliefs or wishes or some other mental attitude. Possible worlds pose metaphysical problems for many people, however. Fauconnier proposes an alternative model of representing the status of knowledge that is metaphysically more attractive and allows for elegant solutions to a number of problems in semantic and pragmatic analysis" [2, 33]. Dancygier and Sweetser stress that "mental spaces are different from possible worlds in a number of respects, most importantly in that they are not objective in nature, nor necessarily describable in terms of Boolean truth conditions" [3, 30]. First published in 1985, Fauconnier's influential book, "Mental Spaces", was instrumental in shaping the new field of cognitive linguistics. Fauconnier replaces the notion of a possible world with that of a mental space, and argues that the mental space is a cognitive structure. That is, the allocation of the hypothetical situation is done in the mind of the speaker (and hearer), not in some metaphysical location.

Fauconnier then proposes a set of principles for the interpretation of utterances and the assignment of situations to the appropriate mental space. Fauconnier defines mental spaces as the very partial assemblies constructed as we think and talk, for purposes of local understanding and action. They contain elements, and are structured by frames and cognitive models. Mental spaces are connected to long-term schematic knowledge. He proposes such examples as the frame for walking along a path, and mental spaces are connected to long-term specific knowledge, such as, for instance, a memory of the time "you climbed Mount Rainier in 2001". The mental space that includes you, Mount Rainier, the year 2001, and your climbing the mountain can be activated in many different ways and for many different purposes. "You climbed Mount Rainier in 2001" sets up the mental space in order to report a past event. "If you had climbed Mount Rainier in 2001" sets up the same mental space in order to examine a counterfactual situation and its consequences. "Max believes that you climbed Mount Rainier in 2001" sets it up again, but now for the purpose of stating what Max believes. "Here is a picture of you climbing Mount Rainier in 2001" evokes the same mental space in order to talk about the content of the picture. "This novel has you climbing Mount Rainier in 2001" reports the author's inclusion of a perhaps fictional scene in a novel. Mental spaces are constructed and modified as thought and discourses unfold and are connected to each other by various kinds of mappings, in particular identity and analogy mappings. It has been hypothesized that at the neural level, mental spaces are sets of activated neuronal assemblies and that the connections between elements correspond to coactivation-bindings. On this view, mental spaces operate in working memory but are built up partly by activating structures available from long-term memory [1].

Fauconnier distinguishes between a base space and a built space. Dancygier and Sweetser explain the idea of the base space in the following way: "the very idea of imagined and portrayed mental spaces seems to assume

that we have some “real” space with which to construct them. But in fact, every speaker’s reality space is different from every other person’s reality. So there can’t be some general, shared reality or base space – or not in the sense of a relatively fully elaborated world picture. However, each speaker has some privileged set of mental-space structures which she understands as corresponding to her actual experience and/or to situations which she believes actually prevail or took place in the past. And speakers may share certain aspects of these structures, even quite detailed aspects. Fauconnier labels the speaker’s understood reality space as the base space, on which other constructed spaces depend” [3, 31].

Utterances in a base space have elements that Fauconnier describes as space builders: included in their meaning is the setting up of a new space different from the base space and linked to it. Space builders include a wide range of semantic phenomena corresponding not only to possible worlds in logical semantics but also a variety of other operators, including temporal expressions, image or “picture noun” contexts, games and other systems, negation and disjunction. More generally, we can say that just as words and constructions evoke semantic frames/domains, words and constructions also build spaces; at the very least, they “build” or evoke the base space. The relevant word or construction then conventionally specifies that the asserted situation holds in the appropriate space. Between the base space and any built space, there must be a mapping of the elements found in each space. Many interesting and puzzling semantic and pragmatic phenomena are a product of the possible mappings between spaces [1].

Fauconnier also crucially distinguishes between roles and values in mappings between spaces. A role is a linguistic description describing a category; a value is an individual that can be described by that category. Roles can be a category or type with various instances or tokens; *sports car* is such a role, since there are many instances (values) of sports cars. A role can also be a category that is filled by a single individual at one time but by different individuals over time; the President of the United States is an example of such a role. Roles and values are specific to a single mental space, and all counterpart relations between roles and values in different spaces must be established cognitively by the interlocutors [1, 2; 34].

One of Fauconnier’s central insights is that many puzzling semantic phenomena are the result of the fact that a value in one space can be described by the role its counterpart in another space has, even if that role is invalid for the value in the first space. This is the Access Principle, also called Identification principle. The Access Principle states that an expression which names or describes an element in one mental space can be used to access a counterpart of that element in another mental space: if two elements *a* and *b* are linked by a connector *F* ( $b = F(a)$ ), then element *b* can be identified by naming, describing, or pointing to, its counterpart *a* [1].

Using the distinctions between mental spaces, between roles and values within spaces and across spaces, and the Access Principle, Fauconnier goes on

to explain a wide range of semantic and pragmatic phenomena such as, for instance, referential opacity, presupposition float, blending process. Dancygier and Sweetser stress that “words are not the only way we can set up a mental space. Pictures set up a visually depictive space” [3, 30].

Fauconnier stresses that “mental spaces, the connections linking them, the linguistic, pragmatic, and cultural strategies for constructing them, are a significant part of what is happening backstage, behind the scenes, in the cognitive background of everyday speaking and common sense reasoning. The principles governing the operations are, in themselves, simple and general. They appear to be universal across languages and cultures. When combined, and applied to rich pragmatic situations, the principles are able to yield unlimited numbers of meaning constructions and unlimited nesting. Generativity is fundamentally a property of meanings, only derivatively one of syntax. Grammar plays a major role in this overall scheme, because it is the visible link between mysterious backstage cognition and the superficial apparent behavior of human thinking organisms” [1, 17].

One strong finding of mental space research is that language does not carry meaning, it guides it. Mark Turner says: “Expressions do not mean; they are prompts for us to construct meanings by working with processes we already know. In no sense is the meaning of [an] ...utterance "right there in the words." When we understand an utterance, we in no sense understand "just what the words say"; the words themselves say nothing independent of the richly detailed knowledge and powerful cognitive processes we bring to bear [4, 206]. “A sentence which appears at some stage of the discourse construction will contain several kinds of information, indicated by various grammatical devices:

- information regarding what new spaces are being set up, typically expressed by means of space builders;
- clues as to what space is currently in focus, what its connection to the base is, and how accessible it is; this information is typically expressed by means of grammatical tenses and moods;
- descriptions that introduce new elements (and possibly their counterparts) into spaces;
- descriptions or anaphors or names that identify existing elements (and possibly their counterparts);
- syntactic information that typically sets up generic-level schemas and frames;
- lexical information that connects the mental space elements to frames and cognitive models from background knowledge; this information structures the spaces internally by taking advantage of available prestructured background schemas. Such prestructured schemas can however be altered or elaborated within the constructions under way;
- presuppositional markings, that allow some of the structure to be instantly propagated through the space configuration;

-pragmatic and rhetoric information, conveyed by words like even, but, already, which typically signal implicit scales for reasoning and argumentation. A natural language sentence is cognitively complex, because it incorporates information and building instructions at all these different levels. What kind of meaning will actually be produced depends on the mental space configuration (generated by earlier discourse) that the sentence actually applies to” [1, xxiii].

This view of language and meaning has received considerable support from other work in cognitive linguistics, in particular Lakoff's research on conceptual metaphor and idealized cognitive models, Fillmore's frame semantics and construction grammar, Langacker and Talmy's cognitive and conceptual theories of grammar, and Sweetser's analysis of modality, conditionals, and diachronic semantic change [1].

Dinsmore, in his review of Fauconnier's book “Mental Spaces” stresses that Fauconnier's theory is particularly important in its identification of the role of cognitive factors, especially principles for organizing knowledge and procedural strategies for semantic interpretation, in what is often loosely termed the 'logic' of natural language. He considers the study of mental spaces as a cohesive and pervasive organizational device a powerful new idea [1]. Croft and Cruse focused on the fact that the mental space describes a significant dimension for the structuring of our conceptual knowledge orthogonal to semantic frames/domains, and offers solutions to many semantic and pragmatic problems [2, 39]. Prohorov in his book “Reality. Text. Discourse.” also stresses the importance of the theory of space representation of knowledge [5, 113]. Thus the theory of mental spaces opens wide perspectives and suggests fresh research orientations in the study of discourse and text.

#### References

1. **Fauconnier G.** Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
2. **Croft W., Cruse A.** Cognitive Linguistics. – Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
3. **Dancygier B., Sweetser E.** Mental Spaces in Grammar. Conditional Constructions. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
4. **Turner M.** Reading Minds. – Princeton: Princeton University Press, 1991.
5. **Прохоров Ю.Е.** Действительность. Текст. Дискурс. – М.: Флинта: Наука, 2004.

#### Резюме

У статті розглядається теорія ментальних просторів. До дослідження проблем ментальних просторів першим звернувся один з засновників когнітивної лінгвістики Фоконьє. У статті досліджуються основні положення теорії ментальних просторів, та робиться висновок, що теорія ментальних просторів може дати рішення для багатьох семантичних та прагматичних проблем.



**O.Yu. Moiseyenko, I.V. Shcherbak**

**CROSS-CULTURAL VARIATION IN SPEECH ACT PERFORMANCE  
IN ENGLISH, RUSSIAN AND SPANISH: APOLOGIES AND  
REQUESTS**

Culture affects both the substance and style of communication. No matter what the language of international communication is, the meaning of many utterances can be reconstructed wrongly by a representative of another culture. Problems of cross-cultural communication have become crucial in the process of ongoing globalization for the reason that they create obstacles to successful personal and professional communication [1].

The cross-cultural comparison of speech acts has been paid considerable attention in the past decade. Such scholars as S. Blum-Kulka, J. Kasper, C. Garcia, E. Olshtain and A. Cohen made a considerable contribution to the empirical studies concerning the nature of speech acts such as compliments, requests, apologies, complaints and refusals. As a result, extensive data on these speech acts in English, Hebrew, French, and Spanish have been created.

The purpose of the present paper is to investigate cross-cultural variation in the use of speech acts such as requests and apologies in English, Russian and Spanish; to illustrate national specificity of speech act strategies; and to reveal the significance of cultural factors in variable patterns of speech behavior. Apologies and requests are chosen for the analysis since the listed speech acts, being universal, differ greatly in terms of politeness strategies to mitigate their face-threatening force. The research data were collected through direct observation and participation in a great variety of spontaneously occurring speech situations, open-role-play situations, and surveys, filled in by American, Spanish and Russian native speakers.

Apologies belong to the class of informatives (Amy Tsui's taxonomy), which are governed by the social norms of affirming and supporting social relationships and respecting the preservation of self by individuals [2]. By performing an apology, the speaker pays tribute to the social norm and attempts to placate the hearer [3, 119-125]. Complex speech acts such as apologies actually consist of a set of routine patterns or strategies typically used by native speakers of the language.

The linguistic realization of this speech act can take one of two forms or a combination of both:

1. The most direct realization of an apology is done via an explicit Illocutionary Force Indicating Device (IFID), which stands for a formulaic expression of regret (a performative verb) such as: be sorry, apologize, regret, excuse, pardon, etc. Languages have certain words that are used to express an oral apology more than others. For example, in American English, "I

apologize..." is found more in writing than it is in oral language. An expression of an apology can be intensified whenever the apologizer feels the need to do so. Such intensification is usually accomplished by adding intensifiers such as "really" or "very" -- e.g., "I'm really sorry" [4, 167-170]. In Russian common IFID apologies are: «Я прошу прощения», «Извините», «Извини», «Прости(те) меня, (пожалуйста)», «Виноват(а/ы)». “Perdone(a)”, “Disculpe(a)”, “Queiría pedirle(te) disculpas (por...)”, “Quería pedirte perdón por...” stand for spanish apology formulae. Very often “por favor” (the Spanish word for “please”) is added.

2. The other way in which one can perform an apology (with or without IFID) is to use an utterance. This utterance should contain reference to one or more elements from a closed set of specified propositions. This speech act involves five potential strategies for performing the act of apologizing:

A. **Acknowledgement of responsibility.** The offender recognizes his/her fault in causing the infraction. The highest level of intensity is an acceptance of the blame: "It's my fault." At a somewhat lower level it would be an expression of self-deficiency: "I was confused/I didn't see/ You are right."

B. **An explanation or account.** The speaker describes the situation which caused him/her to commit the offense and which is used by this speaker as an indirect way of apologizing. The explanation is intended to set things right. In some cultures this may be a more acceptable way of apologizing than in others. Thus, in cultures where public transportation is unreliable, coming late to a meeting and giving an explanation like, "The bus was late," might be perfectly acceptable.

C. **An offer of repair.** The apologizer makes a bid to carry out an action or provide payment for some kind of damage resulting from his/her infraction: “Если вдруг выяснится, что поломка произошла по моей вине – я оплачу ремонт!”

D. **A promise of non-recurrence.** The apologizer commits him/herself to not allowing the offense to happen again. This strategy is less frequent than other strategies.

E. **Shirking responsibility.** Action is perceived by at least one of the parties involved as offending, harming or affecting the hearer in some way. However, the apologizer does not admit that he/she did some action and imposes the blame on the hearer: “dude, did you know this thing doesn't work?”, “По-моему, ты что-то не то с ним сделал. Он не включается!”

For the cross-cultural comparison of apology strategy types we have collected 300 examples of apologies from Russian, Spanish and American English native speakers. Analyzing the reasons which condition the choice of apology strategies taken by these speakers we lay emphasis on the importance of cultural factors in determining variable patterns of “apology behavior”. The results of our investigation are presented in Table 1.

Language culture	Acknowledgement of responsibility, %	An explanation or account, %	A promise of non recurrence, %	An offer of repair, %	Shirking responsibility	IFID, %
Russian (Eastern Ukraine)	4	29	3	10	21	33
Spanish (Mexico)	0	58	0	15	15	12
English (U.S.A.)	10	35	0	20	15	20

**Table 1. Apologies viewed cross-culturally**

Regarding the preference for apology strategies, direct expression of apology is the prevalent strategy type in Russian: «Я прошу прощения», «Извините», «Извини», «Прости(те) меня, (пожалуйста)», «Винovat(a/ы)». It can be assumed that the dominance of this strategy in Russian is motivated by the fact that Russian speakers value positive politeness more than negative. The same type of apology strategy in American English proves to be less preferable. The highest degree of cross-cultural disagreement lies in the use of the apology strategy “an explanation of cause or account”. In Russian, this strategy occurs least frequently, in Spanish – the most frequently. The exhaustive account of the event is expected from the speaker in the Hispanic culture. The frequency of the “shirking responsibility” strategy in Russian is significantly high. A plausible explanation for that can be found in Slavic people’s adherence to social values as “saving one’s face at all costs”, especially if it affects one’s authority, and “external control”. It is also challenging for Russian speakers to acknowledge their responsibility and admit that they are not right. In American English, “acknowledgement of responsibility” has the most frequent incidence out of all three cultures. For Spanish speakers, apologizing is compulsory but does not imply acknowledgement of responsibility.

Requests belong to the class of requestives. By making a request, the speaker infringes on the recipient’s freedom from imposition. The recipient may feel that the request is an intrusion on his/her freedom of action or even a power play. As for the requester, he/she may hesitate to make requests for fear of exposing a need or out of fear of making the recipient lose face [5; 4]. In this sense, requests are face-threatening to both the requester and the recipient. Since requests have the potential to be intrusive and demanding, there is a need for the requester to minimize the imposition involved in the request [5; 3].

In this study, we have examined one out of five subclasses of requestives, a request for action. Utterances which appear to be ambivalent, or to have indeterminate illocutionary forces or multiple functions, are, in fact, performing a particular discourse act under the linguistic disguise of another discourse act in order to reduce face-threatening effect. This social motivation of preserving face governs not only the linguistic realizations of acts, but also their sequential organization. The term “pre-request” is a structural label

which denotes the sequential location of an utterance in relation to the rest of the discourse. In terms of discourse function, “pre-requests” are elicitation if they prospect a verbal response which informs the speaker as to whether the addressee is able to perform an action. “Pre-requests” are not face-threatening.

The examples of pre-requests are found in all three languages:

*Russian:* Тебе в какую сторону? Подвезёшь? (elicit: inform + request)

*English:* Do you happen to be going my direction? (elicit: confirm + request)

Are you going my way? If so can I ride with you? (elicit: confirm + request)

*Spanish:* ¿Me quieres hacer un favor? Necesito urgentemente transporte. ¿Me puedes recoger? (elicit: agree + report + request)

The collected data have revealed that the frequency of “pre-request” use varies cross-culturally. The results of our experiment are presented in Table 2:

Language / culture	Pre-requests used in % of speech acts
Russian (Eastern Ukraine)	35
Spanish (Spain and Mexico)	15
English (U.S.A.)	24

**Table 2. Distribution of “pre-requests” in English, Russian and Spanish.**

The results of the research illustrate that Ukrainian people use pre-requests more frequently than the representatives of the other cultures (35%). The Ukrainians tend to produce more verbal messages in the form of “elicit: inform + request”. Moreover, using “self denigration + request” structures Russian-speakers play down the role of being a beneficiary in a situation. Besides, their requests disclose the preferences for positive politeness.

The most direct requests are uttered by Spanish speakers (15%).

Requests usually include reference to the requester, the recipient of the request, and/or the action to be performed. The speaker can manipulate requests by choosing from a variety of perspectives in making requests:

**Hearer-oriented** (emphasis on the role of the hearer)

*Spanish:* ¿Buenas noches, podrían llevarme hasta la casa?

**Speaker-oriented** (emphasis on the speaker’s role as the requester):

*Russian:* Можно у тебя взять лекции до завтра?

**Speaker- and hearer-oriented** (inclusive strategy):

*English:* So, could we tidy up the kitchen soon?

**Impersonal:**

*English:* So it might not be a bad idea to get it cleaned up.

In Russian and Spanish, the most popular approach to requests is to make them hearer-oriented (62% and 66% respectively). Table 3 indicates that Americans used this strategy only in 36 % of instances. The next most popular choice varies across these languages. Speaker-oriented requests often appear to be requests for permission, which imply that the recipient of the request has control over the speaker. Hence, speaker-oriented requests avoid the appearance of trying to control or impose on the hearer and are therefore perceived as being more polite. While for Americans, speaker-oriented requests are the most common (56%), for Russians they do not represent the most common language choice (15%). The third most commonly used strategy in Russian is an inclusion construction (20%). The least accepted strategy within three languages is impersonal. The proportion of this choice is approximately the same in Russian, Spanish and American English (3%, 2% and 3% respectively) (see Table 3).

Language / culture	Hearer-oriented, %	Speaker-oriented, %	Speaker- and hearer-oriented, %	Impersonal, %
Russian (Eastern Ukraine)	62	15	20	3
Spanish (Spain and Mexico)	66	20	12	2
English (U.S.A.)	36	56	5	3

**Table 3. Distribution of perspectives in requests in Russian, Spanish and American English.**

Let us now dwell upon structure of requests used in different communities. The most common request composition includes requestives proceeded or followed by informatives (reports in particular), which make clear the motive of a request. This structure type is found in all three languages. Examples:

*Russian:* Представляешь, я опоздала на автобус.

Не мог бы ты меня подвезти? Я не успела записать. Не мог бы ты мне одолжить свои записи?

*English:* Hey, I just missed my bus; do you think I could hitch a ride with you, please?

*Spanish:* Me podrias acercar a la fabrica, es que he perdido el bus?

In comparison to English and Spanish requests, Russian requests contain the most self-denigrations. These are noted only in the Russian speech production: “Я как всегда стормозила! Подкинь меня домой!” “Не подвезёшь? Я ступила и пропустила автобус!”

While analyzing requests in different languages we could single out specific act realization. Asking their friends for notes, Russian and Spanish speakers promise to bring them back. Hence, the formula of this speech act would be: a request followed by a promise. Examples:

Дай мне тетрадку на 5 сек. Сейчас верну!

Можно взять твои конспекты? Обязательно верну в целости и сохранности!

Дай мне, пожалуйста, лекции! Я перепишу и ОБЯЗАТЕЛЬНО верну!

¿Me podrías prestar tu apuntes por favor, yo te lo entrego la siguiente clase?

However, this manner of requesting is more widespread in the Russian-speaking world. This may also imply that the speaker is not always expected to bring back the notes. Hence, the addressee is assured that he/she will have more chances to receive the notes.

To sum up, some types of linguistic action are carried out more frequently in some cultures than in others. This is assumed to reflect the politeness value as perceived by their community.

The results of the present study cannot be generalized to all native speakers of Spanish, English and Russian, but rather, should be taken as preliminary indicators of the communicative behavior and linguistic data for cross-cultural sensitivity training and methodology of foreign languages.

#### References

1. **Бергельсон М.В.** Russian Cultural Values and Workplace Communication styles // Коммуникативные исследования 2003: современная антология. – Волгоград: Перемена. 2. **Tsui A.B.M.** English Conversation. Describing English Language Series. – London: Oxford University Press, 1994. 3. **Cohen A.D., Olshtain E.** Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology // *Language Learning*. – No 31 (1). – 1981. 4. **Maslova N., Papovyants E.** Cross-cultural variation in the use of apology speech act strategies in British and Australian English // Вісник Харківського Університету ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія на межі тисячоліть. –2000. – № 471. 5. **Blum-Kulka S.** Playing it safe: The role of conventionality in indirectness // *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. – Norwood: Ablex Publishing, 1989. 6. **Brown P., Levinson S.** Politeness. Some Universals in Language Usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

#### Резюме

У статті розглядаються питання міжкультурної комунікації та проводиться компаративний аналіз мовленнєвих особливостей реалізації актів вибачення та прохання в англійській, російській та іспанській мовах. Матеріал для аналізу був зібраний шляхом прямого спостереження, рольових ситуацій, та шляхом опитування респондентів у Сполучених Штатах Америки, Мексиці та Східній Україні.

**O.V. Otravenko**

## **THE NOTION OF SLANG IN MODERN ENGLISH LANGUAGE**

*Slang to language is like clothes to people - like fashion, slang changes all the time, roughly with generations of teenagers, but the underlying language stays the same.*

*John McWhorter (1965-)*

Nowadays slang as a lexical level of the language is paid special attention. As slang is the most mobile part of the stock of words the necessity of study of this lexical layer of spoken language has extreme importance.

The lexical level of slang is influenced by occurring changes in society. It is constantly increased with a new words flow and so slang enriches and changes the literary standard of the national language. Slang is widely used in modern literature, mass media and therefore it is of great importance to examine slang in order to understand the rapid changes occurring in modern society. We can't get the full notion of the system of spoken language without learning of this language level.

So the aim of this article is not only to define the concept of slang but also to ermine slang as a variety of vulgar vocabulary that is an integral part of spoken language.

Distinguishing slang as an object of research is based upon the fact that nonstandard vocabulary is a part of the stock of words that is simpliciter connected with its speakers and clearly reflects social-historical aspects of social-political development of language. This particular and genetically heterogeneous layer of vocabulary and phraseology has a pronounced emotional character of spoken language and is far beyond the literary standards [1, 358].

Slang is often viewed as violation of norms of standard language. These are expressive ironic words used to denote objects and phenomena of everyday life.

The first appearance of the word "slang" dates back to 1756 according to Big Oxford Dictionary. This term is first used as "language of low or vulgar type". In 1818 the definition of slang was "language of highly colloquial type, considered as below the level of standard educated speech, and consisting either of new words or of current words employed in some special sense".

By far one of the most difficult challenges was determining what "counted" as slang. There is a certain slipperiness to slang which seems to defy neat categorization. K. Sornig remarks that it is hard to judge slang

because it is hard to judge newness. "This is where linguistic investigation seems to reach its limits: the question of how new or unfamiliar a given word is, must pass unanswered because of the frailty and evanescence of the effect of novelty as an impression on the recipient" [2, 22]. Focusing instead on social and linguistic norms, J. Lighter suggests that a judgment of slang "stems entirely from the native speaker's perception of social and stylistic custom and nuance, conditioned by an awareness of a sanctioned standard from which slang is felt to deviate" [3, 14]. Other slang researchers who work primarily with elicitation include as slang the terms that have been submitted through metalinguistic surveys and interviews. Searching in vain for consensus across speakers, J. Lighter found little agreement when he gave college students sentences and told them to "underline all words that you think are slang." As he wryly observes, "One of the clichés of the subject is that anyone can recognize slang, but no one can define it. The reverse may be closer to the truth" [3, 10].

Various definitions of slang have been proposed by linguists and lexicographers. Slang is not a special language in that strict sense of delimitation whereby people and groups of people distinguish themselves definitely and irrevocably from others by the language they use. Slang is a language variant open to be used by anybody who might choose it as a specific stylistic variant. [2, 61-62]

Slang is old as the hills. As Partridge, a great specialist in the sphere of linguistics and in slang in particular, states it existed in the Greek and Roman languages. People always tried to renew their language, colour it with some special words and phrases, replace unclear learned words and official language into a language that is closer. This tendency to live speech can be traced in all languages. Partridge points out that from the middle of last century the term slang became a common indication of "illegitimate" colloquial speech, while until 1850 this term was used for varieties of "vulgar language except cant"[4, 56].

A well-known researcher in the sphere of lexicology G. Sudzilovski contends that the term slang is so spread in its meaning and is used to denote such big quantity of different notions. So it's difficult to draw a line between what is slang and what is not. But he points out the following features of slang [5]:

4. Slang is a lexical phenomenon, certain nonliterary vocabulary that is beyond normal literary norms.
5. Slang is vocabulary that is originated and used mainly in spoken language, emotionally coloured words.
6. Slang is characterized by more or less expressive familiar colouring of overwhelming majority of words and word combinations. Familiar emotional colouring of many words and word combinations has big variety of nuances (joking, sarcastic and even critical).
7. Depending on the sphere of usage slang can be divided into



general slang and little known.

Many words and word combinations of slang are unclear or little known for the great mass of population. G. Sudzilovski divides slang into two main groups:

1. Widespread and well-known vocabulary of different origin that has a wide field of usage.
2. Vocabulary that is used in more or less narrow field of usage that is connected with different social groups [5, 182].

Such definition factually takes off the problem of slang as slang is identified with the stock of words of the language.

Such theoretical confusion in slang definition affected the lexicography practice. The character of defining of the term slang by American and English dictionaries fully reflects the nonsense of these ideas. So Oxford Dictionary gives the following definitions of slang:

- The special vocabulary used by any set of persons of a low or disreputable character, language of a low and vulgar type.
- The cant or jargon of a certain class or period.
- Language of highly colloquial type, considered below the level of standard educated speech, and consisting of either of new words or of current words employed in some special sense.

Webster's New World Dictionary gives the following:

1. the specialized vocabulary and idioms as of criminals and tramps, the purpose of which was to disguise from outsiders the meaning of that was said;
2. the specialized vocabulary and idioms of those in the same work, way of life, etc.;
3. highly informal speech that is outside conventional or standard usage...slang develops the attempt to find or comes to have a more formal status.

From the above examples we can see that the notion slang is treated rather differently. The definitions come from vulgar to coarse language, to simply new or professional and technical words.

So we can see that the term slang includes different phenomena of lexico-semantic and sociolinguistic fields. Some views on slang are alternative. But still slang is a necessary and inevitable phenomenon in every language.

The fact that slang has been conceptualized as separate and distinct from "normal" language may help to explain its marginalization from formal linguistic inquiry. Indeed, even linguists and lexicographers who have turned their attention to slang have tended to idealize or exaggerate the uniqueness of slang. In their definitions, certain characteristics are emphasized to create a sense of linguistic difference.

Perhaps one of the first things noted about slang is its fast-changing and fleeting nature.

In her extensive study of college slang, C. Eble finds that most slang terms enjoy only a brief time of popularity, but she reminds us that not all slang is ephemeral and not all ephemeral words are slang. “New words bombard us every day, and with a few exceptions they feel as comfortable and nonthreatening as the words that have been around for generations” [6, 18]. Current examples of neologisms abound in today’s high-tech world.

By and large, these lexical innovations are immediately considered either part of the standard lexicon (email, fax, cellular) or attributed to the jargon of computer “geeks” (‘QA,’ ‘motherboard). Undoubtedly, some of these words will fall out of the lexicon as either they or the technology they denote become outdated (‘joystick,’ ‘floppy disk,’ ‘dot matrix’).

Fast and fleeting though these words may be, they will never have been considered slang. Thus slang, like jargon and the standard lexicon, is made up of new words, temporarily in-vogue words, and words that outlive their speakers.

While slang researchers have been quick to notice that claims of ephemerality have been overstated, many continue to define slang as necessarily informal. Yet slang researchers often write as if this were the case. C. Eble comments, “... slang vocabulary is generally not suitable for serious topics in written texts with serious purposes ...” [6, 37]. Here she writes as if her audience should automatically bring to mind the same “serious topics” with the same “serious purposes.”

Researchers who include informality in their definition of slang suggest that speakers use slang to alter the level of formality in a conversation. C. Eble claims that slang words *always* diminish the formality of the conversation in which they occur [6, 20]. This explanation serves to preserve the formality/informality distinction by assuming that the use of slang renders a formal conversation informal. The author suggests that an unmarked conversation or speech context has no slang.

Some slang researchers have incorporated social and pragmatic functions into their definitions of slang. The two most commonly discussed are to promote social solidarity or mark an “in-group” and to rebel against or oppose social norms. The speakers in this study appeal to slang to achieve both of these important social and interactional goals.

In her study on American college slang, C. Eble defines slang as “an ever changing set of colloquial words and phrases that speakers use to establish or reinforce social identity or cohesiveness within a group or with a trend or fashion in society at large” [6, 11].

Another approach has been to suggest that slang speakers do not intend to mark their distinction from other speakers. C. Major makes this claim of African-American slang: “African- American slang is a kind of ‘home talk’ in the sense that it was not originally meant for listeners beyond the nest” [7, 29]. Yet this explanation of slang as inherently in-group is also difficult to sustain. C. Major is clearly not proposing that African-American slang has never been used in front of outsiders. The only way that this slang

could have acquired a sense of being “home talk” is in relation to other language varieties used by other groups of speakers. Slang is used to make in-group and out-group distinctions or that it is used as a kind of linguistic identity marker.

Along the same lines, K. Sornig reminds us that slang is a form of linguistic play. He proposes that slang is used for many reasons, including “taboo, or the desire to distinguish oneself and what one has to say from the ordinary way of saying it, in addition to the mere fun that may be derived from playing with one’s own language” [2, 6]. Indeed, an emphasis on subversion ignores the cultural contexts in which slang may be regarded as mere word play.

A final attribute firmly associated with slang is the connection to youth – a connection made often by non-linguists (especially parents) and inserted prominently into linguistic definitions of slang.

The general public has long associated slang with a transitory stage in the language development of teenagers, soon to be dropped by all except those few who never enter the adult, mainstream world. Yet this continued focus on the relationship between slang and youth does more than influence how and when slang is studied: It naturalizes certain kinds of slang speakers.

Adults do not use slang solely to index youthfulness – and neither do their children. The desire to locate slang in a particular lifestage may well be tied to specific socioeconomic class positions and ways of maintaining the social and linguistic order. C. Eble has focused on three general effects of slang that listeners use to distinguish it from other types of vocabulary: informality, group identification, and opposition to authority.

Yet she feels that these have lost effect in the U.S. today. She claims that everyone seeks to be informal; slang is used more often to affiliate with an attitude or style than a particular group; and slang speaking has become less rebellious. This again suggests the importance of locating slang in a particular time and context.

I. Galperin in his article “About the term slang” denies the existence of slang category [8]. His arguments lie upon the research results of English lexicographers. Their experience that one and the same word has different linguistic recognition in different dictionaries. So I. Galperin doesn’t admit the existence of slang as separate independent category and he provides to use slang as synonym of jargon.

We should admit that some scientists refer jargonisms to slang without singling them out as a separate group and refer slang to special vocabulary used for communication of a group of people sharing common interests.

It’s obvious that there are different definitions and different points of view on the place of slang in the system of nonstandard English and very often the researchers differ in slang estimation as a language phenomenon as a whole.

I. Galperin doesn’t admit slang as a lexical layer of the language and says that it has no place in literary language [8, 48]. G. Sudzilovski, E. Partridge

identify slang with all nonstandard vocabulary, they distinguish its varieties as branches of slang [5, 56; 4, 182]. M. Makovski includes slang into a wider linguistic phenomenon that is a social dialect [9, 38].

Nowadays we may state that slang is an integral part of spoken English language. And slang as a lexical layer of the language is provided with such characteristic features as unrestrictedness, social and territorial boundaries, emotional colouring and expressiveness, constant mobility and dynamics of development. These particular features of slang promote its constant development in modern world.

The problem of the investigation of the structure, sources and vital activity of slang is topical nowadays. Its interest can be explained by the fact that slang is a constituent part of the system of spoken English. It develops and functions inside of a society and under its influence and serves for full and wide satisfaction of needs of communication together with other language layers.

The development and dynamics of the language system cannot be seen without presence of slang. Besides slang always adds vivacity, emotional colouring and brilliance to speech. Furthermore it will be interesting to trace the development of the principle of text construction with orientation toward slang and how widely the methods of the language play (slang) will be spread and how they will interact with other forms of acting behaviour.

#### References

1. **Арнольд И.В.** Лексикология современного английского языка. – М., 1986.
2. **Sornig, K.** Lexical Innovation: A Study of Slang, Colloquialisms and Casual Speech. – Amsterdam, 1981.
3. **Lighter, J.E.** Random House Historical Dictionary of American Slang, / ed. by J.E. Lighter. – New York, 1994. – Volume I.
4. **Partridge E.** Slang To-Day and Yesterday. – London, 1970.
5. **Судзиловский Г.А.** Сленг – что это такое? Английская просторечная военная лексика / Англо-русский словарь военного сленга: М., 1973.
6. **Eble, C.** Slang and Sociability: In-Group Language among College Students. – Chapel Hill, NC, 1996.
7. **Major, Cl.** Juba to Jive: A Dictionary of African-American Slang. – New York, 1994.
8. **Гальперин И.Р.** О термине «сленг» // Вопросы языкознания. – 1956. – №6.
9. **Маковский М.М.** Языковая сущность современного английского «сленга» // Ин. яз. в шк. – 1962. – №4.

#### Резюме

У статті розглядається дефініція сленгу як різновиду зниженої лексики, яка є невід'ємним фактором мови спілкування. Виділення лексики сленгу як об'єкту дослідження базується на тім факті, що нестандартна лексика невід'ємно пов'язана з її носіями. Цей особливий генетично неоднорідний шар лексики та фразеології має яскраво виражений емоційний характер, властивий мові спілкування, що знаходиться за межами літературної мови.

**M. U. Shpargalyuk**

## **LE SYSTEME DE LA FORMATION DES PROFESSEURS DE SECOND DEGRE EN FRANCE**

Ce travail vise à mettre en évidence l'état contemporain du système de la formation des professeurs de second degré en France qui est étroitement lié à l'apparition des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

Lors des siècles le retard des sciences de l'éducation freinait le développement et la progression du métier d'enseignant. L'accélération a été considérablement accrue dans les années 90.

La création de l'établissement pédagogique spécialisé uni – l'IUFM – a posé la première pierre de la nouvelle époque dans la sphère de la formation des cadres pédagogiques et a établi le système des établissements dans tout le pays. Pour aujourd'hui il en existe 31, une dans chaque Académie. Chaque IUFM est représentée par quelques sites. Ces sites-là sont les résidences des anciennes Ecoles Normales, 130 en tout.

Les IUFM forment les enseignants de tous les niveaux des établissements éducatifs, y compris des formateurs, embrassant tous les domaines de l'Education nationale. Les Instituts organisent la préparation aux concours divers de recrutement des professeurs à partir de l'école maternelle jusqu'au lycée dans le cadre de l'éducation générale, technique ou professionnelle ainsi que des conseillers principaux d'éducation. En 2005 la France a compté 2.200.000 étudiants dans l'enseignement supérieur, y compris 300.000 qui ont préparé un concours et 60.000 – au sein des IUFM. A cause de bas niveaux de réussite aux concours (en 2005 : 20% – CRPE et 14% – CAPES<sup>i</sup>, le taux un peu plus haut en 2006 – 16,7%) seulement 30.000 ont fini leurs études dans un IUFM (après avoir été reçu au concours lors de la deuxième année à l'IUFM le candidat doit obligatoirement exercer les fonctions d'enseignement en qualité du stagiaire) et obtenu le titre de professeur certifié pour enseigner à l'école primaire ou secondaire.

Le nouveau modèle de l'enseignement pédagogique devient flexible et dynamique sous plusieurs rapports : le terme de la formation académique de tous les futurs étudiants des IUFM a augmenté de deux à trois ans ; il y a une possibilité d'entrer dans la profession d'enseignant pour les étudiants des établissements supérieurs de types différents et de facultés autres que celle des lettres et de l'histoire ou celle des sciences; l'introduction des modules de pré-professionnalisation à l'Université et de l'entretien d'admission aux IUFM donne la possibilité de'une meilleure sélection professionnelle des futurs enseignants [1, 121].

L'enseignement pédagogique fondamental en France était pendant longtemps réduit à l'enseignement académique : l'acquisition des savoirs de la matière enseignée et un certain savoir-faire. Si pour les professeurs de l'école

primaire il existait la formation pédagogique, les plans d'études de la formation des professeurs de secondaire ne la possédaient pas. Aujourd'hui le système de la formation de n'importe quel niveau se compose de deux étapes : la formation académique et professionnelle. Bien qu'elles soient certainement éloignées l'une de l'autre, elles se complètent l'une l'autre et font quand même la paire. Chacune des voies de la formation professionnelle existante est préparée par la formation académique à l'Université. Le grade et le terme de cette partie de la formation générale du spécialiste dépendent du type de la formation pédagogique professionnelle choisie. L'admission à la préparation à tel ou tel concours de recrutement des professeurs et au concours lui-même est conditionnée par le diplôme universitaire obtenu.

Les spécialités pédagogiques sont accessibles uniquement pour les candidats qui répondent aux conditions permettant de s'inscrire à un des concours dit externes<sup>ii</sup> : CRPE ou CAPES (pour les disciplines générales), Certificat d'aptitude au professorat d'éducation physique et sportive (CAPEPS), Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET), Concours de recrutement de conseiller principal d'éducation (CPE) pour exercer dans un collège ou dans un lycée d'enseignement général et/ou technologique, professionnel (CAPLP : Certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel), privé (CAFEP : Certificat d'aptitude aux fonctions d'enseignant dans les établissements d'enseignement privé du second degré sous contrat). L'arrêté du 7 juillet 1992 règle les conditions d'accessibilité aux concours CAPES et CAPET c'est-à-dire quel diplôme ou titre est demandé. L'exigence principale est la justification d'une licence ou de son équivalent propre à la filière du concours choisi. La corrélation correspondante entre le contenu de la discipline de la licence et le contenu du concours est obligatoire.

A la différence des universités qui acceptent des candidats de toutes nationalités, les IUFM inscrivent les étudiants bénéficiaires d'un diplôme ou d'un titre sanctionnant un cycle d'études post-secondaires d'au moins trois années délivré par un des Etats membres de la Communauté européenne ou par un autre Etat partie à l'accord sur l'Espace économique européen, y compris la France. Jusqu'en 1988, un tel droit était attribué seulement aux personnes de nationalité française. La dernière délibération sur l'admission est prise par le directeur de l'IUFM sur la proposition de la commission d'admission spécialisée qui recommande tel ou tel candidat après l'épreuve établie dans cet établissement. Les décisions d'admission sont prises en fonction des capacités d'accueil de l'établissement. Certains instituts procèdent par étude du dossier du candidat, d'autres mettent en place des tests et/ou organisent des entretiens. Cette procédure diffère d'un IUFM à l'autre. Mais premièrement on prête attention à la motivation du candidat. Bien que de tels moyens ne soient pas considérés pas comme des épreuves mais pas tous ceux qui veulent devenir des enseignants, obtiennent la réponse favorable.

L'IUFM c'est un établissement avec son organisation particulière. Il a ses buts, tâches, structure, formes et ses méthodes d'organisation du processus d'enseignement, il forme le contenu de l'enseignement selon les règles. Ainsi

c'est un système achevé séparé. Les IUFM sont des établissements d'enseignement supérieur placés sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Les IUFM sont, en particulier, rattachés par convention aux universités de leur académie avec des liens pédagogiques étroits, tout en étant un établissement autonome. Des conventions entre l'institut universitaire de formation des maîtres et les établissements de rattachement règlent les modalités de leurs relations, dans des conditions fixées par le ministre de l'Éducation nationale. Chaque convention est signée par le président de l'établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel de rattachement et le directeur de l'institut, après avis des conseils d'administration des établissements concernés.

Les IUFM ont pour principale mission d'assurer la formation initiale, sur une durée de deux ans, des professeurs (qui exercent dans les écoles, les collèges ou les lycées) et des conseillers principaux d'éducation. Pendant la première année, le futur enseignant prépare, en qualité d'étudiant, le concours de recrutement de son choix. Tous les IUFM préparent aux concours marqués par un nombre important de postes à pourvoir. En revanche, seuls certains d'entre eux proposent une préparation aux concours qui organisent des recrutements plus modestes (tels que les concours menant à l'enseignement d'une langue rare ou d'une spécialité professionnelle très spécifique). En tant que lauréat du concours, il est ensuite appelé à suivre une seconde année de formation notamment la formation professionnelle. La formation vise alors à consolider les capacités à transmettre les savoirs, à développer toutes les compétences nécessaires à l'exercice du métier et à faire acquérir une culture professionnelle [2].

A la formation initiale on a ajouté la formation continue des enseignants de premier et deuxième degré qui n'existait presque pas avant. Depuis la rentrée 1998, en application de la lettre ministérielle du 12 mars 1998, les IUFM participent à la formation continue des enseignants du premier et du second degré. Les actions de formation continue ont pour objectif d'accompagner l'enseignant dès ses débuts dans le métier, ainsi que de faciliter son adaptation, tout au long de sa carrière [2]. Les IUFM organisent également des stages pour les enseignants en poste et préparent des formateurs à enseigner dans les IUFM eux-mêmes. Normalement les formateurs tirent et transmettent leurs connaissances aux étudiants s'appuyant sur leur propre expérience car ils enseignent simultanément dans tel ou tel établissement. Ce sont des maîtres de conférences et professeurs des universités, professeurs agrégés et certifiés des collèges, lycées et écoles, professeurs de lycées professionnels (dits maîtres-formateurs), des conseillers principaux d'éducation, des inspecteurs d'académie et inspecteurs de l'Education nationale. De très nombreux formateurs (plus de 10 000) enseignent en temps partiel ou de temps en temps et sont formateurs associés [2].

En outre, la mission de recherche justement en éducation et en innovation pédagogique était confiée aux services des IUFM [2]. Mais les Instituts à la différence des universités n'ont pas le droit de mener des

recherches au niveau de doctorat et de délivrer des diplômes correspondants. On peut uniquement préparer, rédiger et soutenir une thèse de doctorat et, après, bénéficier d'un titre de doctorat au sein de l'Université ou l'ENS. Après l'intégration prévue des IUFM aux universités, on peut supposer que les Instituts aient plus de pouvoir en ce qui concerne des recherches en sciences pédagogiques et qu'il soit possible d'y préparer une thèse de doctorat.

Conformément à la problématique de l'éducation, on aménage le contenu de la formation. Le contenu des formations des première et deuxième années des IUFM et les modalités de validation à la fin de la deuxième année font l'objet de plan de formation (un propre projet de la formation des spécialistes nécessaires pour ce territoire) établi et soumis à l'agrément ministériel dans des conditions fixées par la circulaire N°91-202 du 2 juillet 1991.

Une année avant le concours doit être consacrée à sa préparation. On peut se préparer seul ou avec l'aide du centre national d'enseignement à distance (CNED) ou il est bien mieux de profiter de la possibilité de préparer les concours d'enseignants dans le cadre des IUFM (ce sont les préparations internalisées) ou en université sous la responsabilité de l'IUFM, dans le cadre de conventions annuelles.

L'organisation de la formation est basée sur la corrélation de la formation théorique et de la formation pratique tout au long de la scolarité. Elle se présente différemment conformément aux niveaux et aux disciplines, notamment en fonction de la place du stage en responsabilité et de son organisation dans le temps. En tout, un tiers du temps des étudiants sera consacré sur deux ans aux stages, à leur préparation, leur analyse et leur suivi. Les deux autres tiers seront consacrés aux enseignements disciplinaires, notamment dans le cadre de la préparation des concours, au mémoire professionnel, à la formation générale et transversale. La formation comprend, sur les deux années passées à l'IUFM, 300 heures au minimum de stage, 400 à 750 heures de formation disciplinaire, 300 à 450 heures de formation générale [3].

Le contenu de la première année de la formation initiale est assez flexible, surtout très autonome, cette période est entièrement consacrée à la préparation aux concours conformément à leur contenu. Une partie la plus importante est une épreuve professionnelle sur dossier dans le but d'apprécier la capacité du candidat à concevoir les premiers éléments d'une réflexion personnelle d'ordre didactique et pédagogique. L'accent est mis également sur les finalités de la discipline, sa place dans la politique éducative, son évaluation ainsi que ses relations avec les autres disciplines, notamment dans le cadre de l'établissement. De la sorte, cette formation comprend des stages, des ateliers d'analyse professionnelle, une formation générale et la plupart du temps – des enseignements disciplinaires (70-80%).

La formation professionnelle elle-même commence dès la deuxième année à l'IUFM. Elle se partage en trois grandes parties : les stages, la



préparation et la soutenance du mémoire professionnel et la formation théorique au sein de l'IUFM.

Les différents stages sur le terrain permettent l'exercice de la pratique professionnelle. La période en établissement permet non seulement une approche pratique de la formation disciplinaire, mais encore une meilleure connaissance du rôle d'un professeur dans la vie d'un établissement. Un stage de sensibilisation de 15 jours dans un établissement de second degré est un préalable utile pour tous candidats à un concours. Les professeurs stagiaires des lycées et collèges (PLC2) doivent obligatoirement faire un stage en responsabilité dans un établissement du second degré de 216 heures, un stage de pratique accompagnée dans un autre contexte et un stage en entreprise pour les stagiaires titulaires du CAPET, CAPLP ou CPE à terme de 2 à 6 semaines. Dans le but d'utiliser les opportunités offertes par l'IUFM pour enrichir sa vision des systèmes éducatifs, un stage à l'étranger est aussi possible à effectuer [4, 7].

La formation théorique a trois composantes :

- une formation générale (on dit aussi une formation générale professionnelle – FGP) qui vise à construire l'identité professionnelle des professeurs stagiaires sur une base commune de savoirs ;
- une formation disciplinaire (aussi la théorie et pratique de l'enseignement de la discipline - TPED) qui contribue à asseoir les dimensions disciplinaires de cette identité ;
- des modules optionnels pluridisciplinaires qui permettent de développer une réflexion sur des problématiques et des préoccupations transversales à plusieurs disciplines [4, 7].

Un examen de qualification professionnelle (EQP) pour les professeurs certifiés et les professeurs d'EPS<sup>iii</sup> ou un certificat d'aptitude (CA) pour les PLP<sup>iv</sup> et les CPE, valide le stage et permet d'être titularisé dans le corps correspondant au concours réussi [5, 78].

Nous avons étudié l'état de la formation des professeurs de second degré notamment au sein de l'IUFM. Cet établissement est devenu un véritable système pédagogique qui a son histoire dans l'origine, les étapes du développement (ces problèmes ont été étudiés dans l'article « La réforme du modèle français de la formation des enseignants au seuil du XXI siècle » //Вісник ЛНПУ. Педагогічні науки. Пч., №8(103) травень 2006), ses traditions, la succession au travail, la cohérence entre ses composantes. Nous avons examiné ses composantes suivantes : les objectifs et la mission de la formation professionnelle, l'organisation de l'établissement, les acteurs de la formation (formateurs et étudiants, stagiaires), le contenu de la formation, sauf les formes et les méthodes de la formation.

Il est évident que l'IUFM ne peut pas être associé avec un système entier de la formation des enseignants mais il constitue la partie la plus grande et la plus solide de la formation pédagogique. Donc la création des IUFM est une des réformes les plus importantes du système de l'enseignement français au cours du dernier demi-siècle.

## Литература

1. **Лысова Е.Б.** Новое в системе подготовки и повышения квалификации учителей во Франции. // Педагогика. – №2. – 1997. 2. **La formation en IUFM** // <http://www.iufm.fr/devenir-ens/formation.html>. 3. **Arrêté du 2 juillet 1991.** Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres. 4. **Présentation des IUFM** // <http://www.iufm.education.fr>. 5. **Livret** pédagogique du professeur stagiaire PLC2-CPE2. Formation: contenus, modalités. IUFM Orléans-Tours. – Orléans. – 2005.

<sup>1</sup> CRPE – concours externe de recrutement des professeurs des écoles

<sup>1</sup> CAPES - concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

<sup>1</sup> Concours de recrutement des professeurs ou des conseillers principaux d'éducation sont de trois types : externe, interne et 3<sup>ème</sup> concours (ou concours de 3<sup>ème</sup> voie). Le premier peut être abordé par ceux qui n'ont pas d'expérience professionnelle aux établissements éducatifs mais seulement bac+3 (toute Licence ou diplôme équivalent) ; le deuxième – ceux qui sont fonctionnaire titulaires, enseignants non titulaire ou militaires possédant l'ancienneté de services publics de 3 ans au moins ; le dernier – ceux qui justifient de l'exercice d'une ou plusieurs activités professionnelles accomplies dans le cadre d'un contrat de droit privé de la durée de 5 ans au moins (aucune condition de titre ou de diplôme).

<sup>1</sup> Education physique et sportive

<sup>1</sup> Professeur du lycée professionnel

## Резюме

У статті розглядається сучасний стан системи підготовки вчителів середньої школи у Франції. Ця проблема тісно пов'язана з запровадженням Університетських інститутів з підготовки викладачів. Навчальний заклад цього типу став справжньою педагогічною системою. Таким чином, було розглянуто складові частини цієї системи: цілі професійної підготовки, організація закладу, суб'єкти педагогічного процесу, зміст педагогічної освіти, окрім методів та форм педагогічного процесу.

## Summary

The article represents the contemporary state of the secondary teachers' training system in France. This problem is closely related to the introduction of Teacher Training Institutes of University type. This institution became a real pedagogical system. Thus we examined the components of the system: the aims and the mission of the pedagogical education, the organisation of the establishment, the main actors of the pedagogical process, the content of the education except its forms and methods.

**M.A. Speranskaya - Skarga**

## **USING DIALOGUE JOURNALS IN TEACHING ENGLISH**

Teachers of both children and adults often wish they had more time to communicate with their students - to learn about their backgrounds, interests, and needs, to share information, and to follow their learning.

Many teachers have found dialogue journals, interactive writing on an individual basis, to be a crucial part of their classes. A dialogue journal is a written conversation in which a student and a teacher communicate regularly (daily, weekly, etc., depending on the educational setting) over a semester, a school year, or a course [1].

The first documented use of dialogue journals was with sixth grade students, both native and non-native English speakers, in California [2]. They are now being used in a range of educational settings with children and adults, with both native and non-native English speakers, and in teacher and volunteer training programs.

Many teachers and scientists interested in education issues have been involved in description and perfection of this method. Thus, Walvoord attracts especial attention to the essence of the method considering it one of the most effective means of teaching writing [1]. The role of dialogue (live) journals in second language learning was emphasized by Krashen [3]. An idea proposed by the latter reveals the gist of the method and its positive influence which is the following. Dialogue journals not only open a new channel of communication, but they also provide another context for language and literacy development. Students have the opportunity to use English in a non-threatening atmosphere, in interaction with a proficient English speaker. Because the interaction is written, it allows students to use reading and writing in purposeful ways and provides a natural, comfortable bridge to other kinds of writing.

Alongside with benefits this method can have some definite drawbacks. In general, it can be said that using live journals has been equally praised and criticized during its history.

**The objective of this article** is to reveal the advantages and disadvantages of using dialogue journals in language classrooms and to specify its application in the sphere of foreign language teaching.

In dialogue journals, students can write about topics that are important to them in the written genre that is appropriate. They are not constrained by teacher- or curriculum-established topics or by a pre-set schedule of topics and genres that must be covered in sequence. Sometimes their concerns and interests are personal. Adults may write about their family or personal identity issues. Likewise, journal entries may relate to academic or work issues.

Students may write descriptions, narratives, complaints, or arguments with supporting details, as the topic and communicative purpose dictate.

Because a teacher is attempting above all to communicate with a student, his or her writing is roughly tuned to the student's language proficiency level. In most cases, teachers do not overtly correct errors. This is one place where students may write freely, without focusing on form. The teacher's response in the journal serves as a model of correct English usage. There are many other opportunities, on more extended assignments, in which teachers and students can focus on correct form.

With non-literate students, there is no initial pressure to write. Students can begin by drawing pictures, with the teacher drawing pictures in reply, perhaps writing a few words underneath or labelling the pictures. The move to letters, words, and longer texts can be made when students feel ready. Alternatively, students can dictate their entries to the teacher, an aide, or another student who writes them down, writes a reply, and reads it aloud.

Among the main benefits of this method there can be named the extending contact time with students and getting to know them in a way that may not be possible otherwise. Through the journals, teachers may discuss, for example, the student's native culture and language, problems adjusting to the new culture, school procedures, and personal interests. This information not only builds strong personal ties, but also gives students access to the new language and culture. Through this relationship, students have regular opportunities to reflect on new experiences and emerging knowledge and to think about other individuals' ideas, problems, and important choices.

This method also helps in management of classes with students of varying language, abilities, and interest levels. All students, no matter what their language or literacy levels are, can participate in the activity to some extent, from the first day of class. Because students' dialogue journal entries give continual feedback about what they understand in class as well as about their language progress, the teacher receives information that can lead to individualized instruction for each student.

Using dialogue journals provides optimal language learning conditions. Dialogue journals focus on meaning rather than form and on real topics and issues of interest to the student [2]. The teacher's written language serves as an input the student's language is modified to, but slightly beyond the student's proficiency level; thus, the teacher's entries can provide reading texts that are challenging, but that are also comprehensible because they relate to what the student has written. Besides modelling language form and structure, the teacher's writing also provides continual exposure to the thought, style, and manner of expression of a proficient English writer. As students continue to write and read the teacher's writing, they are likely to develop confidence in their own ability to express themselves in writing. Many teachers using dialogue journals report that their students' writing becomes more fluent, interesting, and correct over time, and that the writing done in dialogue journals can serve as the basis for other writing.

The major drawback that teachers experience is the time required to read and respond to student entries [4]. However, those teachers who have been successful with dialogue journals have worked out ways to manage the process and report that the time is well spent, for the knowledge they gain about students' interests and problems and the feedback they receive about the ongoing work and activities serve as the basis for future planning.

What about organizing the work with dialogue journals, the teacher should first discuss the frequency of writing [5]. The writing must be done regularly, but the frequency depends on the number of students involved, the length of the class, the teacher's schedule, and the needs of the teacher and students. Most teachers prefer to give their students time to write during class - at the beginning as a warm-up, at the end as a wind-down, or before or after a break as a transition. The teacher may let the students choose the time for writing their journal entries. Ten to fifteen minutes is usually adequate to read the teacher's entry and write a new one. Teachers usually respond outside class time.

The length of writing is also the criterion that should be determined beforehand [4]. Teachers may set a minimum (e.g., three sentences) that students must write. Later on, the amount of writing should be up to each student. Students should understand that long, polished pieces are not required.

Besides, it would be appropriate to inform students that they will be participating in a continuing, private, written conversation, that they may write on any topic (unless a particular theme has been chosen by the teacher or the class), and that the teacher will write back regularly without correcting errors. The mechanics of when to write, when to turn the journals in, and when they will be returned should also be explained. When students are unable to think of something to write, the teacher might suggest one or two possible topics or hand out a list of suggestions, or the class can brainstorm topics together.

Journal partners do not have to be teachers. Students can write with classroom aides, with each other, or with another class of students who are elder or more proficient in English. The teacher or the writing partner should enter into the journal interaction as a good conversationalist and an interesting writer (and with adults, as a colleague). The goal is to be responsive to student topics and concerns, to ask questions, to introduce topics, and to write about himself.

It is possible to conclude by adding that dialogue journals give teachers and students a wonderful time to reflect, to find out more about the people with whom they are spending the term or year, and to think together about some problems or urgent issues. This kind of work enhances communication, cooperation in the class as well as between teacher and students.

#### References

1. **Walvoord, B.F.** *Helping Students Write Well: A Guide for Teachers in All Disciplines.* (2nd ed.). – New York: Modern Language Association, 1986.

2. **Richards J., Rodgers T.** Approaches and methods in language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press. – 2001. 3. **Krashen S.** Principles and practice in second language acquisition. – Oxford: Pergamon. – 1992. 4. **Johnson K.** Understanding communication in second language classrooms. - New York: Cambridge University Press. – 1995. 5. **Peacock C.** Classroom Skills in English Teaching: A Self-Appraisal Framework. – London: Routledge. – 1990.

#### Резюме

У статті розглядаються переваги та недоліки метода використання діалогових (живих) журналів у навчанні англійської мови. Діалогові журнали – це письмове спілкування вчителя зі студентами, яке відбувається регулярно протягом навчального року, семестру або курсу. Вибір тем спілкування, обсяг відповідей, а також оцінювання студентських робіт – питання, які кожен викладач вирішує разом зі студентами. Взагалі, цей метод надає вчителям та учням можливість разом обговорювати важливі проблеми, що сприяє спілкуванню та співробітництву в класі.

УДК 811.111:378

**T.V. Stepykina**

### **SHAPING CROSS-CULTURAL AWARENESS THROUGH ELT**

*Communication is the greatest single factor  
affecting a person`s health and relationships to others*

*Virginia Satir*

In the modern methodology the crucial approach to training English language teachers still remains a sociocultural studying principles aimed at communicative and intercultural skills development. Research shows as EFL teachers we are very effective in teaching the basic knowledge and skills of a foreign language, but how well do we teach the most important component of a language – true understanding of the culture in which we reside and, more importantly, given the growing diversity of many countries in the world, understanding of other cultures? As EFL teachers we have been successful in helping students to know how to read, write, and speak English. But to what extent have we actively involved our students in helping them individually construct meaning about differing world cultures and helping them to understand people`s differing beliefs, attitudes and values?

Cross-cultural (intercultural) communication is an interdisciplinary field which studies how people communicate across various group boundaries. Though one has to discriminate the terms ‘cross-cultural communication’ and ‘intercultural communication’. We define cross-cultural communication as communication that takes place between people of two cultures only, whereas intercultural communication — between several cultures.

Although cross-cultural interaction is one of the fastest-growing areas of a language study, the systematic study of cross-cultural interaction may be new for many teachers. For this reason it is necessary to mention some of the background questions which often emerge, first, why is the study of cross-cultural interaction so important?

This necessity is stipulated by both linguistic and socio-economic factors including 1) the number of students travelling abroad to learn a foreign language is increasing as well as the number of those who study it in their native country;

2) more groups from one country have been assimilated into the social activity;

3) the rise in economic importance of the Pacific Rim countries, which have different traditions and cultural behaviors from those of Europe and America;

4) increasing interaction between people from different countries.

Therefore, the necessity to explore and explain cultural differences emphasizing not only the way of life of the host country to learners, but also the learner community’s way of life arises.

One has to recognize that teaching about culture doesn’t by any way imply changes in behavior, but merely an awareness and tolerance of the cultural influences on one’s own and other behavior. The following factors and strategies are to be taken into consideration in foreign language training to help overcome cross-cultural barriers:

- awareness to the fact that cross-cultural communication barriers exist;
- the adequate use of language resources (voc., grammar, pronunciation, tempo of speech);
- observance of cultural differences in verbal and non-verbal communication;
- interpersonal and extra-linguistic factors (non-verbal signals or body language which can be misinterpreted).

Through different techniques and materials teachers can prevent or diminish culture shock with “affective vaccination”, that is to play a therapeutic role in helping students to develop an understanding of the fact that all people exhibit culturally-conditioned behaviors; to develop an understanding that social variables such as sex, age, social class and place of residence influence the ways in which people speak and behave; to become more aware of conventional behavior in common situations; to increase their awareness of the cultural connotations of words and phrases as well as to

stimulate students' intellectual curiosity about the culture and encourage empathy towards its people.

Numerous materials and techniques such as readings, films, simulation games, culture assimilators are now available to assist teachers in the process of acculturation in the classroom. However, effective use of such materials requires careful selection by a teacher. Students need to be trained to extract appropriate info from the material. In this respect a task-oriented approach towards teaching culture seems to be most beneficial as it is characterized by cooperative learning tasks in which students can:

- work together to get precise segments of info;
- share and discuss what they have discovered, in order to form a more complete picture;
- interpret the info within the context of the target culture and in comparison with their own cultures.

We consider the development of cultural awareness to be one of the principal elements of cross-cultural education which presupposes:

- awareness of one's own culturally-induced behavior;
- awareness of the culturally-induced behavior of others;
- ability to explain one's own cultural standpoint [1, 46].

The use of cultural content in EFL teaching is problematic because of its bilateral nature:

- 1) as it is an international language, the use of English is no longer connected to the culture of Inner Circle countries (the countries where English is the mother tongue for majority of people);
- 2) one of the primary functions of English, as is the case with any international language, is to enable speakers to share their ideas and cultures.

Greenberg, Joseph H. maintains the idea that culture involves three fundamental aspects of human experience: what people do (cultural behavior), what people know (cultural knowledge), and what things people make and use (cultural artifacts). "Individuals acquire knowledge about these particular various aspects of culture by interacting with one another; for example they have meaning for things they encounter, but these meanings may be modified as they interact with others" [2, 10].

According to this, two goals of culture-oriented English language studying are particularly relevant here:

- 1) establishing a "sphere of interculturality": this line of thoughts promotes the idea of culture learning more than of an information transfer between cultures. At the same time, learning about a foreign culture requires an individual to consider his or her own culture in relation to the target culture;
- 2) teaching culture as difference: this notion of culture highlights the fact that national identities are not monolithic. Within each culture there exists a variety of national characteristics that relate to age, gender, regional origin, ethnic background, and social class.



Establishing a sphere of interculturality requires two essential steps. First, learners need to acquire knowledge about target culture and then they need to reflect on how their own culture contrasts it. There are basic unchanged principles all over the world: love, death, worship, beauty and others all have similar meanings for everyone. Students should be encouraged to reflect on how these concepts are perceived in the native culture and what would be the attitude to them in the target culture (interculturality).

- Communication between cultures—for example, between Chinese and Ukrainian, or between French and Norwegian.

- Communication between races (sometimes called *interracial communication*)—for example, between African Americans and Asian Americans.

- Communication between ethnic groups (sometimes called *interethnic communication*)—for example, between Italian-Americans and German-Americans.

- Communication between people of different religions—for example, between Roman Catholics and Episcopalians, or between Muslims and Jews.

- Communication between nations (sometimes called *international communication*)—for example, between the United States and Argentina, or between China and Italy.

- Communication between smaller cultures existing within the larger culture—for example, between doctors and patients, or between research scientists and the general public.

- Communication between a smaller culture and the dominant culture—for example, between homosexuals and heterosexuals, or between older people and the younger majority.

- Communication between genders—between men and women. Some researchers would consider intergender communication as a separate area—as a form of intercultural communication only when the two people are also from different races or nationalities. But because gender roles are largely learned through culture, it seems useful to consider male-female communication as intercultural.

The process of cross-cultural communication is influenced by processes of *enculturation and acculturation*. *Enculturation* refers to the process of transmitting culture (it includes everything that members of a social group have produced and developed – their language, ways of thinking, art laws, and religion) from one generation to another. The person learns the values of the target culture through the teaching of his parents, peer groups, schools, religious institutions, government agencies and media [3, 247].

*Acculturation* refers to the processes by which a person's culture is modified through direct contact with another culture [Ibid.]. The acceptance of the new culture depends on a number of factors. First of all it depends on the similarity of two cultures. If the native culture is similar to the foreign culture, people become acculturated more easily. This process also depends on

personality factors. If a person is open-minded and likes to take risks, he has a greater acculturation potential. Besides, young people and well-educated people become acculturated more quickly than older and less educated people do. And the previous knowledge of the foreign culture is also relevant. If people have some knowledge foreign culture they accept this culture more easily than those who know nothing about the peculiarities of the foreign culture.

Learning about another culture does not necessarily mean that one must accept that culture. So knowing about the culture does not mean that one has an obligation to behave in accordance with its conventions. Whereas an individual may learn about pragmatic differences that exist between cultures, the goal of EFL teaching should not be for students to accept the standards of Inner Circle countries, but rather to recognize how particular pragmatic differences might affect their own cross-cultural encounters. The distinction must be made between knowing about another culture and accepting another culture by means of defining two terms: “*biculturalism*” and “*interculturalism*”. Biculturalism assumes that an individual identifies with and accepts the beliefs, values, and practices of particular culture. Interculturalism assumes a knowledge of rather than acceptance of another culture. In becoming bicultural an individual would seek to acquire cultural pragmatic rules. In the case of interculturalism, on the other hand, an individual would seek only to gain knowledge of these rules. To acquire an international language clearly does not require biculturalism [4]. Thus, EFL teachers should strive for assimilating the knowledge and establishing some skills of an intercultural behavior.

There is evident change of roles for teacher and students while learning culture rules: the teacher must become a guide to the students, his task is to make them study autonomous, observe and analyze people’s behavior, focusing on patterns of particular social groups of people (studying culture is really desirable to begin with behavioral characteristics, rules of politeness of particular nation). The learners’ actual goals in attaining English proficiency may serve as guides for determining their needs in learning culture.

There is another very important rule for culture studying – that is reflection on individual’s own culture. Learners must realize not only the importance of studying different culture while learning language, but consider their own culture as equal component of cross-cultural communication. Sometimes we can observe that learners know a foreign culture better than their own culture. And here is another important part of teacher’s work that is reflection on the native culture. Learners should focus on the socio-cultural features of their speaking and behaving, make the range of various behavioral patterns, give examples of cultural speech patterns, find similar expressions suitable for different situations. Such a kind of activity could be used at any level, in discussing variable themes; the main rule for a teacher here still remains increasing and provoking students’ motivation regularly.

Three types of cultural information that can be used in language textbooks and materials are distinguished in modern linguistics:

- “source culture materials” that draw on the learners’ own culture as content;
- “target culture materials” that use the culture of a country where English is spoken as the first language;
- “international target culture materials” that use a great variety of cultures in English and non-English-speaking countries around the world.

Culture teaching in EFL needs to be more than supplying information about various cultures; it should be helpful in using the language for cross-cultural and intercultural encounters and sharing insights about one’s own culture with others. What type of cultural content to include is only part of the issue. Equally important is how to deal with this content in a particular context. Because EFL today is taught in such a wide variety of contexts, involving teachers and students from various cultural backgrounds and textbooks that include information on different cultures, it is necessary to consider how these various dynamics can be used to establish a sphere of interculturality and contribute to students’ use of EFL in cross-cultural encounters.

There are two possible contexts in which information about a target culture could be introduced. One very common context today is where the teacher and students come from the same cultural background, but the materials used in the classroom in *a target language*. Whereas it is possible that content relating to the target culture may be motivating to some students, a more important concern in relation to the teaching of EFL is how such content can be used productively to establish a sphere of interculturality. It may be that some of the cultural content relating to the target culture is largely irrelevant or uninteresting to some of the students, or even presents the cultural conflicts. Also it is doubtful whether the material was relevant in an EFL context, where the language becomes de-nationalized and the educational goal is to enable learners to communicate to others their ideas and culture.

Another situation that can arise in using target culture materials is when students are from the source (native, Ukrainian) culture and the teacher is from the target culture (English-speaking). Such a situation provides cross-cultural encounter itself. The teacher should not only use the target culture, but encourage students to reflect on their own culture in relation to the target culture and to provide additional information on the target culture when students request such information.

Coming to conclusion it is obviously needed to underline the three main principles that should inform how cultural content is handled in an EFL classroom:

- the material should be based in such a way that students are encouraged to reflect on their own culture in relation to others (for establishing a sphere of interculturality);

- the diversity and similarity that exist between two cultures should be emphasized;
- cultural content should be critically examined so that students consider what assumptions are present in the text and in what other ways the topic could be discussed.

Consider your own willingness to engage in intercultural communication by taking the self-test below. It is designed to help you explore your openness to communicating with members of other cultures.

### ***How Open Are You Interculturally?***

*Instructions:* Select a specific culture (national, racial, or religious) different from your own, and substitute this culture for the phrase *interculturally different person* in each item below. Indicate how open you would be to engage in each of the following communications, using this scale:

*5 = very open and willing, 4 = open and willing, 3 = neutral, 2 = closed and unwilling, and 1 = very closed and unwilling.*

1. Talk with an interculturally different person while waiting alone for a bus.
2. Talk with an interculturally different person in the presence of people who are culturally similar to you.
3. Have a close (or "best") friendship with an interculturally different person.
4. Have a long-term romantic relationship with an interculturally different person.
5. Participate in a work team composed predominantly of interculturally different people.
6. Listen openly and fairly in a conversation with an interculturally different person.
7. Self-disclose to an interculturally different person to the same degree that you'd disclose to someone culturally similar to you.
8. Listen to an interculturally different person disclosing his or her inner feelings in the same way as you would to someone culturally similar to you.
9. Use the same conflict management strategies in an argument with an interculturally different person as in an argument with someone culturally similar to you.
10. Take orders and direction from a supervisor who is interculturally different from you as you would from a supervisor culturally similar to you [3, 249].

***Results summing up.*** This test was designed to raise questions rather than to provide answers. The items refer to various forms of interpersonal communication. High scores for any question or group of questions indicate considerable intercultural openness; low scores indicate a lack of intercultural openness. Use these numbers for purposes of thinking critically about your

intercultural openness rather than to indicate any absolute level of openness or closeness. Did you select your "interculturally different" group on the basis of how positive or negative your attitudes were? What group would you be most open to interacting with? Least open? Are there specific types of interpersonal communication in which you're less likely to be "interculturally open" than others? For example, did you indicate a greater level of openness in item 1 than in item 10? Why is this so?

Therefore, while teaching English we also teach our students different aspects of intercultural communication. It means that we do not only offer our students English for their personal fulfillment and specialized English for professional purposes, but we try to combine English language teaching with instruction and skills related to an effective personal interaction and in this way integrate the basics of functioning in the new culture into the English Language Curriculum. Thus, some academic courses of cross-cultural education should be part of curriculum at secondary schools, colleges and universities.

#### References

1. **Petrushin S.** Some Aspects of Cross-Cultural Education // Building Cross-Cultural Understanding Through ELT. Book of Abstracts. – Horlivka, 2004. 2. **Greenberg, Joseph.H.** The Linguistic Approach // Communication and Culture. – New York, 1996. 3. **DeVito Joseph A.** Messages: Building Interpersonal Communication Skills. – Boston, 2002. 4. **Carley H.D.** Dynamics of Intercultural Communication. – New York, 1998.

#### Резюме

Автор розглядає процес викладання англійської мови як елемент міжкультурної освіти. Коротка розвідка обґрунтовує необхідність запровадження курсів з міжкультурної комунікації в освітні заклади. У дослідженні подано визначення понять 'бікультуралізм', 'культурація', 'акультурація', 'інтеркультуральність'. Наприкінці запропоновано тест на самооцінювання готовності індивідуума до міжкультурної взаємодії.

УДК 81:140.8

**O. G. Taranenko**

#### **EBONICS PROBLEM: THE LANGUAGE OR THE DIALECT**

It is the common thing that multicultural impact on Standard English nowadays is really enormous. It is especially right for the modern American community. One of the most interesting problems that American sociolinguists faced was the problem of definition and realizing African American

Vernacular English (AAVE) as the unique and rather controversial phenomenon.

Political situation in the world in general and some national peculiarities of relations between Black and White American residents made the problem of defining AAVE as the separate (even official) language of Afro-Americans really acute.

American professors that came across this problem are: Robert Williams, Ladonna Lewis Rush, Spears; Smitherman G. and they have different points of view according to it.

Contemplating this problem during our research, we should observe phenomenon from the different viewpoints and to analyze the origin of AAVE, reasons of its popularity and some grammatical and lexical differences in comparison with Standard English.

This will help us to come to the conclusion whether it is reasonable for AAVE to obtain the official status.

African American Vernacular English (AAVE) is the variety formerly known as Black English Vernacular or Vernacular Black English among sociolinguists, and commonly called Ebonics outside the academic community. While some features of AAVE are apparently unique to this variety, in its structure it also shows many commonalities with other varieties including a number of standard and nonstandard English varieties spoken in the US and the Caribbean. AAVE has been at the heart of several public debates and the analysis of this variety has also sparked and sustained debates among sociolinguists. Even now there are burning disputes between linguists, psychologists and representatives of social spheres whether to take as separate cultural phenomenon Ebonics or Black English Vernacular [1, 25].

What is Ebonics? Ebonics, translated literally, means "Black Sounds"

According to some black academics and race warlords, "Ebonics" is derived from one of three potential sources: 1) an African language passed on among blacks, 2) a vocabulary derived from encounters between African slaves and Irish immigrants or 3) a new dialect created since the 1960s by young blacks to separate themselves from whites. Also Black English developed at the time when Blacks were brought to America as the slaves. They came from different parts of Africa and spoke various languages, so they used pidgin, a method of communication based on their own languages and English in order to talk to each other. Over time, it developed into Creole / the mixture of European and African languages/.

Because white and black people always lived separately, the differences in languages remained.

The history of AAVE and its genetic affiliation, by which we mean what language varieties it is related to, are also a matter of controversy. Some scholars contend that AAVE developed out of the contact between speakers of West African languages and speakers of vernacular English varieties. According to such a view, West Africans learnt English on plantations in the southern Coastal States (Georgia, South Carolina, etc.) from a very small

number of native speakers (the indentured laborers). Some suggest that this led to the development of a rudimentary pidgin which was later expanded through a process of creolization [2, 12].

Others who advocate a contact scenario for the development of AAVE suggest that the contact language (an early creole-like AAVE) developed through processes of second language acquisition. According to such a view West Africans newly arrived on plantations would have limited access to English grammatical models because the number of native speakers was so small (just a few indentured servants on each plantation). In such a situation a community of second language learners might graft what English vocabulary that could be garnered from transient encounters onto the few grammatical patterns which are common to the languages of West Africa. What linguists refer to as universal grammar (the law-like rules and tendencies which apply to all natural human language) would have played a significant role in such processes as well. This kind of thing seems to have taken place in the Caribbean and may also have happened in some places, at some times in the United States. For instance Gullah or Sea Islands Creole spoken in the Coastal Islands of South Carolina and Georgia seems to have formed in this way.

A number of scholars do not accept such a scenario. These researchers argue that the demographic conditions in the US and the Caribbean (where restructured creole languages are widely spoken) were really quite different and that the conditions necessary for the emergence of a fully fledged creole language were never met in the US. These scholars have shown on a number of occasions that what look like distinctive features of AAVE today actually have a precedent in various varieties of English spoken in Great Britain and the Southern United States. It seems reasonable to suggest that both views are partially correct and that AAVE developed to some extent through restructuring while it also inherited many of its today distinctive features from older varieties of English which were once widely spoken [3, 5].

There are many substantial peculiarities between AAVE and Standard English. AAVE contains many words from West Africa, e.g. *yam* = *yummy* /*tasty food*/ There exist many slang expressions, word “*bad*” may be used in the meaning of something good, “*cool*” and “*hot*” both mean “*excellent*”, “*homies*” mean “*close friends*”. Differences in grammar include sometimes leaving out the verb “*to be*” and the use of several negatives in one sentence. Inflected endings for plural and possessive forms are often omitted. The “*l*” is left out of words like “*help*” and “*self*”, they are pronounced as “*hep*” and “*sef*”. Consonant groups can be reduced, “*desk*” is said as “*des*” and “*test*” like “*tes*”. The final or middle “*r*” is not pronounced. Words like “*this*” and “*that*” are pronounced as “*dis*” and “*dat*”. Words with two syllables usually have heavy stress on the 1<sup>st</sup> one.

Special features of Ebonics are dozens / verbal insults towards an opponent’s mother/, sounding / having verbal contests/, shucking and jiving / deceiving white people/ and rapping / language used for seduction and in the words of songs./

The tough disputes followed the Ebonics' development. Some people are completely sure that white teachers should teach Afro-Americans in their "language" According to their viewpoint it is easier to percept academic material in the language in what they are thinking [4, 9].

Michael King is a member of the African-American leadership network, his position in this question is definite: "No matter what the racial warlords may say, however, Ebonics is not a language. All it is - is black slang. Ebonics somewhat parallels southern slang, probably because so many blacks migrated to other parts of the country from the south. But the race warlords and their intellectual footsoldiers are trying to elevate slang to the status of a language by dressing it up with psychobabble. Afrocentrists such as George Washington University professor Robert Williams (who coined the term Ebonics in 1973) claim it is disrespectful for white teachers to correct black children". Michael King understands that whether Blacks want or not, they live in the U.S where Standard language is used in all branches of social, cultural, scientific and economic life. And it will be undoubtedly not reasonable to teach Afro-Americans in Ebonics.

Standard English includes the written and spoken language which is accepted by generally recognized authorities as grammatically correct in the United States and shall not include any dialect, patois, or jargon based on the English language. Michael King continues: "It's not uncommon for middle-class blacks to sometimes "go ghetto" and use street slang. I freely admit to using slang. We all do to varying degrees. But, as a professional, I do not use slang in business settings. I know where slang is appropriate ". The small example of Ebonics' usage: Detroit Free Press columnist Walter Williams began his column: "Y'awl might be axin me why Ah be writin dis way. Y'awl might tink ma fambly didn't gib me a gud upbringing."

There is necessary to add that Afro-culture and Ebonics in particular have enormously great impact on white youth not only in the USA, but also all over Europe in terms of music /rapping/ and dances /hip-hop/, way of clothing /free style/.

It is extremely difficult to say how many people speak AAVE because it is not clear what exactly this would mean. Some speakers may use some distinctive aspects of phonology (pronunciation) and lexis (vocabulary) but none of the grammatical features associated with the variety. Many sociolinguists would reserve the term AAVE for varieties which are marked by the occurrence of certain distinctive grammatical features some of which are discussed below. Even so it may still be difficult to say with any exactitude how many AAVE speakers there are since such grammatical features occur variably, that is, in alternation with standard features. Such variability in the speech both of groups and individuals reflects the complex social attitudes surrounding AAVE and other nonstandard varieties of English and it was this variability which initially attracted the attention of sociolinguists such as William Labov.



While the situation in this case is made more extreme by the context of racial and ethnic conflict, inequality and prejudice in the United States, it is not unique. Such ambivalent and multivalent attitudes towards nonstandard varieties of a language have been documented for a great many communities around the world and in the United States [5, 5].

We can come to the conclusion that despite hot disputes for this matter, we can clearly see the strong grammatical and lexical influence of Standard English on AAVE. It means that in some way Blacks borrowed many linguistic phenomena from Standard English and violated, adjusted them for their needs. There is no original proper linguistic system of Ebonics, so we deal with one of the dialects. Let Blacks speak as it is convenient for them, but there no strong background of making AAVE an official language of Blacks. This question should be resolved being one of the paramount importance for the ethnic and racial relations in the USA.

#### References

1. **Douglas K. Stevenson.** American life and institutions. – Washington, 1990. 2. **In Search of new Definitions and Designs: American Literature in 1980-90's/** Сост. Ю. Стулов – Мн.: ЕГУ, 2001. 3. **Partridge E.** Slang today and Yesterday. – London, 1979. 4. **Partridge E.** Usage and Abusage. – London, 1980 5. **About the United States,** United States Information Agency. – Washington, 1991.

#### Резюме

Головна проблема цієї статті спрямована на аналіз причин, з яких афро-американська субмова «ебонікс» вимагає для себе статус офіційної мови афро-американських мешканців Сполучених Штатів. Аналіз матеріалів з цього приводу показав, що ця субмова може претендувати тільки на статус регіональної. Вона не може претендувати на державний статус за недостатністю граматичної та лексичної самобутності.

## Відомості про авторів

**Батальщикова Еліна Юріївна** – викладач кафедри практики мовлення ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Буніна Лариса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри практики мовлення ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Губаренко Олена Миколаївна** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка, магістр педагогіки.

**Демідов Денис Валерійович** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка, магістр педагогіки.

**Зеленько Анатолій Степанович** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри української філології та загального мовознавства ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Зіміч Євгенія Володимирівна** – старший викладач кафедри гуманітарних дисциплін Луганського інституту післядипломної освіти Донбаської національної академії будівництва та архітектури.

**Колесніченко Юлія Олександрівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської філології.

**Малай Оксана Костянтинівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Матаморос Наталія Луїсівна** – магістр філологічних наук, викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Мигович Ірина Вікторівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської філології.

**Моїсєнко Олена Юріївна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Острогляд Юлія Сергіївна** – викладач кафедри теорії та практики перекладу ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Отравенко Ольга Вікторівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка, аспірант кафедри педагогіки ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Солощук Людмила Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна, докторант кафедри англійської філології Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Сперанська-Скарга Марія Андріївна** – викладач кафедри практики мовлення ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Степикіна Тетяна Володимирівна** – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Тараненко Ольга Геннадіївна** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка, магістр англійської мови та літератури.

**Ткачова Олена Олександрівна** – викладач кафедри практики мовлення ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Усков Денис Юрійович** – викладач кафедри теорії і практики перекладу германських і романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, аспірант кафедри теорії і практики перекладу з англійської мови Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Федічева Наталія Володимирівна** – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри практики мовлення ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Фісенко Вікторія Володимирівна** – викладач кафедри англійської філології ЛНПУ імені Тараса Шевченка, магістр педагогіки.

**Фуклєва Ганна Олександрівна** – викладач кафедри практики мовлення ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**Хомяк Ніна Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу германських та романських мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

**Щербак Ірина Вікторівна** – магістр англійської філології.

**Шпаргалюк Марина Юрїївна** – аспірант кафедри педагогіки ЛНПУ імені Тараса Шевченка.

**ВІСНИК**  
Луганського національного педагогічного університету  
імені Тараса Шевченка  
(філологічні науки)

**Коректори:** Демідов Д. В.  
Малай О. К.

**Відповідальні за випуск:**  
доцент **Степикіна Т. В.**  
викладач **Демідов Д. В.**

Підписано до друку 20. 12. 2006 р. Формат 60x84  $\frac{1}{8}$ . Гарнітура Times New Roman.  
Умов. друк. арку. 21,62. Тираж 27 примірників. Зам. №1.

Надруковано в дільниці оперативної поліграфії  
Луганського національного педагогічного університету  
імені Тараса Шевченка. 91011, Луганськ,  
вул. Оборонна, 2

---