

**Науковий  
пошук  
молодих  
дослідників**

---

**Збірник наукових  
праць студентів**

**№ 2**

---

**2010**

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»**

**СТУДЕНТСЬКЕ НАУКОВЕ ТОВАРИСТВО**

# **НАУКОВИЙ ПОШУК МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ**

**№ 2, 2010**

**Філологічні науки**

**Збірник наукових праць студентів**

**Луганськ  
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»  
2010**

У збірнику розкриваються напрямки наукових досліджень студентів з філологічних наук.

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 6 від 29 січня 2010 р.)

**Редакційна колегія:**

Головний редактор:  
Члени редколегії:

проф. Пінчук Т. С.  
проф. Галич В. М.,  
доц. Кравченко О. Л.,  
доц. Чернієнко Л. В.

Відповідальні за випуск:

доц. Хабарова И. В.

Видавництво Державного закладу  
“Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”:  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20

© ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010

## ЗМІСТ

### *Лінгвістика*

<i>Аксёнова В.В.</i> Типология юмористического дискурса.....	7
<i>Бондаренко А.О.</i> Мовленнєва поведінка статей: гендерний аспект.....	11
<i>Бондаренко Д.В.</i> Национально-культурные стереотипы в контексте межкультурной коммуникации.....	15
<i>Валуйская Н.В.</i> Лексикографический анализ концепта RESOLUTION (РЕШИТЕЛЬНОСТЬ) в современном английском языке...	21
<i>Гусева А.Г.</i> Использование новейших Интернет-ресурсов в обучении иностранному языку.....	28
<i>Дубына К.С.</i> Функциональная нагрузка украинизмов в русскоязычной публицистике.....	32
<i>Духина Н.А.</i> Лингвокультурные признаки концепта любовь (на материале поэзии Владимира Высоцкого).....	37
<i>Ефремова О.И.</i> Принципы формирования межкультурной компетенции языковой личности.....	42
<i>Закусило Ю.С.</i> Лінгвістичні аспекти міжкультурної адаптації.....	49
<i>Игнатова О.О.</i> Особенности фразеологизмов с фитонимами со значением качественной оценки человека (на материале английского, испанского, немецкого и русского языков).....	53
<i>Кошелівська Ю.В.</i> Особливості перекладу французької безеквівалентної лексики українською мовою.....	58
<i>Мамаева Н.В.</i> Функциональные характеристики карикатуры в современном английском юмористическом дискурсе.....	64
<i>Михайлюкова Н.С.</i> Концепт «Смех» и его лексикографическое описание в толковых словарях русского языка.....	70
<i>Михеева Н.Ю., Е Лу</i> Слово и его культурные смыслы.....	76
<i>Муляр И.А.</i> Фонологическая организация рекламных текстов с компонентом “колорема“ в современных английских СМИ.....	80

<i>Осипенко И.А.</i> Гендерная атрибуция женских и мужских публицистических текстов.....	85
<i>Отеклая Ю.С., Мигович И.В.</i> Лексико-семантическое поле «нежность» («tenderness») в английском языке.....	89
<i>Потапенко Н.А.</i> Концепт любовь в лирике Зинаиды Гиппиус.....	94
<i>Самчук А.С.</i> Невербальные знаки в рассказе А.П. Чехова «Ведьма»....	100
<i>Свитка Е.В.</i> Основные формулы написания неофициального письма как элемент межкультурной коммуникации.....	105
<i>Тюрина М.А.</i> Межкультурная компетенция как фактор успешной межкультурной коммуникации.....	108
<i>Федюк А.И.</i> Язык и культура как две взаимообусловленные сущности....	113
<i>Чень И</i> Семантика красного цвета в китайском языке.....	117
<i>Черниш В.С.</i> Порівняльний аналіз фразеологізмів-зоонімів англійської та української мов.....	122
<i>Чуянов Д.О.</i> Гендерные аспекты невербальной коммуникации.....	125
<i>Шаганова Т.М.</i> Особенности жаргона аддиктивных девиантов в молодежной субкультуре.....	131
<i>Korzhov S. Yu.</i> The causes of changing of meaning and the role of elevation and degradation in semantic changes.....	138
<i>Lobachov V.K., Mygovych I.V.</i> Language of political correctness or the role of euphemisms in political discourse.....	143
<i>Zgonnik A.A.</i> Limerick as the most important way of expression.....	147

#### *Літературознавство*

<i>Антипова О.В.</i> Образ Кафки в произведении «Письмо к отцу».....	155
<i>Блудова О.В.</i> Еволюція комедійних образів у творчості Ч. Діккенса....	162
<i>Бова О.Ю.</i> Рецепция семьи в мировой литературе (М.Е. Салтыков-Щедрин «Господа Головлевы» и Т. Манн «Будденброки»).....	168
<i>Давидович Д. А.</i> Зображення світу речей у прозі Уільяма Сомерсета Моема.....	174

<i>Дроздова А.А.</i> Музыка и музыкант в произведении Р.Л.Стивенсона «Провидение и гитара».....	178
<i>Дудникова А.Е.</i> Аболиционистическая тематика в произведениях М.Митчелл и Гарриет Бичер-Стоу.....	182
<i>Зубарь Д.А.</i> Особенности возникновения интеллектуального романа как жанровой разновидности (на материале Айрис Мердок).....	191
<i>Колесник Е. Ю., Орлова А. С.</i> Студенческий фольклор (из материала фольклорно-краеведческой практики «Даль – 2009»).....	198
<i>Ложникова М.С.</i> Проблема нравственности в романе Франсуазы Саган «Здравствуй, грусть».....	205
<i>Плотникова А.А.</i> Лирические героини циклов «Москва кабацкая» и «Персидские мотивы» С.А. Есенина.....	209
<i>Поволоцька Ю.В.</i> Г.Ібсен і Б.Шоу як символи драматургічної епохи межі ХІХ – ХХ століть.....	214
<i>Погорелова Д.А.</i> Интертекст русской литературы ХІХ века в романе Владимира Набокова «Ада».....	219
<i>Ромашок К.В.</i> Особливості розвитку літературного процесу в Англії в кінці ХІХ – на початку ХХ століття. Роль і місце Олдоса Гакслі в літературному процесі.....	225
<i>Соболева Д.Н.</i> Цикл «Стихи о счастье» Вероники Тушновой.....	229
<i>Хренкова Н.А.</i> Проблематика произведения Э.По «Овальный портрет».....	234
<i>Шилик Є.М.</i> Вільям Шекспір та «шекспірівське питання».....	239
<i>Широкая А.И.</i> О некоторых особенностях отражения темы любви в ранней лирике М.И. Цветаевой.....	244
<b>Методика викладання мови та літератури</b>	
<i>Борис Н.В.</i> Изучение алфавита на уроках английского языка в начальных классах.....	248
<i>Голубятникова Н.В.</i> Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку с использованием программы ICQ.....	253

<b>Григоренко Е.Ю.</b> Использование современных технологий на уроках английского языка в средней школе.....	257
<b>Долотова О.О.</b> Використання сленгу в навчанні іношомовного спілкування.....	261
<b>Зайка А.Ю.</b> Особенности формирования коммуникативных навыков у детей из затримкою психичного розвитку в процесі навчання англійської мови (на прикладі експериментальної авторської програми).....	265
<b>Кравчук В.В.</b> Використання пісенного матеріалу на уроках іноземної мови.....	269
<b>Мазенко А. В., Рабищук Е. Г.</b> Формирование интереса младших школьников к изучению английского языка средствами игры.....	274
<b>Мурсалієва Р.А.</b> Вплив лінгвокраїнознавчого матеріалу на мотивацію вивчення іноземної мови в школі.....	279
<b>Рабощук І.В.</b> Лінгвокультурний аспект навчання іноземній мові учнів середніх класів загальноосвітніх закладів.....	283
<b>Садыгова Н.Н.</b> Особенности обучения аудированию на уроках английского языка в начальных классах.....	289
<b>Свистула Н.В.</b> Использование игровых технологий на уроке английского языка в старшей школе.....	294
<b>Сеногонова Г.И.</b> Сопоставительный анализ систем образования в Японии, Италии и Австралии.....	300
<b>Тихонська Г.О.</b> Формування естетичної культури школярів на уроках англійської мови та літератури.....	304
<b>Чень Чень Лин.</b> Изучение наследия Конфуция в средней школе (задания для изучающих китайский язык и китайскую культуру).....	310
<b>Юрченко А.В.</b> Вивчення англійської лексики з використанням інтенсивної методики.....	313
<b>Poplauskas V. Yu.</b> Phraseological units and their presentation in school English text-books.....	317
<b>Відомості про авторів.....</b>	323

# ЛИНГВИСТИКА

УДК 81'42

В.В. Аксёнова

## ТИПОЛОГИЯ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

С точки зрения лингвистики к дискурсу применялись различные подходы, а само понятие «дискурс» претерпело определенные изменения со времени своего возникновения.

Если в конце 60-х – начале 70-х годов XX века дискурс трактовался как последовательность предложений или речевых актов, т.е. коррелировал с понятием «текст», то в настоящее время дискурс определяется как «сложное коммуникативное явление, включающее кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста». По определению Т.А. ван Дейка, «дискурс – это речевой поток, язык в его постоянном движении, вбирающий в себя все многообразие исторической эпохи, индивидуальных и социальных особенностей как коммуниканта, так и коммуникативной ситуации, в которой происходит общение [1, с. 8]. В дискурсе отражается менталитет и культура как национальная, всеобщая, так и индивидуальная, частная» [2, с.13].

Таким образом, понятие дискурса расширилось, оно не совпадает с понятием текста, который в традиционной лингвистике понимается как «коммуникативная единица, состоящая из определенной последовательности предложений, слов, построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение» [3, с. 54]. И более того дискурс, не адекватен, не синонимичен тексту, а значительно более широкое понятие, стоящее уровнем выше.

В отличие от текста, дискурс является, прежде всего, образцом реализации определенных коммуникативных намерений в контексте конкретной коммуникативной ситуации по отношению к определенному партнеру, представителю той или иной культуры, выраженной уместными в данной ситуации языковыми и неязыковыми средствами. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов оценивается успехом взаимодействия, т.е. достижением коммуникативной цели, а также соответствием правилам речевого и неречевого поведения в данном культурно сообществе [4, с. 4].

Вслед за В.И. Карасиком мы понимаем дискурс как текст, погруженный в ситуацию общения [5, с. 5]. В социолингвистике он может быть представлен двумя типами: институциональным и персональным. В свою очередь, институциональный дискурс подразделяется на политический, административный, юридический,



военный, религиозный, медицинский, деловой, научный, сценический, массово-информационный, рекламный, педагогический и спортивный, а персональный на бытовой и бытийный.

Рассматриваемый нами юмористический дискурс занимает особое место, он не может быть признан однопорядковым явлением наряду с другими видами дискурса, выделяемыми на основании релевантных социолингвистических признаков (политика, медицина, торговля). С другой стороны юмористические характеристики обнаруживаются практически во всех типах общения.

И все же прежде чем классифицировать юмористический дискурс, нужно рассмотреть категории и приемы создания комического. Именно поэтому для начала нужно назвать составляющие юмористического дискурса, а именно: абсурд, двусмысленность, каламбур, аллегория, карикатурное изображение, обратное сравнение, метафора (в буквальном понимании), передразнивание, небылица, насмешка, противоречие, аникс, гротеск, перевертыш, ассоциации, игра слов, парадокс, сатира, фарсовый юмор (грубая клоунада), искажение слов (спунеризмы), граффити, розыгрыши (practical jokes), анекдоты, шутки, лимерики, остроумные реплики, литературный юмор, эмограммы (смайлики), смешные картинки («анимашки»), гипербола, эвфемизм (преуменьшение или смягчение), смешение стилей, повторение, загадка и т.д. Безусловно, этот список можно продолжить, но мы приводим лишь наиболее употребляемые из них.

Юмористический дискурс характеризуется особым смеховым отношением к действительности, которое выражается в сочетании в действии или мысли объекта воздействия с полем возможностей, ему принципиально не присущих (А.В.Нечаев). Понимание зависит от восприятия этого сочетания и от оценки субъективной позиции, выраженной этим смеховым отношением.

Юмор позволяет уменьшить социальную дистанцию, является средством групповой идентификации. Парольная функция юмора позволяет устанавливать границу между "своими" и "чужими". Она осуществляется за счет обращения участников коммуникации к общим ценностям. Юмор отражает культурные ценности и, способствуя внутригрупповой сплоченности, сам представляет собой культурную ценность. Частным случаем внутригрупповой идентификации посредством юмора является национальный юмор, под которым мы понимаем юмор, понятный и разделяемый большинством представителей данной культуры. Лингвокультурные особенности юмора отражены в работах М.М. Бахтина, В.И. Жельвиса, В.И. Карасика, Т. Коэна, М.А. Кулинич, О.А. Леонтович, Д.С. Лихачева, В. Хёллера.

Понимание юмора зависит от трех факторов: ситуации общения, отправителя и получателя сообщения. Отправитель и получатель сообщения являются сложными переменными, значение которых определяется множеством факторов, в том числе их участием в создании

самой ситуации общения. Результатом юмористического акта является изменение уровня понимания участниками ситуации.

Что касается самой речи коммуникантов, то для нее характерны умеренный несколько расслабленный темп, веселое ироническое произношение поскольку юмор используется с целью разрядить обстановку или же высмеять что-либо. В юморе требуется ответ иницируемых смех, улыбка или же какого-то характера реакция на сказанное.

Смеховое отношение, которое демонстрирует отправитель сообщения и разделяет получатель, воспринимая это смеховое отношение и оценивая субъективную позицию отправителя сообщения, требует своего осознания всеми участниками коммуникации, поэтому субъект отношения сигнализирует об этом. Смеховое отношение подразумевает наличие своего рода ошибки, при этом получатель сообщения должен понимать, что это "нарочно так сказано", иначе он может оценить соответствующее выражение просто как неправильность или неточность, и возникнет коммуникативный сбой. Поэтому об использовании смехового отношения сигнализируют особые маркеры.

На примерах отрывков текста в сильных позициях было установлено, что, к примеру, для юмористического дискурса характерны следующие сигналы смехового отношения, которые могут содержаться как в речи автора, так и в речи персонажей:

- дружеская дистанция общения может выражаться, например, в использовании прямого обращения, вопросов к читателю, в создании впечатления продолжения ранее начатой беседы, разговорном стиле речи;

- использование языковой техники комического, например, повтора, сравнения, метафоры и т.д. Сигналом смехового отношения может служить ирония, реализованная в первых строках текста.

В результате когнитивной обработки дискурса в памяти конструируется его ментальное представление, в котором используется как воспринимаемая информация, так и информация, содержащаяся в памяти. В понимании участвуют три типа схем. Когнитивные схемы необходимы для понимания семантики высказывания. Владение формальными схемами позволяет распознать жанр юмористического дискурса или распознать его семиотику. Эффективность эмоциональных схем означает настрой на шутливое общение. Эмоциональные схемы, вероятно, более значимы для понимания в юмористическом дискурсе, чем в других видах дискурса. Юмор связан с эмоциональным общением, и эмоциональный настрой часто является решающим для понимания.

В качестве наиболее общего критерия адекватности понимания следует рассматривать поведение, соответствующее смыслу высказывания, при этом критерии адекватности зависят от типа текста. Применительно к юмористическому акту таким действием, желаемым перлокутивным эффектом, является смех. В результате понимания

участники юмористического дискурса получают чувство приобщения к группе. Станет ли результатом шутки смех, то есть будет ли достигнут прагматический эффект шутки, зависит в первую очередь от компетентности адресата, его психологического настроения, соответствия его взглядов взглядам отправителя шутки.

Следует отметить, что мы ведем речь не только об одной типологии, но также о сумме признаков, критериев, на основании которых и будет строиться классификация юмористической ситуации общения:

Виды юмора	Категории юмора	Количество коммуникантов	Формы юмора
Словесный	Намеренный Ненамеренный	Индивидуальный, Групповой, массовый.	абсурд, двузначность, каламбур, аллегория, обратное сравнение, метафора небылица, насмешка, аникс, гротеск, игра слов, парадокс, сатира, и т.д.
Изобразительный			Карикатуры, шаржи, граффити, аниме, смайлы.
Музыкальный артистический			Пародии, клоунада, частушки, куплеты

Итак, в данной статье был рассмотрен прагмалингвистический подход к изучению юмора, с позиций структурно-функциональной и культурологической лингвистики раскрыто понятие юмористического дискурса, приведены его лингвопрагматические характеристики и предприняты попытки систематизации и анализа его основных коммуникативных признаков.

#### Литература

1. Дейк, Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс. – 1989. – 312 с. 2. Миронова Н.Н. Дискурс-анализ

оценочной семантики / Н.Н. Миронова. – М.: Тезаурус, 1997.  
**3. Современный** энциклопедический словарь // <http://www.psi.webzone.ru>  
**4. Извекова М.Г.** Типология ритуального дискурса / М.Г. Извекова // Антропологическая лингвистика: вопросы теории дискурса, переводоведения, стилистики, семантики и грамматики. – Волгоград: Колледж. – 2003. – С. 3-11. **5. Карасик В.И.** Общие проблемы изучения дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. – Волгоград: Перемена, 2000. – 228 с.

#### **Анотація**

*Питання, що розглядаються пов'язані з вивченням мовної взаємодії комунікантів сучасного гумористичного дискурсу. Основна увага приділена аналізу даного виду дискурсу як лінгвістичної одиниці, його прагмалінгвістичної і когнітивної організації. Виділяються і аналізуються особливості та функціональні характеристики гумористичного дискурсу.*

**Ключові слова:** дискурс, гумор, мовна комунікація, когнітивізм, лінгвістика тексту.

#### **Summary**

*The issues under consideration are connected with the investigation of communicative collaboration of contemporary discourse participants. Its pragmalinguistic and cognitive structure being analyzed as a unique linguistic item. Hence that functional characteristics and peculiarities are singled out and scrutinized.*

**Key words:** discourse, humour, linguistic communication, cognitional, linguistics of the text.

УДК 81'276.3

**А.О. Бондаренко**

### **МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА СТАТЕЙ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ**

З середини 90-х років ХХ століття в пострадянській гуманітарній науці розпочинається активний розвиток гендерної лінгвістики, тобто проводяться гендерні дослідження мови та мовлення з точки зору різниці статей. Адже різниця між чоловіком та жінкою виявляється не тільки на біологічному, а й на мовленнєвому рівні. Активні дискусії з приводу впливу факторів статевої приналежності на мову розпочались у соціолінгвістиці з розуміння того, що фактор статі необхідно розглядати не лише з біологічної, а й із соціальної точки зору, що призвело до появи наукових досліджень, результати яких відіграють роль у дискусії стосовно рівноправності чоловіків та жінок.

Актуальність поданого дослідження виявляється у тому, що незважаючи на те, що лінгвістика є однією з найбільш розвинутих галузей сучасного мовознавства, мовна поведінка статей ще досить мало вивчена, особливо у плані гендерного аспекту.

На цей час проблемі гендеру в мовознавстві присвячено дуже багато робіт, зокрема Р. Аванесова, Ф. Барцевич, О. Горошко, А. Кириліної, В. Потапова та інших.

Метою даної статті є визначення й характеристика гендерної складової в поведінці чоловіків і жінок, вивчення використання ними певних мовних структур, тональності, мовленнєвих особливостей, що доводить вплив фактора статі, який має конструктивістське, соціально-культурне походження, на мовленнєву поведінку людини.

За словами А. Шестакової, «гендерна лінгвістика – науковий напрямок у складі міждисциплінарних гендерних досліджень, який вивчає гендер (соціокультурна стать, що розуміється, як конвенціональний конструкт, відносно автономний від біологічної статі) за допомогою лінгвістичного понятійного апарату». Цей же автор зазначає, що «мовна поведінка – умовна назва лексичних переваг і деяких інших особливостей використання мови залежно від статі людини, яка висловлюється» [1, с. 58-59].

За В. Потаповим, на сьогодні, під час вивчення проблеми взаємовідносин мови та гендеру, можна виділити такі основні напрямки досліджень :

- вияв певних відмінностей мовних рівнів: фонетики, морфології, семантики та синтаксису, а також відмінностей в області вербальних стереотипів у сприйнятті чоловіків та жінок;

- вияв семантичних відмінностей, які пояснюються особливостями перерозподілу соціальних функцій у суспільстві – підхід виключно з гендерних позицій;

- створення психолінгвістичних теорій, в яких, «жіноча» та «чоловіча» мови зводяться до особливостей мовної поведінки обох статей;

- когнітивне пояснення виявлених показників [2, с. 103].

За словами А. Шестакової в загальному плані дослідження гендеру в мовознавстві має відношення до двох груп проблем:

1. Мова та відображення в ній статі. Мета такого підходу полягає в описанні й поясненні того, як маніфестується в мові наявність людей різної статі, які оцінки приписуються чоловікам і жінкам і в яких семантичних областях вони найбільше виражені.

2. Мовленнєва і в цілому комунікативна поведінка чоловіків і жінок, де виділяються типові стратегії й тактики, гендерно специфічний вибір одиниць лексики, способи досягнення успіху в комунікації, перевага у виборі лексики, синтаксичних конструкцій і т. ін. – тобто специфіка чоловічого та жіночого мовлення [1, с. 61].

У роботі В. Потапова зазначається, що під час аналізу інтонації чоловічого та жіночого голосів зазвичай звертають увагу на такі явища, як мовленнєва компетенція, авангардизм або консерватизм, емоційність, соціальний статус. Припускається, що жінки виявляють особливу чуйність у сфері сучасних вимовних тенденцій при вживанні, таким

чином стаючи дійсно провідниками вимовних інновацій. Також у його роботі підтверджуються думки, що жінки мають підвищену емоційність, яка в інтонаційній формі має характер нюансів, тонких відмінностей в реалізації, а мова чоловіків звучить вагомніше та категоричніше. Навіть невербальні засоби комунікації, кінесика та міміка, виражають більше покірності у жінок і наполегливості, певною мірою агресивності, у чоловіків [2, с. 105].

На думку О.Петренко, відмінність характеру мовленнєвої поведінки чоловіків та жінок спричиняє появу мовних бар'єрів, що негативно впливає на шанси жінок у кар'єрі та освіті. Їхнє бажання будь-що уникнути конфлікту, погодитися з думкою партнера є негативною тенденцією в питанні встановлення рівноправних стосунків між чоловіками та жінками [3, с. 69].

У своїй роботі Т. Скорospelова зазначає, що у мовленні жінки простежується більш глибока гіперболізація, а також вища частота використання тропів (метафор, порівнянь, епітетів). Жінки більше за чоловіків зосереджені на своєму внутрішньому світові, звідси й більша кількість слів, які передають почуття, емоції. За рахунок підвищеного емоціонального рівня у жінок більше використовуються еліптичні та інвертировані конструкції. Дослідниця указує, що жіночому розуму притаманні операції індуктивного плану: від конкретного до загального, від деталей і окремих ознак до їх цілісного образу, а інтелектуальні операції чоловічого розуму – від загального до конкретного. Для жінок більш властивим є предметне, конкретне мислення, яке базується на мовних здібностях (вербальне) мислення, в той час, коли у чоловіків переважає абстрактне, «поза словесне», можна сказати, «відірване» певним чином від мовних реалій, мислення. У жінок більше розвинутий емоціональний і вербальний інтелект, здібності до сприйняття, а у чоловіків – зорово-просторовий інтелект і технічні здібності. Жінки краще виконують тести на швидкість сприйняття знакової інформації та зображень, краще запам'ятовують розташування предметів у просторі, їх взаємне розташування, у них краще розвинута тонка моторика і швидкість виконання математичних операцій [4, с. 112].

В. Потапов відзначає, що гендерний підхід в дослідженні реалізацій стратегій в певних комунікативних ситуаціях є одним з актуальних напрямків аналізу діалогової взаємодії. Розрізняють декілька напрямків в гендерному дослідженні стратегії реагування на питання: логіко-композиційне, структурне, комунікативно-прагматичне та лінгво-когнітивне.

На комунікативно-прагматичному рівні виявляються деякі особливості здійснення гендерних стратегій, наприклад:

- підвищена роль заперечуваності в реалізації непрямих відповідей у жінок;
- поширеність мовного способу у відмовних висловлюваннях чоловіків;

– висока роль повторень у прямій та непрямій відповідних стратегіях чоловіків і в відмовній стратегії у жінок [2, с. 105].

Досліджуючи відмінності мовлення між жінками та чоловіками В. Потапов наголошує на тому, що мовлення чоловіків звучить вагомніше, категоричніше. Цьому відповідає темп і паузація: в чоловічому виконанні, як правило, темп дещо повільніший, в основному, за рахунок збільшення тривалості пауз і синтагм. У жінок довжина синтагм дещо коротше, в результаті чого при ідентичності тексту збільшується кількість синтагм і пауз, але загальна тривалість пауз у жінок менше, ніж у чоловіків, завдяки чому, текст читається швидше, темп дещо пришвидшується [2, с. 105].

На думку О.Петренко, жінки впливають на розвиток мови завдяки своїй інстинктивній стриманості; намагаючись уникати грубої і вульгарної експресії, вони вибирають вишукані та витончені форми спілкування; також наголошується, що жінки швидше засвоюють мову, скоріше сприймають висловлене та швидше відповідають. Чоловіки реагують повільніше: вони часто вагаються, свої почуття виявляють слабше і стриманіше. Вони вибирають потрібні для висловлювання слова. Жінки перевершують чоловіків у розмовному стилі [3, с. 65].

За словами І. Костикової, різниця між жіночими і чоловічими голосами може бути виявлена як на сегментному, так і на супрасегментному рівні мови. Найбільш інформативним на сегментному рівні вважаються голосні звуки, на просодичному – інтенсивність і частота основного тону. В процесі виявлення акустичних характеристик, що виявляють звучання жіночого мовлення, і того факту, що тембральне звучання голосу створюються в основному за рахунок голосних звуків, дослідники зосереджують свою увагу в першу чергу на вивченні голосних звуків жіночого мовлення [5, с. 106].

На думку А. Кириліної, середня частота основного тону мовлення чоловіків та жінок лише частково пояснюється біологічними факторами. Так звані високі голоси жінок і низькі голоси чоловіків є наслідком «голосової перебудови» у межах можливостей біологічно закладеної системи. Чоловіки, нарівні з жінками, реалізують її не повною мірою, а лише частково. При цьому чоловіче мовлення характеризується нижчою, а жіноче – вищою частотою тону [6, с. 66].

Таким чином, проблема наявності мовленнєвих ознак включає в себе:

- тембр голосу;
- особливості створення мовленнєвого сигналу;
- специфіку оформлення мовленнєвого висловлювання у чоловіків і жінок, залежно від віку, освіти, виховання, професії, соціального статусу;
- фактор «забарвленості» голосу, залежно від ситуації.

Таким чином, можна констатувати, що відмінності мовленнєвої поведінки чоловіків і жінок мають не стільки біологічне, скільки

соціально-культурне походження, і більшою мірою вони залежать від віку, освіти, виховання, професії, соціального статусу людини, і лише частково від її статі.

З усього сказаного можна зробити висновок, що вивчаючи мовну поведінку статей, найчастіше аналізують інтонацію, темп, використання пауз, голосовий тон, використання певних слів обома статями, але менше уваги приділяється можливості застосування отриманих результатів у сучасному житті для підвищення комунікативності обох статей та усунення перешкод для їх взаєморозуміння. Отже, наведені приклади доводять те, що проблема мовної поведінки у плані її гендерного аспекту є ще не досить вивченою й наголошують, що дане питання потребує розгляду для використання в професійній діяльності психологів, філологів, соціологів.

### Література

**1. Шестакова А.** Гендерна лінгвістика / А. Шестакова // Обласний конкурс науководослідницьких робіт з питань гендерної рівності серед студентів I-V курсів ВНЗ Луганської області. – Луганськ, 2009. – С. 58-63. **2. Потапов В.** Многоуровневая стратегия в лингвистической гендерологии / В. Потапов // Вопросы языкознания. – 2002. – №1. – С. 103-113. **3. Петренко О.** Мова чоловіків і жінок як одиниця соціолінгвістичного дослідження / О. Петренко // Мовознавство. – 1999. – № 1. – С. 64-70. **4. Скорospelова Т.** Вторая международная конференция «Гендер: язык, культура, коммуникация» / Т. Скорospelова // Филологические науки. – 2002. – № 1. – С. 110-113. **5. Введение в гендерные исследования:** учеб. пособие для студентов вузов / [Костикова И.В. и др.]; под общ. ред. И. В. Костиковой. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 255 с. **6. Кирилина А.** Гендер: лингвистические аспекты / А. Кирилина // Филологические науки. – 2000. – № 3. – С. 51-58.

### Аннотация

*В данной статье изучается влияние гендерного фактора на коммуникативное поведение женщин и мужчин.*

**Ключевые слова:** *гендер, гендерна лінгвістика, мовленнєва поведінка.*

### Summary

*This article deals with the study of the gender influence on male and female communicative behaviour.*

**Keywords:** *gender, gender linguistic, communicative behaviour.*

УДК 37.016:811

Д.В. Бондаренко

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В последние годы в связи со все большей интеграцией стран Европы, с глобализацией мировой экономики особенно остро встали



вопросы межнациональных контактов, межкультурных отношений, развитие которых стимулируется как политическими и экономическими факторами, так и постоянно расширяющейся сетью Интернет. Знакомясь с новым народом, его культурой, традициями и обычаями, мы пытаемся создать в своем сознании некое обобщенное представление о данной этнической группе. Такое обобщенное представление принято называть стереотипом, под которым обычно понимают стандартизированный образ или представление о социальном объекте, обладающий большой устойчивостью и выражающий привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта. Можно по-разному относиться к такой несколько искусственной попытке выявления общих черт характера у всех представителей одного народа. С одной стороны, это противоречит гуманистическим представлениям о каждом человеке как о неповторимой индивидуальности. Но, с другой стороны, такие выработанные на протяжении столетий этнокультурные стереотипы помогают нам в общении с людьми, воспитанными в другой культурной среде. Мы заранее имеем определенное, возможно несколько смутное, представление о характере нашего собеседника, знаем, как он будет себя вести в той или иной ситуации. Целью данной статьи является определение особенностей национально-культурной стереотипизации и путей усовершенствования навыков межкультурного общения.

Многоязычие является неотъемлемой частью настоящей и будущей Европы. Владение несколькими иностранными языками обусловлено в настоящее время не только экономическими, но в большей степени общеобразовательными моментами, как фактор общего политического и культурного развития личности. Поэтому на современном этапе развития общества резко возрастает культуuroобразующая функция образования, которое из способа просвещения должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем. В связи с этим в настоящее время наблюдается отход от абсолютизации коммуникативного подхода и чисто коммуникативной компетенции в качестве цели обучения и говорится только о коммуникативной ориентации учебного процесса. В качестве цели обучения иностранному языку выдвигается межкультурная коммуникативная компетенция. Поэтому и сам процесс обучения иностранному языку должен превратиться в межкультурное обучение, в «обучение пониманию чужого», направленное на преодоление ксенофобии и существующих негативных стереотипов и воспитанию толерантности в отношении представителей других культур. Такое межкультурное обучение включает различные компоненты:

- языковой: лексика, грамматика, речевые образцы и т. д.;
- исторический: оценка прошлого представителями разных стран;
- практический: правила, необходимые для ориентации в стране;

- эстетический: различия в стилях жизни, одежды и т. п.;
- этический: различия в нормах поведения;
- рефлексивный: личностные изменения в результате межкультурного обучения;
- «стереотипный»: сложившиеся стереотипы в отношении родной культуры и культур других стран [1, с. 51].

Н. А. Брагина в своей работе «Языковая номинация и культурные стереотипы» приводит следующие толкования понятия «стереотип» [2]:

1. Стереотип – это устоявшееся отношение к происходящим событиям, выработанное на основе сравнения их с внутренними идеалами. Система стереотипов составляет миропонимание.

2. Стереотип – это представление человека о мире, формирующееся под влиянием культурного окружения (другими словами, это культурно-детерминированное представление), существующее как в виде ментального образа, так и виде вербальной оболочки.

3. Стереотип – это относительно устойчивый, обобщающий образ или ряд характеристик (нередко ложных), которые, по мнению большинства людей, свойственны представителям своего собственного культурного и языкового пространства или представителям других наций.

4. Стереотип – процесс и результат общения (поведения) согласно определенным семиотическим моделям.

5. Стереотип (как родовое понятие) включает в себя стандарт, являющийся неязыковой реальностью, и норму, существующую на языковом уровне. В качестве стереотипов могут выступать как характеристики другого народа, так и все, что касается представлений одной нации о культуре другой нации в целом: общие понятия, нормы речевого общения, поведения, категории, мыслительные аналогии, предрассудки, суеверия, моральные и этикетные нормы, традиции, обычаи и т. п.

6. Социальный стереотип – с одной стороны, схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, а с другой стороны, синоним предвзятых представлений, ложных образов, «ходячего мнения», связанных классовыми, расовыми предрассудками.

7. Стереотип (в этнолингвистике) – одно из неперменных условий коммуникативного поведения в разных языковых коллективах.

Следующие явления в культуре отдельного народа относятся к стереотипам:

- вербальное поведение;
- невербальное поведение (мимика, жесты, телодвижения);
- национальный характер и представления о нем другими нациями;

- социальные ситуации, поведение в социальных ситуациях;
- особенности быта и повседневной жизни нации;
- национальная кухня;
- религиозные и национальные обряды [2].

Созданием стереотипов разных народов занимались, даже не осознавая этого, все путешественники. В своих воспоминаниях о странах, в которых им довелось побывать, они описали диковинные обычаи и нравы народов разных стран. Такие беглые заметки имеют неоценимое значение для современности, поскольку дают возможность лучше познакомиться с характером наших предков, понять, какие страсти и мотивы владели их душами. Так, например, мы можем узнать о нравах сарматов, населявших Северное и Восточное Причерноморье во II в. до н. э. – II в. н. э., прочитав описание, оставленное неизвестным современником этого кочевого народа: «Сарматы высокого роста, красивы и светловолосы, а злость в их глазах вселяет страх» [3, с. 32].

Для того чтобы представить себе, каковой была Франция XVII века, достаточно прочитать отрывок из письма уроженца Неаполя Джамбатиста Марино, адресованного его другу Лоренцо Ското: «Франция вся полна несообразностей и диспропорций, каковы, слагаясь в некое согласие, поддерживают ее существование. Обычаи причудливы, страсти свирепы, перевороты непрерывные, гражданские войны непрерывные, путаница, сумятица, разноречивость и бестолочье – словом все то, что должно было бы ее разрушить, но на самом деле, каким-то чудом ее поддерживает!» [4, с. 27].

Многие великие философы занимались целенаправленной работой по созданию национальных стереотипов и поисков тех фактов, под влиянием которых сложились эти стереотипы. Выдающимися мыслителями совершались многочисленные попытки описать этнокультурные особенности различных народов Европы. В XVIII веке созданием «характеров» европейцев занимались Клод Адриан Гельвеций во Франции, Дэвид Юм в Великобритании, Иммануил Кант в Германии.

Кант написал портреты представителей пяти европейских народов – французов, англичан, итальянцев, испанцев и немцев:

Стереотип №1 «Француз» – отличается вкусом в общении, вежливостью, услужливостью, но живость французов приводит к их «легкомыслию и духу свободы, вызывающему все потрясающий энтузиазм, который переходит самые крайние границы».

Стереотип №2 «Англичанин» – «от природы не имеет никакого характера, потому характер англичанина состоит в основоположении, что он должен выработать в себе характер», и не отступать от добровольно им принятых принципов. Англичанин, в противоположность французу, незлобен, держится особняком, и хочет жить по своему собственному разумению.

Стереотип №3 «Итальянец» – сочетает французскую живость с испанской серьезностью. Он обладает развитым художественным

вкусом, любит публичные развлечения – пышные шествия, карнавалы, маскарады.

Стереотип №4 «Испанец» – «обнаруживает какую-то торжественность, они горды и величавы»; даже крестьяне в Испании проникнуты чувством собственного достоинства. Французская фамильярность для испанца совершенно невыносима. Он серьезен, законопослушен, религиозен. Слабыми же сторонами испанца являются отсутствие любознательности и консерватизм, «в науках он отстает от других на целые века».

Стереотип №5 «Немец» – честен, домовит, рассудителен, скромный. Он более других народов подчиняется правительству, далек от жажды перемен и сопротивления существующему из века в век порядку. Свойственна тяга к учености, к изучению других языков. Но немцы уступают французам и англичанам в остроумии и художественном вкусе. Они больше преуспевают в том, «чего можно достигнуть не столько гениальностью, сколько прилежанием, связанным с талантом здравого рассудка». К их недостаткам относятся склонность к подражанию и чрезмерное пристрастие к педантичному построению и соблюдению социальной субординации [5, с. 565-572].

К достоинствам данной работы Канта можно отнести то, что он не просто описывает характеры народов, но пытается сравнивать их нравы между собой. Такое сравнение помогает почувствовать неповторимость каждого народа, но в то же время, найти общие черты, которые объединяют пять народов в единую семью европейцев.

Обратимся к вопросу о том, как же возникают стереотипы. Можно высказать предположение, что действительно существует некая связь между нашими представлениями о другом народе и системой воспитания, принятой в стране. Именно система воспитания во многом регламентирует, какие качества будут сформированы, а какие подавлены в человеке. На протяжении нескольких веков в Англии действовала система воспитания, разработанная Джоном Локком. Эта система предполагала выработку «твердой воли, умения сдерживать неразумные желания» и стремления вести честную конкуренцию [6, с. 182]. Большое внимание в рамках системы Локка уделялось здоровью и физическому развитию будущего джентльмена. Таким образом, сложился стереотип англичанина, который занимается спортом, сдержан и ведет честную игру.

В Германии получила широкое распространение педагогическая система Иоганна Фридриха Герберта. Педагогический процесс Герберт разделил «на три части – управление детьми, обучение и нравственное воспитание». Огромное влияние уделялось вопросам управления детьми, поскольку Герберт считал, что задача педагога – «воспитание добродетельного, исполнительного и благонамеренного гражданина» [6, с. 355]. Достижение поставленной цели возможно, по мнению Герберта, только если дети привыкнут к жестокой дисциплине и

порядку. Будучи воспитанными в подобной системе, немцы становились такими, какими мы привыкли их видеть, – уважающими правопорядок, аккуратными и педантичными.

Также основой для возникновения стереотипов могут послужить «бытовые» («рутинные») привычки, указывающие на традиционный уклад жизни, особенности быта – на то, что называют «повседневным поведением» носителей некоторой культуры. У англичан принято пить чай в пять часов вечера, но у других европейских народов такого обычая нет. Многие европейцы удивляются тому, что мы умываемся, используя текущую струю воды, тогда как сами они для умывания набирают воду в раковину.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что описанные стереотипы европейцев (англичан, немцев, итальянцев, испанцев и французов) являются весьма субъективными. Любой человек, при желании, может обнаружить в характере англичанина или француза совершенно противоположные черты, может создать свой собственный стереотип о представителях той или иной нации, основываясь как на опыте личного общения с иностранцами, так и на сведениях, почерпнутых из художественной литературы и СМИ.

#### Литература

**1. Киреенко Е. В.** Обучение английскому языку как вид межкультурной коммуникации / Е. В. Киреенко // Науковий пошук молодих дослідників: зб. наук. праць студентів. – Луганськ: «Альма-матер», 2006. – № 6. – Ч 1. – С. 50-54. **2. Брагина Н. А.** Языковая номинация и культурные стереотипы / Н. А. Брагина // Языковая номинация: тезисы докл. междунар. науч. конференции. – Минск, 1996. **3. Субтельний О.** Україна: історія / Орест Субтельний. – К.: Либідь, 1993. – 720 с. **4. Артамонов С. Д.** История зарубежной литературы XVII-XVIII вв. / С. Д. Артамонов. – М., 1978. **5. Кант И.** Собрание сочинений: в 6-ти томах / Иммануил Кант; Т.6. – М., 1961. **6. Пискунов А. И.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / А. И. Пискунов. – М., 1972.

#### Анотація

*Автор статті дає визначення стереотипу, аналізує його зміст і пояснює причини його виникнення й укорінювання.*

**Ключові слова:** *стереотип, етнолінгвістика, міжкультурна комунікація.*

#### Summary

*The author of the article gives the definition of stereotype, analyzes its content, and explains causes of its rise and inculcation.*

**Key words:** *stereotype, ethnolinguistics, cross-cultural communication.*

**ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА RESOLUTION (РЕШИТЕЛЬНОСТЬ) В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Постоянное взаимодействие представителей разных этносов и культур, характерное для современного социума, придает особую актуальность феномену межкультурной коммуникации и всему, что с ней связано, в частности, тем условиям, которые обеспечивают ее успешную реализацию. Подобная реализация предполагает не только знание языка того или иного народа, но и необходимость понимания мировоззрения, национального характера, менталитета представителей иной культуры, – факторов, влияющих на формирование национальной языковой картины мира определенного лингвосообщества.

С понятием национальной языковой картины мира тесно связано понятие базовых концептов в языке, являющихся своеобразными звеньями культуры, отражающими самобытные черты и менталитет народа [1, с. 223]. Современная лингвистическая наука признает, что картины мира в разных языках имеют свои характерные особенности, так как существуют различия в восприятии и концептуализации мира языковыми средствами [1, с. 224]. Именно изучение концептов может послужить выявлению общих и специфических особенностей картин мира в разных языках.

Актуальность работ по исследованию концептов обусловлена также тем, что в современной лингвистике переосмысливается роль языка в реальном процессе культуросозидания [2]. Лингвокультурология рассматривает язык в неразрывной связи с культурой: в языке находят отражение те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей соответствующей культуры [2]. Наша статья имеет целью попытку лексикографического анализа черт решительности, характерных для английской лингвокультуры, которые находят свою языковую реализацию в концепте RESOLUTION. В процессе анализа мы рассмотрим вопрос о соотношении языкового и культурного аспектов в исследуемом концепте, рассмотрим универсальное и специфичное в восприятии решительности носителями английской лингвокультурной традиции.

Таким образом, объектом исследования в нашей статье является концепт RESOLUTION в английской лингвокультуре, вербализированный с помощью лексических и фразеологических единиц английского языка. Мы относим его к ключевым, или базовым, концептам английского языка в силу множества значений ядерной лексемы, а также в силу частотности его употребления в английском языке. Объектом исследования являются номинативные средства языка,

объективирующие концепт RESOLUTION в повседневной англоязычной коммуникации.

Утверждение в науке термина концепт обозначило новую ступень в постижении способов, закономерностей и особенностей взаимодействия языка, сознания и культуры, а, следовательно, и новые аспекты взаимодействия лингвистики, когнитологии, культурологи, психологии, философии [2, с. 89].

Понятие концепта находится в центре внимания многих исследователей и трактуется по-разному. Его рассматривают как идеальное культурно-обусловленное представление человека о действительности (А. Wierzbicka), как логическую категорию (Ю. С. Степанов), как понятие практической философии (Н. Д. Арутюнова), как многомерное образование (В. И. Карасик) и др.

В менталитете разных народов можно выделить ряд «врожденных» концептов, базовых понятий, которые развиваются независимо от языка. Мировоззрение, культура, образ жизни, традиции и обычаи этносов обладают отличительными особенностями, в результате чего возникают различия в содержательном наполнении концептов. Но существуют универсалии, концепты, которые встречаются почти во всех культурах (например: **мир, время, свобода, правда, судьба, совесть, любовь, душа, решительность** и т.д.).

Концепт – продукт возвышенного духа, ума, который способен творчески воспроизводить, собирать смыслы как универсалии, представляющие собой связь вещей и речей [3, с. 36]. Концепт формируется речью, речь осуществляется в пространстве души. Изменяя душу человека, обдумывающего вещь, концепт при своем оформлении предполагает другого субъекта – слушателя, читателя. Обращенность к слушателю всегда предполагала одновременную обращенность к Богу. Средневековая мысль не изобретала концепт, а творила его [3, с. 36].

В 20-м веке одно из первых определений концепта принадлежит А. Вежбицкой: «Это объект из мира «Идеальное», имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека о мире «Действительность» [4, с. 175].

С. А. Аскольдов дает концепту такое определение: «Концепты – это индивидуальные представления, которым в некоторых чертах и признаках дается общая значимость. Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода. Концепт есть образование ума» [5, с. 28].

Е. С. Кубрякова в «Кратком словаре когнитивных терминов» замечает: «Концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира,

отраженной в человеческой психике. Концепт возникает в процессе построения информации об объектах и их свойствах, причем эта информация может включать как сведения об объективном положении дел в мире, так и сведения о воображаемых мирах и возможном положении дел в этих мирах. Это сведения о том, что индивид знает, предполагает, думает и воображает об объектах мира» [6, с. 13-15].

Концепт как единица концептосферы может иметь словесное выражение, а может и не иметь его. Одно и то же слово может в разных коммуникативных условиях представлять в речи разные признаки концепта, и даже разные концепты. Когда концепт получает языковое выражение, то те языковые средства, которые использованы для этого, выступают как средства вербализации, языковой репрезентации, языковой объективации концепта. Концепт реализуется в языке готовыми лексемами и фразосочетаниями, текстами и совокупностями текстов [7, с. 268].

Чаще всего представительство концепта в языке приписывается слову, а само слово получает статус имени концепта – языкового знака, передающего содержание концепта наиболее полно и адекватно. Однако слово как элемент лексико-семантической системы языка всегда реализуется в составе той или иной лексической парадигмы, образованной лексико-семантическими вариантами этого слова. Концепт, как правило, соотносится более чем с одной лексической единицей. Д.С. Лихачев справедливо замечает, что концепт существует не для самого слова, а для каждого словарного значения отдельно [2, с. 27].

Исследователи выделяют два основных компонента концепта – общеязыковой и индивидуальный. Д. С. Лихачев, в частности, замечает, что концепт представляет собой столкновение языкового словарного значения и эмпирии [2, с. 28].

Соотношение «концепт – слово» является ведущим при попытках структурирования различных концептуальных сфер (народа, личности). Слово – особая творческая сила, с помощью которой происходит двойное творение, создается мир в слове и происходит переход обычного текста в поэтический. И в этом творении язык, слово образуют то средостение, которое соединяет божественное и небесное с человеческим и земным. Именно слово является той единицей, посредством которой творятся словесные тексты в самом широком диапазоне их интенций и реализация. Концепт расширяет значение слова, оставляя возможности для домысливания, дофантазирования, создания эмоциональной ауры слова [8, с. 32].

Так, рассмотрение значений и областей применения концепта RESOLUTION в английском языке поможет понять значимость и важность этого концепта для английской национальной картины мира и отдельно для носителей этого языка.



Подобно другим словам, которые мы используем сегодня, слово *resolution* имеет свои корни, прочно обосновавшиеся в латинском языке. Лексема *resolution* непосредственно происходит от латинского глагола *resolvere*, который означает *to untie, unfasten, loosen, unbind* и т.д. Тем не менее, на протяжении многих лет значение *resolution* изменилось с одного на другое. Рассмотрим подробнее эти изменения.

**Solvo, solvere, solvi, solutus.** *Solvo* означает *to loosen, untie, unbind* и т.д. Каждая из форм этого глагола (приведены выше) рассматривается как основная часть. Одна из этих форм используется при построении определенных залогов, таких как действительный или страдательный залог. Обычно существительное или прилагательное образуются от четвертой основной части. Мы видим это в случае со словом *solutio*, от которого мы получаем такие слова как *solution, absolution*, и, конечно же, *resolution*. Мы также видим формы первой основной части в английском языке сегодня в глаголах, таких как *solve* или *dissolve*.

Приставка **re-** была добавлена к *solvo* римлянами, чтобы далее усилить значение *loosening* или *unbinding*. У приставки **re-** есть два отдельных значения. С одной стороны, эта приставка означает "*again*", с другой стороны, она подразумевает "*backward*" или "*back*". Когда римляне присоединили приставку в значении «заново» к основе глагола *solvo* и образовали глагол *resolvo*, они просто усилили само слово. Вместо основного значения *to loosen* слово стало означать *to loosen "again and again"*. *Resolutio* – латинское существительное, которое конечно получено из четвертой основной части *resolutus*. В латинские времена это слово обычно использовалось в математических терминах, таких как "*breaking down elements into simpler parts*" (*i.e. unbinding again and again*). Только в 1533, *resolutio* начало подразумевать "*firm determination*" и только в 1604 начало использоваться для обозначения "*decision of a meeting*". Когда к этому слову добавляется суффикс **-ion**, это немедленно делает его существительным. Можно понять, откуда появляется **-ion**, если обратить внимание, что винительная форма *resolutio - resolutionem*. Если убрать **-em**, получается слово, которое используется сегодня, *resolution*.

Однако семантическая структура лексемы *resolution* претерпела значительные изменения за столетия. Первоначальное предназначение лексемы – усиление акта *of unbinding* или *loosening*, – с течением времени стало означать концепт полностью противоположный. В течение последних 500 лет исследуемая лексема подразумевала *holding firm in determination*. Буквальное значение *resolution – to unbind*, определено не подразумевающее *making a firm stance on anything*. Однако общество, несколько столетий спустя, *is making resolutions to change something with firm determination and will* [9].

Как и любой концепт, концепт RESOLUTION имеет свои значения, составляющие семантическое пространство данного концепта. Мы уже упоминали, что таких значений у него большое множество, –

факт, типичный для лексической структуры английского языка, в котором одна и та же лексема обладает большим количеством значений, иногда абсолютно не связанных между собой. Анализ словарных статей концепта RESOLUTION в современных лексикографических источниках английского языка позволил выявить следующие дефиниции ядерной лексемы исследуемого концепта:

1. a formal expression by a meeting; agreed to by a vote;
2. the trait of being resolute; firmness of purpose: *"his resoluteness carried him through the battle"; "it was his unshakeable resolution to finish the work";*
3. finding a solution to a problem;
4. something settled or resolved; the outcome of decision making: *"the finally reached a settlement with the union"; "they never did achieve a final resolution of their differences";*
5. a statement that solves a problem or explains how to solve the problem: *"they were trying to find a peaceful solution"; "the answers were in the back of the book"; "he computed the result to four decimal places";*
6. a decision to do something or to behave in a certain manner: *"he always wrote down his New Year's resolutions" [10].*

В еще одном словарном источнике находим следующие определения ключевой лексемы концепта:

1. a firm decision;
2. an expression of opinion or intention agreed on by a legislative body;
3. the quality of being resolute;
4. the resolving of a problem or dispute [11].

Третий источник предлагает следующую трактовку ядерной лексемы:

1. an official decision that is made after a group or organization have voted to approve/adopt a resolution;
2. a promise to yourself to do or to not do something;
3. (also resoluteness) formal approving determination;
4. (formal) when you solve or end a problem or difficulty [12].

Исходя из этих дефиниций, можно сделать вывод, что концепт RESOLUTION в английском языке главным образом подразумевает принятие окончательного решения. Однако семантическое поле этого концепта может включать в себя также и иные толкования, относящиеся к различным сферам деятельности. В частности в сфере закона RESOLUTION имеет следующее определение: *an opinion expressed by one or both houses which does not have the force of law [10]*. В военной сфере: *a measurement of the smallest detail which can be distinguished by a sensor system under specific conditions [10]*. В сфере физики: *the degree to which fine detail of an object can be reproduced in a radiographic, fluoroscopic, television or other image [10]*. В сфере астрономии: *the ability of a telescope to differentiate between two objects in the sky which are separated by a*

*small angular distance* [10]. В горной промышленности: *a measure of the ability of individual components, and of remote-sensing systems, to distinguish detail or to define closely spaced targets* [10].

Это далеко не полный список сфер деятельности, в которых используется анализируемая нами лексема и с которыми посредством этой лексемы соотносится концепт RESOLUTION. Лексема *resolution* может также использоваться в таких сферах, как медицина, метеорология, сфера телекоммуникаций и т.д. В соответствии с этим эта лексема имеет различные синонимы, которые могут повторяться или меняться в зависимости от сферы ее употребления. Однако, исходя из основного ее значения, основными синонимами лексемы *resolution*, составляющими ядерный слой соответствующего концепта, являются:

1. answer (n), declaration (n), firmness (n), resoluteness (n), resolve (n), resolving (n), resolving power (n), result (n), settlement (n), solution (n), solvent (n), solving (n) [10].

2. determination (n), remission (n), physical phenomenon, subsidence (n), preparation (n), closure (n), subsidence (n), decision (n), conclusion (n), firmness of purpose [13].

Сколько бы не было дефиниций и соответствующих им синонимов у лексемы *resolution*, в обиходе у простых людей, не принадлежащих к сферам, в которых она имеет специфическое определение, эта лексема используется для выражения решений, принятых, принимаемых или которые будут приняты, вне зависимости от контекста: *Always bear in mind that your own **resolution** to succeed is more important than any one thing* (Abraham Lincoln) [10]; *What reinforcement we may gain from hope; If not, what **resolution** from despair* (John Milton) [10]; *Measures have been taken pursuant to that **resolution** for procuring some of the most necessary artists, together with the requisite apparatus* (George Washington) [10]; *There is great fear, great caution, great **resolution** somewhere* («Emma» by Jane Austen) [10] и т.п.

На основе проведенного исследования можно сделать следующий вывод: концепт RESOLUTION является одним из ключевых концептов английской национальной картины мира, состоящим из ядра и периферии. Ядром концепта является самостоятельная лексема-полисемант с развернутым семантическим полем значений, со своими синонимами и дериватами. Ядерная лексема имеет свою этимологию, которая показывает, что она произошла от лексемы латинского языка с учетом различных морфологических и семантических трансформаций. С течением времени первичное значение лексемы отошло на второй план (для его передачи в настоящее время используется другая лексема, которая является синонимом лексемы *resolution*). Иными словами, несмотря на все этимологические изменения лексема *resolution* все же имеет тесную связь со своими историческими корнями, однако больше не выражает их, по крайней мере, в полном объеме. Как и большинство лексем английского языка, эта лексема имеет множество значений,

составляющих периферию концепта RESOLUTION. Однако, исходя из употребления в речи, основное значение у лексемы, составляющее ядро исследуемого концепта, одно – решение / решительность и все, что с ними связано.

### Литература

1. Балбина Е.В. Специфика языковой картины мира / Е.В. Библина // Единицы языка и их функционирование. – Саратов, 2002. – Вып. 8. – С. 222-226.
2. Лихачев Д. С. Концептосхема русского языка / Д. С. Лихачев // Вопросы лингвистики. – 1999. – № 1. – С. 21-28.
3. Зусман В. Г. Концепт в системе гуманитарного знания: Понятие и концепт / В. Г. Зусман // Вопросы литературы. – 2003. – № 2. – С. 34-38.
4. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / Анна Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 356 с.
5. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М.: Academia, 1997.
6. Красавский Н. А. Эмоциональные концепты в английской и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2005. – №1. – С. 38-43.
7. Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев. – М.: Искусство, 1997.
8. Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как системное образование / Г. Г. Слышкин // Вестник ВГУ, Серия Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 29-34.
9. **Word Power: Resolution** // [www.babeled.com](http://www.babeled.com).
10. **Webster's English Dictionary** // [www.websters-online-dictionary.org](http://www.websters-online-dictionary.org).
11. **Compact Oxford English Dictionary of Current English** // [www.askoxford.com](http://www.askoxford.com).
12. **Cambridge Advanced Learner's Dictionary** // [www.dictionary.cambridge.org](http://www.dictionary.cambridge.org).
13. **Visual Thesaurus** // [www.visualthesaurus.com](http://www.visualthesaurus.com).

### Анотація

*У статті аналізуються особливості структури та змісту концепту RESOLUTION (РЕШИТЕЛЬНОСТЬ) у сучасній англійській мові на основі аналізу лексикографічних джерел.*

**Ключові слова:** *концепт, національна картина світу, ядерна лексема, дефініція.*

### Summary

*The article deals with the analysis of structural and content peculiarities of the concept RESOLUTION in modern English language on the basis of the investigation of data presented in lexicographical works.*

**Key words:** *concept, national language picture of the world, core lexeme, definition.*

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЕЙШИХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Происходящие в жизни общества глубокие перемены, вызванные научно-технической революцией и процессом глобализации, не могли не повлиять на современное образование. С одной стороны, происходит возрастание объемов учебной информации, подлежащей усвоению, а с другой – полученные знания быстро устаревают. Компьютер вообще, и Интернет в частности, позволяют решить обе эти проблемы.

Целью данной статьи является раскрытие образовательного потенциала Интернет-материалов в обучении иностранному языку.

Использование компьютерных технологий обучения в преподавании иностранных языков рассмотрено в трудах Э. Азимова, С. Канатовой, О. Крюковой, Л. Кудрявцева, Э. Носенко, Е. Полат, П. Сердюкова, П. Сысоев и др. Интернет создает уникальные условия для ознакомления учащихся с культурным разнообразием сообществ стран изучаемого языка [1, 2, 3], что далеко не всегда может дать традиционный учебник по иностранному языку. При этом иностранный язык используется как основное средство образования и самообразования. Однако практически во всех работах эксплицитно или имплицитно исследователи говорят о ресурсах сети Интернет как о дополнительных или вспомогательных образовательных материалах [4].

Разработка учебных Интернет-материалов позволила совершенно по-иному посмотреть на образовательные ресурсы сети Интернет и начать восприятие их не в качестве дополнительных (хотя таковыми они могут являться), а в качестве аналоговых или альтернативных.

В дидактическом плане сеть Интернет включает в себя, по меньшей мере, два основных компонента: *формы телекоммуникации* и *информационные ресурсы*. К наиболее распространенным **формам телекоммуникации** (т.е. коммуникации посредством Интернет-технологий) относятся электронная почта, чат, форум, ICQ, видео-, веб-конференции и т.п. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми, находящимися на расстоянии друг от друга и лишь потом стали использоваться в учебных целях в обучении иностранному языку. Большинству школьников и учителей не понаслышке знакомы многие из этих форм Интернет-общения. В научной литературе существует огромный корпус исследований, посвященных использованию различных форм телекоммуникации в обучении иностранному языку [5, 6].

**Информационные ресурсы** сети Интернет содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках.

Однако для того, чтобы учащиеся не “захлебнулись” в изобилии информации разного содержания и разного качества, а наиболее продуктивно использовали ее для удовлетворения образовательных и профессиональных интересов и потребностей, появилась необходимость в разработке специальных учебных Интернет-материалов, направленных на обучение учащихся работать с ресурсами сети Интернет. В отличие от форм телекоммуникации учебные Интернет-материалы созданы исключительно для учебных целей. Они могут быть разработаны по различным предметам, включая иностранный язык.

По мнению П. Сысоева и М. Евстигнеева, учебные Интернет-материалы должны быть направлены на комплексное формирование и развитие:

- аспектов иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов (языкового, грамматического, социокультурного, компенсаторного, учебно-познавательного);
- коммуникативно-когнитивных умений осуществлять поиск и отбор, производить общение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;
- коммуникативных умений представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;
- умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города и т. п.;
- умений использовать ресурсы сети Интернет для удовлетворения своих информационных интересов и потребностей [4].

Моделей и сценариев использования учебных Интернет-материалов в обучении иностранному языку можно предложить великое множество. Однако, принимая во внимание характеристики исключительно своей группы учащихся, каждый учитель может сам решить какие из них он будет использовать в учебном процессе и в какой степени. Использование в учебном процессе как форм телекоммуникации, так и ресурсов сети Интернет способствует развитию познавательной деятельности учащихся и достижению основных целей обучения предмету.

Учебные Интернет-материалы позволяют:

- подобрать текстовый, графический, фото-, аудио, и видеоматериал (при необходимости отражающий различные взгляды) по изучаемым темам;
- организовать в группах и целом классе обсуждение (дебаты) насущных культурных и социально острых проблем;
- провести лингвистический анализ устного и письменного дискурса носителей языка (представителей различных социальных групп, носителей диалектов и акцентов);

- организовать внеурочную и внеклассную проектную деятельность учащихся;
- создать благоприятные условия для учащихся с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции, общей культуры и серьезными намерениями в отношении продолжения гуманитарно-филологического образования в полной мере реализовать свой интеллектуальный потенциал [4].

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных Интернет-материалов: *хотлист* (hotlist), *трежа хант* (treasure hunt), *сабджект сэмпла* (subject sampler), *мультимедиа скрэпбук* (multimedia scrapbook), и *вебквест* (webquest). Раскроем структуру и методическое содержание каждого из пяти видов учебных Интернет-материалов.

**Хотлист** от английского “hotlist” – «список по теме» представляет собой список Интернет сайтов по изучаемой теме. Его достаточно просто создать и он может быть полезен в процессе обучения. Хотлист не требует времени на поиск необходимой информации. Всё, что нужно – это лишь ввести ключевое слово в поисковую систему Интернета и вы получите нужный хотлист [4].

**Мультимедиа скрэпбук** от английского “multimedia scrapbook” – «мультимедийный черновик» представляет собой своеобразную коллекцию мультимедийных ресурсов. В скрэпбуке содержатся ссылки на текстовые сайты, фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическую информацию и очень популярные сегодня анимационные виртуальные туры. Все файлы скрэпбука могут быть легко скачаны учащимися и использованы в качестве информационного и иллюстративного материала при изучении определенной темы [4].

**Трежа хант** от английского “treasure hunt” – «охота за сокровищами» – во многом напоминает хотлист. Он содержит ссылки на различные сайты по изучаемой теме. Единственное отличие заключается в том, что каждая из ссылок содержит вопросы по содержанию сайта. С помощью этих вопросов учитель направляет поисковую деятельность учащихся. В конце трежа ханта учащимся может быть задан один более общий вопрос на целостное понимание темы. Развернутый ответ на него будет включать ответы на предшествующие более детальные вопросы по каждому из сайтов [4].

**Сабджект сэмпла** – от английского “subject sampler” стоит на следующей ступени сложности по сравнению с трежа хантом. Здесь также содержатся ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет (фотографии, аудио- и видеоклипы, графическую информацию). После изучения каждого аспекта темы учащимся необходимо ответить на вопрос. Главной особенностью сабджект сэмпла является то, что получение информации должно строиться на эмоциональном уровне. Необходимо не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое собственное мнение

по изучаемому вопросу. Активность учащихся здесь довольно велика. Возможно обсуждение мнений с другими учащимися группы [4].

**Вебквест** от английского “webquest” – «Интернет поиск» – самый сложный тип учебных Интернет-материалов. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех учащихся. Прежде чем разделить учащихся на группы, весь класс знакомится с общими сведениями по изучаемой теме, тем самым погружается в проблему предстоящего проекта. Учитель отбирает ресурсы сети Интернет и классифицирует их так, чтобы каждая группа ознакомилась лишь с одним проблемным аспектом темы. После изучения, обсуждения и полного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе учащиеся перегруппировываются так, чтобы во вновь образованных группах было по одному представителю из каждой первичной группы. В процессе обсуждения все учащиеся узнают друг от друга уже все аспекты обсуждаемой проблемы. При таком обсуждении учащиеся должны высказывать свое собственное мнение, делать выводы, прогнозировать дальнейший возможный ход действия (если это приемлемо). В ходе решения вебквеста через изучение материала и его обсуждение обучающиеся должны ответить на один общий вопрос дискуссионного характера [4].

В заключение хотелось бы отметить, что каждый из пяти представленных видов учебных Интернет-материалов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи. Хотлист и мультимедиа скрэпбук направлены на поиск, отбор, классификацию информации. Трэжа хант, сабджект сэмпла и вебквест уже содержат элементы проблемного обучения. Представленные виды учебных Интернет-материалов несомненно обогатят уроки иностранного языка на средней и старшей ступенях общего среднего образования. Следует учесть, что сложность материала и его объем должны соответствовать уровню развития школьников на каждом этапе обучения и варьироваться в зависимости от уровня владения иностранным языком, общего уровня развития информационной компетенции, интересов и образовательных потребностей учащихся.

### **Литература**

**1. Сысоев П. В.** Концепция языкового поликультурного образования : Монография / П. В. Сысоев. – М. : Еврошкола, 2003 – 406 с. **2. Сысоев П. В.** Обучение иностранному языку на старшей ступени общего среднего (полного) образования. Профильный уровень (10-11 классы) / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 2. – С. 2-10. **3. Сысоев П. В.** Языковое поликультурное образование : Что это такое? / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2-14. **4. Сысоев П. В.** Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского



языка и страноведения США) [Интернет-ресурс] / П. В. Сыроев, М. Н. Евстигнеев // Интернет-журнал "Эйдос". – 2008. – 1 февраля. – Режим доступа к статье: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>.  
**5. Belz J. A.** Computer-mediated Intercultural Foreign Language Education / J. A. Belz, S. L. Thorne. – Boston, MA : Heinle & Heinle, 2006.  
**6. Thorne S. L.** Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities : Annual Review of Applied Linguistics / S. L. Thorne, R. Black. – 2008. – № 28.

#### **Анотація**

*У запропонованій статті розглядається проблема використання новітніх комп'ютерних технологій під час навчання іноземній мові та культурі, а саме такі види навчальних Інтернет-матеріалів як хотлист, мультимедійний скрэпбук, трежа хант, сабджект семпла й вебквест.*

**Ключові слова:** комп'ютерні технології, Інтернет-матеріали, навчання іноземній мові.

#### **Summary**

*This article deals with the problem of foreign language and culture teaching with the help of the latest computer technologies and such Internet-materials as hotlist, multimedia scrapbook, treasure hunt, subject sampler and webquest.*

**Key words:** computer technologies, Internet-technologies, foreign language teaching.

УДК 811.161.1'373.45

**К.С. Дубына**

### **ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ НАГРУЗКА УКРАИНИЗМОВ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЦИСТИКЕ**

Язык – зеркало общества. Нигде нет такой тесной связи языка с жизнью общества, как в масс-медиа. Таким образом, язык СМИ – это лакмусовая бумажка состояния самого языка [1, с. 80-85].

Язык массовой коммуникации обращен к массовому читателю, ориентируется на его речевые навыки и поэтому неконсервативен, подвижен и вариативен в нормативном отношении.

Отличительными особенностями языка масс-медиа являются: диалогичность; усиление личностного начала; стилистический динамизм; явления «переименования» (в широком смысле); сочетание резко контрастных стилистических элементов не только в пределах текста, но и в пределах сочетания слов (словосочетания строятся как семантические и стилистические контрасты, что «сдвигает, изменяет назначение слова, оно становится метафорическим, метонимическим, сужает или расширяет свое значение» [2]).

Язык СМИ является посредником между живой речью и литературным языком. Украинские масс-медиа отражают реалии современной Украины «от прямых номинаций участников политического процесса до опосредованных украинских фольклорных, культурных и

литературных аллюзий» [3, с. 4]. В связи с этим в прессе можно встретить элементы украинского языка, целью которых является изображение политических, исторических, бытовых реалий Украины. «Происходит столкновение языковых систем, в результате которого украинские элементы могут оставаться или фактом единичного словоупотребления, или, благодаря частоте функционирования в разных текстах, становиться фактом литературного языка» [3, с. 4].

Украинизмы – слова, фразеологизмы, а также синтаксические и грамматические конструкции украинского языка, используемые в другом языке (литературном или разговорном); слово или оборот речи в каком-либо языке, заимствованные из украинского языка или созданные по образцу украинского слова или выражения. Украинизмы существуют в русском, белорусском, польском, словацком, венгерском, румынском, молдавском и некоторых других языках.

Важной чертой, характеризующей современное украинское лингвокультурное общество, является неоднородность языкового кода. Сложилось положение дел, которое можно охарактеризовать следующим образом: «говорящие владеют двумя (или более) общими для них языками; при этом для каждого из них один из языков может быть родным, но для процесса коммуникации это не имеет принципиального значения, так как общение может происходить то на одном, то на другом языке по взаимному согласию сторон» [4, с. 3]. Следствием языковой неоднородности является активное включение в русские тексты украинских вкраплений разных типов.

Само введение украинских конструкций в русский текст уже диалогично, поскольку маркирует адресата: «высказывание с самого начала строится с учетом возможных ответных реакций, ради которых оно, в сущности, и создается» [5, с. 200]. Украинские вкрапления свидетельствует об обращенности к члену «своего» лингвокультурного сообщества – двуязычного. Такой адресат способен не только понять и интерпретировать украинские единицы, но и прочесть смыслы, возникающие в результате межъязыкового взаимодействия.

В публицистические тексты включаются:

1. Диалоги-вкрапления: *«Ні, – відповідає з гордістю. – Ви думаєте, що я такий дурний, як ви? » («Бульвар Гордона», 2008, № 37, с.6).*

2. Диалоги, отражающие ситуации общения разноязыких субъектов: *«Забыла спросить, как вы себя позиционируете, Алла Петровна? – «Красива жінка, незаміжня!» («Факты», 2008, № 232, с.21).*

3. Конструкции с прямой речью на украинском языке: *«В конце концов – фольклорная резолюция: «Досягли ми хлопці рівня. У фінансах є що є: знов стає купоном гривня, долар зверху вниз плює» («Голос України», 2009, № 10, с.7).*

4. Фрагменты «чужой речи» на украинском языке, включающиеся в речь адресанта: *«Самое страшное, что для украинцев теперь «всі політики однакові» («Кореспондент», 2008, № 38, с.26).*

Во всех этих примерах вкрапления-украинизмы включаются в конструкции, оформленные как предложения с косвенной речью. Как известно, конструкции с косвенной речью содержат воспроизведенную речь и передают чужую речь с той или иной степенью точности. В приведенных выше контекстах украинские элементы воспринимаются как дословные, подлинные вставки в пересказываемой адресантом «чужой речи», независимо от того, выделены они при помощи знаков препинания или нет. Кроме того, они несут и иную информацию — указывают на то, что воспроизводимая речь (или ее хотя бы ее часть) была сказана по-украински.

5. Конструкции с вводными компонентами, указывающими на источник «чужой речи»: *«За день до того он [Виктор Ющенко] дал інтерв'ю Associated Press. «основними темами розмови стали внутрішньополітична ситуація в Україні, російсько-українські відносини після подій у Грузії» («Кореспондент», 2008, № 36, с.14).*

В конструкциях такого типа, как и в предложениях с косвенной речью, происходит «интерференция авторского и чужого слова» [6, с. 174].

6. Обращения, принятые в украинской лингвокультуре: *« Вы меня так хотите, куме, как я вас боюсь» («Кореспондент», 2008, № 38, с.14).*

Выделяя адресата, адресант таким образом активизирует его внимание, «принуждает» его к более активному коммуникативному взаимодействию. Обращение как грамматический феномен реализует в тексте одновременно апеллятивную и экспрессивную функции.

Таким образом, стремление отразить сложившуюся в обществе ситуацию общения разноязыких коммуникантов и активное двуязычие обуславливают широкое использование в публицистических текстах украинизмов в качестве маркеров диалогичности. Это отличает русскую речь Украины как один из территориальных вариантов русской речи от иных (прежде всего, литературного языка) вариантов русского национального языка [7, с. 131-136].

В незакавыченном виде употребляются многие лексические украинизмы, что свидетельствуют об их полной ассимиляции. Используют «*гривня*» вместо правильного «*гривна*»: *«А притока валюти не будет, и курс будет меняться в худшую сторону для потребителей, то есть гривня будет дешеветь» («Кореспондент», 2008, № 43, с.32),* также «*заробитчанин*» – вместо «*трудоустроенный-мигрант*» или германизма «*гастарбайтер*»: *«...именно высокие цены, а не отсутствие работы, – главный мотив оттока заробитчан из столицы» («Кореспондент», 2008, № 38, с.49).*

Используют «*помаранчевый*» (с политической коннотацией) вместо «*оранжевый*»: *«Помаранчевая коалиция – это призрак, который*

возникает вечером и исчезает с восходом солнца» («Корреспондент», 2008, № 49, с.10). Аналогично происходит со словом «Майдан»: «Картина оранжевого Майдана» («Голос Украины», 2009, № 10, с.21).

Активным процессом является использование штампов украинской прессы в русской, когда автор хочет подчеркнуть отрицательное отношение к описываемой ситуации: «А теперь всю свору, тезка, выпусти на эту милую пани» («Корреспондент», 2008, № 35, с.12). Слова «милая пани» в политической риторике называют Юлию Тимошенко.

Интересно, что в прессе имена собственные пишутся как по-русски, так и по-украински. Так, достаточно часто встречаемое в последнее время слово «Нафтогаз» в разных газетах пишется либо на русском языке, либо на украинском: «Если к тому времени Ю.Луценко не станет главой НАК Нафтогаз Украины, я думаю, что Харьков спокойно войдет отопительный сезон», – Михаил Добкин» («Корреспондент», 2008, № 35, с.12), «Подсчеты НАК «Нефтегаз» и Минтопэнерго» («Голос Украины», 2009, № 10, с.6).

Н.Г. Озерова среди апеллятивов в русском публицистическом дискурсе выделяет наиболее часто употребляемые лексемы, входящие в следующие лексико-семантические группы:

1) номинации денежных единиц (*гривна, карбованец, купоно-карбованец*): «По пять гривен на преодоление финансового кризиса» («Бульвар Гордона», 2008, № 2, с.16).

2) названия общественных состояний (*украинские селяне, куркули*);

3) *Nomina agentis*, называющие родовые отношения (*дядька, тетя, жинка, парубок, тато, дивчина, батько*): «Заходите, девчата, я вас угощу борщом!» («Факты», 2008, № 232, с.21).

4) рабочие процессы (*орать, скородить*);

5) названия сооружений (*гребля, клуня, ставок*);

6) воинские звания, связанные с историей Украины (*гетман, кошевой, атаман, кош*);

7) названия украинских напитков, блюд (*горилка, борщ, галушки, вареники, деруны*): «Заходите, девчата, я вас угощу борщом!» («Факты», 2008, № 232, с.21).

8) названия одежды, обуви, головных уборов (*кептарик, плахта, вышиванка, бриль, однострой* [3, с. 4]).

Введение в русскую речь СМИ украинизмов свидетельствует об усилении украинского лингвокультурного компонента в современном русском литературном языке. Примером усиления культурного компонента является использование прецедентных высказываний украинского происхождения в русскоязычных масс-медиа. Прецедентные высказывания являются индикатором принадлежности говорящего к определенной эпохе и ее культуре. В настоящее время круг прецедентных высказываний расширился за счет названий кинофильмов,

песен и цитат из них. Например, в интервью Владислава Вакарчука, солиста известной украинской группы «Океан Эльзы», употребляются слова из популярной песни вышеупомянутой группы: *«Я очень переживал и переживаю, и продолжаю надеяться, что все будет добре»*. Эти слова – часть ответа Владислава на вопрос журналиста «А как Вы воспринимаете раскол коалиции?», полный ответ был весьма оптимистичным. Таким образом, в данном прецедентном высказывании поверхностное значение фактически отсутствует, а с помощью глубинного значения актуализируется системный смысл (*«Кореспондент»*, 2008, № 65, с.35).

Украинизация языка СМИ, какие бы она ни имела последствия, – это данность, отражение объективного развития общества. Закон жанра масс-медиа требует как можно быстрее и точнее информировать читателя, зрителя, слушателя. Соответственно и происходит влияние украинского языка на функционирование русскоязычной прессы и телевидения Украины, так как язык СМИ первым реагирует на новации, которые сопутствуют развитию общества, и на территории украинского государства новации связаны, в первую очередь, с бытом, политическими и историческими реалиями Украины. Указанные выше черты определяют функциональную специфику русского языка в Украине, так как язык СМИ играет большую роль в развитии языка.

#### Литература

**1. Аветисян Н.Г.** Язык СМИ как фактор развития общества / Н.Г.Аветисян // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – №4. **2. Панов М.В.** Из наблюдений над стилем сегодняшней периодики / М.В. Панов // Язык современной публицистики. – М., 1988. **3. Озерова Н.Г.** Украинизмы в русской газетной речи на рубеже тысячелетий / Н.Г. Озерова // Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2002. – №5. **4. Крысин Л.Н.** Речевое общение в лингвистически и социально неоднородной среде / Л.Н. Крысин // Речевое общение в условиях языковой неоднородности / Под ред. Л.Н. Крысина. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. **5. Бахтин М.М.** Проблема речевых жанров/ М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Собрание сочинений: Т. 5. Работы 1940-1960 гг. – М.: «Русские словари», 1997. **6. Редькина Т.Ю.** Чужая речь в средствах массовой информации: Стилистический аспект / Т.Ю. Редькина // Под ред. В.И. Конькова. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2007. **7. Кошман И.Н.** О выражении функциональной семантико-синтаксической категории диалогичности (в русской публицистической речи Украины) / И.Н Кошман // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2008. – №17(156).

#### Анотація

*У дослідженні представлений специфічний для російськомовних ЗМІ України прийом функціонального «опрацювання» українізмів у російському тексті. Українські слова, вирази (у тому числі ідіоматичного характеру) використовуються для оцінки тих або інших суспільно важливих подій,*

включаються в пряму, непряму і невластно-пряму мову. Такого роду синтез створює стилістичну поліфонію публіцистичного тексту й особливо виявляє як адресанта, так і адресата.

**Ключові слова:** українізм, публіцистичний текст, оцінка.

### Summary

The specific for Russian-language Mass-Media of Ukraine reception of the functional «elaboration» of ukrainizms in Russian text is presented in the study. Ukrainian words, expressions (including idiomatic expressions) are used for the estimation of publicly important events, included at the direct, indirect and double indirect speech. This kind of synthesis creates stylistic polyphony of journalistic text and exhibits the addresser and the addressee.

**Key words:** estimation, publicistic text, language.

УДК 821.161.1

Н.А. Духина

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА ЛЮБОВЬ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОЭЗИИ ВЛАДИМИРА ВЫСОЦКОГО)

Целью статьи является выявление признаков концепта любовь на материале поэзии В.С. Высоцкого и анализ их содержания..

Актуальность работы состоит в том, что концептуальный анализ художественных текстов дает возможность получить сведения об универсальных и идиостилевых характеристиках языковой картины мира личности поэта (писателя), так как в каждом конкретном тексте концепты, обогащенные авторской символикой, реализуются по-разному, сохраняя основное концептуальное ядро.

Концепт, по определению Сергея Григорьевича Воркачева, – это единица коллективного знания / сознания (отправляющая к высшим духовным ценностям), имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой [1].

В каждом концепте сведены воедино принципиально важные для человека представления о мире и отброшены несущественные. Система концептов образует картину мира (мировидение, мировосприятие), в которой отражается понимание реальности человеком.

Одним из базовых концептов является концепт *любовь*. Обратимся к словарным дефинициям слова *любовь*.

Любовь – это чувство глубокой привязанности к кому-либо, чему-либо, преданности кому- или чему-либо. Древнее славянское слово. Современная его форма установилась под влиянием косвенных падежей данного существительного (род. п. *любьве*, вин. п. *любьвь*). В имен. п. оно имело форму *любы* и выражало значение «внутреннее влечение, чувство привязанности». Форма имен. п. была общеславянской (ср. польск. *luby*, чеш. *libu* «милый, приятный», русск. *люб* «мил, приятен»). В праславянском *любы* звук *ы* представляет собой суффикс *и [у]*, который присоединился к и.-е. основе \**leubh* – «быть возбужденным».

Дифтонг *ei* на славянской почве дал звук 'у. Сравним с этим корнем нем. *lieb* «желанный, дорогой», *Liebe* «любовь»; лат. *libere* «хочется, желательно». От прилагательного *любь* «мил, приятен» в древности образован глагол *любити* «чувствовать глубокую привязанность, миловать» [2, с. 249–250].

Этимология свидетельствует, что во многих языках семантика любви производна от семантики желания. В любви сопряжены два вида желания: желание обладать объектом и желание добра объекту, причём этот объект занимает центральное место в аксиологической области субъекта, и нет таких жертв, на которые последний не пошёл бы, чтобы получить его и сохранить в своей «личной сфере». Желание объекта выступает как стремление к единению с ним, желание блага объекту выступает как стремление выйти за пределы собственного «Я», и тем самым создать смысл собственной жизни. Неслучайно любовь истолковывается через счастье, характеризуется положительным отношением к другому – от простой симпатии до всеохватывающей страсти.

Словарь русского языка С.И. Ожегова даёт следующие определения: *любовь* – 1. Чувство самоотверженной, сердечной привязанности. 2. Склонность, пристрастие к чему-нибудь [3, с. 305].

Богатый семантический диапазон концепта *любовь*, закреплённый в сознании русского человека, выявил В.И. Даль: *любовь* – это «сильная к кому привязанность, начиная от склонности до страсти; сильное желанье, хотенье; избранье и предпочтенье кого или чего по воле, волею (не рассудком), иногда и вовсе безотчётно и безрассудно» [4, с. 282].

В словарном толковании *любви* в качестве «семантических множителей» используется около двух десятков лексем, расположенных по частотному рангу следующим образом:

- склонность;
- влечение, привязанность;
- расположение;
- пристрастие, симпатия;
- сердечный;
- внутренний, тяготение, предпочтение;
- стремление, самоотверженный;
- увлечённость, преданность, охота, вождение, интерес, близость, искренний, вкус.

Юрий Сергеевич Степанов отмечал, что концепт *любовь* в индоевропейской культуре пересекается с несколькими другими. Эти пересечения отражаются в двух видах: либо пересечение концептов заключается в том, что у двух концептов оказываются общие семантические компоненты; либо – в том, что у двух концептов имеется некоторый общий принцип строения, общий структурный признак. Концепт *любовь* пересекается с концептами *слово* и *вера* именно через

общий им структурный принцип – «круговорот общения» двух человеческих существ, в процессе которого во всех трёх случаях передаётся как бы некая «плотная сущность».

Группа концептов *любовь, вера* взаимодействует с другой группой *страх, тоска, грех, грусть, печаль*, для связи этих двух групп служит концепт *радость*, в котором есть семантический компонент *забота*, и этот компонент, но уже как периферийный – проходит в обеих названных группах. [5, с. 424].

В формировании содержания культурных концептов непосредственно участвуют поэты, творчески обрабатывая уже имеющиеся признаки или же репрезентируя окказиональные смыслы. Концепт *Любовь* был рассмотрен нами на материале поэзии Владимира Высоцкого. Нами было обработано около 350 поэтических текстов В. Высоцкого, в 50 из них выделен активно функционирующий концепт «*Любовь*».

Лексемы *любовь* и *любить*, позволяющие более или менее чётко опознать реализацию того или иного семантического признака концепта, в поэзии Владимира Высоцкого встречаются довольно редко. Концептуальная семантика любви в стихотворениях Владимира Высоцкого представлена преимущественно через синонимику, перифразы, косвенные описания.

Из дефиниционных сем, позволяющих выделить предмет из класса ему подобных, присутствуют центральность / индивидуализированность предмета: «Не сравнил бы я любую с тобой, / Хоть казни меня, расстреливай, / Посмотри, как я люблюсь тобой, / Как мадонной Рафаэлевой» («Дом хрустальный»). Образ любимой женщины возвышается, идеализируется с помощью сравнения «любая» – «избранная», верность лирического героя передаётся сравнением «как пёс бы, так и рос в цепи».

В стихотворении «Ночь семь» образ любимой также идеализирован сравнением «А усну – мне приснится Мадонна, / На кого-то похожа она». Возрастание эмоционального напряжения выражено интонационно с помощью градации – группировки значений по нарастанию силы: «хватаясь за диск телефона», «я не сплю, я кричу», «не могу дождаться», «всё равно буду ждать», «ночи все у меня не для сна».

Любовь – это смысл жизни: «Я пел, и грезил, и творил - / Я многое успел / Какую женщину любил! / Каких друзей имел!» («Последний приют»). «Потому что, если не любил, / Значит – и не жил, и не дышал; «Я дышу и значит – я люблю. / Я люблю и значит – я живу» («Баллада о любви»). Чувство любви олицетворяется с живым существом: «на сушу тихо выбралась любовь». Любовь «потребует разлук и расставаний, лишит покоя, отдыха и сна».

В достаточном количестве представлены энциклопедические, информационные семы, обозначающие признаки положительной



ценности этого морального чувства. Стремление к близости и единению, желание соединиться с предметом любви представлено в следующих строках: «Приду и вброд, и вплавь / К тебе – хоть обезглавь! – / С цепями на ногах и с гирями по пуду» («Люблю тебя сейчас...»); «Всё равно я отсюда тебя заберу / В светлый терем с балконом на море» («Здесь лапы у елей»); «Вместе бы встретить рассветы / Раньше на восемь часов» («Долго же шёл ты, в конверте листок»).

В стихотворении «Здесь лапы у елей» желание соединиться с предметом любви построено на основе сопоставления «заколдованного, дикого леса» с «дворцом, где играют свирели». Настойчивость лирического героя реализуется с помощью анафоры «здесь – здесь», «пусть – пусть», «всё равно – все равно».

Имплицативная, производная семантика в составе концепта любви связана, прежде всего, с центральностью положения предмета любви в системе личностных ценностей субъекта и представлена через каритативный блок: нежность, заботу, уважение к личности любимого, снисходительность к его слабостям и недостаткам, сострадание, преданность и готовность прощать.

В поэзии Владимира Высоцкого признаки каритативного блока разнообразны. Это готовность прощать: «Разлука мигом пронеслась. / Она меня не дождалась. / Но я прощаю, ей прощаю. / Её, конечно, я простил...» («В тот вечер я не пил, ни ел»); верность, жертвенность: «Я песен петь не буду никому. / Пусть, может быть, ты этому не рада – / Я для тебя могу пойти в тюрьму, / Раз это будет для тебя награда» («Нет рядом никого...»); надежда, ожидание: «Как там Надюха? С кем она сейчас? / Одна? – тогда пускай напишет тоже» («Ребята, напишите мне письмо»); готовность выполнить любое желание любимого человека: «О чём просила, делал мигом я, / Мне каждый час хотелось сделать ночью брачной. / Из-за тебя под поезд прыгал я, / Но, слава Богу, не совсем удачно» («О нашей встрече что там говорить»).

Большая часть концептуальных признаков *любви* связана с «оборотной стороной» этого высокого чувства. Это и душевное расстройство, и духовное страдание, и обман, и разочарование: «Теперь я не избавлюсь от покоя, / Ведь всё, что было на душе на год вперёд, / Не ведая, она взяла с собою / Сначала в порт, а там на пароход» («Теперь я не избавлюсь от покоя»); «Были слёзы, угрозы / Всё одни и всё те же, / В основном была проза, / А стихов было реже. / Твои бурные ласки / И все прочие средства - / Это страшно, как в сказке / Очень раннего детства. / Я надеялся втайне, / Что тебя не листали, / Но тебя, как в читальне, / Слишком многие брали. / Не дожидаться мне мига, / Когда я с опозданием / Сдам с рук на руки книгу / С неприличным названием» («То была не интрижка»); «Я тебя не трону, я в душе зарюю / И прикажу залить цементом, чтобы не разрыть» («Рыжая шалава»); «А Бог с тобой, с проклятою, с твоею верной клятвой / О том, что будешь ждать меня ты долгие года. / А ну тебя, патлатую, тебя саму и мать твою. / Живи себе

как хочешь, я уехал навсегда» («Красное, зелёное, жёлтое, лиловое»); «Да, я попал впросак, да, я попал в беду. / Кто раньше с нею был, и тот, кто будет после, / Пусть пробуют они, я лучше пережду» («Она была в Париже»).

Любовь – это измены, физическое страдание и мука: «У меня жена была, она меня любила. / Изменила только раз, а потом решила: / Эх, раз, раз, да ещё раз...» («Поговори хоть ты со мной»); «Не ведал я, что это только маска, / И маскарад закончится сейчас. / На этот раз я потерпел фиаско, / Надеюсь, это был последний раз» («Она была чиста»).

Любовь влечёт за собой беспокойство, опасения, страх: «Ну, а теперь хоть саван ей готовь, / Пью сквозь слёзы я и плачу без причины, / Нам вечным холодом и льдом сковало кровь / От страха жить и от предчувствия кончины».

Рассмотрение признаков концепта *любовь* в стихах Владимира Высоцкого показало наличие признаков, объединённых в блоки: каритативный блок (доверие, прощение, беспокойство, верность, жертвенность, нежность, свобода, доброта и пр.), андрогинный (понимание, гармония, взаимность и пр.), этимологический (стремление, страсть, желание и пр.), гедонический (наслаждение, удовлетворение, счастье и пр.), нигилистический (обман, иллюзорность, боль, страдание, недоступность пониманию и пр.)

Наиболее полно представлен нигилистический блок, и если учесть при этом признаки любви, содержащие отрицательную оценку (несвобода, тревога, беспокойство, приспособление, зависимость, неподконтрольность и пр.), то можно сделать вывод, что любовь в поэзии Владимира Высоцкого – смысл жизни, высокое чувство и одновременно с этим страдания, боль, испытания и лишения.

Исследования концепта *любовь* в условиях авторской художественной системы Владимира Высоцкого даёт возможность выделить общее и специфическое в концепте *любовь*, глубже понять процесс моделирования в пространстве поэтического текста содержания концептов, являющихся основой поэтической картины мира.

### Литература

1. **Воркачев С.Г.** Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филол. науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
2. **Воркачев С.Г.** Любовь как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. – М.: «Гнозис», 2007. – 284 с.
3. **Ожегов С.И.** Словарь русского языка. Под ред. Д-ра филол. наук, проф. Н.Ю.Шведовой. – 12 изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1978. – 846 с.
4. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В.И. Даль. – М., 1995. – Т. 2.
5. **Степанов Ю.С.** Константы: Словарь русской культуры: Изд. 3-е, испр. и доп. / Ю.С. Степанов. – М.: Академический проект, 2004. – 992 с.
6. **Высоцкий В.С.** Песни и стихи. Сборник. Переиздание: Изд-во «Литературное зарубежье» / В.С. Высоцкий. – Нью-Йорк, 1981; Киев: ПК

«Слово» - «Сфера», 1993. – 384 с. 7. **Лихачев Д.С.** Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // ИАН СЛЯ. – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3-9. 8. **Маслова В.А.** Введение в когнитивную лингвистику: учеб.пособие / В.А.Маслова. – 4-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 296 с. 9. **Минаева Э.В.** Гендерные признаки концепта «Любовь» (на материале поэзии Беллы Ахмадулиной) / Э.В. Минаева // Вісник Луган. нац. пед. ун-ту ім. Тараса Шевченка. – 2003. – № 2. – С. 90-102. 10. **С днём рождения, Володя!** Стихи и песни Владимира Высоцкого. – Луганск: Лугань, 1992. – 62 с. 11. **Хроленко А.Т.** Основы лингвокультурологии: учеб. Пособие / А.Т. Хроленко. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 184 с. 12. **Цыганенко Г.П.** Этимологический словарь русского языка / Г.П. Цыганенко. – К.: Радянська школа, 1970. – 598 с.

#### **Анотація**

*У статті розглянуто концепт любов на матеріалі поезії Володимира Висоцького; у результаті аналізу виділено ознаки, об'єднані в блоки: каритативний блок, андрогиний, етимологічний, гедоністичний, нігілістичний.*

**Ключові слова:** *концепт, поезія, поетичне пространство, блок.*

#### **Summary**

*In the article the concept love is analyzed at V.Vysotskyi's poetry material; as a result some characteristics were determined and joined: capitative, androgenic, etymologic, hedonistic, nihilistic.*

**Key words:** *concept, poetry, poetic space, block.*

УДК 811.111'27

**О.И. Ефремова**

### **ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ**

Развитие современных технологий, обеспечивающих доступ к информации, расширение мобильности во всех смыслах этого слова, причастность Украины к процессам глобализации в Европе и во всем мире, вызвали изменения, как в образе жизни украинских граждан, так и в их мироощущении. Для того чтобы соответствовать современным требованиям, система образования должна находить новые подходы к обучению различных дисциплин, которые наиболее полно отвечали бы потребностям как общества в целом, так и конкретного индивида.

Изменения в системе образования находят свое отражение и в системе обучения иностранным языкам, где устанавливаются новые приоритеты. Нынешние условия существования являются причиной появления новых взглядов как на природу языка, так и на методiku его преподавания, так как традиционный подход недостаточно учитывает специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся модели поведения членов сообщества.

Целью обучения иностранным языкам на современном этапе становится не набор конкретных умений учащихся, а формирование

такой языковой личности, которой иностранный язык нужен будет «для жизни», для общения в реальных ситуациях, и которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур [1; 2].

Языковую личность можно определить как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [3].

Работа выполнена в соответствии с общей научной темой кафедры иностранных языков Луганского национального университета имени Тараса Шевченко: «Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам».

В нашем исследовании мы ставим задачу рассмотреть принципы формирования межкультурной компетенции языковой личности.

В качестве примера необходимости адекватного взаимодействия представителей разных культур можно привести следующую ситуацию. Премьер Министр Японии Мори брал уроки разговорного английского перед визитом в Вашингтон, где он должен был встретить президента Б. Обаму. Преподаватель сообщил Премьеру Министру: «Вы должны сказать “how r u”, при пожатии руки президенту Обаме. На что мистер Обама должен ответить: “I’m fine, and you?” Затем вы должны сказать: “me too”. Далее мы, переводчики, сделаем всю работу за вас». Объяснения были довольно просты, но произошло следующее. Когда Мори встретил Обаму, он по ошибке сказал: “who r u?” (Вместо “How r u?”). Мистер Обама был немного шокирован, но все же ответил с юмором: “Well, I’m Michelle’s husband, ha-ha...” Затем Мори ответил: “me too, ha-ha...”. После чего молчание воцарилось в зале заседаний [4].

Таким образом, для осуществления продуктивного межкультурного общения (МКО), языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией (МКК), которая позволяет выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

Проблема формирования межкультурной компетенции языковой личности достаточно актуальна в современной педагогической науке и рассматривается с различных точек зрения.

Изучению проблемы межкультурной коммуникации на уроках иностранного языка уделялось и уделяется большое внимание рядом ученых России и Украины, такими как: Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, С.Г. Тер-Минасова, Г.В. Колшанский, П.П. Сысоев, В.П. Фурманова, А.Д. Райхштейн, И.К. Скляренко, О.Л. Красковская, Т.Ю. Стеченко, Ю.В. Кузьменко, И.И. Хаалеева, Г.В. Елизарова, В.В. Сафонова и другие. Ученые Великобритании и США в последние десятилетия активно занимаются исследованием проблем интегрированного преподавания языка и культуры в рамках школьного

предмета «иностранный язык и культура»: M. Byram, C. Morgan, H.N. Seelye, C. Kramersch, I. Krasner, D. Peck, R. Steele и другие.

Г.В. Елизарова дает следующее определение межкультурной компетенции: «компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях способность осуществлять МКО посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достигать в итоге позитивного для обеих сторон результате общения. МКК... может быть присуща только медиатору культур – языковой личности, изучающей некий язык в качестве иностранного» [1, с. 236].

Для формирования межкультурной компетенции необходимо следование определенным методическим принципам, которые обеспечивают достижение прогнозируемого результата. Наиболее полной нам представляется система принципов, сформулированная Г.В. Елизаровой в ее работе «Культура и обучение иностранным языкам»:

1) принцип познания и учета ценностных культурных универсалий;

2) принцип культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков;

3) принцип этнографического подхода к определению культурных компонентов значений явлений как лингвистического, так и нелингвистического характера;

4) принцип речеповеденческих стратегий;

5) принцип осознаваемости психологических процессов и состояний, связанных с МКО, которая является итогом «переживаемости» культурных феноменов и связанных с ними способов познания (в результате применения этого принципа достигается «сознательная компетенция»).

6) Принцип управляемости

- собственным психологическим состоянием;

- состоянием неопределенности происходящего.

7) принцип эмпатического отношения к участникам МКО [1, с. 237].

Все перечисленные принципы являются взаимосвязанными и формируют конститутанты межкультурной компетенции только в совокупности.

Рассмотрим более детально каждый принцип формирования МКК.

I. Принцип познания и учета культурных универсалий.

Понятие «культурной универсалии» вводится во избежание сравнения культур и оценивающего отношения к иноязычной культуре и позволяет избежать экстраполяции собственных культурных представлений на культуру иноязычную.

Использование принципа познания культурных универсалий позволяет расширить кругозор обучающихся, избежать сравнений, приписывающих положительные или отрицательные оттенки значений,

ввести в понятийный аппарат языковой личности понятие «относительности», «релятивности» культурных категорий [1, с. 240]. Для демонстрации данного принципа, на занятиях студентам можно предложить прочесть и обсудить отрывки из популярных американских художественных произведений.

Например, при обсуждении культурной универсалии «отношение человека к пространству», можно прочитать и обсудить следующий отрывок. “Before her husband Zachary, had been killed, when she’d lived in the confines of New York City, Anna’d fought for personal space on elevators and in subway cars. Since joining the Park Service and moving to less constricting climate, the need had increased, rather than the opposite. An acre per person... struck her as about right for socializing” [5].

II. Принцип культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков.

В рамках каждого из языков соотносимость культурных и лингвистических феноменов является необходимым условием их культурно-связанного соизучения и воплощается в одновременном представлении сопоставимых лингвистических феноменов (лексических единиц, грамматических явлений, структур речевых актов) в неразрывной связи с воплощенными в них культурными ценностями [6]. Использование данного принципа в процессе обучения позволяет развивать способность студентов к большему проникновению в свой собственный язык и культуру. Через познание контрастов с изучаемым языком студенты осознают, что существуют многочисленные способы видения мира [7]. Этот принцип также способствует пониманию обучающимися объективных, заложенных в природе культуры, причин негативного восприятия их действий носителями иноязычной культуры, а также выработке умений верного реагирования на это восприятие.

Для демонстрации этого принципа можно предложить обучающимся сопоставить значение и употребления русского слова «гражданин» и английского слова “citizen”. Последнее имеет следующую трактовку : “a person who lives in a particular city or town, esp. one who has voting or other rights there” [8]. Таким образом, главным культурным компонентом в английском слове “citizen” является местонахождение человека и понятие о его правах, а в русском языке слово «гражданин» означает принадлежность человека к определенному государству.

III. Принцип этнографичности.

Данный принцип состоит из совокупности этнографических приемов, необходимых для установления значения событий или явлений с точки зрения тех, кто в них участвует. основоположниками этнографического подхода (M. Byram, V. Esarte-Sames, G. Zarate, Ch. Kramsh) была высказана мысль о том, что обучение языку и культуре должно приводить не просто к овладению какими-то фоновыми знаниями, а к развитию у обучающихся способности адаптироваться к новым речевым ситуациям. Как отмечает М. Байрам, при обучении

иностранному языку особое внимание должно быть уделено «подготовке обучаемого к непредвиденному, вместо тренировки предсказуемого» [9, с. 8]. В рамках данного подхода главным является умение понять чужое поведение и взаимодействовать с представителями другой культуры, обладающими иным набором ценностей. Самостоятельное исследование (возможно с преподавателем) и интерпретация «чужой» культуры позволяют обучаемым рассуждать о своей культуре, оценивать ее, воспринимать и понимать ее с точки зрения стороннего наблюдателя [9, с. 17].

Г.В. Елизарова выделяет следующие преимущества этнографического подхода:

1. Участники акта общения не нагружены стереотипами доминирующей культуры и имеют возможность установления уникального значения конкретного события, развивая свои представления о некоторой культуре индуктивным путем.

2. Этнографический подход позволяет обучающимся преодолеть дедуктивный подход при наблюдении проявлений культуры изучаемого языка и индивидуализировать значения происходящего, соизмерив его с личностями участников и реальными обстоятельствами.

3. Этнографический подход, идентифицируя способы воплощения культурных практики ценностей, обращает обучающихся к собственной культуре и помогает лучше и глубже понять ее, а значит и собственную личность [1, с. 247].

#### IV. Принцип речеповеденческих стратегий.

Суть этого принципа базируется на знаниях о культурных универсалиях, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на аналогичных знаниях, касающихся культуры изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте или взаимодействии культур, на знаниях о способах медиации во время такого взаимодействия, мотивации к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него индивидам и на умениях динамическим образом воплотить все эти знания и отношения в актуальные действия в ситуациях общения [1, с. 248]. Данный принцип можно реализовать посредством изучения студентами на занятиях конкретных ситуаций межкультурного общения, нахождения (совместно с преподавателем) способов решения конфликтов.

#### V. Принцип осознаваемости и «переживаемости».

Данный принцип базируется на психологической природе эмоций и направлена на формирование отношения, как компонента МКК. Основа этого принципа заложена в теории деятельности в трудах психологов, таких как Д. Дьюи, Л. Выготский, Э. Пиаже и др. В системе образования методики обучения путем приобретения личного опыта включают в себя множество интерактивных подходов, которые предполагают участие

обучающихся в таком общении, посредством которого они черпают знания и умения из опыта друг друга.

В качестве примера приведем метод критических инцидентов (Critical Incidents / Problem Solving). Данный метод представляет собой описание случаев или ситуаций, которые требуют, чтобы участник взаимодействия принимал определенные решения. В основном, для презентации этого метода может использоваться один или более критических инцидентов. Целью данного метода является интерпретация конкретного инцидента студентом с последующим поиском решения проблемы и сравнением найденного решения с решениями представителей культуры изучаемого языка. Метод критических инцидентов является хорошим примером пробуждения эмоциональных чувств у языковой личности.

#### VI. Принцип управляемости.

Для продуктивного осуществления МКО медиатор культур должен быть способен управлять своими эмоциями, должен обладать способностью распознавать собственные чувства и выражать их определенным образом. Согласно Г.В. Елизаровой, этот принцип включает в себя следующие компоненты:

- знание собственных эмоций: развитие самопознания, способности распознать и назвать чувство в момент его переживания;
- управление эмоциями: приобретение способности справляться с чувствами, такими как отчаяние, гнев и др.;
- самомотивация: эмоциональная ответственность и самоконтроль, например, сдерживание импульсивности [1, с. 257].

#### VII. Принцип эмпатии.

Этот принцип направлен на формирование способности языковой личности переживать эмоции другого индивида. Вслед за Елизаровой, мы считаем целесообразным применение драматизированных ситуаций наиболее эффективным приемом для формирования эмпатии [1, с. 259]. Такой вид деятельности Сили (Н. Seelye) назвал «культурными минидрамами» [10]. Его суть состоит в том, что драма приближает участников к объекту посредством эмоциональной вовлеченности, а также обеспечивает восприятие происходящего в двойной перспективе [11]. Минидрамы состоят из трех или пяти эпизодов, ключевым компонентом которых является недопонимание. Дополнительная информация представляется с каждым эпизодом, но точная причина недопонимания выявляется лишь в последней сцене. После каждого эпизода следует открытый вопрос для дискуссии, проводимой преподавателем.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы.

1. Целью обучения иностранным языкам на современном этапе становится формирование такой языковой личности, которая будет в состоянии осуществлять эффективное общение с представителями других культур.



2. Человек, обладающий межкультурной компетенцией, способен выйти в общении за пределы собственной культуры, оставаясь самим собой, не утрачивая собственной культурной идентичности.

3. Языковая личность должна обладать межкультурной компетенцией, т. е. способностью межкультурного коммуниканта выступать в качестве медиатора культур посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего и достижения на его основе позитивного для обеих сторон результата межкультурного общения.

4. Формирование межкультурной компетенции основывается на ряде принципов, использование которых в учебном процессе позволяет позитивно влиять на формирование языковой личности обучаемого.

Перспективным считаем изучение различных методов и приемов обучения, направленных на формирование межкультурной компетенции языковой личности обучаемого.

### Литература

1. **Елизарова Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: Изд-во Союз, 2001. – 291 с. 2. **Сафонова В.В.** Изучение языков международного общения в контексте диалога культур / В.В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 239 с. 3. **Гальскова Н.Д.** Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. – 165 с. 4. [http://forum.thefreedictionary.com/postst2505\\_This-is-a-true-story-from-the-Japanese-Embassy-in-US.aspx](http://forum.thefreedictionary.com/postst2505_This-is-a-true-story-from-the-Japanese-Embassy-in-US.aspx). 5. **Barr N.** Ill Wind / N. Barr. – New York: Avon Books, 1996, – P.12. 6. **Hollins E.R.** Culture in School learning: Revealing the Deep Meaning / E.R. Hollins. – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1996. – 176 p. 7. **Byram M.** Teaching and assessing intercultural communicative competence / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997. – P. 28. 8. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Longman, 1992. – P. 219. 9. **Byram M.** Investigation Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M. Byram. – Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1991. – P. 8. 10. **Seelye H.N.** Teaching culture: strategies for intercultural communication / H.N. Seelye. – Lincolnwood, Illinois: National Text book Company, 1997. – P. 70-73. 11. **Byram M., Fleming M.** (eds.) Language learning intercultural perspective: approaches through drama and ethnography / M. Byram, M. Fleming. – New York: Cambridge University Press. 1998. – p. 143.

### Анотація

*Наукова стаття присвячена проблемі міжкультурної компетенції. Були розглянуті принципи формування міжкультурної компетенції мовної особистості на уроках мови та культури.*

**Ключові слова:** культура, міжкультурне сілкування, міжкультурна компетенція, мовна особистість, медіатор культур, принципи формування міжкультурної компетенції.

### Summary

*This article is devoted to intercultural competence. It deals with principles of crosscultural competence formation of linguistic personality at the lessons of language and culture.*

**Key words:** *culture, crosscultural communication, crosscultural competence, linguistic personality, cultural mediator, principles of crosscultural competence formation.*

УДК 81'27

Ю.С. Закусило

### ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ

*Актуальність.* Питання мовної адаптації є стрижневими для вирішення багатьох проблем у міжкультурній адаптації і соціалізації. Необхідність вивчення лінгвістичних аспектів у міжкультурній адаптації пов'язано з розвитком міжнародних контактів у суспільстві, що змінюється, з політикою відкритого бізнесу й освіти, з розвитком туризму, та інших видів діяльності, пов'язаних з міжкультурними взаємодіями. Їх дослідження мають особливу актуальність у зв'язку зі зростанням інтенсивності взаємодій соціумів і збільшенням числа факторів, які посилюють динамічність відносин людини з різними культурами, народами, що обумовлюють підвищені вимоги до лінгвістичних адаптаційних механізмів.

Стосуючись питання про розробленість проблеми міжкультурної адаптації, слід відмітити, що вона вже впродовж багатьох років, займає одне з центральних місць в дослідженнях провідних вчених різних країн. Цій проблемі присвячені роботи Л.М. Дробіжева, Д.В. Ольшанського, Б.Д. Паригіна, Т.Г. Стефаненко, Л.В. Ключникова та ін. Безперечний інтерес представляють дослідження вітчизняних лінгвістів Л.В. Ковтун, О.В. Орлової, В.М. Комісарова, які займаються аналізом лінгвістичних сторін процесу міжкультурної адаптації. Дослідження зарубіжних вчених, приведені у роботах Р. Редфілд, Р. Лінтон, А. Швейцера, Дж. Берри.

Важливо відзначити, що у сучасній лінгвістиці процеси мовної міжкультурної адаптації недостатньо досліджені, що особливо торкається вітчизняної науки. Залишаються слабо вивченими такі питання, як вплив різних елементів культури на процес мовної адаптації, можливість формування толерантного відношення до представників інших культур засобами мовного навчання, соціально- психологічні аспекти розвитку міжнародних контактів в умовах багатомовного середовища. Ці питання потребують розгляд мовних проблем, які супроводжують процес міжкультурної адаптації, що є ціллю нашої статті.

Процеси глобалізації, стрімке входження України у світову спільноту дали більше можливостей взаємодіяти з новими культурними групами, починаючи від туристичних і ділових контактів та закінчуючи складними процесами міграції та еміграції. Найбільший інтерес до проблем міжкультурної адаптації з'явився у середині 50-х років ХХ сторіччя, що було пов'язане з післявоєнним бумом в обміні студентами і фахівцями, а також з міграційними процесами. Потреба у дослідженнях цих питань значно зросла останніми роками, оскільки міграційні процеси торкнулися ще більшої кількості людей.

Міжкультурна адаптація – термін достатньо новий. По визначенню І. О. Коробейникова, міжкультурну адаптацію особи можна охарактеризувати як стан взаємовідносин особи та групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби [5, с. 5]. Ф. Б. Березін розглядає міжкультурну адаптацію як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища у ході здійснення властивої людині діяльності, який дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними особисті цілі (при збереженні психічного та фізичного здоров'я) забезпечуючи у той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища [1, с. 13].

Незважаючи на різні підходи, всі автори однак сходяться в тому, що міжкультурна адаптація характеризується широкою системою соціально-психологічних механізмів, як з безпосереднім, так і опосередкованим контактуванням особистості в процесі діяльності, спілкування, пізнання.

Адаптація до іншої культури відбувається у процесі подолання «культурного шоку» і приводить до вибору різних стратегій міжособистісних відносин як на груповому, так і на особовому рівні [2, с. 6]. Цей термін був запропонований американським антропологом Д. Обергом, який виходив з ідеї, що входження в нову культуру супроводжується негативними відчуттями – втрати друзів і статусу, знедоленої людини, здивування і дискомфорту при усвідомленні відмінностей між культурами, а також плутаниною в ціннісних орієнтаціях, соціальній і особовій ідентичності [6]. Культурний шок майже завжди відчувається як неприємний, стресогенний, такий, що має негативні наслідки комплекс переживань. В той же час як будь-який прояв дезадаптивності, він може мати і позитивні наслідки. Це відзначають дослідники, які бачать позитивну сторону даного феномена в тому, що під його впливом у людини може відбутися актуалізація життєвих сил, тому первинний дискомфорт приведе до ухвалення нових цінностей і моделей поведінки, що, кінець кінцем, важливо для саморозвитку і особового зростання [6]. Наприклад, Дж. Беррі пропонує замість терміну "культурний шок" використовувати термін "стрес аккультурації", який не асоціюється тільки з негативними наслідками

міжкультурного пристосування. В результаті міжкультурного контакту можливий і позитивний досвід оцінка проблем і їх подолання [8]. І тому велике значення набуває вивчення лінгвістичних аспектів у міжкультурній адаптації, що у широкому значенні розуміється як сукупність факторів, завдяки яким людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем завдяки засобам мовної діяльності, а також результатам їх впливу.

Необхідність особливої уваги до мовних проблем, які супроводжують міжкультурну адаптацію, привела до виділення ще одного поняття, а саме «мовного шоку». Поняття «мовного шоку» вперше було визначено у статті В. Смоллі, в якій воно розглядається як один з основних елементів «культурного шоку», що визначається роллю мови у досягненні успішних соціальних взаємостосунків [9]. На жаль, дане поняття не привернуло особливої уваги дослідників, внаслідок чого його не можна вважати детально розробленим, не дивлячись на те, що відчуття незадоволеності або розчарування, властиве мовному шоку, майже завжди супроводжує процес міжкультурної адаптації. Часто доросла людина у своєму умінні спілкуватися і виражати думки опиняється зведеним до рівня дворічної дитини.

В.В. Воробйов розумів «мовний шок» як наслідок недостатньої комунікативної компетентності, він обумовлений різноманітними психологічними, соціокультурними і лінгвістичними чинниками та виявляється в усній і письмовій мові. Проблеми «мовного шоку» звичайно розглядаються як окремо, так і у сукупності з поняттям «культурного шоку». Мовні процеси є одними з найважливіших процесів міжкультурної адаптації, оскільки мова стоїть в одному ряду з етнічною самосвідомістю, господарсько-економічним устроєм, специфікою культури і побуту, а також етнопсихологічними особливостями [2, с. 22].

Адаптація людей під час проживання за кордоном дозволяє прослідити, як змінюється їх здатність виражати свої думки іноземною мовою в іншокультурному середовищі у зв'язку з певними етапами «культурного і мовного шоку».

По прибуттю у нову культуру на стадії «медового місяця» людина переживає почуття ейфорії тільки тому, що вона говорить на іноземній мові, а оточуючі люди розуміють її. На даному етапі людині представляється не дуже важливим те, що вона сама не завжди розуміє швидко спонтанну мову, адже її потреби поки обмежуються поверхневим знайомством з новим місцем перебування. Ейфорійна фаза триває від декількох днів до декількох місяців, залежно від індивідуально-типологічних особливостей і властивостей особи.

На стадії «культурного і мовного шоку» людина розуміє, наскільки поки неадекватна її здатність глибоко і повно виражати свої думки та емоції. Відчуття новизни до цього моменту вже зникає, і люди все гостріше відчують зміну свого статусу. Невідповідність між предметом розмови і мізерними мовними засобами зводить будь-яке

спілкування на примітивний рівень. Оточуючі не завжди розуміють її, та не кожний з них проявляє достатньої витримки, вислуховуючи її неправильну мову.

На стадії «одужання» людина вже вміє адаптувати свої мовні можливості до вимог ситуації, наявні комунікативні лакуни компенсуються різними засобами. Характер цієї фази «мовного шоку» залежить, у першу чергу, від ступеня активності особи та її соціальної гнучкості [3].

Також серед численних складних проблем, які вивчає сучасне мовознавство, важливе місце займає вивчення лінгвістичних аспектів у міжмовній діяльності, яку називають «перекладом» або «перекладацькою діяльністю».

Переклад – це без сумніву дуже древній вид людської діяльності. Як тільки в історії людства утворилися групи людей, мови яких відрізнялися один від одного, з'явилися і «білінгви», які допомагали спілкуванню між «різномовними» колективами [4, с.2].

Переклад – це засіб забезпечити можливість спілкування (комунікації) між людьми, що говорять на різних мовах.

Успішне виконання соціальної функції перекладу можливо лише у тому випадку, якщо перекладач глибоко та всебічно знає мову оригіналу і відображену у ньому історію та культуру народу [7, с. 19]. Широко поширена практика міжмовної комунікації, зокрема перекладацька діяльність, повинна постійно знаходитися під пильним наглядом лінгвістики. Разом з тим на основі опису лінгвістичного механізму перекладу виявляється можливим сформулювати деякі нормативні рекомендації, принципи і правила, методи та прийоми перекладу, слідуючи яким перекладач може більш успішно вирішувати завдання, що стоять перед ним [7, с. 48]. Перекладацька діяльність по визначенню носить посередницький характер, оскільки її мета полягає в тому, щоб зробити доступним для адаптантів перекладу повідомлення, зроблене автором оригіналу на іншій мові. Іншими словами, завдяки перекладу забезпечується можливість спілкування між людьми, що говорять на різних мовах, можливість міжмовної комунікації. Для створення повноцінного перекладу перекладач повинен приймати до уваги характерні особливості автора повідомлення (джерела інформації) і тих одержувачів (рецепторів) інформації, для яких призначалося це повідомлення, їх знання і досвід, відбивану в повідомленні реальність, характер і особливості сприйняття людей, яким адресується переклад, і всі інші аспекти міжмовної комунікації, що впливають на хід і результат перекладацького процесу. [5]

*Таким чином, вивчення лінгвістичних аспектів у міжкультурній адаптації продиктована необхідністю подолання труднощів, з якими стикається кожна людина у процесі адаптації до нового культурного і мовного середовища. Володіючи достатніми знаннями про типологічні прояви «мовного шоку», його механізми, розвиток установок на*

міжкультурну толерантність, забезпечують більш ефективне входження та взаємозв'язок з новим культурним та мовним середовищем.

#### Література

1. **Березін Ф.Б.** Психічна та психофізіологічна адаптація людини / Ф.Б. Березін. – Л.: Наука, 1988. – 270 с. 2. **Воробйов В. В.** Лінгвокультурологія. (Теорія і методи). Монографія / В. В. Воробйов. – К., 2006. – 331 с. 3. **Ковтун Л. В.** Міжкультурна адаптація та «мовний шок». Міжкультурна компетенція: збірник статей / Л. В. Ковтун. – Петрозаводськ: Вид-во КДПУ, 2006. – 42 с. 4. **Комісаров В. Н.** Теорія перекладу (лінгвістичні аспекти) / В. Н. Комісаров. – М.: Вища школа, 1990. – 376 с. 5. **Коробейников І. О.** Порушення у розвитку та соціальна адаптація / І. О. Коробейников. – М., 2002 – 268 с. 6. **Лебедева Н.М.** Введение в этническую и кросскультурную психологию / Н.М. Лебедева. – М., 1998. 7. **Федоров О. В.** Основи загальної теорії перекладу / О.В. Федоров. – К.: Вища школа, 2003. – 303 с. 8. **Berry J.W.** Psychology of acculturation // J. Berman (Ed.) Cross-Cultural Perspectives / Lincoln, 1990. 9. **Smalley W.A.** “Culture Shock, Language Shock, and the Shock of Self Discovery” Practical Anthropology 10:2. – 1963. – P. 49-56.

#### Анотація

*У статті були розглянуті лінгвістичні аспекти у міжкультурній адаптації. Основний акцент робився на розкритті проблем «мовного шоку» та «перекладацької діяльності».*

**Ключові слова:** «міжкультурна адаптація», «лінгвістичні аспекти», «мовний шок», «культурний шок», «перекладацька діяльність».

#### Summary

*In the article linguistic aspects in intercultural adaptation were examined. The main accent was at the problem of «language shock» and «translation activity».*

**Key words:** «intercultural adaptation», «linguistic aspects», «language shock», «cultural shock», «translation activity».

УДК 811'373.72

**О.О. Игнатова**

### **ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ФИТОНИМАМИ СО ЗНАЧЕНИЕМ КАЧЕСТВЕННОЙ ОЦЕНКИ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКОГО, ИСПАНСКОГО, НЕМЕЦКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)**

Фразеология любого языка представляет собой ценнейшее лингвистическое наследие, в котором отражается видение мира, национальная культура, обычаи и история говорящего на нем народа. Фразеологизмы – это образно-эмоциональные, экспрессивные средства языка, способствующие созданию языковой картины мира того или иного народа и имеющие экстралингвистические и интралингвистические особенности. Данная статья посвящена проблеме выявления национально-культурной специфики русских, немецких,

английских и испанских фразеологических единиц с наименованиями растений.

Актуальность исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы контрастивного анализа переносных значений лексем, неизученностью семантики фитонимической лексики в исследуемых языках, а также повышенным интересом к изучению компаративных фразеологических единиц (далее ФЕ) с фитонимами как одного из ярчайших вербальных средств выражения национальной картины мира.

Общепризнанным представляется тот факт, что фразеологический фонд языка является носителем и источником культурно-национальной информации. Именно во ФЕ, которые составляют так называемую фразеологическую картину мира, культурные концепты находят наиболее яркое отражение. «Фразеологические единицы, отражая в своей семантике длительный процесс развития культуры народа, фиксируют и передают от поколения к поколению культурные установки и стереотипы, эталоны и архетипы» [1, с. 178].

В любом фразеологизме заложено своеобразие восприятия мира через призму языка и национальной культуры. Национальное своеобразие может проявляться в типичных ассоциациях, связанных с тем или иным образом, то есть в национальной специфике образной основы.

В фитонимах, представляющих собой объект нашего исследования, очень ярко отражаются особенности осмысления внеязыковой реальности, когда растения в разных языках наделяются, на первый взгляд, совершенно не мотивированными свойствами, а иногда даже противоречащими друг другу. Роль флоры в жизни человека всегда была исключительно велика, особенно на ранней стадии развития человечества, когда люди, флора и фауна сосуществовали в естественном соседстве. Включение знаний о флоре и фауне в систему образных средств характеристики человека, расширение и углубление знаний о самом человеке посредством сравнения, поиски сходства с образами реальных мира природы – закономерный этап развития человеческого знания о себе как об особом объекте. Это обусловило возникновение в языках ФЕ с фитонимами со значением качественной характеристики человека, представляющими собой одно из средств экспрессивной и эмоциональной оценки человека, его внешнего облика и умственных способностей, индивидуальных черт характера, особенностей поведения.

При сопоставлении фразеологизмов одно- и разноструктурных языков обнаруживаются фразеологические эквиваленты – фразеологизмы двух или более языков, одинаковые по денотативному содержанию, стилистической характеристике, составу знаменательных компонентов и грамматической структуре. Так, рассматривая украинско-русские эквиваленты, Л. Ф. Миронюк выделяет фразеологизмы [2]:

- с одинаковым словарным составом;

- с разным словарным составом;
- с одинаковым стержневым словом, но разными компонентами;
- с разными стержневыми словами, но одинаковыми компонентами.

На основе учета степени структурно-типологической близости сопоставляемых фразеологизмов выделяются основные разновидности их структурно-типологических соответствий. Так, Ю. П. Солодуб и Ф.Б. Альбрехт устанавливают следующие типы структурно-типологических единиц в различных языках [3]:

1. Межъязыковые фразеологические эквиваленты – это фразеологизмы различных языков, совпадающие по своим значениям, фразеологическим образам и стилистической окраске [3, с. 207]. Во многих, как одно- так и разноструктурных, языках используется одна и та же ФЕ с фитонимом для обозначения какого-либо качества человека, т.е. происходит совпадение переносных значений фитонимов сравниваемых языков. Например: русск. – *дрожать как осиновый лист*; нем. – *zittern wie Espenlaub*; англ. – *tremble / shake like an aspen leaf*; русск. – *нет розы без шипов*; нем. – *keine Rose ohne Dornen*; англ. – *no rose is without a thorn*; исп. – *no hay rosa sin espinas*; русск. – *зардеться как маков цвет* и исп. – *sonrojarse como la amapola*; русск. – *дуб, дубина* (о человеке) и исп. – *alcornoque* и т.д. Совпадение наименований растений в данных ФЕ объясняется родственностью языков, по крайней мере английского, испанского и немецкого.

2. Межъязыковые фразеологические соответствия 1-й степени сходства характеризуются уже не тождественными, а только близкими фразеологическими образами, что, безусловно, находит свое отражение, прежде всего, в определенных лексических несоответствиях словесного комплекса прототипов сопоставляемых разноязычных фразеологизмов; эти лексические несоответствия и являются основными лингвистическими показателями отсутствия тождества фразеологических образов [3, с. 210]. Рассмотрим следующие ФЕ русского, немецкого, испанского и английского языков, относящихся к этой группе: русск. – *тепличное растение* и англ. – *hothouse flower* (букв. тепличный цветок); русск. – *хрен редьки не слаще* и англ. *there is small choice in rotten apples* (букв. гнилые яблоки); русск. – *зардеться как маков цвет* и англ. – *blush like a rose* (букв. как роза); русск. – *яблоко от яблони недалеко падает* и англ. – *as the tree so the fruit* (букв. дерево, фрукт); русск. – *дрожать как осиновый лист* и исп. – *temblar como la hoja de un árbol* (букв. лист дерева); русск. – *свеж как огурчик* и исп. – *como una rosa* (букв. роза), и англ. – *fresh as a daisy* (букв. фиалка); русск. – *как яблочко румяный* и исп. – *colorado como la fresa* (букв. земляника). Данные ФЕ имеют компонент, относящийся к одному отряду растений, но при этом их наименования могут быть отличны, что объясняется экстралингвистическими факторами.



3. Межъязыковые фразеологические соответствия 2-й степени сходства характеризуются, помимо тождества значений и стилистических характеристик, общностью фразеологической модели [3, с. 212]. Приведем примеры, которые указывают на близкие по своей образности ФЕ, однако отличающиеся по содержащемуся в них компоненту: русск. – *мелкая сошка*; нем. – *der kleine Mann* (букв. маленький человек); англ. – *small fry* (букв. малёк); *small potatoes* (букв. картофель); исп. – *rosa cosa* (букв. маленькая вещь); русск. – *лопух лопухом*; нем. – *Dummkopf* (букв. тупая голова); англ. – *jerk* (букв. резкое движени, толчок); *dure* (букв. простофиля); исп. – *leño* (букв. полено); *zopenco* (букв. глупец); русск. – *худой как щепка* и исп. – *más delgado que una tea* (букв. якорный канат, трос), нем. – *dünn wie eine Latte* (букв. рейка), англ. – *thin as a lath* (букв. тонкий как рейка). Фразеологические образы, рассмотренные в данных ФЕ, различны и носят специфический национальный характер. В ФЕ с фитонимами данного типа имеются сильные отличия содержащегося в них компонента для обозначения характеристики человека.

Необходимо отметить, что ФЕ английского и испанского языков имеют большую вариативность, чем ФЕ русского и немецкого. Большая фразеологическая синонимия английского языка объясняется, на наш взгляд, тем, что английский язык образовался на основе многих европейских языков и имеет самый большой словарный запас в мире. Испанский язык, выразительный и эмоциональный, содержит множество ФЕ, направленных на описание какого-либо качества человека, что, как нам видится, обусловлено экспрессивностью самой нации.

В качестве примера полного несовпадения переносного значения можно привести также ФЕ с фитонимом *дуб*, отражающие умственные способности: не слишком умного, туповатого человека, тугодума, без эмоций, не понимающего и не чувствующего юмора, иронии, называют в русском языке *дуб*; *дубина стоеросовая*. В немецком языке сам компонент *дуб* – *die Eiche* используется для характеристики «честного, принципиального человека», а при переводе *дубина* на немецкий язык выбирается ФЕ *Dummkopf* (букв. тупая голова). В английском языке также используются ФЕ *blockhead* (букв. болван) и *dolt* (букв. дурень) – компонент *дуб* отсутствует.

Приведём другие примеры несоответствия значений: русск. – *одного поля ягоды* и нем. – *das wächst auf einem Feld* (букв. то, что растёт на одном поле), исп. – *lobos de una camada* (букв. волки одного помёта), англ. – *birds of a feather* (букв. птенцы одного отца); русск. – *яблоко от яблони недалеко падает* и нем. – *der Wein schmeckt nach (dem) Faß* (букв. вино имеет вкус бочки), исп. – *cual el cuervo, tal su huevo* (букв. какой ворон, такое и яйцо); русск. – *свеж как огурчик* и нем. – *gesund wie ein Fisch im Wasser* (букв. здоров, как рыба в воде). Следующий пример таких концептуальных коррелятов: русск. ФЕ *крепкий орешек* и англ. – *a hard nut to crack* (букв. крепкий орех, для того чтобы его расколоть), нем.

– *eine harte Nuss* (букв. твердый орех), исп. – *un hueso duro de roer* (букв. твёрдая кость, для того чтобы грызть).

Подводя итоги, мы можем сделать следующие выводы. При сопоставлении ФЕ русского, немецкого, испанского и английского языков выделяются алломорфные и изоморфные характеристики на фразеологическом уровне, полные и частичные эквиваленты и аналоги в двух или более языках, и безэквивалентные фразеологические единицы, не имеющих соответствий во фразеологической системе другого языка. Проблема определения основных критериев отнесения тех или иных фразеологических единиц к классу полных или частичных эквивалентов и аналогов и выявление безэквивалентных ФЕ является одной из наиболее важных проблем современной фразеологии. При сопоставлении данных ФЕ с фитонимами возникают трудности, связанные с различиями представленности фразеологизмов в разных языках, которые продиктованы, в конечном счете, экстралингвистическими факторами: культурой, обычаями, историей и бытом народов.

Сопоставительное изучение фразеологии разных языков представляется нам, несомненно, важным, поскольку именно фразеология является ценнейшим источником сведений о культуре, стереотипах народного сознания, отражением способа мировосприятия. Сопоставительное изучение идиом разных языков может быть полезным для составления словарей и грамматик, для выявления своеобразных черт языковой структуры, для методики преподавания языков. Кроме того, межъязыковая идиоматичность может быть использована как один из параметров точного исчисления степени близости (а для древних периодов и родства) языков.

В целом, традиционный выбор фитонимов во фразеологическом фонде русского, немецкого, испанского и английского языков имеет много общего, как в аспекте теории номинации, так и с точки зрения оценочной коннотации. Следует отметить, что сопоставительный анализ показывает также и своеобразие языковых традиций употребления фитонимов в качестве компонентов ФЕ пословиц и поговорок, представляющих собой яркое проявление национального лингвистического своеобразия.

### Литература

1. **Маслова В. А.** Homo lingualis в культуре: монография / В.А.Маслова. – Витебск, 2004.
2. **Миронюк Л. Ф.** Семантическая типология славянских зооморфических глаголов / Л. Ф. Миронюк. – Днепропетровск, 1987.
3. **Солодуб Ю. П.** Современный русский язык. Лексика и фразеология современного литературного языка / Ю.П.Солодуб, Ф. Б. Альбрехт. – М.: Флинта: Наука, 2002.
4. **Жуков А.В.** Лексико-фразеологический словарь русского языка / А. В. Жуков. – М., 2003.
5. **Испанско-русский фразеологический словарь** / Под ред. Э.И. Левинтовой. – М.: Русский язык, 1985. – 1080 с.
6. **Квеселевич Д.И.** Русско-английский фразеологический словарь / Д. И. Квеселевич. – М.:

Курган, 2006. 7. Мальцева Д. Г. Немецко-русский словарь современных фразеологизмов / Д. Г. Мальцева. – М., 2003. 8. Фразеологический словарь русского языка / Сост.: М.И. Степанова. – Санкт-Петербург, 2003.

#### Анотація

*При зіставленні фразеологізмів одно- й різноструктурних мов автор статті виявляє міжмовні фразеологічні еквіваленти та невідповідності і пояснює їхнє походження.*

**Ключові слова:** *фразеологізми, фітоніми, зіставне вивчення, міжмовні фразеологічні еквіваленти.*

#### Summary

*Comparing phraseological units of languages of the same and different structure, the author of the article reveals interlingual phraseological equivalents and incongruities and explains their origin.*

**Key words:** *phraseological units, phytonyms, comparative learning, interlingual phraseological equivalents.*

УДК 811. 133. 1' 25

Ю.В. Кошелівська

### ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ ФРАНЦУЗЬКОЇ БЕЗЕКВІВАЛЕНТНОЇ ЛЕКСИКИ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ

Переклад є одним з найдавніших занять людини, який, за словами В.Г. Виноградова, «служував і слугує меті спілкування та обміну духовними цінностями між народами» [1, с. 5]. Саме слово «переклад» є багатозначним, воно має два термінологічних значення: з одного боку – це процес передачі змісту, котрий виражений на одній мові, засобами іншої; з іншого боку, це результат цього процесу – текст в усному чи письмовому виді.

Темою даної статті є проблема особливостей перекладу безеквівалентної лексики через те, що ця тема є дуже цікавою та актуальною для сьогодення. Актуальність цієї теми складається в тому, що, перш за все, безеквівалентна лексика тісно взаємопов'язана з культурою країни та країнознавчими та лінгвокраїнознавчими аспектами, а в мові відображаються компоненти загальнолюдської культури і своєрідність культури конкретного народу. У наш час знання іноземних мов просто неможливо собі уявити без знань про культуру та традиції країни, мову якої вивчає людина, тому знання специфічних реалій є обов'язковим компонентом вивчення іноземної мови й досконалого розуміння життя та культури іноземної держави.

Метою статті є розгляд поняття «безеквівалентна лексика» та висвітлення труднощів, з якими стикається перекладач при роботі з цим типом лексичного матеріалу.

Проблематика особливостей перекладу безеквівалентної лексики не має достатньо широкої та глибинної розробки в науковій літературі, хоча

й має досить довгий історичний шлях. Проблемою перекладу специфічних країнознавчих реалій займався видатний перекладач свого часу Тредиаковський, потім, в XIX сторіччі, М. М. Карамзин та письменників його кола займалися перекладом деяких французьких політичних та економічних термінів, великий внесок в розробку проблематики перекладу безеквівалентної лексики зробили Я. И. Рецкер, Р.К. Миньяр-Белоручев, А. В. Федоров, В. Н. Комісаров, В.С. Виноградов та інші.

Підручники й наукові посібники зі зіставного мовознавства та теоретичних і практичних основ перекладу не дають повної картини цього поняття, проте майже в кожному підручнику є згадки про існування такого лексичного феномену як безеквівалентність. Під час роботи над дослідженням використовувалися різноманітні довідкові видання та словники, підручники за редакцією В. Г. Виноградова [1], М. П. Кочергана [2], Л. К. Латишева та А. Л. Семенова [5], О. І. Чередниченка та Я. Г. Ковалю [7] та інших.

М. П. Кочерган в своєму підручнику «Основи зіставного мовознавства» [2] пропонує таке поняття безеквівалентної лексики: «безеквівалентна лексика – слова певної мови, що позначають специфічні явища культури і не мають однослівного перекладу» [2, с. 327].

Існують різні класифікації безеквівалентної лексики. За Кочерганом, серед слів, які інтерпретуються як безеквівалентна лексика, виокремлюють три різні за своєю природою групи:

1. Слова, які позначають національно-культурні реалії певних народів (їх називають культурологічними лакунами). В українській мові це слова *чумак, гривня, рушник, галушки, бандура, коломийка*, тощо. Прикладами культурологічних лакун у французькій мові є слова *pastis – анісовий лікер (аперитив), franc – франк, грошова одиниця Франції, bouillabaisse – буйабес (рибний суп з часником та прянощами, поширений на півдні Франції)*. За тематичною (предметною) класифікацією тут виділяються поняття географічні, етнографічні, суспільно-політичні. За поширенням вони можуть бути національними, регіональними, інтернаціональними і локальними.

2. Відсутні в якійсь мові слова на позначення понять, які існують у певному суспільстві і, здавалося б, повинні були б мати однослівне вираження. Прикладом можуть бути слова *доба* та *vingt-quatre heures (24 години)* або *(un) jour et (une nuit)* у французькій мові, або франц. *bovin* – укр. *велика рогата худоба*.

Серед цієї лексики можна виділити дві підгрупи:

1) Безеквівалентні слова, які пояснюються різним членуванням мовами навколишнього світу (наприклад, французькі слова *main* та *bras* мають лише один український еквівалент – *рука*). У такому випадку двом гіпонімам однієї мови відповідає один гіперонім іншої. *Belle-mère* – з

французької перекладається і як *теща*, і як *свекруха*. Таким чином, при перекладі компенсація таких лексем відбувається за рахунок контексту.

2) Безеквівалентні слова, поява яких зумовлена тим, що певний етнос на противагу іншому не звернув увагу на якісь явища чи процеси, оскільки для нього це не було важливо: наприклад, франц. *coéducation* – спільне навчання хлопчиків та дівчат, чи *cohabitation* – життя разом.

Обидві групи різняться тим, що коли в першому випадку немає слів через відсутність у цій культурі відповідних понять, то в другому відсутність слова зумовлена не відсутністю поняття, а відсутністю однослівного (нерозчленованого, синтетичного) його вираження. У цьому разі можна стверджувати про незавершеність процесу формування поняття.

3. Відсутність слів, яка зумовлена власне мовними (внутрішньомовними) причинами – дефектністю (неповнотою) словотвірних парадигм. Наприклад:

Укр. *весна* *весняний* *весніти* *веснувати*

(«виконувати весняні роботи»)

Франц. *printemps printanier (du printemps)* \_\_\_\_\_ [2, с. 327].

В. Г. Виноградов пропонує наступну класифікацію лексичних одиниць, які передають фонову інформацію:

1. Побутові реалії (житло, майно; одяг, вбрання; їжа, напої; різновиди праці й занять; грошові знаки, одиниці міри; музичні інструменти, народні танці й пісні, виконавці; народні свята, ігри; звертання);

2. Етнографічні й міфологічні звертання (етнічні й соціальні спільноти та їх представники; божества, казкові істоти й легендарні місця);

3. Реалії світу природи (тварини; рослини; ландшафти, пейзажі);

4. Реалії державно-адміністративного устрою та суспільного життя (актуальні та історичні): адміністративні одиниці та державні інститути; суспільні організації, партії, їх функціонери й учасники; промислові й аграрні підприємства, торговельні установи; основні військові та поліцейські підрозділи; громадянські посади й професії, титули й звання [1, с. 105].

Таким чином, існує дуже багато різновидів безеквівалентної лексики, особливої для кожної культури, країни, галузі знань, тому дуже важливо при перекладі передати точний зміст поняття та зберегти особливий колорит слова іншої культури.

Існує декілька способів перекладу безеквівалентної лексики, основними серед яких, на нашу думку, є транскрипція, транслітерація, калькування, описовий переклад та приблизний переклад.

Транскрипція – (лат. *transcriptio*, від *transcribo*: переписую) це точне передавання на письмі звуків якоїсь мови або музикальних звуків за допомогою умовних літер або спеціальних графічних знаків [3, с. 1468]. Серед різновидів транскрипції ми можемо виокремити:

1. Фонетичну – за допомогою якої записують усне мовлення задля точної передачі особливостей вимови звуків. Наприклад, фонетична транскрипція використовується у словниках: *douanier* [dwanje], *doucement* [dusmã].

2. Фонологічну – акцентує на фонемному складі слів у науково-лінгвістичних дослідженнях.

3. Практичну – подає записані засобами національної абетки чужомовні слова, які не перекладаються рідною мовою.

Письменницька транскрипція, розширюючи виражальні можливості чинного правопису, має свої особливості, виявляє свідомі відступи певного автора від загальноживаних мовних нормативів, передусім орфографії, при вираженні специфіки мови тощо. Транскрипція може стати одним із прийомів художньої творчості, як, наприклад, фонетичне письмо у конструктивістів чи поезія лімерика [4, с. 496].

Транслітерація ( від лат. *trans* – через і *littera* – буква) – літерна передача слів і текстів однієї графічної системи за допомогою іншої [4, с. 497]. Суть прийому транслітерації полягає в запозиченні іноземного слова, котре потім на письмі відображається буквами мови перекладу, а в усному мовленні вимовляється згідно з правилами вимови цієї мови. Немало слів, народжених цим способом, ввійшли потім до мови перекладу [5, с. 129]. Цьому прийому, наприклад, завжди піддаються при перекладі назви газет та журналів (*наприклад, газета «L'Humanité» – «Юманіте»*), географічні назви (*Bordeaux – Бордо (французький адміністративний регіон), Nantes – Нант (місто), Rhin – Рейн (річка)*), інші власні імена (*наприклад, ім'я відомого французького письменника Victor Hugo – Віктор Гюго*).

Спосіб транскрипції чи транслітерації є одним із найуживаніших способів перекладу безеквівалентної лексики. Завдяки йому нам відомі такі слова, як *легіон (légion), гільйотина (guillotine), жандармерія (gendarmarie), ліцей (lycée), мер, мерія (maire, mairie)* та багато інших.

Перевагою транскрипції та транслітерації як способів перекладу безеквівалентної лексики є їх надійність. Транслітеруючи слово, яке означає щось маловідоме, недостатньо вивчене та зрозуміле для носія мови перекладу, перекладач, по суті справи, передає лише його звукову оболонку. Змістовна частина слова розкривається лише через контекст. Таким чином перекладач уникає тлумачення нового поняття і пов'язанного з цим ризику невірної інтерпретації.

Недолік транслітерації та транскрипції як прийомів перекладу полягає в тому, що механічна передача безеквівалентного слова не в змозі в достатньо повній мірі розкрити зміст нового поняття, яке може або залишитись взагалі незрозумілим для багатьох людей, які отримують текст, або буде лише приблизно зрозуміле із контексту [5, с. 130]. Цей недолік транслітерації компенсується примітками перекладача, які поміщаються в дужках або виносяться в сносках. Наприклад, *bouillabaisse – буйабес\* (\*рибний суп з часником та прянощами,*

поширений на півдні Франції. – Прим. пер.). Тут одночасно використовуються два способи передачі безеквівалентної лексики: транслітерація та описовий (пояснючий) переклад – спосіб, який буде охарактеризовано нижче.

Калькування (франц. *calque*, від *calquer* – по-рабському наслідувати) – це створення слова або вислову за зразком будови відповідного слова чи вислову іншої мови [4, с. 516]. Суть цього способу полягає в тому, що складові частини (морфеми) безеквівалентного слова чи словосполучення замінюються їх буквальними відповідниками на мові перекладу, тобто створюються кальки (франц. *calque* – копія) – слово чи вираз, утворені точно за зразком запозичуваної іншомовної одиниці шляхом буквального перекладу її частин [6, с.365]. Наприклад: *Centre national d'études spatiales* – Національний центр космічних досліджень, *Ecole Normale Supérieure* – Вища нормальна школа, *doctorat de troisième cycle* – докторська дисертація третього ступеня.

Розрізняють декілька різновидів кальок:

1. Кальки лексичні, або словотворчі, коли відтворюється склад іншомовного слова (наприклад, сестра милосердя від *soeur de charité*).

2. Кальки фразеологічні, коли калькуються іншомовні звороти (наприклад: *le silence est d'or* – мовчання – золото ; *jeter l'huile dans le feu* - підлити масла у вогонь).

3. Семантичні кальки – під впливом іншомовного слова слово даної мови набуває нового лексичного значення.

4. Синтаксичні кальки – фраза будується під впливом іншої мови [6, с. 365].

Виокремлюють також напівкальки, коли до частин запозиченого слова додається український складник. Наприклад, *télévision* – телебачення, *mini-jupe* – міні-спідниця.

Калькування з різних іноземних мов стало причиною виникнення багатьох нових термінів в українській мові, проте калькування не завжди приносить користь для мови перекладу. Здебільшого механічне калькування збіднює мову, руйнує етноментальну свідомість.

Описовий переклад – спосіб перекладу, котрий полягає в описі за допомогою засобів мови перекладу поняття іноземної мови [5, с. 130]. Наприклад: *la majorette* – 1) дівчина у військовій формі – учасниця військового параду; 2) парад дівчат у військовій формі у супроводі оркестру; *la duopole* – конкуренція між двома продавцями, що монополізують ринок; *le désistement* – зняття своєї кандидатури на виборах.

Перевагою описового перекладу є можливість найбільш повного розкриття суті явища, яке описується. Саме тому цей спосіб також називають пояснювальним перекладом, а його головний недолік – це громіздкість. На відміну від транскрипції, транслітерації та калькування, котрі мають механічний характер, описовий переклад вимагає від

перекладача проникнення до суті понять, що перекладаються, та глибшого знання реалій.

Приблизний переклад полягає в тому, що для позначення іншомовної реалії в мові перекладу підбирається поняття, котре хоч і не співпадає повністю з вихідним поняттям, проте має з ним певну семантичну схожість і в певній мірі в змозі розкрити для отримувача перекладу сутність явища, що описується. Наприклад, поняття *Дід Мороз* та *Père Noël* не можна вважати ідентичними, проте в багатьох випадках вони можуть замінювати один одного при перекладі. Ще одним прикладом може бути поняття *кандидат наук* та *docteur* – не можна стверджувати, що вони є ідентичними, проте якщо вони позначають одну й ту ж ступінь наукової ієрархії, то європейські вчені, спілкуючись зі своїми українськими колегами, титулюють кандидатів наук докторами.

Перевагою приблизного перекладу є його більша зрозумілість. Отримувач перекладу має справу зі звичними, добре йому відомими поняттями. Проте цей спосіб перекладу безеквівалентної лексики завжди пов'язаний з відповідною небезпекою, яка витікає з самої сутності цього поняття, в основі котрої знаходиться заміна вихідного поняття лише приблизним його відповідником. Тому користуватися приблизним перекладом треба дуже відповідально. Приблизний переклад завжди має в собі небезпеку неприпустимої національно-культурної асиміляції.

Як допоміжний засіб при перекладі безеквівалентної лексики використовуються примітки перекладача, які подаються в дужках чи сносках, проте примітками не треба зловживати, не кажучи вже про те, що практично вони використовуються лише в письмових перекладах.

У всій своїй сукупності способи перекладу безеквівалентної лексики не можна віднести до традиційних способів перекладу – підстановкам чи трансформаціям. В них є риси й того, й іншого, але є і своя специфіка, яку мають лише вони. Тому способи перекладу безеквівалентної лексики треба класифікувати як окрему, специфічну групу методів перекладу [5, с. 130].

Проблема перекладу безеквівалентної лексики є дуже цікавою та актуальною для сьогодення. Перспективність подальшої розробки цієї теми полягає в більш детальному розгляді кожного зі способів перекладу безеквівалентної лексики, робота з граматичними аспектами перекладу реалій.

### Література

1. **Виноградов В. Г.** Перевод. Общие и лексические вопросы / В.Г. Виноградов. – М.: КДУ, 2004. – 375 с.
2. **Кочерган М. П.** Основи зіставного мовознавства / М.П. Кочерган. – К.: Академія, 2004. – 425 с.
3. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел]. – К.: «Перун», 2007. – 10587 с.
4. **Літературна** енциклопедія: У двох томах / [Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів]. – К.: «Академія», 2007.
5. **Латышев Л. К.** Перевод: теория, практика и методика преподавания: Учеб. пособие [для студ. перевод. фак. высш.



учеб. заведений] / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с. 6. **Українська** літературна енциклопедія. В 5 Т. / [упоряд. О.І. Дзверін та ін.] К.: 1990. – Т.2. – 1990. – 967 с. 7. **Чередниченко О. І.** Теорія і практика перекладу. Французька мова: Підручник / О.І. Чередниченко, Я.Г. Коваль – К.: Либідь, 1995. – 320 с.

#### **Анотація**

*Дана стаття присвячена висвітленню проблеми перекладу безеквівалентної лексики з французької мови на українську. У статті виводиться класифікація безеквівалентної лексики, висвітлюються труднощі, з якими стикається перекладач при роботі з цим типом лексичного матеріалу, аналізуються найпоширеніші й найоптимальніші способи перекладу.*

**Ключові слова:** безеквівалентна лексика, транскрипція, транслітерація, калькування, описовий переклад, приблизний переклад, лакуни, еквівалент.

#### **Summary**

*This article examines the problem of the lexis without equivalent, its variety and peculiarities of its translation. The author describes five main methods of translation – transcription, transliteration, loan translation, literal translation and approximate translation, their advantages and disadvantages.*

**Key words:** equivalent, translation, transcription, translation, transliteration, loan, approximate translation, literal translation, lexis without equivalent.

УДК 81'42

**Н.В. Мамаева**

### **ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ КАРИКАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙКОМ ЮМОРИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Юмор принадлежит к числу явлений, которые составляют неотъемлемую часть жизни человека, поэтому не случайно он с давних пор является объектом пристального внимания и изучения. Исследованиями юмора занимаются не только философы, но и социологи, психологи, лингвисты и профессиональные комедианты: писатели, артисты, журналисты. Посвятили этой загадке бесчисленные часы размышлений Платон, Аристотель, Томас Гоббс, И.Кант, Анри Бергсон. Знакомство с многочисленными работами привели нас к несомненному заключению о том, что восприятие вербального комического текста более эффективно при наличии невербальной опоры (рисунок) [1,112].

Юмор является необходимым компонентом общения, а на современном этапе многие его составляющие недостаточно изучены в лингвистической литературе. Поэтому цель работы состоит в анализе и изучении вербальных и невербальных средств выражения комического в современных английских карикатурах.

Механизм комического в английском юморе проявляется в реализации фарсового юмора (грубая клоунада), каламбура, иронии,

насмешки, искажении слов (спунеризмы), граффити, карикатуры, розыгрышей (practical jokes), анекдотов, шуток, лимериков и остроумных реплик. И хотя палитра комического значительно богаче и разнообразнее, именно эти виды комизма наиболее употребляемы у англичан.

Одной из распространенных форм юмора является карикатура (от *caricare* – нагружать, преувеличивать) – способ художественной типизации, использование средств шаржа и гротеска для критически целенаправленного, тенденциозного преувеличения и подчеркивания негативных сторон жизненных явлений или лиц. В карикатуре, составляющей специфическую область проявления комического в изобразительном искусстве, юмор служит для критики, разоблачения, осмеяния каких-либо социальных, общественно-политических, бытовых явлений. В широком смысле слова под карикатурой понимают всякое изображение, где сознательно создается комический эффект, соединяются реальное и фантастическое, преувеличиваются и заостряются характерные черты фигуры, лица, костюма, манеры поведения людей, изменяются соотношения их с окружающей средой, используются неожиданные сопоставления и уподобления [2, с. 27].

В более узком смысле карикатура – особый жанр изобразительного искусства, являющийся основной формой изобразительной сатиры и обладающий ясной идейной социально-критической направленностью [3, с. 122]. По функциям карикатуры классифицируют следующим образом: карикатуры-иллюстрации, карикатуры-характеристики, карикатуры-портреты, карикатуры-символы. По содержанию карикатуры бывают политические, социальные и историко-бытовые.

Англия является отечеством карикатуры и пародии. Еще в 1-й половине 18 в. картины и гравюры У. Хогарта, высмеивающие нравы тогдашнего английского общества, положили начало систематическому развитию карикатуры, как важной области изобразительного творчества. Вслед за Хогартом английские профессиональные графики-карикатуристы 2-й половины 18 – начала 19 вв. Дж.Гирлей, Т.Роулендсон, Р.Крукшанк выработали свой тип карикатуры: они преобразовали жанровые сцены в особый тип театрализованного зрелища, обнажающего уродливые и смешные стороны действительности. Социально-обличительный пафос английских карикатур не поднимался выше «парламентского оппозиционерства» и осмеяния нравов, но в ней сформировались многие творческие приемы европейской карикатуры. Тогда же определилась специфическая для карикатуры оперативность отклика на все крупные события общественной и государственной жизни, международной политики – таковы английские «антинаполеоновские листы», направленные против захватнических притязаний Наполеона и французомании дворянства [3, с. 125].

На современном этапе развития английского юмористического дискурса наиболее распространённая тема для карикатур – политика. Следовательно, особого внимания заслуживает такой жанр как политическая карикатура. Исследования показали, что политическая карикатура является средством передачи информации в политической коммуникации и смеховым жанром, основная интенция которого – критика актуальных политических событий и политических деятелей. Для неё характерно наличие базовых категорий, которые также присущи вербальным текстам: категории информативности и интегративности (с субкатегориями референциональности, системности и хронотопа), модальности (и персональности как ее субкатегории), категории дискретности, адресованности и интертекстуальности.

Политическая карикатура выполняет регулятивную, креативную, иллюстративную функции и функцию культурной памяти. Регулятивная функция политической карикатуры отражает контролируемую и побудительную функции политического дискурса. Функция культурной памяти, креативная, и иллюстративная функции политической карикатуры входят в поле таких функций политического дискурса, как функции интерпретации и ориентации. Сатирическая и эмотивная функции политической карикатуры являются отражением агональной, контролирующей и побудительной функций, а также функций интерпретации и ориентации. Сатирическая функция заключается в способности создавать сатирический эффект посредством развенчания, разоблачения и осмеяния значимых для представителей определенной культуры общественно-политических явлений. Эмотивная функция заключается в демонстрации различных эмотивных смыслов и воздействии с их помощью на эмоции адресата. Эмоции, которые переживаются при прочтении политической карикатуры, не всегда носят позитивный характер: адресат испытывает, с одной стороны, чувство сожаления или горечи за то, что происходит в реальной политической жизни, с другой стороны, чувство злорадства или радости за то, что политики в своеобразной манере наказываются карикатуристами, изображающими их в искаженном виде, совершающими нелепые поступки [4, с. 186].

Сочетание вербального и невербального компонентов обуславливает специфику реализации базовых текстовых категорий в политической карикатуре. Вербальный ряд карикатуры представлен буквенным текстом, под которым понимается все речевое единство в рамках карикатуры, включая авторскую речь и речь персонажей. К авторской речи относятся заголовки/подписи и краткие комментарии к карикатуре за ее пределами или непосредственно в кадре. Речь персонажей обычно располагается непосредственно в кадре (кадрах) карикатуры и часто помещается в филактер (balloon-text) [4, с.135].

Под изобразительным рядом карикатуры понимается один или несколько рисунков, обрамленных рамкой и образующих отдельный

кадр/кадры. Кадр отмечает границы семиотического пространства текста и отличает текст от внетекстовой реальности [5, с. 70].

Рисунок и текст в карикатуре представляют собой единое композиционное целое, где характер одного из них зависит от характера другого и определяют его. Рисунок является графическим фоном, условием, набором ограничений – ситуативным контекстом, лишившись которого подпись не будет смешной. Также можно классифицировать изобразительные символы, используемые в современной карикатуре, выделяют следующие группы символов: «эзоповская группа» – люди и животные наделяются одинаковыми свойствами не только внешнего вида, но также характера и интеллекта, классическая "мифическая группа" – прообразами служат персонажи Древней Греции и Древнего Рима, "средневековая" группа (рыцари, шуты и короли), "пиктографическая", которая включает в себя все международные условные обозначения, "итимическая", состоящая из символов-жестов (например, известный русский кукиш), "платяная" (стереотипные образы такие, как клоун, полицейский, медсестра и т.д.), "вещевая" группа, использующая образы предметов, окружающих нас в быту, например, стол, диван, телевизор, холодильник и т.д. [6, с. 76].

Как и другие смеховые жанры (частушка, анекдот, памфлет, пародия) политическая карикатура способствует утверждению или разрушению существующих в обществе стереотипов, разоблачению социально-политических мифов, критическому осмыслению прошлого с учетом настоящего.

В форме карикатуры продолжают откликаться на ход политических и социально-бытовых событий и современные англичане.



*'Don't ask for a cash withdrawal'*

[<http://www.ahmadtea.ua>]

В качестве примера к вышеизложенному рассмотрим карикатуру, на которой изображены два человека и банкомат, который не желает выдавать наличные деньги. Один человек, по всей видимости, при

попытке снятия денег, получает неожиданно удар и поэтому сообщает об опасности другому мужчине. Воспринять карикатуру полностью можно лишь при наличии политической пресуппозиции – речь идёт о проблеме мирового экономического кризиса, который коснулся через систему банковские вкладов и выплат жизни обычных людей.

Следующая карикатура является ярким примером энергетического кризиса в Европе:



[<http://www.ahmadtea.ua>]

На карикатуре мы видим мужчину и женщину, которые куда-то направляются. Кто-то из них сообщает о том, что планировал провести зиму в «прекрасной, тёплой тюремной камере». Но данной содержательно-фактуальной информации, которая составляет материальную основу сообщения и доступна открытому восприятию, недостаточно.

Чтобы понять весь комизм ситуации, необходимо знать содержательно-подтекстовую информацию, а именно, что в результате конфликта между Россией и Украиной была прекращена поставка газа в Европу в начале 2009 года. Кроме этого, нам необходимо владеть логической пресуппозицией, позволяющей соотнести это «политическое событие» с информацией, которая заложена в карикатуре. Комизм данной карикатуры заложен в столкновении конвенционального с аномальным, что наиболее полно отображено в композиционной динамике сюжета: energy inflation shock – nice and warm – police cell. Поскольку в данном случае, каждый опорный элемент коммуникации составляет неожиданную контекстуальную оппозицию последующему, то предполагаемая смеховая реакция будет иметь двойственную природу.

Рассмотрев приведенные выше карикатуры, можно сделать вывод, что понимание карикатуры представляет собой сложный и многомерный процесс. Базу для понимания текста реципиентом составляет совпадение концептуальных систем автора и адресата, но полное совпадение таких систем невозможно, соответственно полного совпадения проекций текста у автора и адресата не может быть. Поэтому адекватное понимание карикатур возможно в том случае, если адресат владеет необходимыми фоновыми знаниями, в том числе информацией об актуальных

политических и экономических событиях, не только в своей стране, но и в мировом масштабе.

Следует отметить, что вероятность неадекватного или ложного восприятия карикатуры носителями "своей" культуры достаточно высока. Проблема понимания смысла текста в значительной степени возрастает в процессе межкультурной коммуникации. Эта проблема обусловлена культурно-языковыми различиями, характеризующими межкультурную коммуникацию. Это объясняется тем, что в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система социальных стереотипов и когнитивных структур.

Также для большинства политических карикатур характерна быстрая утрата ими злободневности, так как все они создаются как реакция на актуальные политические события. По мере забывания обществом этих событий происходит "старение" произведений этих жанров. Исключением являются те произведения, сюжет которых основан на «вечных» проблемах, свойственных большинству стран в любое время (коррупция, неэффективная работа законодательных органов и т.п.).

#### Литература

**1. Болдырева А.Е.** Лингво-когнитивные механизмы создания юмористического эффекта / А.Е. Болдырева // Мова і культура. – Вип.7. – Т VI/1. – 2004. – С. 111-115. **2. Карасев Л.В.** Смех и зло / Л.В. Карасев // Человек. – 1992. – №3. – 27с. **3. Некрасова Е.** Очерки по истории английской карикатуры конца XVIII и начала XIX веков / Е. Некрасова. – Л; 1995. **4. Дмитриев А.В.** Социология юмора: Очерки / А.В. Дмитриев. – М., 1996. – 214 с. **5. Карасев Л.В.** Мифология смеха / Л.В. Карасев // Вопросы философии. – 1991. – №7. – С. 68-86. **6. Ворошилова М.Б.** Креолизованный текст в политическом дискурсе / М.Б. Ворошилова // Политическая лингвистика. – Вып. 3(23). – Екатеринбург, 2007. – С. 73-78.

#### Анотація

*Стаття присвячена вивченню функціональних особливостей карикатури в англійському гумористичному дискурсі. Текст статті включає інформацію про основні способи класифікації карикатур і образотворчі символи, що містяться в ній. Автор досліджує способи, засоби і особливості невербального комунікативного впливу на реципієнта за допомогою сучасної соціальної і політичної карикатури для досягнення гумористичного ефекту.*

**Ключові слова:** дискурс, гумор, невербальна комунікація, карікатура, лінгвістика тексту.

#### Summary

*The article is devoted to the investigation of functional features of caricature in English humorous discourse. Text of the article includes information about the basic methods of classification of caricatures and graphical symbols as well. The author scrutinizes methods, means and peculiar features of un verbal communicative influence on recipient through modern social and political caricature for the humorous effect to be achieved.*

*Key words:* discourse, humour, non-verbal communication, caricature, linguistics of the text.

УДК 811.161.1'374

Н.С. Михайлюкова

## КОНЦЕПТ «СМЕХ» И ЕГО ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ В ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА

*Над кем смеетесь? Над собой смеетесь.*

Н. В. Гоголь

Вопросы смеха были предметом изучения с античных времен, им посвящена огромная литература. Проблемой смеха занимались такие ученые как Гоббс, И. Кант, Гегель, Шопенгауэр, Стерн, а также значительный вклад внес российский философ Л.В. Карасев и лингвист А.В. Сивкова.

Описание и исследование смеха возможно в самых разных аспектах, с самых разных сторон. Смех – это и философская категория, и важнейший культурный концепт, и одно из центральных понятий искусства, и психологический феномен.

Новейший философский словарь рассматривает смех как «культурно-психологический феномен, специфическая оценочная реакция человека на действительность. Феномен смеха амбивалентен: это, с одной стороны, смех формальный (примитивный, прасмех) – смех как радость и энтузиазм здорового, растущего и наслаждающегося организма, смех тела и, с другой стороны, смех как способ выражения отношения к действительности, смех души, смех ума. В первом случае смех – дар природы. В нем нет оценки, нет отношения. Это дочеловеческий смех как выражение радости бытия, субъективное физиологическое ликование, веселость. Во втором случае смех оценочен, рефлексивен, сугубо человечесен, а также парадоксален» [1, с. 628].

Смех имеет свой терминологический аппарат: смеховой мир, смеховая ситуация, смеховая реакция, концепт смеха, смеховая культура, которая определяется как культурно-психологический феномен, элементами которого являются гротеск, ирония, юмор, пародия, сатира, и в котором выражается способность человека к комической оценке действительности.

В нашей статье мы рассмотрим концепт «смех» и его лексикографическое описание в русском языке, терминологический аппарат и структуру на основе словарных статей. Рассматривая культурный концепт «смех» с позиций лексикографии, необходимо отметить, что в последние десятилетия активно обсуждается вопрос места современной лексикографии в лингвокультурологически ориентированных исследованиях, обосновывается лингво-

культурологическая ценность лексикографического материала, в частности словарной статьи, для описания национальных концептосфер.

Анализ словарных дефиниций в русских словарях дает возможность выделить культурную специфику, выраженную с помощью языка в иллюстративных примерах.

Чтобы описать концепт «смех», для начала рассмотрим, что такое концепт сам по себе. Понятие «концепт» является многозначным термином.

Сравним, как разные ученые трактуют понятие «концепт». Например, исследователь А. Вежбицкая в своих работах описывает так называемые универсальные культурные концепты, которые принадлежат идеальному миру, определяются посредством набора семантических примитивов и отражают специфические культурно-обусловленные представления человека о действительности [2, с. 263].

Ученый Н. Д. Арутюнова определяет концепты как понятия практической (обыденной) философии, возникающие в результате взаимодействия таких факторов, как национальная традиция и фольклор, религия и идеология, жизненный опыт и образы искусства, ощущения и системы ценностей [3, с. 136].

Профессор В. П. Нерознак определяет концепт как «знаменательный образ, отражающий фрагмент национальной картины мира» [4, с. 80], а В. П. Москвин называет концептом «понятие, представляющее ценность для носителя языка, актуальное для него и потому выражаемое значительным количеством синонимов (в том числе – с метафорической внутренней формой), обладающих богатой лексической сочетаемостью; понятие, являющееся темой значительного количества пословиц, поговорок, фольклорных сюжетов, литературных текстов, произведений изобразительного искусства, скульптуры, музыки; понятие, глубоко укоренившееся в языке и культуре народа и потому являющееся диахронической константой и языка, и культуры» [5, с. 67].

С. Г. Воркачев, как представитель лингвокультурологического подхода Волгоградской школы, определяет концепт как единицу коллективного знания/сознания (отправляющую к высшим духовным ценностям), имеющую языковое выражение и отмеченную этнокультурной спецификой. Такое ментальное образование, по мнению исследователя, соотносится с планом выражения лексико-семантической парадигмы, то есть всей совокупности разнородных синонимических средств (лексических, фразеологических, афористических, описывающих его в языке [6, с. 6].

Более узкое понимание концептов характерно для Ю. С. Степанова, который относит к ним семантические образования, отмеченные лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующие носителей определенной этнокультуры: концепт – является как бы сгустком культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. И, с другой стороны,



«концепт – это то, посредством чего человек ... сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [7, с. 40]. Структура концепта трехслойна: 1) «основной, актуальный признак; 2) дополнительный или несколько дополнительных, «пассивных» признаков, являющихся уже не актуальными, «историческими»; 3) внутренняя форма, обычно вовсе не осознаваемая, запечатленная во внешней, словесной форме» [7, с. 42].

Е.С. Кубрякова, как представитель лингвокогнитивного подхода к описанию концептов, в «Кратком словаре когнитивных терминов» замечает: «Концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; это оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Концепт возникает в процессе построения информации об объектах и их свойствах, причем эта информация может включать как сведения об объективном положении дел в мире, так и сведения о воображаемых мирах и возможном положении дел в этих мирах. Это сведения о том, что индивид знает, предполагает, думает и воображает об объектах мира» [8, с. 90].

Исходя из этих определений концепта, можно сделать вывод, что концепт есть некая динамичная и непрерывно становящаяся совокупность субъективных представлений о действительности, обретающая целостность в языке в контакте с действующими в культурном контексте смыслопорождающими системами воплощения, понимания и интерпретации этих представлений. Следовательно, феномен «смех» относят к культурным концептам, поскольку в наличии имеется обязательная культурная составляющая, этимологическая память и традиции народного словоупотребления концепта, благодаря которой он обнаруживает свою связь с историко-культурным контекстом. Эта память, прежде всего, выражается в широкой представленности имени концепта в многочисленных фольклорных текстах (поговорах, пословицах).

Перейдем к концепту «смех» и его лексикографическому описанию посредством разных словарей. Словарь Даля дает следующее определение слову «смех» – это хохот, невольное, гласное проявление в человеке чувства веселости, потехи, взрыв веселого расположения духа; но есть и смех осмеяния, смех презрения, злобы и пр. Смех есть среднее выражение между улыбкой и хохотом. Смех злостный, злорадный, сардонический, задушевный [9, с. 512].

Примеры поговорок мы видим в том же словаре Даля. Больше всего поговорок, связанных со словом «грех»:

*Где грех, там и смех; Грех не смех; И смех, и грех; Грехи не смешки; Сколько смеху, столько греха; Грех – не смех, когда придет смерть; Мал смех, да велик грех; В чем живет смех, в том и грех; И*

*смех наводит на грех; Навели на грех, да и покинули на смех; Много смеху, да не мало и греха.*

*Поговорки, касающиеся времени: Смехом веку не проживешь; Век на смеху живет; Век посмеешься, словно проживешь; Смех тридцать лет у ворот стоит, а свое возьмет; Чужой смех (насмешка наша) семь лет у ворот стоит (выждет своей очереди).*

*Выражающие радость, сильные эмоции: Со смеху покатиться, лопнуть, смехом бока надсадить; Все со смеху покатались; Со смеху не лопнуть.*

*Касающиеся дела: Смех смехом, дело делом; Смеху подобно, не похоже на дело; Последний смех лучше первого, конец дела; Смех завистников не худое дело.*

*О беде, горе: И смех, и горе; Тут не до смеху (не до смешков); И смеху не рад; Вам смех, а нам и полсмеха нет; Людям тын да помеха, а ему смех да потеха; Жена умирает, а муж со смеху помирает; Иной смех плачем отзывается; Из дурака (дуры) и плач смехом прет; Смех до плача доводит; Посильна (под силу) беда со смехами, а не в мочь (не под силу) беда со слезами.*

*И другие: Ну смех, да и только, курам на смех; Смех смехом, а шутка на (в) сторону; Смехом сыт не будешь; Смех – волынка: надул, поиграл, да и кинул; Чужому смеху хорошо смеяться, посмейся-ка своему [9, с. 513].*

В толковом словаре русского языка (Ожегов С., Шведова Н.) смех – это короткие характерные голосовые звуки, выражающие веселье, радость, удовольствие, а также насмешку, злорадство и другие чувства [10, с. 780]. Словарь эпитетов дает около 200 эпитетов слову смех. Диапазон смеха очень широк: от мягкого юмора и доброй улыбки до едкого сарказма и злой иронии.

По степени громкости, продолжительности, характере звучания смех бывает: *адский, бархатный, басистый, басовой, беззвучный, беззубый, безудержный, бесшумный, бешеный, брызжущий, буйный, быстрый, визгливый, внезапный, высокий, гармонический, генеральский, глухой, гогочущий, гомерический, гортанный, громкий, громовой, грубый, грудной, гулкий, густой, деревянный, длинный, долгий, дребезжащий, дробный, дружный, жемчужный, жидкий, жирный, журчащий, залиvistый, захлебывающийся, звонкий, звучный, искристый, клопочущий, клохчущий, колокольчатый, короткий, крикливый, лающий, легкий, медленный, мелкий, мягкий, немой, неровный, неслышный, несмолкаемый, неударжимый, неумный, неукротимый, неумолкаемый, общий, оглушительный, одинокий, отрывистый, отчаянный, отчетливый, перекастистый, переливчатый, пискливый, приглушенный, пронзительный, раскатистый, рассыпчатый, резвый, резкий, свободный, сдавленный, сдержанный, серебристый, серебряный, сильный, скрипучий, сонный, сочный, спазматический, судорожный, сумасшедший, тихий, толстый, тонкий, торопливый, трескучий, тупой, тяжелый,*

*утробистый, утробный, хлипкий, хриплый, хрустальный, щебечущий, ярый.*

Попробуем разделить смех, выражающий какое-либо чувство, настроение, состояние, черты характера человека на смех, имеющий положительный и отрицательный оттенок. Начнем с положительного: *беззлбный, беззаботный, безмятежный, беспечный, благодарный, веселый, иронический, живой, бойкий, горячий, добродушный, добрый, доверчивый, довольный, дружелюбный, задористый, задорный, заразительный, здоровый, инфантильный, искренний, кокетливый, ласковый, ликующий, одобрителный, осторожный, откровенный, пленительный, простодушный, радостный, радушный, разудалый, робкий, сердечный, сладкий, старческий, старушечий, счастливый, тайный, торжествующий, увлекательный, чистый, шаловливый, щекочущий, бубенчиковый, васильковый, домашний, золотой, младенчески-живой, обнаженный, полный, свежий, светлый, спелый, сытный, сытый, уютный, частушечный.*

И смех с отрицательным оттенком: *беспощадный, беспричинный, бессмысленный, бесстыдный, вынужденный, глупый, горестный, горький, грустный, деланный, дерзкий, дикий, дурацкий, едкий, ехидный, желчный, животный, злобный, злой, злорадный, злостный, истерический, ленивый, лукавый, льстивый, мучительный, наглый, надменный, напряженный, напускной, натянутый, невеселый, недобрый, неестественный, нервный, обидный, печальный, подобострастный, пошлый, презрительный, принужденный, припадочный, притворный, пьяный, равнодушный, самодовольный, сардонический, саркастический, свирепый, угодливый, фальшивый, хитрый, холодный, циничный, ядовитый, язвительный, болезненно-нервический, ведьмовской, высохший, гортанно-гордый, дряблый, железный [11, с. 315].*

Толковый словарь русского языка под редакцией Т. Ф. Ефремовой характеризует смех как прерывистые звуки, вызываемые короткими и сильными выдыхательными движениями как проявление радости, веселья, удовольствия [12, с. 502]. Толковый словарь Ушакова дает такое определение: Смех – это короткие и сильные выдыхательные движения, сопровождающиеся характерными прерывистыми звуками, возникающие у человека, когда он испытывает какие-н. чувства (преимущ. при переживании радости, веселья, при наблюдении или представлении чего-н. забавного, нелепого, комического, а также при некоторых нервных потрясениях и т. п.); сами эти звуки [13, с. 420].

Можно отметить большое число синонимов и производных (например, в словаре русских синонимов смех – улыбка, усмешка, хохот, умора), высокую частотность их употребления, а также семантическое взаимодействие с другими концептами и возможностью быть проанализированным с их помощью и на оборот.

Итак, мы описали концепт «смех» на основе лексикографии. Сравнили разные словарные статьи, касающиеся нашей темы,

проанализировали концепт «смех» посредством поговорок, эпитетов и синонимов, что дало нам возможность исследовать его образную составляющую и выявить отраженные в ней специфические черты менталитета русского народа. Мы определили, что концепт «смех» имеет две стороны: положительную и отрицательную, а также ассоциируется с грехом, радостью, бедой, горем, и это ярко выражено в иллюстративных примерах словарных статей русского языка.

#### Литература

1. **Новейший** философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн.: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
2. **Вежбицкая А.** Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М.: Языки русской культуры, 1999. – С. 263-305.
3. **Арутюнова Н. Д.** Дискурс / Н.Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 134 -139.
4. **Нерознак В. П.** От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма / В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск, 1998. – С. 80–85.
5. **Москвин В. П.** Семантическая структура и парадигматические связи полисеманта (на примере слова СУДЬБА). Лексикографический аспект / В. П. Москвин. – Волгоград, 1997. – 167 с.
6. **Воркачев С. Г.** Концепт как «зонтиковый термин» / С.Г. Воркачев // Язык, сознание, коммуникация. – Вып. 24. – М., 2003. – С. 5-12.
7. **Степанов Ю. С.** Основы общего языкознания / Ю.С Степанов. – М., 1975. – 271 с.
8. **Кубрякова Е. С.,** Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю.Г.Панкрац, Л. Г. Лузина. – М.: МГУ, 1996. – 245 с.
9. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. – М., 2006. – 699 с.
10. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1995. – 943 с.
11. **Словарь эпитетов русского языка.** – Горбачевич; Изд-во: СПб: Норинт, 2002. – 448 с.
11. **Новый** словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Автор Т. Ф. Ефремова. Печатное издание. – М.: Русский язык, 2000. – 677 с.
12. **Ушаков Д.Н.** Толковый словарь русского языка: В 4-х т. / Д.Н. Ушаков. – М., Терра, 2003. – 620 с.

#### Анотація

*У сучасній науці проблемам концептів приділяється достатньо уваги. Концепт «смех» розглядається з різних боків з позиції лінгвокультурології, у дослідженні концепта важливу роль відіграє лінгвокультурологічний аналіз у руслі лексикографії, бо лінгвокультурна специфіка емоційних концептів при лексикографічному аналізі англійських і російських джерел недостатньо вивчена.*

**Ключові слова:** *концепт «смех», лінгвокультурологія, словникова стаття.*

#### Summary

*The article is devoted to the concept «laughter», that sometimes has difficulties in lexicographic explanation. The representation of this concept and the analysis of its entry in Russian explanatory dictionaries give the information about*

*the type of definition. The illustrative examples allow to single out the system of cultural values of the people who speak the language.*

**Key words:** *concept laughter, lingvoculturology, entry.*

УДК 81'1

Н.Ю. Михеева, Е Лу

## СЛОВО И ЕГО КУЛЬТУРНЫЕ СМЫСЛЫ

Способ представления мира у разных народов национально-специфичен в силу различных факторов: природных, социальных, культурных, этнопсихологических (например, стереотипных представлений). Языковая картина мира отчасти универсальна, отчасти национально специфична. Но для сознания ее носителей она представляется не как интерпретация мира, а как двойник мира. Поэтому осознать ее национальную специфику можно лишь при сопоставлении картин мира разных народов.

Цель статьи – исследовать роль имени *сердце* в формировании языковой картины мира носителей русского и китайского языков.

Слово *сердце* образовано с помощью суффикса *-ьць* (< *-ьць*) от *сърдь* — «сердце», имеющего соответствия в индоевропейских языках.

Данные индоевропейских языков дают основание говорить о связи имени *сердце* с идеей чаши как вместилища роста (немецкое диалектное *Karre* «сосуд», а с другой - индоевропейское *\*ker-* «расти, творить»: латинское *creare* «творить»); корабля (ср. древнеисландское *hroð* «корабль»: ср. христианский символизм церкви как корабля); солнца (ср. древнеисландское *hróðr* «Sonne»; «Himmel»); танца (ср. греческое *χορσαῖ* («танец»); искусства (ср. ирландское *ceird* «искусство»); храма (ср. древневерхненемецкое *haruc* «храм»); бездны (ср. др.-инд. *karta* «бездна»); вечности (ср. хеттское *karulis* «ancient», прусское *kerdan* «время, вечность»); леса (ср. немецкое *Herz* «сердце», но немецкое диалектное *Hart, Kratt* «лес»); слово *сердце* этимологически связано со словом *сердить* (диалектное *сердце* — «гнев, злость, злоба»); Сердце – центр всех человеческих страстей (как гнева и злобы, так и любви и дружбы (*сердечный друг, бессердечный, сердцеед* и т. д.).

Как показал анализ определений имени *сердце* в толковых словарях русского и китайского языков, и в русском, и в китайском языке первое (основное) значение слова — «один из телесных органов». Далее идут переносные значения. Некоторые из них совпадают в русском и в китайском языках, например, «средоточие чего-н.», «центр, главная часть чего-либо», или похожи, например, русское «средоточие чувств, мыслей» и китайское «характер», так как характер определяется мыслями и чувствами человека. Но есть и различия. В русском языке слово «сердце»

не имеет значения «мысль», и в поговорках мы даже встречаем противопоставление ума, мысли сердцу: «Ум с сердцем не в ладу».

Эпитеты к слову *сердце* называют душевные качества человека; какие-либо свойства, черты характера (*ангельское, бескорыстное, беспокойное, бесстрашное, благородное, бурное, великодушное, великое, верное*); характеризуют способность сильно, горячо чувствовать, любить; неспособность сильно, горячо чувствовать, любить (*бездушное, бестрепетное, бесчувственное, глухое, гордое, деревянное*); равнодушный, жесткий характер. Эпитеты к слову *сердце* могут выражать состояние, настроение, переживания (*безотрадное, взволнованное, веселое, воскресшее, встревоженное, изнеможенное, истерзанное, истомленное, многострадальное*).

Ассоциативные связи слова *сердце* дают картину его сочетаемости в живой речи носителей русского языка. В ассоциативе *сердце* можно найти элементы русской языковой картины мира, особенности менталитета и национального характера. Ассоциативные связи слова позволяют проникнуть в социально-историческую память и сознание носителей русского языка.

Мы рассмотрели наиболее распространенные в русской поэзии 19-20 веков образные параллели, в состав которых входит слово *сердце*. Анализ семантических отношений между членами образных параллелей позволяет говорить о процессах эволюции поэтического языка и поэтической картине мира. Образные параллели, в состав которых входит слово *сердце*, развиваются неравномерно. Расширяется сфера использования устойчивых образных характеристик (*струна, арфа, скрипка, рояль* и т. д.). Активизируются тропы, развивающие смысловые связи, которые ранее не были активны. Семантические связи, в поэзии 19 века только намеченные, в 20 веке приобретают широкое распространение. Это относится к ассоциациям с бытовыми предметами. Характер образной параллели меняется под давлением изменений в изображаемой действительности, под влиянием новых реалий. Некоторые образные параллели вытесняются (*сердце – храм*). Увеличивается связь тропа с изображаемой ситуацией.

Особую роль в создании языковой картины мира играют фразеологизмы. Это «самый культуроносный компонент языка в действии» (В.Н.Телия). Анализ фразеологизмов русского и китайского языков показывает, что в них существуют и совпадения, и различия значений. В большинстве случаев русские фразеологизмы с компонентом «сердце» говорят о чувствах, переживаниях или эмоциях (*отдавать сердце* — чувство любви; *сердце разрывается на части*: кто-л. испытывает глубокую скорбь, печаль, тяжело переживает что-л.). Китайские фразеологизмы чаще обозначают мысли и характеры людей (человеческое лицо, звериное сердце; на языке — одно, а на сердце — другое, то есть «человек чувствует и думает одно, а говорит другое»).

В русской наивной картине мира вместилищем эмоций и чувств выступают *сердце*. *Сердце тоскует, скучает, переживает, радуется, возмущается*. Таким же вместилищем и очагом эмоций является *душа*: это слово в русском языке почти столь же употребительно, как синонимичное ему слово *сердце*.

В китайской наивной картине мира локализация эмоций (ощущений) иная. Для китайцев сердце *xin* тоже является пристанищем многих видов эмоции и чувств — и радости, и печали, и страха, и зависти, например: *xin li gaoxing* «радостно в сердце», *xin li bu gaoxing* «недоволен» (на сердце нехорошо), *xin li nanguo* «на сердце печаль», *xin li weiqi* «в сердце обида», *xin li bu ping* «ощущение несправедливости в сердце», *xin li jidu (xianmu)* «в сердце зависть к кому-то».

Следует также упомянуть, что все иероглифы, обозначающие умственные состояния и умственную деятельность, содержат показатель «сердце» в разных написаниях. О том, что *сердце думает*, свидетельствует и выражение *xin li xiang* «думать в сердце».

Местонахождением мыслительного процесса может быть живот: *duzi li xiang* «подумать в животе». Живот также может служить местом, где человек ругает своего противника (*он непременно в животе тихонько ругался*). В подобных контекстах «живот» переводится на русский язык как «душа».

Хотя роль сердца в генерации эмоций, судя по иероглифике и лексическим употреблением, совершенно очевидна, некоторые чувства или ощущения прочно ассоциируются с другими органами: *желчный пузырь, кишки, печень*. Например, «большой желчный пузырь» предполагает храбрость, а «маленький желчный пузырь» — пугливость, трусость). Орган, связанный с такими состояниями, как тоска, тревога, чувство одиночества, печаль, грусть, — это кишки.

Хотя печень *gan* в китайском языковом сознании и не связана с какими-либо эмоциями, в паре с сердцем она олицетворяет самое дорогое для человека, то, что вызывает чувство любви: *xin gan baobei* «драгоценность сердца и печени».

Фрагмент наивной картины мира носителей китайского языка, связанный с локализацией эмоций и чувств человека, показывает, с одной стороны, универсальные черты, присущие многим народам, прежде всего приписывание сердцу как самому главному органу, обеспечивающему существование человека, функции пристанища многих эмоций. С другой стороны, некоторые эмоции прочно ассоциируются с другими органами, что, однако, не исключает дублирования их сердцем. Обо всем этом свидетельствует множество языковых фактов, обнаруживаемых как в быденном языке, так и во фразеологизмах литературного языка.

Современное китайское слово *linghun*, эквивалентное слову *душа*, встречается только в переводах на китайский язык художественных произведений, написанных на других языках. Обычные носители языка

ни в быту, ни в литературной речи для обозначения души не употребляют это двусложное сочетание. В то же время каждый иероглиф этого сочетания часто появляется в классических поэтических произведениях. Эти знаки употребляются и в быту, формируя лексические единицы разных уровней. При этом оба иероглифа имеют коннотацию души, интуитивно понимаемой как нематериальная субстанция, независимая от *shen* и *ti* «тела».

Сочетание *linghun* создано с целью передачи чуждого для китайцев понятия.

В понятие души входят пять знаков: *ling*, *hun*, *shen*, *po* и *xin*. В словарных статьях *ling* и *hun*, среди прочих значений, есть общее значение этих знаков, передаваемое посредством знака *shen* «дух». Ближайшим синонимом *hun* во фразеологических словарях является *po*. Эти два знака в свою очередь имеют общее толкование 'то, что отделяется от тела человека после его смерти'. Иероглиф *ling*, с другой стороны, сочетается с иероглифом *xin* «сердце» в смысле «душа».

Сердце — это текущее состояние души. В сердце локализуется мыслительная деятельность человека (он думает, считает и соображает сердцем), его психика, чувства, воля, характер и нравственность. Этому понятию противопоставляется *shen* «тело» человека, где сердце как материальное начало составляет часть *wu zang* «пяти внутренних органов». Физиологические функции сердца передаются сочетаниями типа *xin tiao* «сердцебиение» или *xin teng* «боль в сердце».

При жизни человека сердце воплощает понятие души. Все, что творится в сердце, поддается оценке, поскольку с понятием *xin* связано не только эмоциональное состояние человека, но и его разум, регулирующий его поведение и позволяющий выносить эмотивные, этические и прочие оценки в общем и частном планах: хорош ли человек, добр он или зол, совестлив ли, справедлив или нет, искренен или лицемерит. Подобные оценочные значения реализуются в сочетаниях *xin hao* «доброе сердце», *xin hen* «жестокое сердце», *xin xu* «нечисто на душе», *cheng xin* «искреннее сердце», *pian xin* «предвзятость», *kui xin* «угрызения совести», *hei xin* «коварное сердце», *jia xin jia yi* «лицемерный», *you Hang xin* «есть совесть», *mei Hang xin* «нет совести». К сердцу, как к душе, можно обращаться. Об этом свидетельствует фразеологизм *wen xin wu kui* «вопрошая сердце, я не испытываю угрызений».

### Литература

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Языки культуры, 2003. – 300 с.
2. **Культурология**. XX век. Словарь / Культурология. – СПб.: Высшая школа, 1997. – 302 с.
3. **Лотман Ю.М.** Внутри мыслящих миров: человек, текст, семиосфера, история / Ю.М. Лотман. – М.: Наука, 1996. – 410 с.
4. **Маслова В.А.** Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Высшая школа, 2001. – 314 с.
5. **Руднев В.П.** Энциклопедический словарь культуры 20 века /



В.П. Руднев. – М.: Русские словари, 2003. – 320 с. 6. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М.: Русские словари, 2001. – 670 с. 7. **Телия В.Н.** Русская фразеология / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1996. – 364 с. 8. **Толстой Н.И.** Язык и культура // Русский язык и современность. – М.: Наука, 1995. – С. 52-64.

#### **Анотація**

*Стаття присвячена вивченню культурно важливих імен в російській та китайській мовах методом співвіднесення.*

**Ключові слова:** *мовленнєва картина світу, слово, культурні смисли, образ, фразеологізм.*

#### **Summary**

*The comparative analysis on culturally significant names in Russian and Chinese languages is considered in the article.*

**Key-words:** *linguistic wordview, word, cultural meaning, image, phraseological unit.*

УДК 81'42

**И.А. Муляр**

### **ФОНОЛОГИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ С КОМПОНЕНТОМ “КОЛОРЕМА” В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ СМИ**

Относительно недавно на научном уровне было доказано, что каждый звук окрашен в свои психологические характеристики и подсознательно воздействует на решения и поступки любого человека. С точки зрения лингвопсихологических исследований, отдельные звуки и звукосочетания обладают способностью подсознательно воздействовать на эмоции человека и его волю, а также манипулировать ими. Так, американский лингвист М. Майрон утверждает, что «различные звуки и их различные сочетания обладают различной выразительной силой» [4, 629]. В свою очередь, аллитерация и ассонанс рассматриваются как мощное средство выражения чувств и эмоций.

Так, исследуя тексты рекламы английских СМИ, мы столкнулись с явлением «звукового манипулирования» человеческим поведением. В рекламе эти качества целенаправленно используются для внушения. Поэтому, в данной статье, мы поставили задачу проанализировать и систематизировать звуковую организацию рекламных текстов, проследить способы и средства фонологического влияния на реципиента в английских рекламных текстах печатных СМИ.

Некоторые звуки даже могут приводить к возникновению образа. Так, мнению Левицкого В.В., если человек часто слышит или видит звук «и» в рекламе, у него создается впечатление, что разговор идет о чем-то маленьком, незначительном [3, 16]. Данный постулат подтверждается следующим примером рекламы автомобиля: **Prius. Mean but green.** –

*Приус. Маленькая, но зеленая.* Конечно, у англичан данная ассоциация закреплена на подсознательном уровне благодаря присутствию звука «и» непосредственно в слове **little** («маленький»). Стоит отметить, что такой же звук присутствует и в слове **big** («большой»), но в отличие от предыдущего примера, где звук [i:] окружен мягким сонорным [l], в слове **big** смычные взрывные звуки [b] и [g] усиливают прямое значение слова благодаря звонкости и твердости.

Следующий пример наочно иллюстрирует, как смена звуков [i] на дифтонг [ei] в рекламе может создать некий контраст как в произношении, так и на подсознательном уровне: **Little Yellow Tub. Great Big Taste!** *Маленькая желтенькая баночка. Прекрасный великий вкус.* Конечно, здесь нельзя полностью исключить роль слова **little** («маленький»), которое и производит впечатление чего-то незначительного в силу своего денотативного значения, равно, как и наличие слова **big** («большой, великий»). Но даже, если мы на минуту отвлечемся от значений этих слов, и произнесем вслух данный слоган, то сможем «почувствовать» этот контраст звуков практически на физическом уровне. При произнесении первой части текста, губы растянуты в широкой улыбке, в то время как, проговаривая вторую часть, – челюсть опускается вниз. Психологами доказано, частое звучание звуков [a:] и [ei] создает ощущение эмоционального подъема [2, 66]. Данный прием использован рекламистами для создания именно этого контраста, дабы подчеркнуть, как в маленькой баночке умещается такой великий вкус.

Звук [l], как уже было отмечено выше, является «радостным», «ярким», «хорошим» [5, 355]. **You'll be lovelier each day, with fabulous pink Camay.** – *«Ты будешь прекраснее с каждым днем с изумительным розовым Камей».* Звуковой состав данной рекламы призван оказать положительное воздействие на реципиента, помочь женщине почувствовать себя прекрасной и желанной. Аллитерация и ассонанс выступают основными средствами усиления изобразительно-выразительных средств рекламного слогана. Звуковая экспрессия здесь проявляется не как напряженность, а как средство создания легкого, спокойного настроения. Переднеязычные согласные и дифтонги придают эффект мягкости. Повтор сонорного звука [l] создает ощущение света. Реклама производит приятное впечатление благодаря присутствию дифтонгов, сообщающих «плавность» звучанию текста.

В рекламном тексте: **New COLORSTAY MINERAL MOUSSE MAKEUP** (*Новый стойкий тональный мусс на минеральной основе*), также четко прослеживается прием ассонанса путем повторения сонорного звука [m], который придает этому слогану мягкость, «скользящую» легкость в произношении. Роль ударения здесь также не стоит недооценивать. Первые ударные слоги во всех словах играют значительную роль в придании такой плавности произношению текста рекламы. Кроме того, такая плавность текста усиливает семантическое

значение слова «мусс» в данном тексте. Таким образом, у реципиентов на подсознательном уровне реклама тональной основы представленной косметической фирмы ассоциируется с легким нанесением, расплывчатостью и ощущением нежности и комфорта при использовании данного продукта.

Фонологическое воздействие рекламы тональной основы фирмы “Revlon” на подсознательном уровне усиливается с помощью постоянной сменой шумных щелевых согласных звуков [f] и [s], что и придает ощущение некоего шороха, шума, даже шепота – **Today flawless feels weightless.** – *Сегодня безупречное кажется невесомым.* Здесь также присутствует и звук [i:], который, как уже было отмечено выше, придает «незначительность» рекламируемому продукту. Подробный анализ данного слогана позволил сделать вывод, что рекламисты сумели добиться желаемого эффекта именно благодаря качественно подобранным звуковым сочетаниям. Адресат, таким образом, на подсознательном уровне охотнее поверит данной рекламе, в чем и выражается прямое суггестивное значение этого рекламного текста.

Приведем еще один пример рекламы, где присутствие щелевого шумного [f] придает ощущение легкости и комфорта рекламируемому продукту. **Famous Footwear by SKECHERS – Fun Colors... Fun Fashion** – *Известная обувь от Скечерс – Веселые цвета... веселая мода.*

Замечено было, что, в свою очередь, звук [o] производит впечатление мягкости и расслабленности, даже эмоциональной теплоты [4, 627]. Но звук не может быть в слове изолированно, на него оказывают влияние и окружающие его звуки. Так, например, в рекламе губной помады от CLINIQUE: **High on Colour, Long on Comfort** – *Роскошна в цвете, длительна в комфорте.* Создатели данного рекламного слогана ставили себе целью создать у адресатов ощущение комфорта на эмоциональном уровне, поэтому выбор не зря пал именно на эти слова. Звук [o] окружен уже известным нам «светлым» и «мягким» звуками [l] и [m] соответственно. Таким образом, семантическое значение слова «комфорт» подкреплено и звуковым сочетанием всего предложения.

Звуки [p] и [l] также оказывают успокаивающее действие, а вместе они смягчают звучание рекламного слогана, делают его приятным на слух и придают мелодичное звучание [4, 629]: **Plug and Play. Customize your color.** – *Воткни и слушай. Настрой свой цвет.*

Для маркетинговых коммуникаций важна, прежде всего, способность звукового образа интенсивно фиксировать внимание потребителя на объекте рекламы, а также такие свойства рекламного звукового образа, как нацеленность на формирование позитивных эмоциональных реакций потребителя и соотнесенность возможных визуальных ассоциаций с качествами и свойствами рекламируемых объектов. Эффект инструментности может быть весьма разнообразным. Звуки речи рассматриваются как имеющие собственное эмоциональное значение. Так, например, взрывной звук [d] при частом повторении

ощущается, по мнению ученых-лингвистов М. Майрон и И. Тейлор, как недобрый, связанный с отрицательными эмоциями, производит мрачный, злобещий эффект; сонорный звук [1], наоборот, является выражением нежности и теплых чувств [5, 347]: **Double the wear. Double the color. NEW. Double Wear Lipstick.** – *Удвой стойкость. Удвой цвет. НОВИНКА. Вдвое устойчивее губная помада.* Настойчиво повторяясь, эти согласные создают жесткий артикуляционный рисунок.

Прием анафоры, жесткая артикуляционная окраска выдвигает тематическое значение слова **double** (*удваивать*) на первый план. Сочетание данных звуков создает эффект внушения значения рекламного текста в сознание адресата. Конечно, нельзя отрицать, что определенные звуки усиливают тот эффект, который достигается смыслом высказывания. Так, повторение смычного звонкого звука [d] в сильной позиции рассчитано на усиление настойчивого, напористого эффекта внушения, создаваемого всем текстом рекламы.

В основе каждого продуктивного информационного сообщения лежат образ и его звуковое оформление как отражение понятийно-системных связей окружающей нас действительности, а ассоциации являются неотъемлемыми элементами мышления на всех уровнях умственной деятельности и в различных сферах профессионально-общественных интересов человека [2, 71]. Звуковая метафора, которая понимается как любое приравнивание одного звукового комплекса другому (рифма, разного рода звуковые повторы), связывает фонетические явления в сознании человека посредством ассоциации, рождающей эмоциональное воздействие, прогнозируемое и направляемое автором рекламного текста.

Любое сочетание звуков, в том числе и каждое слово, вызывает у человека определенные ассоциации, отсылающие нас к источнику этих звуков и их значению (звукосемантическое значение). **What a little color does for your attitude Crystal Light does for your water. Pump it up.** – *То, как цвет влияет на твоё отношение, Кристалл Лайт влияет на твою воду.* Так, повторение взрывного согласного звука [p] вызывает у реципиента ассоциацию с непосредственным открытием бутылки и характерным при этом звуком «выстрела». Такая прямая ассоциация делает рекламный продукт еще реальнее и вызывает у покупателя желание непременно им обладать.

Согласно данным, полученным в области современной психолингвистики, звукам языка свойственны конкретные «символические значения». В изучении этих свойств звуков сделано немало: разработаны методы анализа фонетического символизма (то есть наличие связи между звучанием и значением), исследованы «символические» характеристики отдельных фонем разных языков. Рекламный «призыв» чистящего средства **SunLight** звучит следующим образом: **You don't have to choose between green and clean. Pick up a green that really cleans.** (*Вам не нужно выбирать зеленое и чистое.*

*Выбирайте зеленое, которое чистит*). Эвфония отрывка построена на преобладании гласных высокого подъема [i], [i:] и других дифтонгов с компонентом [i] и имеет смысловую нагрузку, создавая впечатление чего-то очень светлого, сверкающего. Может показаться, что такие утверждения о символичности отдельных звуков субъективны и произвольны. Однако в действительности это не так.

Таким образом, в своем исследовании мы предприняли попытку анализа и систематизации звуковой организации рекламных текстов. В рамках данного доклада нам удалось раскрыть лишь некоторые аспекты, а именно, выявить способы и средства акустического воздействия на реципиента, среди которых самые частотные - аллитерация и ассонанс.

Доминирующим, в рекламных слоганах с колоретным компонентом в английских СМИ, является положительное эмоциональное воздействие, в то же время, сочетание отрицательно маркированные фонологические средства языка с положительно воспринимаемыми звуками открывают новые возможности для манипуляции эмоциональным состоянием реципиента и восприятием им информации, экстраполируя эмоциональное. Так, образное, символическое, смысловое и объемное наполнение рекламного слогана с колоретным компонентом создается с учетом его фонетической структуры.

#### Литература

**1. Журавлев А.П.** Фонетическое значение / А.П. Журавлев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 159 с. **2. Комарницкая Л.А.** Символические значения гласных и согласных в английском языке / Л.А. Комарницкая. – Черновцы, 2006. – 143 с. **3. Левицкий В.В.** Семантика и фонетика / В.В. Левицкий. – Черновцы, 1973. – 103 с. **4. Miron M.S.** A cross-linguistic investigation of phonetic symbolism / M.S. Miron // Jour. of Abnormal and Social Psychology. – 1961. – N. 62. – С. 623-630. **5. Taylor I.K., Taylor M.M.** Phonetic symbolism in four unrelated languages / I.K. Taylor, M.M. Taylor // Canadian Jour. of Psychology, 1962. – vol. 16. – N 4. – С. 344-356.

#### Анотація

*Стаття присвячена дослідженню проблем в області рекламного дискурсу та психолінгвістичних механізмів впливу на масову свідомість споживача. У роботі розкрито окремий аспект вищезгаданої проблематики, а саме способи і засоби акустичного впливу на реципієнта, розглянуті типи емоційних реакцій на повтор окремих звуків. Автор розглядає поняття звукової метафори для аналізу асоціативних реакцій споживача на звукові повтори в рекламних текстах англійських друкованих ЗМІ.*

**Ключові слова:** звукове маніпулювання, фонологічна організація, алітерація та ассонанс, рекламний дискурс.

#### Resume

*The given article is affiliated with the problems of advertising discourse and psycholinguistic mechanisms of influence on the mass consciousness of the consumer. We revealed a specific aspect of the aforementioned issues. To be more exact we aimed at the investigation of the ways and means of acoustic effects on the recipient,*

*examined the types of emotional reactions to sound repetition. The author examines the concept of a “sound metaphor” for the analysis of associative reactions of consumers on sound repetitions in the texts of advertisements in English publishing Media.*

***Key words:** sound manipulation, phonological organization, alliteration and assonance, advertising discourse.*

УДК 811.161.1:305

**И.А. Осипенко**

## **ГЕНДЕРНАЯ АТТРИБУЦИЯ ЖЕНСКИХ И МУЖСКИХ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ**

Гендерный подход в науке основан на идее о том, что важны не биологические различия между мужчинами и женщинами, а то культурное и социальное значение, которое этим различиям придает общество. Основой гендерных исследований стало выявление разницы в статусах, ролях и иных аспектах жизни мужчин и женщин. Теория гендера позволяет по-новому интерпретировать и произведения публицистической литературы, где наглядно и глубоко воплощаются мужской и женский взгляд на мир (гендерная картина мира), на взаимоотношения полов. Наиболее интересна в этом плане современная публицистика, отражающая сегодняшний гендерный статус женщины и мужчины, особенности гендерного поведения, гендерные конфликты наших дней.

«Гендер – совокупность социальных и культурных норм, которые в обществе посредством власти и доминирования предписывается выполнять людям в зависимости от их пола».

Однако дело не только в буквальном значении лексемы «гендер», а в том объеме понятия, который закрепился за ним в научной литературе: Термин «гендер», заимствованный из лингвистики, использовался для обозначения культурных характеристик мужчин и женщин в отличие от пола – совокупности биологических характеристик – генетических, физиологических и репродуктивных. При помощи понятия «гендер» было проведено структурное отделение естественного (природного) от приобретенного (культурного) в человеке.

Гендер – понятие, рассматриваемое современной социологией как противоположное понятию биологического пола человека. Отличие состоит в том, что биологический пол «выдается» человеку еще до рождения, и изменить его невозможно, если только с помощью хирурга. Гендер же – это весь поведенческий комплекс, присущий мужчинам и женщинам. Гендер может меняться в ходе исторического развития общества. Само понятие «гендер» возникло, когда ученые обнаружили, что биологический пол мало влияет на социальные роли мужчин и женщин. В итоге появилось **определение гендера** как совокупности

социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола. И мужчины, и женщины, живущие в обществе, должны выполнять свои гендерные роли, которое им приписало это общество. Естественно, в разных обществах и роли будут разными. Таким образом, **гендер** – это социальная модель человека, которая определяет его положение в обществе.

**Гендер** – это социальный конструкт, набор характеристик, определенных культурой общества, которые идентифицируют социальное поведение мужчин и женщин и отношения между ними. Гендер конструируется через определенную систему социализации, разделения труда, принятые в обществе культурные нормы, роли и стереотипы. **Гендер** – инструмент для понимания социальных процессов [1].

**Гендер**, таким образом, является одним из способов социальной стратификации общества, который в сочетании с такими социально-демографическими факторами, как раса, национальность, класс, возраст организует систему социальной иерархии.

Значит, **гендерные исследования** – это отрасль знания, с помощью которой изучается как тот или иной социум определяет, формирует, закрепляет и распределяет в общественном сознании и в сознании отдельной личности социальные роли женщины и мужчины, а также какие последствия это распределение для них имеет. Гендерный анализ позволяет изучать современное общество с точки зрения его сиюминутных состояний, учитывая процесс оформления новой социальной структуры и новых социальных мотиваций. Он имеет дело со становящимся, а не со ставшим, и позволяет индивидам сформировать объяснительные модели современных социальных процессов и состояний, прогнозировать научно – корректные перспективы их будущего развития.

Осознать и распознать различия «мужского» и «женского» письма – весьма непростая задача, причем даже для опытного читателя. Однако возможности не прямых методов экспериментального исследования концептов, связываемых в сознании читателя с этими двумя типами письма, еще отнюдь не исчерпаны. Попробуем определить, какие признаки литературного текста позволяют читателю атрибутировать статьи, написанные автором-женщиной или автором-мужчиной [2].

Исследования были произведены на материале мужских и женских публицистических текстов. В подборку было включено по 8 различных статей автора-мужчины (Александра Галуха) и автора-женщины (Натальи Терех), опубликованных в газете «Факты» с 9 по 30 января 2009 года. Отбирались небольшие по объему статьи, лишённые грамматических примет рода автора.

В гендерной атрибуции приняли участие 20 старшеклассниц в возрасте от 14 до 17 лет, по десять любительниц фантастики и тех, кто читает преимущественно классическую прозу.

Испытуемым были предложены для прочтения десять коротких статей, в которых авторы не «выдавали» свой пол в грамматических конструкциях. Для атрибуции предлагались (в случайном порядке) следующие статьи: «Немецкий миллиардер Адольф Меркле бросился под поезд», «Украина попала в список свободных стран», «Около 200 украинских граждан, в том числе 139 детей, просят помочь им эвакуироваться из Палестины», «На курорте близ Турина украинский турист избил легендарного горнолыжника Альберто Томбу», «Число погибших в секторе газа за 20 дней проведения израильской операции «литой свинец» уже превысило тысячу человек» (Натальи Терех); «Ни одна украинская семья не ощутит осложнений, поскольку Украина имеет достаточные объёмы газа в хранилищах», «Леонид Кравчук: «Я счастлив, что живу на этой земле», «Владимир Путин: «Украина отказалась покупать газ по льготной цене 250 долларов за тысячу кубов», «Леонид Кравчук: «Каждый четверг, вот уже 28 лет подряд, я парюсь в сауне на олимпийской базе в Конче-заспе», «Владимир Горбулин: «Я плохо переношу здравицы, которые произносятся в мою честь» (Александра Галуха). Задача испытуемых состояла в том, чтобы, прочитав эти статьи, определить пол их автора.

Значимых различий в точности определения пола автора не оказалось ни между мужской и женской статьями, ни между двумя подгруппами испытуемых. Рассмотрим несколько подробнее те различия, которые удалось выявить. Основаниями суждений для испытуемых – любительниц прозы были:

1. Стиль изложения («мужская грубость», «типично женский юмор» и т.д.).

2. Точность излагаемой информации (точность могла быть присуща и авторам-мужчинам, но чаще – более наблюдательным авторам-женщинам).

3. «Мужская» либо «женская» логика.

Испытуемые – любительницы прозы также достаточно часто ссылались на свою интуицию (в большинстве случаев атрибуция при опоре на этот вид суждений оказывалась неверной). Любительницы фантастики приводили следующие причины своих ответов при определении пола автора статьи:

1. Степень подробности описания.

2. Интуиция.

3. Объём информации в тексте.

Рассмотрим результаты атрибуции по отдельным статьям. Статья «Около 200 украинских граждан, в том числе 139 детей, просят помочь им эвакуироваться из Палестины» (Н. Терех) чаще всего атрибутировалась правильно (75% правильных ответов). Представим



перечень ответов: безоценочное описание автором действий персонажей; много информации за короткий промежуток времени, много разных взаимоисключающих мнений, только женщина может уловить столько информации, мужчина, как правило, менее внимателен к тому, что происходит вокруг, присутствие сентиментальных моментов в описании, по мнению испытуемых, эта статья свойственна только женщине. Примером «массового заблуждения» испытуемых может служить статья «Леонид Кравчук: «Я счастлив, что живу на этой земле» (А. Галуха). Только 15% участниц исследования смогли правильно определить пол автора. Респонденты отметили наличие в тексте этой статьи точной, непротиворечивой информации, достаточного количества юмора, и свидетельствует о том, что отстраненная, рефлексивная позиция автора парадоксальным образом стала идентификатором мужского пола. В целом оказалось, что любительницы фантастики чаще правильно атрибутировали статьи (причем они реже использовали вариант «затрудняюсь ответить»), хотя, напомним, различия не были статистически значимы.

Подведем предварительные итоги. С задачей гендерной атрибуции публицистических текстов читатели справляются заметно лучше, когда находят в тексте отражение тех или иных гендерных стереотипов – например, в выборе темы или в использовании отдельных слов, вплоть до междометий. В случае, когда текст не дает оснований для такого рода суждений, читатель вынужден прибегать к более тонким характеристикам.

Итак, вполне очевидно, что в восприятии авторства публицистических текстов главное значение имеет «культурная дистанция» между автором и читателем. В целом же задача гендерной атрибуции текста оказывается для наивного читателя достаточно сложной. Вполне очевидно, что пол автора – лишь одна из множества характеристик «образа автора», но точность ее определения, как оказалось, связана с читательским опытом [2].

В последнее десятилетие существенно возрос поток гендерных публикаций, что ведет за собой качественное структурное осмысление проблемы гендера.

В современных социальных и гуманитарных исследованиях гендер используется не как неизменная и универсальная конструкция. Понятие гендер означает не вещь или предмет, не много вещей или предметов, а анализ комплексного переплетения отношений и процессов. Помимо биологического и социального аспектов в анализе проблемы пола обнаруживается и третий, символический, или собственно культурный его аспект. В человеческой ментальности мужское и женское существуют как элементы следующих культурно-символических рядов:

мужское – рациональное – духовное – божественное – культурное;  
женское – чувственное – телесное – греховное – природное.

Многие не связанные с полом феномены и понятия (природа и культура, чувственность и рациональность, божественное и земное и многое другое) через существующий культурно-символический ряд отождествляются с «мужским» или «женским». Таким образом создается иерархия, соподчинение внутри уже этих – внеполовых – пар понятий.

#### Литература

1. **Горошко Е.** Гендерные исследования в лингвистике сегодня / Е. Горошко, А. Кирилина // Гендерные исследования. – №2 (1 / 1999): Харьковский центр гендерных исследований. – М., 1999. 2. **Земская Е. А.** Особенности мужской и женской речи / Е. А. Земская, М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова // Язык: система и функционирование. – М., 1990.

#### Анотація

*У роботі проведена лінгвогендерологічна атрибуція сучасних публіцистичних текстів у вигляді лінгвопсихологічного експеримента, побудованого з врахуванням даних гендерології, психології, соціології і лінгвістики. Узагальнення експериментальних даних проведено з врахуванням особливостей прилюдного спілкування і публіцистичного тексту. Ці особливості описані в роботі і співвіднесені з результатами проведеного анкетування.*

**Ключові слова:** *гендер, публіцистичний текст, стереотип, експеримент.*

#### Summary

*Lingvogenдерологічеська атрибуція of modern publicism texts is in-process conducted as lingvopsikhologіcheskogo експеримента, built taking into account information of genderologii, psychology, sociology and linguistics. Generalization of експерименталь'nykh of information is conducted taking into account the features of public intercourse and publicism text. These osobennosti is described inprocess and correlated with the results of the conducted questionnaire.*

**Key words:** *gender, publicistic text, stereotype, experiment.*

УДК 811.111'373

Ю.С. Отекляя, И.В. Мигович

### ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «НЕЖНОСТЬ» («TENDERNESS») В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Язык – главный способ взаимопонимания и взаимодействия людей между собой. Но не всегда люди понимают полное значение употребляемых ими слов. Наиболее часто неточности возникают при наименовании понятий эмоциональной сферы. Значения большинства слов похожи, но не одинаковы, иногда возникают разногласия при использовании понятий, относящихся к одной и той же лексико-семантической группе, что зачастую приводит к непониманию и конфликтам в разговоре. Например, такие слова, как: *любовь, привязанность, симпатия, нежность* представляют похожие значения

чувств, но не одинаковые. Для того, чтобы знать все значения слова и уметь правильно его употреблять, нужно знать большую часть аспектов лексико-семантического поля того или иного слова. Поэтому цель статьи: исследовать все аспекты лексико-семантического поля “нежность” в английском языке. Объектом исследования выступает лексико-семантическое поле «нежность» в английском языке. Непосредственный предмет исследования – словарные дефиниции ядерной лексемы *tenderness* в современном английском языке.

Впервые определение лексико-семантического поля дал Ульман в своей работе “Принципы семантики”. «*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*» [1]. 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 Ульманом, лишено конкретики и, как результат, было детализировано позже в работах многих лингвистов, в частности в работах Й. Трира.

Существует мнение, что отправной точкой для теории семантических полей в целом стала именно работа Й. Трира, 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.

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 [2].

На сегодняшний день существуют научные работы, в которых подробно рассмотрены особенности таких лексико-семантических полей, как: страх [2], природное время [3] и т. д. Однако мы, исследуя вопрос взаимосвязи лексики и эмоциональной сферы человека, поставили за цель данной работы рассмотреть именно лексико-семантическое поле «нежность» как такое, что служить для непосредственной передачи положительного эмоционального состояния человека лексическими средствами языка.

Ключевой, или ядерной, лексемой лексико-семантического поля “нежность” в английском языке выступает *tenderness*.

Один из наиболее авторитетных словарных источников английского языка Oxford English Dictionary, исследуя этимологию данной лексемы, указывает, что слово *tenderness* произошло от французского *tender*, которое, в свою очередь, было заимствовано французским языком из латинского (*tener* - нежный, деликатный) [6].

Исследуя семантику слова *tenderness*, отметим, что словарь **Webster's Dictionary of Contemporary English** определяет данную лексему следующим образом:

1. A tendency to express warm and affectionate feeling;
2. A pain that is left when the area is touched;
3. Warm compassionate feelings;
4. A positive feeling liking; "*he had trouble expressing the affection he felt*"; "*the child won everyone's heart*";
5. A feeling of concern for the welfare of someone (especially someone defenseless) [4].

Словарь **Cambridge Dictionary of English** определяет лексему *tenderness* следующим образом:

1. Gentle: gentle, loving or sympathetic;
2. Painful: (of parts of the body) painful sore or uncomfortable when touched;
3. Soft: (of meat or vegetables) easy, to cut or chew (=crush with the teeth). Describes plants which are easily damaged by cold weather;
4. Young: literary young [5].

**Oxford Dictionary of Contemporary English** определяет эту лексему так:

1. Showing gentleness, kindness, and affection;
2. (of a part of the body) sensitive to pain the pale;
3. (of food) easy to cut or chew;
4. Young, inexperienced, or vulnerable;
5. (of a ship) leaning or readily inclined to roll in response to the wind [6].

Как видим, основным семантическим признаком лексемы *tenderness* в английском языке выступает признак "положительное эмоциональное состояние / отношение одного человека к другому или к группе лиц / объектов". Данный признак находит свое лексическое выражение в таких лексемах как *feeling, loving, sympathetic, warm, affectionate, compassionate, positive, feeling of liking, gentleness, kindness, affection, vulnerable*. Все указанные лексемы входят в состав исследуемого нами семантического поля. Наличие данных лексем в структуре лексико-семантического поля "нежность" в английском языке безусловно указывает на связь последнего со сферой эмоций и эмоциональных состояний.

Отметим, что одной из составных частей любого семантического поля являются синонимы. В общелитературном языке синонимы понимаются как различные по звучанию, но совпадающие по значению

или имеющие сходное, близкое значение слова [2]. Синонимия, или семантическое отношение лексических единиц, полностью или частично совпадающих по своему значению, в отличие от многозначности представляет наибольший интерес как категория ономазиологическая. Синонимы – это языковые средства выражения одного и того же содержания или близких смыслов, уточнения отдельных сторон обозначаемого и его оценки [2]. В семантическом поле слова “нежность” выделяем следующий ряд синонимов.

1. **Benevolence** - *good nature, good feeling, good wishes; kindness, kindliness; Adjective: loving-kindness, benignity, brotherly love, charity, humanity, fellow-feeling, sympathy; goodness of heart, warmth of heart; bonhomie, kind-heartedness; amiability, milk of human kindness, tenderness; love; friendship* [7].
2. **Love** - *affection, sympathy, fellow-feeling; tenderness; Adjective: heart, brotherly love; benevolence; attachment* [7].
3. **Pity** - *compassion, commiseration; bowels of compassion; sympathy, fellow-feeling, tenderness, yearning, forbearance, humanity, mercy, clemency; leniency; (lenity); charity, ruth, long-suffering* [7].
4. **Sensibility** - *sensibleness, sensitiveness; moral sensibility; impressibility, affectability; susceptibleness, susceptibility, suspectivity; mobility; vivacity, vivaciousness; tenderness, softness; sentimental, sentimentality; sentimentalism* [7].

Указанные синонимы, входя в состав лексико-семантического поля “нежность” в английском языке, безусловно расширяют и усложняют его структуру, не опровергая при этом ранее сделанного нами вывода о связи исследуемого поля с категорией эмоциональности в языке через его связь с эмоциональной сферой индивида.

Следует также отметить, что наряду с синонимами, составной частью любого семантического поля являются также и антонимы. Явление антонимии проявляется в существовании слов с противоположным значением. Предпосылкой антонимии можно считать тот факт, что существенные различия объективной действительности отражаются как противоположные понятия в логике и как антонимические значения в языке [8]. Следовательно, в основе качественного противопоставления слов лежат некоторые общие причины, хранящиеся в самом характере человеческого мышления. «Мыслящий ум заостряет притупившееся различие различного, простое разнообразие представлений, до существенного различия, до противоположности» [1]. Антонимия – это выражение подобной противоположности внутри одной и той же сущности, противоположное определение её [9]. Логическую основу антонимии образуют несовместимые видовые понятия, входящие в объём соответствующего родового понятия. Таковыми несовместимыми видовыми понятиями для лексемы «нежность» являются следующие слова:

1. *Animosity, hatred, hostility; ill will, ruthlessness;*
2. *Callousness, toughness;*
3. *Animosity, antipathy, dislike; enmity; hate, hatred, ill will;*
4. *Alienation, animosity, aversion; dislike; divorce, enmity; estrangement, hate, hatred; opposition [7].*

Суммируя все вышеизложенное, отметим, что явление лексико-семантического поля представляет собой один из важнейших элементов лексической системы языка, структурирующих её состав. Семантические поля состоят из множества групп. В основе каждого поля лежит некий семантический признак, который, в свою очередь, является дифференциальным признаком отбора лексем в данном поле. Семантическое поле воспринимается носителями языка как некоторое самостоятельное объединение, соотносимое с той или иной областью человеческого опыта, т. е. психологически реальное. Лексема *tenderness*, являясь ядром лексико-семантического поля “нежность” в английском языке имеет значительное количество вариаций употребления, разветвленную цепь синонимических и антонимических связей. Это в свою очередь обуславливает вариативность в структурном функционировании собственно поля «нежность» в данном языке. При этом основным семантическим признаком исследуемого поля является признак “положительное эмоциональное состояние / отношение одного человека к другому или к группе лиц / объектов”.

#### Литература

1. **Stephen Ullmann**. Principles of semantic / S. Ullmann. – Glasgow: Glasgow University Publications, 1951. // <http://www.jstor.org/pss/410517>. 2. **ref by.** / Языковеденье // <http://www.ref.by/refs39774/1/68.html>. 3. **Библиотечный каталог украинских и русских диссертаций** / Кочнова Ксения Александровна. Лексико-семантическое поле “Природное время” в языковой картине мира А.П.Чехова: дис. канд. фил. наук. Н.Новгород, 2005. // <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/196016.html>. 4. **Merriam Webster's Dictionary** // <http://www.merriamwebster.com/dictionary/TENDERNESS>. 5. **Cambridge English Dictionary** // <http://dictionary.cambridge.org/define.asp?dict=CALD&key=81903>. 6. **Oxford Dictionary of Contemporary English**. // [http://www.askoxford.com/concise\\_oed/tender\\_1?view=uk](http://www.askoxford.com/concise_oed/tender_1?view=uk). 7. **Roget's 21st Century Thesaurus (Third Edition, Copyright)** / Philip Lief Group. – 2009 // <http://thesaurus.reference.com/browse/tenderness>. 8. **Апресян Ю.Д.** Обзор человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д. Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – №1. – С.37-67. 9. **Арнольд И.В.** Лексикология современного английского языка / Ирина Арнольд. – М.: Высш. шк., 1986. – С. 207-209.

#### Анотація

*У статті досліджуються лексико-семантичні особливості лексики “ніжність”, яка виступає ядром відповідного лексико-семантичного поля у*

англійській мові; аналізуються її семантичні властивості та структурні особливості, висвітлюється зв'язок лексеми із емоційною сферою людини.

**Ключові слова:** лексико-семантичне поле, лексико-семантична група, етимологія, синонім, антонім.

### Summary

*The article investigates lexicological and semantic peculiarities of the lexeme "tenderness" which is the core lexeme of semantic field "tenderness" in English language; the author analyses its semantic and structural characteristics, highlights its connection with the emotional sphere of a human being.*

**Key words:** *lexico-semantic field, lexico-semantic group, etymology, synonym, antonym.*

УДК 811.161.1'42

Н.А. Потапенко

## КОНЦЕПТ ЛЮБОВЬ В ЛИРИКЕ ЗИНАИДЫ ГИПШИУС

Комплексное осмысление идиостиля художника слова вряд ли возможно без обращения к понятию «концепт» – одной из ключевых категорий в изучении картины мира.

Проблема исследования концепта широко представлена в работах С.А. Аскольдова, Д.С. Лихачёва, Ю.С. Степанова, А. Вежбицкой, С.Г. Воркачева, Ю.Д. Апресяна, З.Д. Поповой и И.А. Стернина, В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина, В.И. Казариной, В.П. Нерознака, Н.А. Красавского, Л.В. Мальцевой и мн.др. В научной школе Л.Н. Синельниковой проблемами концептологии занимались С.Н.Лобода, Г.П. Джинджолия, В.А. Розсоха, Э.В. Минаева и др.

Концепт *любовь* анализировался как русская культурная доминанта, обладающая особой лингвистической и культурологической ценностью; исследовалось вербальное воплощение концепта *любовь* в идиостилях разных поэтов и писателей.

По замечанию С.Г. Воркачева, концепт *любовь* «напрямую связан с формированием у человека смысла жизни как цели, достижение которой выходит за пределы его непосредственно индивидуального бытия» [1, с. 189].

Однако специальное изучение концепта *любовь* в идиостиле З.Н. Гиппиус до сих пор не предпринималось, что и определило выбор темы нашей работы.

Цель статьи состоит в выявлении и описании лингвистических факторов и языковых средств, репрезентирующих концепт *любовь* в лирике З.Н.Гиппиус.

Известно, что средством репрезентации концепта в художественном тексте является слово. В русском языке существует огромное количество слов, содержащих сему 'любовь' и раскрывающих разнообразные стороны человеческого существования, в которых актуализируются различные аспекты содержания концепта *любовь*.

Концепт *любовь* представляет изначальную ценность в концептосфере Зинаиды Гиппиус. В большинстве случаев в исследуемых текстах человек номинируется в зависимости от отношения к этому понятию. Можно сказать, что для её лирики характерно изображение внутреннего мира человека сквозь призму понимания его души, его переживаний. Пространство *любви* осмысливается в произведениях поэтессы как путь к духовной ценности, которую не всем дано почувствовать и сохранить.

Любовь для большинства женщин – тема главная, всегда занимающая их ум и сердце. Зинаида Гиппиус в этом смысле не является исключением. Но Зинаида Гиппиус была еще (а, может быть, прежде всего) философом. А для философа характерен взгляд со стороны: не только любить, но и размышлять над тем, что есть любовь. Концепт *любовь* у Зинаиды Гиппиус связан с такими концептами, как *Бог, смерть, свобода*.

Любовь настоящая, а для З. Гиппиус разделение на настоящую и ненастоящую любовь вполне оправдано, проявляется в слиянии свободы и Бога. Это может произойти в одном человеке – полюбившем, а может и в двух – влюбленных. Все равно любовь – это путь к Богу, возможность Его почувствовать или с ним слиться. У Зинаиды Гиппиус мы встречаем мысль о том, что, любят на самом деле не конкретного человека, а Бога в нем, Бога через него. О «любви через» у З. Н. Гиппиус найти можно многое. Человек любящий становится медиатором: через него (через его любовь) можно любить себя, через него тебя может любить другой человек. Но неизменно сквозь любящего должен «просвечивать» Бог. На этой мысли Зинаида Гиппиус останавливается: а вдруг не Бог, а Дьявол учит нас любви?

Перекликающаяся с темой любви и смерти тема Бога и Дьявола всегда занимала умы символистов. Саму Зинаиду Гиппиус, «декадентскую Мадонну», современники называли также «Дьяволицей». В стихотворении «Гризельда» [2, с. 57-59] Дьявол выступает в качестве соблазнителя. Устояв перед его чарами, «вернейшая из жен» все же начинает сомневаться, правильно ли она поступила. Вот последняя строфа:

*О Мудрый Соблазнитель,  
Злой Дух, ужели ты –  
Непонятый Учитель  
Великой красоты?* [2, с. 59].

Здесь ярко отражаются сомнения самого автора стихотворения. Но Гиппиус пытается Любовь оправдать: нет, конечно, Дьявол не должен иметь никакого отношения к настоящей Любви, т.к. Она путь к Богу, только с Богом связана. Но мысль, выраженная в стихотворении «Гризельда», никуда в дальнейшем не исчезает. З. Н. Гиппиус разделяет *любовь платоническую* и *любовь плотскую*. Для религиозных философов того времени это было общепринятым и естественным. При этом *любовь*



платоническая должна быть чистой и невинной, а плотская любовь – воплощать собой телесные утехы и выражать нечто богопротивное. Такое разделение противоречило представлению Гиппиус о свободе – ведущему понятию в ее философии и мировоззрении. Поэтому, по мнению З.Н. Гиппиус, не платоническая любовь есть путь к Богу, а Любовь единая. Ср. в тексте:

#### ЛЮБОВЬ

*В моей душе нет места для страданья:*

*Моя душа – любовь.*

*Она разрушила свои желанья,*

*Чтоб воскресить их вновь.*

*В начале было Слово. Ждите Слова.*

*Откроется оно.*

*Что совершалось – да свершится снова,*

*И вы, и Он – одно.*

*Последний свет равно на всех прольется,*

*По знаку одному.*

*Идите все, кто плачет и смеется,*

*Идите все – к Нему.*

*К Нему придем в земном освобожденьи,*

*И будут чудеса.*

*И будет все в одном соединеньи –*

*Земля и небеса [2, с.79].*

Слово «свобода», как показывает его лингвистический анализ, для любого русского человека означает, прежде всего, отсутствие преград: «...во всех русских словарях свобода толкуется с упоминанием слов «стеснять» или «стеснение», производных от «тесно», как если бы свобода состояла, по сути своей, в «освобождении» из своего рода смирительной рубашки, материальной или психологической» [3, с.235].

Не случайно в стихотворении «Тройное» Гиппиус утверждает:

*Тройною бездонностью мир богат.*

*Тройная бездонность дана поэтам.*

*И разве поэты не говорят*

*Только об этом?*

*Только об этом?*

*Тройная правда – тройной порог.*

*Поэты, этому верному верьте.*

*Только об этом думает Бог:*

*О Человеке.*

*Любви.*

*И Смерти [2, 273].*

В дневниках Гиппиус с 1893 по 1904 год она довольно много говорит о так называемой «нетрадиционной» любви и приходит к выводу, что Любовь на самом деле двупола. Каждый находит в Ней нечто для себя, но в своей целостности. Гиппиус не делает четких границ между полами, не дает безапелляционного указания, кого следует любить: мужчину или женщину. Не случайно даже стихи она пишет от лица мужчины.

Изучение лирических текстов Гиппиус позволяет заметить связь концепта *любовь* с мотивами душевной раздвоенности, тоски, трагического одиночества в мире разобщенных людей, разлада между действительностью и мечтой, репрезентирующих концепт *печаль*. Приведем заключительные строки из стихотворения «Однообразие» (1895), где эти мотивы звучат особенно настойчиво и резко:

*Но знаю, миру нет прощенья,  
Печали сердца нет забвенья,  
И нет молчанью разрешенья,  
И всё навек без измененья.  
И на земле, и в небесах» [2, с. 60].*

Как отмечает В.А. Розсоха, «для сюжетной линии текстов, в которых концепт *печаль* связан с концептом *любовь* как особым проявлением жизни, характерны непрерывные метания лирического героя между стремлением к жизни, жаждой любви и осознанием греховности этого чувства» [4, с.116]. Ср. в текстах:

*Не страшно мне прикосновенье стали  
И острота и холод лезвия.  
Но слишком тупо кольца жизни сжали  
И, медленные, душат, как змея.  
Но пусть развеются мои печали,  
Им не открою больше сердца я...  
Они далекими отныне стали,  
Как ты, любовь ненужная моя!*

*Пусть душист жизнь, но мне уже не душно,  
Достигнута последняя ступень.  
И, если смерть придет, за ней послушно  
Пойду в ее безгорестную тень –  
Так осенью, светло и равнодушно,  
На бледном небе умирает день [2, с. 56; «Сонет», 1894 г.].*

*Поверьте, нет, меня не соблазнит  
Печалей прежних путь, давно пройденный.  
Увы! Душа покорная хранит  
Их горький след, ничем не истребленный.*

*Года идут, но сердце вечно то же.*

*Ничто для нас не возвратится вновь,  
И ныне мне всех радостей дорожже  
Моя неразделенная любовь [2, с. 74; «Улыбка», 1897 г.].*

*Душе, единостью чудесной,  
Любовь единая дана.  
Так в полугрустности небесной  
Цветная полоса – одна [2, с. 278; «Вспоминаю», 1940].*

В поэтической системе Гиппиус центральное место принадлежит концепту *любовь*, осмысленному как единственное средство, противостоящее ужасу смерти и хаосу жизни. Одно из наиболее известных стихотворений на эту тему «Любовь – одна» (1896). Многие современники поэтессы считали его одним из лучших в ее творчестве:

*Единый раз вскипает пеной  
И рассыпается волна.  
Не может сердце жить изменой,  
Измены нет: любовь – одна.*

*Мы негодует иль играем,  
Иль лжем – но в сердце тишина.  
Мы никогда не изменяем:  
Душа одна – любовь одна.*

*Однообразно и пустынно,  
Однообразием сильна,  
Проходит жизнь... И в жизни длинной  
Любовь одна, всегда одна.*

*Лишь в неизменном – бесконечность,  
Лишь в постоянном глубина.  
И дальше путь, и ближе вечность,  
И все ясней: любовь одна.*

*Любви мы платим нашей кровью,  
Но верная душа – верна,  
И любим мы одной любовью...  
Любовь одна как смерть одна [2, с. 63-64].*

Это стихотворение состоит из двадцати строк, объединенных в пяти равно симметричных друг другу строфах. Высокой лексике, тропам и фигурам первой и последней строфы, характерно дополнение смысла второй и третьей строфой. Стихотворение построено на антитезах: *жизнь и смерть, измена и любовь, бесконечность и кратковременность, тоска по любви и неспособность любить, духовная реальность и реальность эмпирическая.*

Ритмически однородными являются все четверостишия стихотворения, представляющие собой единый смысловой комплекс. Рифмуются слова, как в рамках первой строфы, так и в остальных строфах (*пеной – изменой, волна – одна, играем – изменяем, пустынно – длинной*).

*Любовь* здесь приобретает абсолютное значение и подразумевает скорее не земное, несомненно, сильное и прекрасное чувство, а мистическое стремление к «несказанному», вечному. Земная любовь не обладает подобным постоянством и весь ее драматизм заключается в том, что она, пусть изначально сильная и страстная, с течением времени может ослабнуть и даже вовсе исчезнуть.

В стихотворении «Ты любишь?» (1896) Гиппиус затрагивается важный аспект, связанный с ролью и местом любви в жизни человека. Без истинной любви, считает она, нет радости в жизни, но с другой стороны, неизбежность метаморфоз любви требует ответа на вопрос: всегда ли любовь есть подлинное и единственное обоснование существования человека с себе подобными?

Некоторая искусственность описываемой ситуации, в которой оказывается герой произведения, заключается в том, что в любовные отношения между ним и его партнером, вторгается память о прежнем возлюбленном; в результате прошлое и настоящее почти сливаются, и эта схожесть двух чувств (по сути, идентичность, так как «земная любовь», по Гиппиус, несовершенна, о чем говорится в строке «Не верность – но и не измена...») дает понять лирическому герою, что он уже никого не любит:

*Увы! В тебе, как и, бывало, в нем  
Не верность – но и не измена...  
И слышу страшный, томный запах тлена  
В твоих речах, движениях, во всем.*

*Безогненного чувства твоего,  
Чрез мертвеца в тебе, не принимаю;  
И неизменно-строгим сердцем знаю,  
Что не люблю тебя, как и его [2, с. 65].*

Таким образом, семантическое ядро концепта *любовь* в лирике З.Н. Гиппиус формируется ценностями духовного мира поэтессы.

Очевидно, что концепт *любовь* является наиболее емким и всеохватным: это высшее жизненное благо, ради которого стоит жить, это способ выхода за пределы собственного «я».

Концепт *любовь* в лирическом тексте З.Н. Гиппиус представлен лексемами: *любовь, любим, полюбить, любовью, разлюбить и др.*; словосочетаниями: *любовь одна, одной любовью, негодная любовь и др.* Позиция субъекта выражается с помощью слов *мы, душа, глубина, бесконечность*, которые в свою очередь можно объединить в одно концептуальное поле *любовь*.

Таким образом, мировоззрение Гиппиус, ее система ценностей – это ключ к лингвокогнитивному коду ее текстов. Творческая эволюция Гиппиус, отмеченная вехами декадентства, индивидуализма, «новопутейства», представлена в концепте *любовь*, связанном с концептами *свобода, человек, Бог, небо, печаль* и др.

#### Литература

1. **Воркачев С. Г.** Концепт любви в русском языковом сознании / С.Г. Воркачев // Коммуникативные исследования 2003: Современная антология / Под ред. О. А. Леонтонович. – Волгоград: Перемена, 2003. – С. 189–208. 2. **Гиппиус З.Н.** Сочинения: Стихотворения. Проза / Сост., подгот. текста, вступ. ст., комм. К. Азадовского, А. Лаврова / З.Н.Гиппиус. – Л.: Худож. лит. 1991 – 692 с. 3. **Словарь** русского языка: В 4-х т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981 – 1984. – Т. 3,4. – 1982. – 736 с. 4. **Розсоха В.А.** Лирическая концептосфера Зинаиды Гиппиус / В.А.Розсоха // Наукові записки Луганського національного педагогічного університету. Вип.6. Серія «Філологічні науки»: Зб. наук. праць [Концептологія : світ – мова – особистість]. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – С.113-131.

#### Анотація

*У статті проаналізовано вербальну представленість концепту любов в ліриці Зінаїди Гіппіус, а також виявлено зв'язок цього концепту з іншими концептами у концептосфері Зінаїди Гіппіус.*

**Ключові слова:** *концепт любов, лірика З. Гіппіус, мовні засоби репрезентації концепту.*

#### Summary

*The article analyzes the verbal representation of the love concept in the lyric poetry by Zinaida Gippius and reveals the connection between this concept and other concepts in the concept sphere of Zinaida Gippius.*

**Key words:** *love concept, lyric poetry by Z. Gippius, language means of concept representation.*

УДК 821.161.1

А.С. Самчук

#### НЕВЕРБАЛЬНЫЕ ЗНАКИ В РАССКАЗЕ А.П. ЧЕХОВА «ВЕДЬМА»

Уже несколько десятилетий в лингвистике наблюдается устойчивый интерес к невербальным средствам коммуникации, к мимике, жестам, культуре движений в целом. Это связано со смещением языковедческой парадигмы в сторону функционализма и антропоцентризма, что стимулировало развитие таких актуальных направлений лингвистики как паралингвистика, неориторика, прагматика, психолингвистика. Эти науки непосредственно связаны с изучением невербальных средств коммуникации.

Актуальность исследования роли невербальных знаков в художественном тексте обусловлена тем, что исследование невербальной

семиотики началось в конце XX века и до сих пор не утратило своей новизны. Недостаточно изучены особенности функционирования невербальных знаков в условиях художественного произведения.

Цель статьи – выявить особенности функционирования невербальных знаков в рассказе А.П. Чехова «Ведьма»; определить их значение и роль во вторичной моделирующей системе.

Выбор материала исследований обусловлен, во-первых, особой ценностью рассказа как жанра для изучения невербальных знаков, что связано с такими свойствами рассказа как краткость, лаконичность, особое внимание к деталям, которые порой могут сказать больше, чем развернутое повествование (а именно такими деталями являются невербальные знаки); во-вторых, А.П. Чехов – непревзойденный мастер детали. Психологизм Чехова зачастую «скрытый», то есть чувства и мысли героев не изображаются, а угадываются читателем на основании их внешнего проявления.

Невербальные средства являются носителями информации о социальном статусе, психологическом состоянии, эмоциональной вовлеченности персонажей в диалог. Рассказы А.П. Чехова насыщены диалогами персонажей, а непосредственная коммуникация предполагает кроме обмена вербально выраженной информацией еще и визуальный контакт, который обеспечивает оценку невербального поведения собеседника.

Рассмотрим, как работают невербальные знаки в рассказе А.П. Чехова «Ведьма».

Персонажи:

- 1) Савелий Гыкин, дьячок.
- 2) Раиса Ниловна, дьячиха.
- 3) Почтальон.

### **Невербальные знаки персонажей Савелий Гыкин**

*Дьячок Савелий Гыкин лежал у себя в церковной сторожке на громадной постели и не спал, хотя всегда имел обыкновение засыпать в одно время с курами (сильное беспокойство).*

*Гыкин прислушивался к этой музыке и хмурился (недовольство, тяжелые мысли и чувства).*

*– Я знаю! – бормотал он, грозя кому-то под одеялом пальцем (неопределенное беспокойство, стремление защититься от неведомой угрозы, предупреждающий жест).*

*Дьячок тревожно взглянул на жену, спрыгнул с постели и, переваливаясь с боку на бок, заходил вдоль печки (нарастающая тревога).*

*Савелий побледнел, крикнул и опять зашлепал по полу босыми ногами (страх, увеличивающаяся тревога).*

*– Почту кружит! – прохрипел он, злобно косясь на жену (нервозность, злость, предчувствие приближающейся опасности).*

– *Ведьма и есть ведьма, - продолжал Савелий глухим, плачущим голосом, торопливо сморкаясь в подол рубахи* (тревога сочетается с проявлениями истеричности, огорчением).

*Дьячок перевел дух, утер губы и прислушался* (облегчение, напряженное внимание).

*Дьячок для большей убедительности приложил палец ко лбу и закрыл левый глаз* (жесты, подкрепляющие суждения персонажа, призваны повысить убедительность слов).

*Он расставил босые ноги, нагнул голову и задумался* (глубокая задумчивость сочетается с выражением упрямства).

*В окне раздался стук, такой громкий и необычайный, что Савелий побледнел и присел от испуга* (сильный внезапный страх).

*Дьячок подпрыгнул два раза перед постелью, повалился на перину и, сердито сопя, повернулся лицом к стене* (отчаяние, злость, не находящая выхода; персонаж пытается отгородиться от возникших проблем, дистанцируется).

*Савелий нетерпеливо дрыгнул ногой и ближе придвинулся к стенке* (увеличивает дистанцию между собой и неприятной ситуацией, попытка избежать проблем).

– *Собачья жизнь... – пробормотал он, кладя руки под голову и закрывая глаза* (принятие невозможности повлиять на ситуацию, возмущенное состояние; персонаж все еще отгорожен от мира).

*Савелий заворочался под одеялом и медленно оглянулся* (беспокойное состояние, настороженность).

*Савелий сердито выдохнул из груди весь воздух и резко повернулся к стене* (беспомощная злость, невозможность повлиять на ситуацию; увеличивает дистанцию между собой и проблемой).

*Савелий недоверчиво поглядел на жену, потянулся губами к лампочке, но тот час же спохватился и всплеснул руками* (недоверие, подозрительность, ожидание худшего).

*Расходившийся Савелий подскочил к почтальону и дернул его за рукав* (неконтролируемый гнев, агрессивность).

*Савелий, видя, что гости собираются уезжать, даже заржал от удовольствия* (животная радость, облегчение).

*Дождавшись, когда она утихла и стала ровно дышать, он коснулся пальцами ее затылка... подержал в руке ее толстую косу и погладил ее по шее* (тайное проявление чувств собственника, интереса к жене).

### **Раиса Ниловна**

*Руки ее быстро двигались, все же тело, выражение глаз, брови, жирные губы, белая шея замерзли, погруженные в работу, и, казалось, спали* (эмоциональная «спячка», вариант отстраненности от нелюбимого мужа).

*Вдруг ресницы ее шевельнулись, и в глазах блеснуло внимание (пробуждение от эмоциональной «спячки», проявление интереса к изменениям в окружающем мире, напряженное ожидание).*

*– Что ты знаешь? – тихо спросила дьячиха, не отрывая глаз от окна (проявление сильного интереса к тому, что происходит за окном).*

*– Бесишься, глупый... – покойно заметила дьячиха (равнодушие к переживаниям мужа, уверенность в себе, своем превосходстве).*

*– Тьфу! – удивилась Раиса, пожимая плечами и крестясь (недоумение).*

*– Да и глупый же ты, Савелий! – вздохнула дьячиха, с жалостью глядя на мужа (разочарование в муже).*

*Дьячиха вскочила и побледнела (страх, смешанный с волнением).*

*– А кто вы? – спросила дьячиха, боясь взглянуть на окно (растерянность и волнение).*

*Дьячиха сидела на табурете и, сдавив щеки ладонями, глядела в лицо почтальона (невербально выраженный интерес к мужчине).*

*– А, сатана длиннополая! – прошипела дьячиха, поморщившись от досады (злость, раздражение).*

*Дьячиха заглядывала почтальону в глаза, словно собиралась залезть ему в душу (невербальный призыв к действиям; уменьшение дистанции между персонажем и объектом его внимания, вхождение в личную зону почтальона).*

*– А вы останьтесь! – шепнула она, опустив глаза и трогая его за рукав (нарочитая скромность сочетается с распущенностью; вхождение в интимную зону почтальона).*

*Когда они мало-помалу затихли, дьячиха рванулась с места и нервно заходила из угла в угол (нервозность, сильное внутреннее напряжение, вызванное нереализованными желаниями).*

*Дьячиха подбежала к постели, протянула руки, как бы желая раскидать, растоптать и изорвать в пыль все это, но потом, словно испугавшись прикосновения к грязи, она отскочила назад и опять зашагала (выражает эмоциональные перемены героини, протест против опостылевшей жизни в глуши с жалким мужем, невозможность что-либо изменить).*

*Дьячиха быстро повернулась к нему лицом и сверкнула на него глазами (назревание конфликта, гнев).*

*– Несчастливая я! – зарыдала дьячиха (эмоциональный взрыв).*

*– Отстань! – крикнула она и так стукнула его локтем в переносицу, что из глаз его посыпались искры (гнев, презрение и обида, выплеснутые наружу).*

### **Почтальон**

*Согревши себя ходьбой, он сел за стол, протянул грязные ноги к мешкам и подпер кулаком голову (расслабленное состояние, физическая усталость).*

*– Собачья жизнь! – проворчал почтальон, водя глазами по стенам и словно не веря, что он в тепле (возмущение, злость).*



– Собачья жизнь... – пробормотал он, кладя руки под голову и закрывая глаза (в этом случае злость не ощущается, скорее – констатация факта, переходящая в расслабленное, сонливое состояние).

Почтальон вскочил, сел, обвел мутным взглядом сторожку и опять лег (эмоциональная и физическая усталость героя).

Почтальон поднялся и, сладко потягиваясь, стал надевать пальто (спокойствие).

Почтальон развязал узел и в нерешимости перекинул башлык (неуверен в своих действиях).

Испуганно, словно желая бежать или спрятаться, он взглянул на дверь и схватил за талию дьячиху (решительные действия почтальона сочетаются со страхом быть разоблаченным).

Почтальон постоял немного, резко мотнул головой, как окончательно проснувшийся, и пошел за ящиком (растерянное состояние сменяется принятием решения и последовавшим за этим действием).

Анализ невербальной коммуникации в рассказе А.П. Чехова «Ведьма» показал, что невербальные знаки необходимы для создания полноценного образа персонажа; они не только дают определенное портретное описание персонажа, но и позволяют проникнуть в его явные и скрытые цели, желания и эмоции. Чехов раскрывает внутренний мир персонажа через внешние проявления: жесты, мимику, телодвижения. Невербальные знаки в художественном тексте позволяют создать полную картину взаимодействия персонажей на уровне межличностной коммуникации; способствуют созданию сложного сцепления лиц, событий, отношений, обстоятельств, мыслей и чувств.

#### Литература

1. **Чехов А.П.** Рассказы. Повести. Пьесы / А.П. Чехов. – М. : Эксмо, 2007. – 832 с. 2. **Крейдлин Г.Е.** Невербальная семиотика. Язык тела и естественный язык / Г.Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с. 3. **Пиз Аллан.** Язык телодвижений / Аллан Пиз. – М. : ЭКСМО, 2006. – 112 с. 4. **Чуковский К.И.** О Чехове / К.И. Чуковский. – М. : Русский путь, 2007. – 210 с.

#### Анотація

У статті розглянуто невербальні засоби комунікації в умовах художнього твору (на матеріалі оповідання А.П. Чехова «Відьма»). Виявлено значущу роль невербальних знаків у створенні цілісних образів персонажів та формуванні повної картини міжособистісної комунікації.

**Ключові слова:** невербальні знаки, персонаж, оповідання.

#### Resume

The author of the article analyzes nonverbal means of communication in the literary work (at the material of A.P. Chehov's story «The witch»). Nonverbal means of communication helps to creat integral image of charater and to form full picture of interpersonal communication.

**Key words:** nonverbal means, character, story.

### **ОСНОВНЫЕ ФОРМУЛЫ НАПИСАНИЯ НЕОФИЦИАЛЬНОГО ПИСЬМА КАК ЭЛЕМЕНТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Специфической особенностью овладения иностранным языком является его двойственность: развитие речи, основанное на учете психологических факторов общения, и овладение лингвистическими структурами. Включение письма как помощника в учебном процессе позволило оптимизировать освоение обоих аспектов. Письмо – это особый жанр, требующий довольно хорошего знания того языка, на котором они пишутся [1, с. 19].

Цель данного исследования определить способы совершенствования навыков письменной речи неофициального письма как предмета обучения.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом и практическом обосновании обучения учащихся иностранному языку элементами неофициального письма в рамках профильно-ориентированного обучения.

Практическая значимость исследования в определении способов совершенствования навыков письменной речи, которые могут быть использованы в неофициальном письме, способствующие совершенствованию иностранного языка.

Практика показала, что для обучения иностранного языка, простого деления на формальные и неформальные письма недостаточно. Хотя бы потому, что учащимся формальные письма не интересны, поскольку не нужны им на практике. Зато на практике нужны неформальные письма, стили которых достаточно разнообразны [7, с. 9].

Известный немецкий драматург Лессинг Г. Э. советовал своей сестре: «Пиши так, как ты говоришь, и это будет прекрасно» [3, с. 47]. Главное в письме это содержание.

Переписка в Великобритании, США и других англоязычных странах осуществляется по особым правилам, отличающимся от общепринятой практики составления писем в России. Этикет требует, чтобы письмо было подписано только собственноручно [2, с. 14]. Главные правила этикета написания письма на английском: 1) sender's address; 2) date; 3) inside address; 4) salutation; 5) opening sentence; 6) body of the letter; 7) closing sentence; 8) complimentary close; 9) signature; 10) P.S. или Postscript [1, с. 35].

Форма обращения в неофициальном письме зависит от степени знакомства или родственных связей с лицом, которому адресуется письмо. Общая модель обращения: Dear /My dear + имя адресата (с вежливым обращением или без) + двоеточие, запятая. Где вежливое

обращение – это формы Mr., Mrs., Miss, Ms., Sir, Madam [1, с. 37]. Зачин письма обычно состоит из слов благодарности за полученное ранее письмо или из каких-либо других фраз в зависимости от ситуации. Например: I am so pleased that you...How nice to hear that you...This is just a brief note to thank you for [1, с. 38]. Конец письма тоже заключается из выражений в зависимости от ситуации: I am looking forward very much to hearing from you...Do write to me soon and tell me all about yourself and your family. Заключительные формулы вежливости могут быть в таком виде как: Sincerely yours, Yours faithfully, Respectfully yours, Fraternaly, With all my love [1, с. 40; 6]. Написание письма — это глубоко творческий процесс, который не может быть ограничен какими-либо жесткими инструкциями или оборотами.

Развитие навыков письма на иностранном языке рассматривается как средство активизации усвоения языкового материала [3, с. 22]. Английский методист Кэрол Джискомб утверждает, что подростки, в силу психологических и возрастных особенностей, не способны грамотно изъясняться на письме на родном языке. Еще большей проблемой для них является письмо на иностранном языке. Поэтому она рекомендует отводить треть работы на уроках на совершенствование навыков письма [5, с. 4]. Существует много способов, направленных на совершенствование навыков письменной речи:

- составление рассказов по опорам и картинкам;
- организация спонтанных диалогов, не требующих предварительной подготовки;
- написание сочинений;
- ведение дневника на английском языке, куда они записывают события дня, свои мысли.

Все эти способы ведут за собой ряд упражнений, помогающие достичь максимального результата. Например, учащимся предлагается иллюстрация, им надо представить, что они являются действующими лицами картинки и составить диалог, отражающий содержание [3, с. 63]. Спонтанные диалоги вызывают у учащихся неподдельный интерес, так как здесь присутствуют элементы азарта и артистичности, ученики не «привязаны» к заготовкам, нет страха забыть или перепутать реплики. Ведение дневника дает возможность использования в письмах различные бытовые ситуации. Такой вид деятельности расширяет вокабуляр, совершенствует спеллинг, отрабатывает структуру предложения [3, с. 65].

Немаловажным является составление и написание отзыва о книге – такие задания несут большую воспитательную нагрузку. Учащиеся должны правильно подобрать лексику, сделать выбор грамматических конструкций так, чтобы они точно передали мысли и настроение пишущего. Подобные упражнения и задания развивают умения и навыки в области письменной речи [2, с. 36]. Примером такого письма служит следующий образец:

Dear Marion and Kevin,

We send you our seasons greetings from Starobelsk and hope that you are both well. We trust that the weather in England is not cold this winter so far-maybe no picnics down by the river now! As we wrote, we are waiting for Lena and Sergey's new baby arrives but he is a bit late-due last Saturday. By the time this letter arrives with you, we should be grandparents for the first time-we are so excited by that. When baby arrive, I think Lena will be immediately on the phone and let you know. One thing is sure, he will arrive by Christmas.

Give our love Helen and family. A wonderful New year through 2010 with sunshine all the way.

Best wishes,

Helen.

Исходя, из фактического материала можно сделать выводы, что обучение иностранному языку элементами неофициального письма способствует развитию профильно-направленной лингвистической, социокультурной, прагматической, межкультурной коммуникативной компетенции в письменной форме, а также повышению мотивации к изучению иностранного языка и эффективности учебного процесса.

#### Литература

1. **Ступин Л.П.** Письма по-английски на все случаи жизни / Л.П. Ступин. – М., 1997. – 207 с. 2. **Лесохина Т. Б.** English for science and technology: научно-методическая концепция, система упражнений / Т.Б. Лесохина. – М., 1998. 3. **Верникова А.И.** Пути совершенствования письменной речи / А.И. Верникова. – М., 1999. 5. **Streetwise.** – Oxford University Press, 1992. 6. **Мюллер В.К.** Большой англо-русский словарь / В.К. Мюллер. – М., 2006. 7. **Кауфман М.Ю.,** Кауфман К.И. Английский язык. – М., 2007.

#### Анотація

*У статті визначено основні формули написання неофіційного листа як елемента між культурної комунікації, що сприяє розвитку професійно-направленої лінгвістики.*

**Ключові слова:** професійно-направлена лінгвістика, артистичність, адресат, вокабуляр, неофіційний лист.

#### Summary

*The article deals with the main formulas of writing informal letters as an element of intercultural communication that promotes the development of the professional-directed linguistics.*

**Key words:** professional-directed linguistics, artistic, addressee, vocabulary, informal letter.

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Процесс международных отношений охватил все сферы человеческой жизни, включая и культуру. Это обстоятельство породило у представителей самых разных наук огромный интерес к процессу взаимодействия и взаимовлияния культур, который получил название межкультурной коммуникации (МК).

Большие массы людей сегодня участвуют в международных, политических, экономических и профессиональных организациях, международных форумах и конференциях, работают в многонациональных компаниях, украинские студенты обучаются за рубежом, а украинские туристы путешествуют по всему миру. Для этого необходимо знание не только соответствующего языка, но и знание норм, правил, традиций, обычаев другой культуры.

Изучением аспектов МК занимается целая группа гуманитарных наук: культурология, коммуникативистика, социология культуры, литвокультурология, этнопсихология и т.д.

Появление межкультурной коммуникации как предмета научного исследования связывают с именами американских ученых Э. Холлом и Д. Трайгером, которые впервые употребили этот термин в работе «Culture as Communication». Впоследствии многие исследователи стали развивать теоретические основы этого феномена. Различным аспектам межкультурной коммуникации посвящены работы М. Бергельсон, И. Ключанова, О. Леонтович, И. Приваловой, Е. Тарасова, С. Тер-Минасовой.

К настоящему времени научные исследования в области межкультурной коммуникации фокусируются на поведении людей, сталкивающихся с культурно обусловленными различиями в языковой деятельности и последствиями этих различий. Общение, осуществляемое между представителями различных культур, обуславливается коммуникативной компетенцией его участников, что оказывает сильное влияние на удачу или неудачу коммуникативного акта. Поэтому в данной статье мы изучим те факторы, которые влияют на эффективность межкультурной коммуникации, в частности, межкультурную компетенцию индивидов.

Коммуникация – происходит от лат. Communicate, от communico – делаю общим, связываю. Общение, передача информации от человека к человеку – специфическая форма взаимодействия людей в процессах их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющейся главным образом при помощи языка. Но это лишь сухое словарное определение такой важной и сложной социальной формы нашей жизни. Поэтому

ограничиться одним понятием передачи информации от субъекта к субъекту с помощью устной и письменной речи примитивно и недостаточно [5, с. 285].

Языковая картина мира давно и много изучается. Картина эта, отражённая в языке, не совпадает у разных народов, меняется в лексике и грамматике. Наиболее наглядной интонаций может служить слово - основная единица языка, которая не просто даёт название предмету или явлению, это «кусочек» окружающего человека мира, «кусочек реальности пропущенный через сознание человека и отраженный в сознании данного национального общества приобретенными специфическими чертами» [5, с. 136].

Тер-Минасова пишет, что выучив иностранное слово, человек извлекает кусочек мозаики из чужой и неизвестной ещё до конца картины и пытается совместить его с имеющейся в его сознании картиной мира, заданной ему родным языком. Именно это обстоятельство является одним из камней преткновения в обучении иностранным языкам и составляет для многих учащихся главную (иногда непреодолимую) трудность.

Картина мира, не просто отражается в языке, она и формирует этот мир и его носителя. Вот поэтому без знания мира изучаемого языка невозможно изучить язык как средство общения. Поэтому изучение иностранных языков с их последующим применением невозможно без знания культуры, менталитета, национального характера, обычаев и традиций носителей этих языков [5, с. 138].

Цель взаимодействия культур – не только общение, сотрудничество, общее решение проблем, познание интересов, нужд, ценностей, менталитета другой культуры, но социальная самореализация субъекта одной культуры (индивида, группы, нации) путем взаимодействия с представлениями другой культуры.

Индивидуальность человека обусловлена личным восприятием окружающего мира и проявляется только в диалоге и взаимодействии с другими людьми.

М. Бубер определяет диалогичность существенной характеристикой человеческого бытия: диалог – это принцип существования, взаимодействия людей, способ достижения, взаимопонимания, а еще более, – цель их бытия, потому что только в диалоге возможно становление человека как духовной личности. Диалогические отношения могут также возникать у людей относительно конкретного предмета или идеи. Г. Я. Буш минимальным условием для возникновения диалога называет «наличие хотя бы одного действительного субъекта, поскольку другим может быть и квазисубъект, субъективный объект, объективный субъект (феномен культуры), психический конструкт (фантом, образ, мечты)» [1, с. 25].

Итак, все явления личной культуры (материальные, духовные, практические), а так же отдельные национальные являются

потенциальным субъектом диалога между людьми. Сравнивая их с реалиями родной культуры, человек приобретает ценностные ориентиры в мире, расширяет свой индивидуальный опыт.

Согласно социокультурной концепции М. М. Бахтина, диалогические отношения предвидят значение уникальности каждого партнера и их принципиальное равноправие, право на отличие мыслей, взглядов, позиций, направленность каждого на понимание, взаимное дополнение. Диалог, по определению М. М. Бахтина, – специфическая форма обмена духовно-личностным потенциалом, способом согласованного взаимного развития.

В современных демократических условиях растет ценность отдельных личностей, ее мыслей и взглядов. Признание уникальности каждого из участников МКО одновременно создает условия для вращения разных точек зрения и интересов [1, с. 25].

В то же время в процессе межкультурной коммуникации партнеры преследуют определенные цели, для достижения которых используют определенные приемы и способы, позволяющие им достигнуть поставленных целей. В совокупности эти знания и приемы и образуют основу межкультурной компетентности, главными признаками которой являются:

- открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий;
- психологический настрой на кооперацию с представителями другой культуры;
- умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур;
- способность преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы;
- владение набором коммуникативных средств и правильный их выбор в зависимости от ситуации общения;
- соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации [3, с. 49].

По мнению отечественных исследователей межкультурная компетентность представляет собой совокупность знаний, навыков и умений, при помощи которых индивид может успешно общаться с партнерами других наций как на обыденном и на профессиональном уровне, так и на культурном. Например, практическим выражением межкультурной компетентности могут служить знания, что в Англии не принято спрашивать о том, сколько человек зарабатывает, сколько он заплатил за какую-то вещь, там не следует также задавать вопросов личного характера (о возрасте, семейном положении собеседника, о состоянии его здоровья и т.д.). На основании данного понимания межкультурной компетентности ее содержание можно разделить на три группы знаний: аффективные, когнитивные и процессуальные [3, с. 49].

К *аффективным элементам* относятся эмпатия и толерантность, которые не ограничиваются только рамками доверительного отношения к иной культуре. Они образуют психологический базис для эффективного межкультурного взаимодействия.

К группе *когнитивных элементов* относят культурно-специфические знания, которые служат основой для адекватного толкования коммуникативного поведения представителей иной культуры, как оазис для предотвращения непонимания и как основание для изменения собственного коммуникативного поведения в интерактивном процессе.

*Процессуальные элементы* межкультурной компетентности представляют собой стратегии, конкретно применяющиеся в ситуации межкультурных контактов. Различают стратегии, направленные на успешное протекание такого взаимодействия, побуждение к речевому действию, поиск общих культурных элементов, готовности к пониманию и выявление сигналов непонимания, использование опыта прежних контактов и т.д., и стратегии, направленные на пополнение знаний о культурном своеобразии партнера [3, с. 50].

Формирование навыков компетентной межкультурной коммуникации требует от ее участников понимания того, *что, когда, кому* и *как* они могут и должны сказать или сделать.

Социокультурные знания (*«что»*) формируются в результате социального и личного опыта индивида и составляют фоновые знания о мире. Незнание особенностей национально-культурной специфики приводит к коммуникативным неудачам и конфликтам. Наиболее часто коммуникативные конфликты возникают в поведенческой сфере, включающей в себя невербальные средства общения, народные традиции, манеры приветствия и т.д.

Коммуникативные навыки и умения (*«когда»* и *«кому»*) представляют собой совокупность способов выражения идей, мыслей, чувств, переживаний, способов воздействия на партнеров и собеседников, используемых в процессе общения с целью достижения целей коммуникации. Этот тип знаний является результатом всего предыдущего опыта общения с представителями других культур. Он включает в себя знание разнообразных моделей и типов поведения, используемых для успешного достижения целей коммуникации.

Языковые знания (*«как»*) являются инструментом познания как своей, так и другой культуры. В языке наиболее четко проявляются различия между культурами. Поэтому знание языка другой культуры является непременным условием межкультурной компетентности, поскольку обеспечивает адекватное понимание культурных особенностей соответствующей страны [3, с. 51-52].

Следует отметить, что важнейшей составной частью языковой компетентности является речевая грамотность. Дело в том, что неграмотно построенная речь, ошибки в произношении слов создают



впечатление низкой культуры субъекта и вызывают сомнение у партнера в его компетентности. И наоборот, яркость и доступность речи, остроумие, использование пословиц и поговорок, крылатых литературных выражений обеспечивают субъекту коммуникации более высокий уровень компетентности. В своей совокупности указанные виды знаний позволяют достигнуть взаимопонимания в коммуникации, формируют способность «читать» партнера, вести себя грамотно в вербальном и невербальном общении и тем самым делать межкультурную коммуникацию эффективной и успешной.

Многогранность и разнообразие людей, с которыми мы вступаем в коммуникативное общение, требует от нас хорошего знания не только родного языка, но и иностранных. Воспитание коммуникативных качеств формируется у нас на протяжении всего периода обучения, и в дальнейшей деятельности. Мы должны воспитывать к себе уважение к окружающим нас людям, их культуре, не пренебрегать их обычаями и верой. Только на этой основе можно построить диалог высокого уровня на равных правах.

#### **Литература**

**1. Колбіна Т.В.** Формування міжкультурної комунікації майбутніх економістів: аспект: Монографія / Т.В. Колбіна. – Х.: НЖЕК. – 2008. – 392 с. **2. Привалова И.В.** Разнообразие подходов в развитии теоретических основ межкультурного общения / И.В. Привалова // Вестник МГУ. [Сер. 19]. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 3. – С. 85-96. **3. Садохин А.П.** Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации / А.П. Садохина // Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – №3. – С. 39-55. **4. Советская энциклопедия** / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – [4-е изд., испр. и перераб.]. – М., 1990. – С. 285. **5. Тер-Минасова С.Г.** Мир изучаемого языка / С.Г. Тер-Минасова // Вестник МГУ. [Сер.19]. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – №3. – С.136-139.

#### **Анотація**

*У даній статті вивчається міжкультурна компетенція як фактор, що має вплив на ефективність міжкультурної комунікації.*

**Ключові слова:** міжкультурна комунікація, міжкультурна компетенція.

#### **Summary**

*This article deals with the study of the cross-cultural competence as the factor that has an influence on the successful cross-cultural communication.*

**Key words:** cross-cultural communication, cross-cultural competence.

## **ЯЗЫК И КУЛЬТУРА КАК ДВЕ ВЗАИМООБУСЛОВЛЕННЫЕ СУЩНОСТИ**

Проблему взаимоотношения языка, культуры и этноса пытались решить еще в начале XIX в. немецкие ученые — братья Гримм, идеи которых нашли свое продолжение в 60-70-х годах XIX в. — в трудах Ф.И. Буслаева, А.Н. Афанасьева и др. Однако наибольший резонанс в мире получили идеи В. Гумбольдта, основные положения концепции которого можно свести к следующему: 1) материальная и духовная культура воплощаются в языке; 2) всякая культура национальна, ее национальный характер отражен в языке посредством особого видения мира: «Разные языки — это не различные обозначения одного и того же предмета, а разные видения его» [3, с. 305]; 3) языку присуща специфическая для каждого языка внутренняя форма, которая есть выражение «народного духа», его культурной компетенции; 4) язык есть опосредующее звено между человеком и окружающим его миром. По В. Гумбольдту, язык есть «народный дух», он «само бытие» народа и реальность культуры, ибо он способен ввести человека в культуру. Язык зафиксировал в себе взгляд культуры на мир, человека в нем и себя самое.

Во второй половине XX века проблему взаимодействия языка и культуры пытаются решить многие отрасли лингвистики — она исследуется в межкультурной коммуникации (60-е годы, США), лингвострановедении (70-е годы), лингвокультурологии (90-е годы), антропологической лингвистике.

Итак, язык и культура тесно взаимосвязаны, и это аксиома. Но как именно? Что является связующим звеном? Это как раз и является актуальнейшей на сегодняшний день проблемой, которая целым рядом лингвистов, философов, лингвокультурологов решается по-своему.

Что же такое язык? При наличии многих подходов к нему и множества определений и пониманий представляется актуальным восходящее к В. Гумбольдту, который обращается для этого к категории духа и рассматривает человека как существо духовное, не отвергая при этом роли языка в человеческом разуме и познании им мира, но не сводя его только к деятельности разума. Язык, согласно толкованию В. Гумбольдта [3, с. 313], есть одновременно «творение природы человеческого разума» и «дар», полученный от Творца.

Язык — это некая промежуточная реальность («междумир» — по И.Л. Вайсгерберу), откуда следует, что язык — это не ряд готовых этикеток к предметам, не их простое означивание, а промежуточная реальность, сообщающая нам то, как мы их видим. Й.Л. Вайсгербер [1, с.

117] пишет: «Каждый язык в его содержаниях обладает присущим ему космосом понятий и мыслительных форм».

Язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык — специфический способ существования культуры, фактор формирования культурных кодов.

Широко известны концепции В.Н. Топорова, Вяч.Вс. Иванова, школа этнолингвистики Н.И. Толстого. Язык в их исследованиях трактуется как «естественный» субстрат культуры, пронизывающий все его стороны, служащий инструментом ментального упорядочения мира и средством закрепления этнического мировидения.

Думается, что получить адекватное представление о природе языка возможно лишь исходя из сущности человека, осознающего себя, свое место и свою роль в мире и культуре. Культура формирует и организует мысль языковой личности, формирует и языковые категории, и концепты.

Таким образом, в лингвистике конца XX века стало возможным принять следующий постулат, который вытекает из достижений современной науки: язык тесным образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее. На основе этой идеи на рубеже тысячелетий возникает новая наука — лингвокультурология.

Язык не просто отражает реальность, но интерпретирует ее, создавая особую, еще одну, реальность, в которой живет человек. Структура языка может быть приравнена к структуре действительности или взята как более или менее деформированное отражение ее [1, с. 164]. Язык и культура в известной степени изоморфны [11, с. 10], что позволяет хорошо отработанные лингвистические методы и понятия перенести в культурологию. Не случайно Г.О. Винокур [9, с. 211] писал: «Всякий языковед, изучающий язык данной культуры, тем самым... непременно становится исследователем той культуры, к продуктам которой принадлежит избранный им язык». В.Н. Телия также строит свою концепцию на основе изоморфности языка и культуры.

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

Если традиционный способ осмысления проблемы взаимодействия языка и культуры заключается в попытке решить лингвистические задачи, используя некоторые представления о культуре,

то нашей задачей стало изучение способов, с помощью которых язык воплощает в своих единицах и транслирует культуру.

Язык и культура, будучи самостоятельными феноменами, связаны через: а) значения языковых знаков (Е.Ф. Тарасов), б) культурную коннотацию (В.Н. Телия), в) лингвокультуру (В.В. Воробьев), г) через национально-культурный компонент (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), д) через фоновые знания (Ю.А. Сорокин). Рассмотрим вкратце некоторые из предполагаемых способов связи.

Е.Ф. Тарасов, отвечая на поставленный им важный методологический вопрос «Включен ли язык в культуру и как?», пишет: «...язык включен в культуру, т.к. "тело" знака (означающее) является культурным предметом, значение знака — это также культурное образование, которое возникает только в человеческой деятельности» [9, с. 106]. И далее: «Культура включена в язык, т.к. вся она смоделирована в тексте» [9, с. 107].

Культурно маркированная коннотация возникает как результат интерпретации ассоциативно-образного основания фразеологической единицы или метафоры посредством соотнесения его с культурно-национальными эталонами и стереотипами.

Взаимодействие языка и культуры нужно исследовать крайне осторожно, помня, что это разные семиотические системы. Справедливости ради нужно сказать, что, будучи семиотическими системами, они имеют много общего. Как считает В.Н. Телия [10, с. 225-226], 1) культура, равно как и язык, — это формы сознания, отображающие мировоззрение человека; 2) культура и язык существуют в диалоге между собой; 3) субъект культуры и языка — это всегда индивид или социум, личность или общество; 4) нормативность — общая для языка и культуры черта; 5) историзм — одно из сущностных свойств культуры и языка; 6) языку и культуре присуща антиномия «динамика — статика».

Лингвокультурема — термин, введенный В.В. Воробьевым. Это комплексная межуровневая единица, которая «представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [4, с. 45]. В понимании В.В. Воробьева, лингвокультурема есть совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак.

В настоящее время мы можем говорить о нескольких важнейших научных направлениях, основывающихся на идее взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры. Прежде всего, следует назвать этнолингвистическое направление.

В рамках этого направления можно выделить как бы две самостоятельные ветви, которые обозначились вокруг двух важнейших проблем: 1) реконструкция этнической территории по языку — работы В.В. Иванова, Т.В. Гамкрелидзе и др.; 2) реконструкция материальной и

духовной культуры этноса по данным языка – работы В.В. Иванова, В.Н. Топорова, Т.В. Цивьян, Н.И. Толстого и его школы.

В качестве самостоятельного современного научного направления следует признать также лингвострановедение, представленное работами Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова и их школами.

Самостоятельным направлением можно считать и лингвокультурологию, основанную на идеях Е.М. Телия, В.В. Воробьева, В.М. Шаклеина и др.

Признание взаимовлияния языка и культуры имеет большое практическое значение. Укрепляются междисциплинарные связи таких областей знания, как лингвистика, культурология, этнография, антропология, археология.

### Литература

1. **Вайсгербер Й.Л.** Избранные труды по языкознанию / Й.Л. Вайсгербер. – М.: Прогресс, 1993. – 264 с. 2. **Гудков Д.Б.** Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. – М.: Языки культуры, 2003. – 300 с. 3. **Гумбольдт В.** Избранные труды по языкознанию / В. Гумбольдт. – М., 1984. – 250 с. 4. **Культурология. XX век. Словарь / Культурология.** – СПб.: Высшая школа, 1997. – 302 с. 5. **Лотман Ю.М.** Внутри мыслящих миров: человек, текст, семиосфера, история / Ю.М. Лотман. – М.: Наука, 1996. – 410 с. 6. **Маслова В.А.** Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М.: Высшая школа, 2001. – 314 с. 7. **Руднев В.П.** Энциклопедический словарь культуры 20 века / В.П. Руднев. – М.: Русские словари, 2003. – 320 с. 8. **Степанов Ю.С.** Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М.: Русские словари, 2001. – 670 с. 9. **Тарасов Е.В.** Язык и культура // Язык. Культура. Этнос / Е.В. Тарасов. – М.: Наука, 1994. – С. 34-49. 10. **Телия В.Н.** Русская фразеология / В.Н. Телия. – М.: Наука, 1996. – 364 с. 11. **Толстой Н.И.** Язык и культура / Н.И. Толстой // Русский язык и современность. – М.: Наука, 1995. – С. 52-64.

### Анотація

*В статті розглядається проблема взаємодії мови та культури.*

**Ключові слова:** *лінгвокультурології, лінгвокультурема, значення, смисл, фонові знання, мовленнєва картина світу.*

### Summary

*The problem of interaction of language and culture is considered in the article.*

**Key-words:** *linguistic culturology, linguistic culturological unit, meaning, sense, background knowledge, linguistic worldview.*

## СЕМАНТИКА КРАСНОГО ЦВЕТА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Познание цвета – это осознание смысла образов архетипов, канонизированных мировой культурой. Системы цветовых обозначений и цветовых символов в разных языках и культурах доказывают влияние родного языка на характер цветовой классификации. Анализ цветообозначений необходим для выявления роли цвета в построении визуального пространства человека и обусловленности функционирования в языке с учетом культурно-исторических традиций и китайского менталитета. Цветообозначения китайского языка соотносятся с семиотической, ценностной и философско-мировоззренческой картиной мира. Рассматривая концептосферу цвета китайской цивилизации мы выявляем не только феномен цвета как своеобразный концепт мировосприятия, столь отличный от европейского, но и систему цветосимволики как встроенную в лексическую базу древнюю мифологическую систему.

Первые примитивные иероглифы, обозначающие базовые понятия стали появляться в окрестностях Пекина X-XX тысяч лет назад, первобытные люди оставляли наскальные иероглифы-пиктограммы, в которых преобладает красный цвет. Анализ цветообозначений в диахроническом аспекте подтверждает взаимовлияние «язык~культура» в сопоставлении категорий культуры и семантики концепта «цвет». В Китае цвет издревле рассматривался как одна из важнейших связующих нитей между человеком и вселенной. Благодаря этому китайцам удалось накопить богатейший опыт в области изучения воздействия цвета на человеческое мироощущение.

Археологические и этнографические данные о ритуалах и традициях китайского этноса свидетельствуют о роли цвета в жизни китайской цивилизации. Древнейшие неолитические культуры Яншао (仰韶文化 «яншао вэньхуа») и Луншань (龙山文化 «луншань вэньхуа») отличались цветом керамики и орнаментом и назывались «культурой цветной и черной керамики» соответственно. Черная роспись (黑 «хэй») по красному фону (红 «хун») – цивилизация Яншао (彩陶文化 «цайтао вэньхуа»), культура Луншань – цветовая триада: черный, серый и белый (黑陶文化 «хэйтао вэньхуа») [1, с. 6].

Эстетика цвета произрастает из тонкого восприятия китайцами окружающей действительности. Впервые упоминания о цвете встречаются в величайшем литературном памятнике Древнего Китая «Книге Перемен» (易经 «Ицзин») в связи с пятью первостихиями: вода, огонь, дерево, металл, земля. Все эти космологические идеи находят отражение в языковой картине мира. Относительно соответствия 64

гексаграмм «Ицзина» 64 цветам, конкретных упоминаний в «Каноне Перемен» не встречается. В самом тексте «Канона» нет и намека на модель «64 гексаграммы – 64 цвета», в главе «Пояснения к гексаграммам» (说卦传«Шуогуачжуань») упомянуты несколько цветообозначений, но достаточно не систематизировано. В главе 梅花易数 «Мэйхуа ишу» 8 гексаграмм соотносятся с 5 основными цветами: красный, черный, белый, желтый, зеленый, которые и являются цветовыми канонами. Искажение в наименовании предмета или явления, изменение символа считалось отступлением от истины [4]. Хроматическая основа китайской культуры имеет однозначную космологическую семантику. Базовые цвета соотносятся с Центром, Востоком, Югом и Севером. Пространственные зоны и их цветовые и символические соответствия выглядят следующим образом: Центральная пространственная зона – желтый цвет 黄 «хуан», Восточная зона – 青 «цин» (сине-зеленый цвет), Западной пространственной зоне, месту, где царят хаос и гибель живого соответствует белый цвет 白 «бай», Северная зона окрашена в черный цвет – символ мрака, темноты.

В соответствии с символикой Юга красный цвет символизирует буйство жизни во всех ее проявлениях радость, торжественное событие, успех, удачу, благие пожелания. Красный (红 «хун») соответствовал Солнцу (в китайской культуре солнце обычно представляется как красное, а не как желтое), мифологическим же животным здесь стала Красная птица, а персонажем – Огненный император Янь-ди, научивший людей растить хлеб, и являющийся богом-целителем, так как солнце – это жизнь (восходит к мифу о красной птице, которая пролетала в небе, держа в клюве 9 колосьев. Зерна упали в землю и проросли. Вечнозеленые хлеба спасали людей от голода).

*Правя царственным блеском сияющей радуги,*

*Следовать буду мимо сонма богов.*

*Справа-пышная роскошь Пурпурной птицы朱雀,*

*А слева-изгибы колец Бирюзового змея.*

Сун Юй «Девять рассуждений»

Это древнейшая цепочка ассоциаций – в мифологической и даосско-религиозной традиции цвета: багряный – 朱 «чжу», красный – 赤 «чи», вишневый – 绛 «цзян» прилагаются к мифологическим персонажам, явлениям и предметам высшего мира. Багряная ласточка (朱燕 «Чжуянь») – волшебный тотем чжоусцев (конец II тысячелетия до н.э.), багряный скакун 朱骐 «чжуци» – конь, наделенный сверхъестественными свойствами; Красная река 赤水 «чишуй» – волшебная река, текущая у подножья горы Куньлунь (служила связью между Небом и Землей), вишневые одеяния 绛衣 «цзяньи» – облачение духов. Красные плоды – впервые упоминаются в трактате 山海经 «Шаньхай цзин» как плоды бессмертия на священном дереве с круглыми

листами и желтыми цветами. В поэзии Китая «красному облаку» уподобляются дворцовые чиновники, одетые по случаю праздника в халаты красного цвета. Следует добавить, что цветные облака издавна считались в Китае символом благого предзнаменования, а в легендах и сказках часто выступали как «транспортные средства» небожителей.

*И по-лебединому в зале Тунмин в почтеньи вытянув шеи,  
Как красное облако 红云 перед Юй-ди, чиновники стали в ряд.*

Су Ши «Прием в императорском дворце в честь Праздника  
Первого Полнолуния»

Вместе с тем не следует забывать о том, что образ, вызываемый словом-понятием, может иметь и чувственную основу. Нередко это связано с тем, что слово обозначает ряд слабо дифференцируемых значений различных объектов, которые не могут быть переданы каким-либо одним предметом. Так, например, слово «красный» может заключать в себя тысячи оттеночных смыслов от темно-розового до пурпурного. Отсюда чувственная основа слова «красный» оказывается настолько обширной (чем собственно стимул красного цвета), что нередко становится не адекватной ему, поскольку неограниченно расширяет семантическое поле значений красного цвета. Поэтому в наиболее радостные моменты жизни китайцы предпочитали красные одежды, например, невеста и свадебная атрибутика всегда была красного цвета, передавая жизненную силу солнца и огня. Такая житнетворная сила красного отпугивает злых духов и приносит удачу в дом и гармонизирует общую атмосферу. Если на руку ребенка, считали китайцы, намотать красную ниточку, она защитит малыша от сглаза. Красный цвет как маркер радостных событий виден в новогодней атрибутике и обрядности. Неотъемлемой частью новогодних праздников считаются благопожелания, выполненные на пурпурной бумаге (выражение 贴红喜字 «те хун сицзы» – наклеивать красные счастливые иероглифы); детям на праздник дарят деньги в красном конверте (выражение 送红包 «сун хунбао» – преподнести красный сверток).

В языке семантика красного закреплена в словосочетании 红事 «хунши» (красное событие, свадьба), 红楼 «хунлоу» (красная башня) и 红衣 «хун'и» (красное платье) – образные названия женских покоев и женского свадебного наряда. Метафорическое значение цвета, соотнесение его связи со светилом, культом плодородия и женской красотой отражено в выражениях 红女 «хунной» (красная женщина, девица краса), 红颜 «хуньянь» (внешность красавицы). Художников называли «постигшими красный и синий цвет», как достигших совершенства в художественном творчестве.

Прослеживается и другая ассоциативная цепочка – хроматический ряд красного входит в государственную символику. Красный цвет сближается с кроваво-красным 鲜血 «сяньсюе». В древнем Китае красный символ императорской власти и ранговый цвет знати, а в КНР



неотъемлемой частью всей государственной атрибутики является алый революционный красный (герб, флаг). Такое переосмысление красного зарождается в начале XX века, как символ революции, новой власти: 红旗 «хунци» красный флаг; 红军 «хунцзюнь» красная армия; 红色政权 «хунсы чжэнцюань» красная власть.

Главным даосско-религиозным цветом является киноварный, по ассоциации с киноварью – 丹 «дань» (сульфид ртути). Киноварь входила в состав снадобья бессмертия, приготавливаемого даоскими алхимиками.

*Пустыню грозную-Зыбучие пески - по ходу сбоку оставляю,  
Но Киноварная река 丹江 внезапно путь мне преграждает.*

Цюй Юань Поэма «Ли Сао» [3, с.70]

В китайской поэзии 红尘 «хунчэнь» (красная пыль) употребляется как символ городской жизни, проводимой в отрыве от природы, а также для обозначения мирской бездуховности в широком понимании.

*По Лиловой Дороге в столицу иду,  
«красный прах» 红尘 отирая с лица.  
"Любовался цветами", но не с кем теперь  
эти чувства в пути разделить.*

Лю Юйси (772–842)

«В даоском монастыре Сюаньдоугуань зацвели персиковые деревья»

«Красный прах» в китайском оригинале: «красная пыль» плодородный краснозем широко распространенный тип почвы в центральном и южном Китае.

Словарь 说文 «Шо Вэнь» определяет красный как смесь 赤 chì «чи» багряного и 白 bái «бай» белого [8]. В древнекитайском языке лексема «красный» употреблялась в трех вариантах: 失 zhū «чжу», 丹 dān «дань» и 赤 chì «чи», в современном языке сфера употребления «красной триады» незначительна. Современный 红 hóng «хун» является как бы «промежуточным, универсальным цветом» – цвет свежей крови или цветов гранатового дерева.

Все китайские иероглифы по способу образования условно разбиты на три группы: пиктограммы, идеограммы, фоноидеограммы. Иероглифы – фоноидеограммы (形声字) составлялись из существующего иероглифа, имеющего то же звучание, что и производящая основа (фонетик) + графический элемент, определяющий класс понятий, к которым относится слово (детерминатив). Иероглифы-фоноидеограммы составляют более 80 % от общего состава иероглифических знаков. Фоноидеограмма 红 состоит из ключа 纟 (糸), указывающего на связь с нитями (шелковыми) 纟 и «фонетика» 工 gōng. Все изделия из шелка изначально были светло-красного цвета (浅红色的丝织品), поэтому семантика иероглифа была «светло-красный

цвет шелковых нитей», позднее цвет стал «насыщенно-красным». В качестве цветовой лексемы 红 впервые встречается в произведении Конфуция 论语 «Луныюй».

В качестве глагола 红 (变红, 呈红色 становится красным, краснеть) стал употребляться еще исторических произведениях величайшего историографа и литератора 班固 Бань Гу (династия Восточная Хань (25-220 гг.): 红了樱桃, 绿了芭蕉。Hóng le yīngtáo, lǜ le bājiāo. Вишни покраснели, позеленели бананы.

В китайском языке зафиксировано 14 синонимичных «красных» лексем (紫zǐ, 赤chì, 赫hè, 丹dān, 绛jiàng, 茜qiàn, 酃tí, 赭zhě, 彤tóng, 血xuè, 赭táng, 熏xūn) и 59 цветообозначений, содержащих морфему 红hóng или переводящихся со значением «красный» и его оттенков. Подгруппа красного цвета в китайском языке является самой многочисленной.

Передача информации с помощью цвета основана на возникающих ассоциациях, имеющих несколько слоев: общие природные, более поздние слои – влияние культурных традиций народа, к которому принадлежит человек, а затем уже цветовые ассоциаций личных переживаний и впечатлений. Яркие, целостные образы (горы, облака, небесное пространство, цветы, деревья), соединяющиеся в китайской культуре с цветом формируют самостоятельную завершенную эстетическую систему – концепцию цвета китайской цивилизации, в основе которой императорский красный.

#### Литература

1. **Все о Китае** / Все о Китае. – М.: Восток, 2001. – 460 с. 2. **Гуо Цзинфу**. Китайский язык и традиционная китайская культура / Гуо Цзинфу. – Пекин: Наука, 1991 (на китайском языке). – 460 с. 3. **Кравцова М.Е.** Хрестоматия по литературе Китая / М.Е. Кравцова. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 242 с. 4. **И-Цзин**. Древняя китайская «Книга Перемен». – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 324 с. 5. **Луо Чанпей**. Язык и культура / Луо Чанпей. – Пекин: Наука, 1989 (на китайском языке). – 402 с. 6. **Малявин В.В.** Китайская цивилизация / В.В. Малявин. – М.: Восток, 2000. – 462 с. 7. **Син Фуи**. Культура и язык / Син Фуи. – Хубей: Наука, 1994 (на китайском языке). – 420 с. 8. **Словарь** современного китайского языка. – Пекин: Китайский язык, 1994. – 640 с. 9. **Фрумкина Р.М.** Цвет, смысл, сходство / Р.М. Фрумкина. – М.: Флинта, 1984. – 340 с. 10. **Чан Цзиннин**. Лексика китайского языка и культура / Чан Цзиннин. – Пекин: Наука, 1995 (на китайском языке). – 274 с.

#### Анотація

*В статті розглядається зміст слова Червоний у словниках китайської мови та поетичних текстах.*

*Ключові слова:* мовна картина світу, значення, смисл, метафора, образ, мова і культура.

### Summary

*The author of the article considers the content of word 'red' in Chinese dictionaries and poetical texts.*

*Key-words: linguistic wordview, meaning, sense, metaphor, image, language and culture.*

УДК 811.111'373

**В.С. Черниш**

### ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ-ЗООНІМІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ МОВ

Мова – це один із основних засобів спілкування. Вона побудована таким чином, що є натурально засвоєваним, ефективним та адекватним засобом обміну інформацією та її накопичення. Але мова підпорядкована завданням комунікації, що полягає у передачі та прийомі думок про об'єкти дійсності, але “як” передати “що”. У цьому інший бік якості інформації. Її завдання – передати думку так, щоб вона не тільки дійшла до адресата, але і викликала емоційне враження, і тим самим стала психічно переконливою [3, с. 49].

Стилістичні можливості англійської мови безмежні. Слова та їх сполучення по-різному можуть виражати одну і ту ж думку, відтворюючи при цьому емоціональний вплив різної сили. Можна сказати, що фразеологічні одиниці є одним із найяскравіших засобів мовлення, вираження думок. Вчені почали вивчати особливості фразеологічних одиниць ще на початку 20 століття. Однією з важливих тем досліджень є англійські фразеологізми – зооніми. Ці фразеологічні одиниці представляють найбільш мальовничу й виразну частину словникового складу мови. Але дослідники виявили, що лексичне значення англійських фразеологізмів – зоонімів відрізняються від їх перекладу на українську мову [4, с. 32].

Мета статті – визначити особливості вживання фразеологізмів з компонентами назв тварин в порівнюваних мовах.

Актуальність теми полягає в тому, що фразеологізми – зооніми (назви тварин), представляють собою великий шар лексики, який активно використовується в сучасній англійській мові в спілкуванні, тому що за допомогою фразеологізмів виразити думки можна набагато чіткіше.

Для того щоб перейти до розгляду питання про способи перекладу фразеологічних одиниць, дамо визначення науці, яка розглядає сукупність декількох слів як одне значення. Фразеологія (від грец. *phrasis*, виявлення и *logos* вчення) – розділ в мовознавстві, який вивчає сталі сполучення слів з повним або незначним переосмисленням змісту вираження. В англійській мові більше використовується не термін «фразеологічні одиниці», а так звані “set – expression”, що має одне й те

ж саме трактування. Також використовують поняття “ ідіоми ” . Всі ці терміни не мають точного визначення фразеологічного обороту, а лише означають всі загальноприйняті вирази в цілому [5, с. 84].

Відображення природи, зокрема її тваринного світу, у фразеологічних образах пов'язане з традицією, коли людина вважала себе частиною природи, а саму природу персоніфікувала, наділила представників тваринного світу якостями, притаманними людині. Впродовж років у свідомості різних культур і народів сформувались різні уявлення про представників флори і фауни. Звідси ж з'явилися і фразеологічні одиниці, до складу яких входять назви тварин, причому цим тваринам притаманні людські якості – чи то працьовитість, вірність, лінощі, хитрість. Такі фразеологічні одиниці дістали назву анімалізму або ж зооніми [4, с. 62]. Наприклад, вовк символізує жорстокість, безжалісність (злий, як вовк, вовком дивиться; *to throw someone to the wolves* – підставити когось з метою самозахисту). Лев у світогляді англійців отримав виключно позитивні асоціації, адже протягом століть він є національною емблемою і символом Великобританії, що знайшло відображення в політичній метафорі *to twist the Lion's tail* – тобто зачіпати інтереси Англії.

З точки зору російського лінгвіста А. Куніна, англійські фразеологічні одиниці діляться на дві групи:

- фразеологічні одиниці, які мають еквіваленти в українській мові;
- безеквівалентні фразеологічні одиниці.

В першому типі йдеться мова про постійну відповідність, яка можливо є єдиним перекладом та не залежить від контексту речення. Оскільки будь – яка рівнозначна відповідність являється еквівалентною, то даний тип перекладу доцільно назвати моно – еквівалентним [5, с. 97]. Прикладом цього є такі вирази: *a willing horse* - *покірливе телятко*; *a dark horse* – *темна конячка*. З іншого боку, можливо що в рідній мові є декілька варіантів перекладу і потрібно вибрати найточніший: *to be a bear punishment* – *бути витривалим, великий, як ведмідь, дужий, як ведмідь*. Також це може бути людина незграбна, *як ведмідь у танці*, або груба і нетактовна *the one who plays the bear*.

Що ж стосується перекладу англійських фразеологізмів, які містять зооніми, то при цьому виникають деякі складності. Вчені – філологи, які працюють над перекладом англійських “set - expressions” на українську мову, пропонують різноманітні методи для подолання тих чи інших проблем при перекладі. Зрозуміло, що стандартного визначення не може бути взагалі. Виникають моменти, коли потрібно шукати інші шляхи перекладу, бо все залежить від контексту речення, в якому використовуються фразеологічні одиниці [5, с. 124]. Як складова частина досліджень з фразеології з'явилась ґрунтовна класифікація В.В. Виноградова, у якій розрізняються три типи фразеологізмів: фразеологічні єдності, фразеологічні сполучення і зрощення.

Фразеологічні єдності – це такі фразеологізми, що є семантично неподільними. У реченні вони виступають своєрідним синтаксичним монолітом, не допускають ніякої реструктуризації чи вкрапленнь у вигляді додаткових означень чи уточнень [2, с. 99]. Прикладом цього є: *never offer to teach fish to* – не вчи рибу плавати; *never look a gift horse in the mouth* – дарованому коневі в зуби не заглядають; *a wolf guzzles counted sheep* – вовк і полічених овець краде.

Фразеологічні зрощення – немотивовані одиниці, значення яких нібито зовсім не виводиться із значень компонентів: *to rain cats and dogs* – задощити; *dog doesn't eat dog* – вовк вовка не кусає; *hold your horses* – не поспішай.

Фразеологічні сполучення – це такі сполучення, один з компонентів якого є зв'язаними, а інший зберігає своє денотативне значення і легко дешифрується. Кількість фразеологічних сполучень у такому розумінні надзвичайно велика. Сюди звичайно відносять перифрази простих дієслів, прикметникові сполучення, прийменники: *neither fish nor flesh* – ні риба ні м'ясо; *it is a good fishing in troubled water* – в каламутній воді риба ловиться краще; *a horse stumbles that has four legs* – силуваним конем не поїдеш; *a good horse cannot be of a bad colour* – добрий кінь не може бути поганої масті.

Сполучення цього типу, як правило, аналітичні [2 с. 47].

Значення зоонімів, уживаних у мові дуже часто і широко, спрямовано на алегоричне позначення людини, найчастіше метафоричне, стилістично підкреслене, наділене явно експресивними семантико-стилістичними відтінками (*as busy as a bee* – трудолюбивий як бджола). Особливості зоонімів із семасіологічної точки зору зводяться, насамперед, до того, що вони мають репрезентативне значення. Багато з цих зоонімів є продуктом народної творчості і фольклорних традицій, деякі були придумані письменниками, а потім ввійшли в широке вживання [3, с. 78].

Таким чином важливе місце у лексикології займають фразеологізми – зооніми, бо вони є складовою частиною англійської мови, що їх використовують для спілкування, для підкреслення людських здібностей. Ми визначили, що на особливості вживання цих фразеологізмів впливають лінгвокультурні фактори, що світосприйняття британців відрізняється від українського. В результаті цього, ми маємо складнощі при трактуванні на рідну мову. Але наука, яка вивчає фразеологізми тільки розвивається. Лінгвісти розробляють шляхи для подолання мовленнєвого бар'єра, який виникає під час спілкування людей різних культур.

### Література

1. **Антрушина Г.Б.** Лексикология английского языка: Учебное пособие для студентов / Г.Б. Антрушина. – М.: Дрофа, 1999. – 319 с. 2. **Виноградов В.В.** Об основных типах фразеологических единиц в русском языке / В.В. Виноградов. – Л., 1977. – 350 с. 3. **Верба Л.Г.:**

Порівняльна лексикологія англійської та української мов / Л.Г. Верба. – В.: Нова книга, 2003. – 300 с. 4. Арнольд І. В. Сучасна англійська мова / І.В. Арнольд. – М.: Флінта, 2002. – 384 с. 5. Кунін А.В. Англійська фразеологія / А.В. Кунін. – М.: Вища школа, 1970. – 430 с.

#### **Анотація**

*В статті розглядається питання використання фразеологізмів – зоонімів в мовленні та проблеми їх перекладу. Запропоновано деякі способи перекладу фразеологізмів – зоонімів на українську мову.*

***Ключові слова:** фразеологія, фразеологізми – зооніми, порівняльний аналіз, мови, фразеологічні одиниці.*

#### **Summary**

*This article deals with ways of using phraseology units – zoonims in speech and problems of their translation. Some ways of translation set – phrases into Ukrainian were suggested.*

***Key words:** phraseology, phraseologies-zoonims, comparative analysis, languages, set expressions.*

УДК 811.111.27

**Д.О. Чуюнов**

### **ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

Гендерные исследования — новое направление гуманитарной науки, находящееся в процессе становления. Необходимость развития гендерных исследований в нашей стране обусловливается как наличием новых возможностей в анализе социально-экономических и социокультурных проблем общественного развития, предоставляемых гендерным подходом, так и значительным отставанием в развитии данных исследований от всей мировой общественности.

В языкознание гендер пришел несколько позднее из сферы социальных наук, когда гендерные исследования получили статус междисциплинарного направления. На данный момент учеными отмечается бурный рост исследований, посвященных изучению гендерного параметра в языке и речи. Проблемами взаимоотношения языка и гендера и наличия определенных особенностей в женском и мужском вербальном и невербальном поведении занимаются: И.Баженова, Г. Барышникова, Е. Горошко, И. Грошев, А. Кирилина, О. Колосова, И. Халеева и др.

Целью данной статьи является изучение влияния гендерного фактора на невербальную коммуникацию женщин и мужчин.

Чтобы попытаться раскрыть эту тему, нужно иметь четкое понятие, что такое «гендер» и «невербальная коммуникация».

Гендер (англ. gender, от лат. genus «род») – социокультурный пол, определяющий поведение человека в обществе и то, как это поведение воспринимается. Немаловажно само происхождение понятия «гендер». Многомерное, развивающееся, по-разному толкуемое многочисленными

исследователями понятие «гендер» стало в последней трети XX столетия центральной категорией междисциплинарной научной области знания под названием «гендерные исследования». Различие между двумя терминами «sex» (биологический пол) и «gender» (социокультурный пол), по мнению О.Вороной, ввели психолог Роберт Столлер и эндокринолог Джон Мони, которые, изучая транссексуалов, пришли к выводу, что легче хирургическим путем изменить пол человека, чем психологическим его идентичность [1, с. 68].

Появление понятия гендера ни исторически, ни логически не случайно. Этот термин принадлежит английскому языку и западной цивилизации, в русском языке он скалькирован с английского и не имеет адекватного перевода. Можно сказать, что «гендер» является составной частью современного процесса глобализации, понимаемого как вовлечение всего мира в единые универсальные процессы, начавшиеся ещё в период великих географических открытий 15 века. Именно западная цивилизация исторически и теоретически подошла к такому этапу своего развития, когда необходимость гендерных изменений и гендерного анализа стала необходимостью.

Коммуникация (от лат. *Communico* – делаю общим) – в широком смысле это обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов. Коммуникация может осуществляться вербальными и невербальными средствами.

Невербальные средства коммуникации – это средства общения, включающие:

- первичные языки: система жестов, отличная от жестового языка глухонемых, пантомима, мимика;
- вторичные языки: азбука Морзе, музыкальная нотация, языки программирования.

Природа речевого общения имеет сложный двойственный характер, который обусловлен тем, что оно детерминировано факторами двух родов – внутренними (психофизиологическими) и внешними (социальными). Коммуникация между членами общества является не только целенаправленной, но и ситуативно ориентированной, связанной с личностью говорящего и слушающего. В процессе коммуникации принимают самое непосредственное участие многие факторы: физиологические, паралингвистические, социальные, которые несут дополнительную информацию об адресанте [2, с. 268].

По мнению И. Баженовой, к невербальному языку следует также отнести некоммунитивные движения, которые сигнализируют о внутреннем эмоциональном состоянии говорящего. Некоммунитивные движения имеют место в тех случаях, когда говорящий не вполне отчетливо представляет себе модель последующего действия и ищет правильный путь в ходе ориентировочного поведения. Данные жесты называются «жесты хезитации» или «поисковые жесты». Заполняя паузы в речи, они сигнализируют о затруднениях говорящего в том или ином

эмоциональном состоянии (ЭС). В то же время некомуникативные движения не ассоциируются с определенным значением и носят произвольный, независимый от самого человека характер. Они ненамеренно сопровождают речь и несут чисто эмоциональную нагрузку. Это пока не образы. Они переходят в образы и становятся конвенциональными знаками, если часто повторяются в аналогичных ситуациях и получают статус принятого в данном обществе символа. Это могут быть движения, действия:

1) направленные на самого говорящего. Сюда относятся отчетливые индивидуальные привычки, предназначенные для снятия внутреннего напряжения (например: крутить волосы, грызть ногти, кусать губы);

2) движения, направленные на какой-то предмет, находящийся на говорящем (например: крутить кольцо, манипулировать очками, расстегивать и застегивать пуговицы, тереть косынку /платок на шее);

3) движения, направленные на какой-то предмет в окружении (например: играть сигаретой, ложкой, ломать спички) [2, с.269-270].

Ученые отмечают, что невербальное поведение женщин отличается от аналогичного поведения мужчин (И.Баженова, Г. Барышникова, Н. Грейдина, Г. Крейдлин, В. Потапов и др.). Различия по полу, отражаемые в невербальном поведении, привели тому, что отдельные жесты и даже целые стили невербального поведения стали оцениваться как (более) женские и, соответственно, (более) мужские, независимо от реального пола их исполнителя. Существуют как мужские, так и женские позы, жесты, походка.

Опираясь на работы А. Пиза, Г. Крейдлина, ученой И. Баженовой было проведено исследование, направленное на изучение гендерных аспектов эмоциональности. По мнению исследовательницы, гендер, как сложный социокультурный процесс конструирования обществом различий мужских и женских ролей, поведения, ментальных и эмоциональных характеристик, самым непосредственным образом связан с эмоциональностью мужчин и женщин [2; 3].

В обществе издавна существуют традиционное распределение ролей, социальные ритуалы, стереотипы и оценки, касающиеся экспрессии эмоций мужчин и женщин. Так, например, в конце XVIII – начале XIX столетия бытовало изречение о том, что мимика мужчины – воплощение силы и мысли, а мимика женщины – слабости и чувствительности.

Однако, как показало исследование номинаций эмоциональных реакций при описании мужчин и женщин в художественной прозе, противопоставление мужских и женских жестов не означает, что женщины не могут использовать некоторые мужские жесты или наоборот. Например, жест «стукнуть кулаком по столу» является для мужчин нормальным, типичным и стереотипным, что нельзя сказать о женщине. Зафиксированы следующие номинации данного жеста при



описании эмоционального состояния (ЭС) мужчин: *стукнул /стучал /ударил /ударял /хлопнул /хватил /захлопал /застучал /треснул /шлепнул кулаком (рукой, ладонью) по столу, по ручке кресла, по креслу, по трибуне*, на силу удара или решительность при исполнении данного движения указывают следующие слова и словосочетания: *изо всей силы, крепко, решительно, звонко, с размаху*. Номинации данного жеста встречаются в художественном тексте при описании ЭС женщин в четыре раза реже.

То же самое можно сказать и о жесте «*махнуть рукой*», который типичен для мужчин, но может использоваться и женщинами, что подтверждает анализ художественных произведений. Данный жест иллюстрирует пренебрежение, презрение, безнадежность, решимость, раздражение, досаду, о чем свидетельствуют также слова, сопровождающие номинацию махнуть рукой: *безнадежно, досадливо, пренебрежительно, презрительно, брюзгливо, раздражительно*. Номинация данного жеста начинает использоваться авторами художественных произведений при описании ЭС мужчин в XIX веке, а при описании женщин данная номинация зафиксирована в художественной прозе второй половины XX века, что подтверждает тезис о культурно-исторической обусловленности гендерных стереотипов.

Типичным мужским жестом является жест «*почесать в затылке*», номинации данного жеста встречаются в художественной прозе при описании мужчин в ЭС удивления, недоумения. На исследуемом материале зафиксированы следующие номинации данного жеста, например: *почесал затылок, почесал в затылке, почесав рукою в затылке, долго почесывая у себя рукою в затылке, почесавши рукою затылок, потирая затылок, почесать висок, почесав рукой за ухом*.

И. Баженова в своих работах [2; 3] подчеркивает, что анализ номинаций эмоциональных реакций (ЭР) в произведениях художественной прозы показывает, что типичным мужским жестом является также и жест «*потирать руки*», с помощью которого жестикулирующий невербально передает свои положительные ожидания. На исследуемом материале зафиксированы следующие номинации данного жеста в эмоциональном состоянии радости (ЭС), например: *потер руку, потер широкие ладони, потирая руки, потирать рука об руку, потирая руку* [2, с. 271].

Авторы художественных произведений наделяют мужчин при описании эмоционального состояния гнева большей импульсивностью и агрессией, что самым непосредственным образом связано с гендерными стереотипами при описании героев в художественной прозе. Так, например, мужчины описываются сжимающими кулаки (например: *сжать кулаки /сжав кулаки /сжимаемая кулаки*), показывающими кулаки (например: *погрозить кулаком /потрясать кулаком (кулаками) /показать кулак*), набрасывающимися на обидчика и хватающими его за

горло (например: *взял его за горло / схватил за горло / взял за глотку / хватил за ворот, воротник*), плюющими (*плюнуть со злобой, сплюнуть зло, плюнуть в лицо, сердито плюнув*) [2; 3].

Традиционно барышень учили, что выражать гнев недостойно леди, так как это портит отношения, вспыльчивость, гневливость лишает их шансов найти себе мужа. Недавние исследования показали, что современные женщины выражают свой гнев точно также, столь же часто, с такой же силой и по тем же причинам, что и мужчины. Так, например, жест «*схватить кого-либо за волосы*» используется авторами в художественном тексте только при описании эмоционального состояния гнева женщин, например: *схватила его за волосы, вцепилась в пышный чуб*.

Поза «*подбочениться*», являющаяся также типичным женским жестом-реакцией на некоторые неприятные, затрагивающие жестикулирующего, действия адресата, употребляется в эмоциональном состоянии (ЭС) гнева, например: *она подбоченилась, подбочениваясь, подбоченясь, подбоченившись, положила руки на бедро*.

Типичным жестом для представительниц женского пола является жест «*топнуть ногой*», который прототипически связан с капризным ребенком или женщиной, что и подтверждает анализ номинаций данного жеста на материале художественной прозы. Например, зафиксированы следующие номинации данного жеста при описании ЭС женщин и девочек: *топнув ножкой / топая каблуком о пол / топнула ногой* [4, с. 140].

Важным считаем для себя выводы ученых, что жесты нельзя считать спонтанным проявлением активности, так как человек, формируясь в конкретной социальной среде как личность, усваивает характерные для данного социума способы телодвижений, а также правила их прочтения.

Бытует высказывание о том, что женщины смеются чаще, чем мужчины. Проанализировав смех в ЭС гнева, злости, презрения, радости на исследуемом материале, исследователи пришли к выводу, что в художественном произведении мужчины и женщины изображаются смеющимися в одинаковой пропорции. При этом используются следующие номинации, описывающие смех мужчин, например: *засмеялся / рассмеялся / хохотал / смеясь / смеялся со злости / злобно подсмеивался / разразился смехом*, и смех женщин, например: *разразилась нахальным смешком / смеялась / смеясь / засмеялась / хохоча / истерически захохотала / расхохоталась низким и страшным смехом* [2; 3; 5].

В то же время улыбка, как совершенно верно пишет Г.Е. Крейдлин, это не один жест, а класс семантически разнородных жестов, причем смысловое разнообразие и соответствующее ему разбиение всех жестов-улыбок на классы является культурно специфичным [5, с. 68]. Номинации улыбки передают не только

физиологическую / симптоматическую и коммуникативную, но, что более важно прагматическую информации – сознательную передачу адресату определенной информации. В данном случае улыбка является сознательной и контролируемой.

Анализ художественной литературы позволил ученым прийти к выводу, что художественные произведения отражают не только и не столько наблюдения авторов за невербальным поведением представителей двух полов, а скорее их стереотипные представления о том, что должны делать в данной ситуации мужчины и женщины.

Таким образом, в заключение статьи мы можем сделать вывод, что изучение влияния гендерного фактора на невербальную коммуникацию показывает, что связь коммуникативного поведения с половой принадлежностью коммуникантов зависит от социокультурных представлений авторов художественных произведений о конструировании гендера, что выражается в использовании разных номинаций эмоциональных реакций при описании одного и того же эмоционального состояния, и самым непосредственным образом связано с гендерными стереотипами при описании героев в художественной прозе. Лингвисты, исследующие гендерные проблемы в речи и языке, считают, что эмоциональные особенности невозможно рассматривать как абсолютные маркеры только мужского или только женского коммуникативного поведения, так как их употребление характерно в той или иной мере для обоих полов.

#### Литература

**1. Воронина О.** Теоретико-методологические основы гендерных исследований / О. Воронина // Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций; [под общ. ред. О.А.Ворониной]. – М.: МЦГИ – МВШСЭН-МФФ, 2001. – С.13-106. **2. Баженова И.С.** Гендерные аспекты невербальной коммуникации / И.С. Баженова // Общество и гендер. – Рязань: «Поверенный», 2003. – С.268-280. **3. Баженова И.С.** Экспрессия эмоций в контексте гендерных исследований / И.С. Баженова // Разноуровневые характеристики лексических единиц: [сборник научных статей по материалам докладов и сообщений конференции]. Часть 4. Слово в тексте. – Смоленск: СГПУ, 2001. – С. 99-104. **4. Григорьева С.А.** Словарь языка русских жестов / С.А. Григорьева, Н.В. Григорьева, Г.Е. Крейдлин. – Москва-Вена: Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001. – 256 с. **5. Крейдлин Г.Е.** Улыбка как жест и как слово (к проблеме внутриязыковой типологии невербальных актов) / Г.Е. Крейдлин, Е.А. Чувилина // Вопросы языкознания. – 2001. – №4. – С. 66-93.

#### Анотація

*У даній статті вивчається вплив гендерного фактору на невербальну комунікацію.*

***Ключевые слова:** гендер, гендерна лінгвістика, комунікація, невербальні засоби комунікації.*

### Summary

*This article deals with the study of the gender influence on male and female un verbal communication.*

**Key words:** *gender, gender linguistic, communication, un verbal facilities of communication.*

УДК 811'276.2-056.83

**Т.М. Шагапова**

### **ОСОБЕННОСТИ ЖАРГОНА АДДИКТИВНЫХ ДЕВИАНТОВ В МОЛОДЕЖНОЙ СУБКУЛЬТУРЕ**

Проблема языков социальных групп – условий их существования, функций, задач, взаимодействия с кодифицированными лингвистическими подсистемами – в последнее время стала одной из наиболее акцентированных. Развитие языка происходит под влиянием как лингвистических, так и экстралингвистических факторов, т. к. язык является одновременно структурным элементом культуры определенного социума и способом вербального выражения этой культуры. В языке молодежи вербализируются наиболее актуальные для нее понятия, реалии, ценности. К сожалению, наркотики являются неотъемлемой частью современной молодежной культуры. Анализ таких молодежных субкультур как “грандж”, “клуб”, “панк”, “раста”, “рейв”, “хиппи” показывает, что употребление психоактивных препаратов является в той или иной степени значимым атрибутом этих субкультур и может выступать как: ритуал инициации в субкультуру; способ идентификации с ее представителями; элемент символического мира субкультуры; особая форма коммуникации; форма протеста “взрослой” культуре и др [1, с. 31].

Целью данной статьи является определение особенностей жаргона наркозависимых, путей его пополнения и его роли в молодежном сленговом субкоде.

Прежде всего, на наш взгляд, необходимо дифференцировать термины “сленг” и “жаргон”.

Современные украинские лингвисты определяют сленг как нелитературную лексику с оттенком особенной фамильярности, неограниченную определенным регионом, и выделяют следующие его черты: 1) относительно стабильный для определенного периода, 2) широко распространенный, 3) общепонятный, 4) нелитературный, 5) эмоционально-оценочный и экспрессивный, 6) часто является непочтительным, пренебрежительным, грубовато-циничным и выступает в качестве протеста-насмехательства над социальными, этическими, языковыми условностями и авторитетами [2, с. 121].

В. А. Кухаренко отмечает недолговечность популярности сленговой лексики и объясняет это тем, что некогда оригинальные, яркие слова “приедаются”, теряют свою экспрессию и выходят из модного употребления. На смену им носители языка сотворяют новые сленговые выражения, либо заимствуют их из других языков, тем самым пополняя лексический запас и расширяя синонимические ряды родного языка. Так, например, концепт “красивая девушка” в английском языке представлен более чем сотней слов сленга [3, с. 30].

Л. П. Ефимов определяет жаргон как особый язык асоциальных, девиантных групп и выделяет следующие его виды:

- *jargon of criminals* – криминальный, преступный, воровской;
- *jargon of convicts, prison jargon* – тюремный;
- *jargon of gamblers* – жаргон азартных игроков, картежников;
- *jargon of vagabonds* – жаргон бродяг, бомжей, нищих;
- *jargon of souteneurs* – жаргон сутенеров;
- *jargon of prostitutes* – жаргон проституток;
- *jargon of drug addicts, drug takers* – жаргон наркоманов [4, с. 27].

Жаргонизмы употребляются с целью конспирации, сокрытия предмета коммуникации, засекречивания истинного значения высказывания, предания речи таинственности [3, с. 31]. Говорящие чувствуют свою принадлежность к особому “братству”, закрытому для “непосвященных”, непонимающих их секретный язык.

Жаргонизмы, в отличие от профессионализмов, имеют соответствующие эквиваленты в общеразговорной и профессиональной лексике. В случае если жаргонизм получает широкую распространенность вне своего социального круга употребления, он пополняет собой сленговую подсистему языка.

Англо-американская традиция, начиная с Эрика Партриджа – известного английского лексикографа, несомненного авторитета в своей области, отождествляет сленг со всей нестандартной лексикой, а ее разновидности определяет как ответвления сленга: *general slang* – общеупотребительный и общеизвестный сленг и *special slang* – специальный сленг (к которому относится и жаргон), употребительный ограниченной (профессионально или социально) группой людей [3, с. 31-32].

Предлагаем следующую тематическую классификацию жаргона наркоманов (на основе классификации Н. Антощенко, значительно нами расширенной и дополненной) [1, с. 32-33]:

1. Названия устройств, приспособлений для употребления наркотиков: *аппаратура* – набор посуды, химических реактивов и шприцев, необходимых для кустарного изготовления наркотиков; *бодяжная машина* – десяти- или двадцатимилитровый стеклянный шприц, через который фильтруется загрязненный раствор наркотика; *отгон* – приспособление для выгона излишков йода при изготовлении

винта; *факел* – трубка, свернутая из бумаги, используемая для варки ханки в походных условиях; *чек* – лист бумаги, сложенный специальным образом, для удобного хранения марихуаны; *баян, бульбик, бульбулятор (водный, парашут, банка), костыль, папира, свисток, фугас, штахет* и др.

2. Наркотические вещества, препараты: *винт, ганджубас (марихуана), герыч (героин), кайф (любой наркотик, наркотик вообще), кислота, кокс, кристалл (метамфетамин), кругли, фен, черная* и др.

3. Состояния: *кайф* (приятное состояние наркотического опьянения), *кумар* (специфическое состояние наркотического анабиоза), *ломка* (абстиненция – постнаркотическое состояние, характеризующееся физическими страданиями) и др.

4. Качества наркотиков, особенности их воздействия: *беспонтовый, злой, смешной, кайфовый, кумарной, позняковый* и др.

5. Поиск и приобретение наркотиков: *грузиться, мутить, нарыть, подогреть, пробить* и др.

6. Процесс изготовления наркотика, приготовление его к употреблению: *бодяжить, варить, забивать (косяк), коцать, перетирать, растабачить* и др.

7. Способ употребления наркотиков: *висеть (на чем-то), подсесть, соскочить, раскумариться* (принять наркотик в период ломки), *двинуться, дунуть, закинуться, загрузиться, залечить, пудрить нос, пускать паровоз, тянуть, хватать (банку), срывать банку* (начинать первым), *ширнуться* и др.

8. Действие наркотика: *высаживать, глючить, грести, торкнуть, зацепить, накрыть, отвести, переть, плющить, попускать, рвать, расдуплять, сушить, тулить, итирить, выносить, колбасить, мазать, таранить, торбить, хлабучить* и др.

9. Деятельность человека под действием наркотиков: *высаживаться, втыкать, гнать, грузить, грузиться, заганяться, кайфовать, кипишевать, отходить, пробивать (на что-то), разорваться, расдуплиться, торчать, хоботиться, шифровать, шифроваться* и др.

10. Единицы меры и объема: *децил, корабль, косяк, куб, мешок, пакет, плюшка, половина, пятка, стакан, точка, чек* (доза любого наркотика) и др.

11. Наркоман (в зависимости от употребляемого наркотического вещества): *винтовик, кислотник, планокур, трамальщик, чернушник* и др.

12. Торговец наркотиками: *барбос, барыга, дилер, зверь, пушер* и др.

Следует отметить широту синонимических рядов для обозначения определенного наркотического препарата:

*героин: барбадос, белый, гаррик, гер, герыч, гербалайф, гердос, герасим, герман, гертруда, гриша, перец, хмурый, эйч;*

конопля: *анаша, ганджа, ганджубас, гашиш, дагга, джа, драп, дубас, дурь, дуст, жу-жу, киф, марихуана, мама, мара, маша, мэри, план, трава, шала, ималь*. Отдельную подгруппу составляют названия сортов конопли по географическому признаку: *амстердамская, афганка, индийская, крымская, чуйка* и др.

Проведенный нами анализ языка аддиктивных девиантов позволяет выделить следующие пути пополнения жаргонного словаря наркозависимых:

1. Прямое заимствование (direct borrowing) из жаргона англоязычных наркоманов: *дзен (zen)* — ЛСД-25; *крэк* (англ. *crack* — пробивать, взламывать, раскалывать) — кокаин в виде основания, получаемый нагреванием кокаина с содой); *бамтл, боттл* (англ. *bottle* — бутылка) — разновидность *бульбулятора* из бутылок, например, со вставленной трубкой и налитой внутрь водой для охлаждения вдыхаемого дыма; *девайс* (англ. *device* — устройство, приспособление); *пайп* (англ. *pipe* — трубка) — металлическая, изогнутая трубка для “сухого” курения марихуаны; *джойнт* (англ. *joint* — скрутка) — папироса, сигарета или самокрутка, наполненная марихуаной; *сплифф* (англ. *spliff*) — самокрутка из папиросной бумаги и бумажного фильтра; *пушер* (англ. *pusher* — толкатель) — торговец наркотиками в розницу; *аут* (англ. *out* — вне, отдаленный, нокаутировать) — действие наркотика, при котором наркоман находится в неадекватном состоянии, наполовину во сне; *бэдтрип, бэд* (англ. *bad trip* — плохое путешествие) — негативное развитие событий при приеме психоделических препаратов, вызывающих галлюцинации (неудачный *трип*); *трип* (англ. *trip* — путешествие) — состояние “путешествия”, в которое “отправляются” под воздействием веществ, зачастую психоделических или галлюциногенных).

2. Калькирование: *кислота (acid)*; *ангельская пыль (angel dust)* — наркотик фенциклидин (РСР); *кошачий валуим (vitamin K, super acid, cat valium)* — кетамин; *лодка любви (love boat)* — РСР.

3. Прямое заимствование с последующей адаптацией к грамматической системе языка: *юзать* (англ. *use* — использовать) — употреблять наркотики.

4. Метафоризация: *дорога, дорожка* — цепочка следов от инъекций, идущая вдоль вены; *метро* — подмышечный сосудистый пучок, куда (в подмышечную вену) делаются инъекции при отсутствии поверхностных вен; *шахта, турбина, яма, кратер* — последствия многократных инъекций в одну и ту же часть вены; *шланг* — вена большого диаметра, в которую производятся инъекции начинающими наркоманами; *сахар* — небольшой кусок сахара-рафинада, пропитанный ЛСД; *марка, квадрат* — почтовая марка, имеющая с клеевой стороны слой ЛСД или другого наркотика (чтобы употребить наркотик, марку лижут, как перед наклеиванием на конверт, или проглатывают).

5. Сокращение лексемы: *амфа* (амфетамин), *мет* (метамфетамин), *гер* (героин), *мара* (марихуана) и др.

Анализ жаргона наркозависимых показывает, что разные формы наркомании представлены в нём неодинаково. Наибольшее число слов связано с гашишизмом, несколько меньше — с опийно-морфинной наркоманией и только отдельные лексемы выдают существование прочих форм наркоманий. Часть слов берет начало от внешнего вида, технологии приготовления и практики применения наркотиков. Целая группа неологизмов изобретена для описания состояний опьянения, абстиненции, других симптомов заболевания и, надо отметить, клинические проявления отражены в них достаточно полно и весьма дифференцированно. Наряду с многочисленными синонимами нередко встречаются групповые термины с использованием одного и того же слова для обозначения разных наркотиков или состояний. Употребляется много случайных, временных неологизмов, служащих “сырьём” для последующей шлифовки и отбора в устойчивые элементы жаргона.

В последние годы появилось множество токсикоманских неологизмов: *дурковать* — употреблять токсические вещества с целью вызвать психотическое состояние; *воткнуться* — дышать парами токсического вещества; *подышать* — надышаться парами токсических веществ до опьянения; *дышло* — токсическое вещество с одурманивающими парами; *зайцы* — лица, привлекаемые токсикоманами и наркоманами для проведения опытов с целью определения действия неизвестных веществ; *мультики* — галлюцинации, возникающие при опьянении, которые, в зависимости от степени токсичности, могут быть цветными или черно-белыми (например, при вдыхании паров бензина с высокооктановым числом чаще всего возникают цветные галлюцинации).

Причина популярности наркотической лексики у широкой аудитории кроется, на наш взгляд, в сочности и незатёртости образов. Попав в среду живого общения, чаще всего молодежную, язык наркоманов метафорически переосмысливается и приобретает более общее значение. Лексика наркоманов обслуживает довольно узкое семантическое поле, описывая наиболее важные для этого микросоциума предметы и ситуации: названия наркотиков, манипуляции с ними, а также ощущения, связанные с состоянием опьянения. Молодежный же язык не привязывает её к какому-либо смысловому диапазону. При этом заимствуются преимущественно слова, которые обрисовывают чувства и состояния, и этот процесс носит спекулятивный характер, т. е. жаргонизм прикрепляется к понятию, которое уже имеет словесное выражение в литературном языке.

Мы в повседневной жизни очень часто, нисколько не задумываясь, употребляем глаголы, заимствованные из языка наркоманов. Широта их применения обуславливает даже некоторые грамматические изменения в их использовании. Так, многие глаголы,



которые в языке наркоманов употребляются только в односоставных безличных предложениях, в речи неадекватного носителя языка могут выполнять роль сказуемого. Например, наркоман скажет: “*Меня прёт от этой дури*”, — а от молодого человека можно услышать: “*Меня прёт эта музыка*” и т.д. Некоторые глаголы, заимствованные из жаргона наркоманов, меняют способы управления второстепенными членами. Например, глагол (*за*)*грузить* в молодежном сленге, в отличие от речи употребляющих наркотики, может иметь расширенные дополнения в творительном падеже: “*Не загружай меня своими проблемами!*”; “*Достал грузить тупыми байками!*” и т.п. Подобным образом глагол *знать* у наркоманов используется без дополнения в винительном падеже, хотя в обычной речи вполне приемлемо сочетание: “*знать пургу*” (врать, выдумывать). Молодежь не только использует готовые языковые единицы жаргона наркоманов, но и создает новые слова из заимствованных продуктивных корней. При этом активно действуют префиксальный (*грузить* — (нарк. жарг.) — *прогрузить* (мол. сленг) и суффиксальный (*децил* — (нарк. жарг.) — *децильный* (мол. сленг)) способы словообразования.

Некоторые слова, проникнув в молодежный сленг, приобретают переносное значение и начинают “обрастать” фразеологическими выражениями и новыми метафорами. Например: “*крыша*” (нарк. жарг.) — сознание, рассудок. “*Крыша*” (мол. сленг) — разум. “*Без крыши*”, “*бескрышный*” — неразумный, непредусмотрительный, чрезмерно рискованный. “*Крыша в пути*”, “*крыша протекает*”, “*крыша отъехала*”, “*крышу снесло*”, “*крыша в отпуске*” — о неразумных, неадекватных мыслях, поведении. “*Кровельщик*” — психиатр; “*кровельные работы*” — психиатрия.

“*Мутить*” (нарк. жарг.) — добывать наркотик; в молодежном сленге употребляется во множестве значений: делать, организовывать что-либо, начать ухаживать за парнем или девушкой.

“*Кумар*” (нарк. жарг.) — специфическое состояние наркотического анабиоза; “*кумарной*” — вводящий в *кумар*. “*Кумарной*” (мол. сленг) — надоедливый, неинтересный; “*меня кумарит*” — мне скучно.

“*Грузить*” (нарк. жарг.) — в состоянии наркотического опьянения упорно и напористо высказывать свои мысли, навязываясь слушателю. “*Грузить*” (мол. сленг) — напористо и упорно высказываться на тему, не интересующую слушателя, который тяготится разговором. “*Груз*” — тягостная речь, которую приходится выслушивать; “*грузило*”, “*грузчик*” — человек, который постоянно навязывается с долгими неприятными разговорами, обычно о своих проблемах.

Суммируя вышесказанное, можно сделать следующие выводы. Молодежная культура представляет собой некий протест официальной культуре, общепринятым авторитетам, ценностям, стандартам. Употребляя в своей речи сленг, молодежь чувствует себя оригинальной, яркой, искрометной, поражающей, иногда даже шокирующей.

Сленговый субкод позволяет ей выделиться, дистанцироваться от “скучной серости” общепринятых норм, выразить свою принадлежность к “особому” обществу и, таким образом, самоутвердиться. Все это является причиной заимствования молодежным сленгом жаргонной лексики наркоманов. Остается надеяться, что активное употребление жаргонизмов адекватных девиантов как-то оградит “пограничный” контингент молодежи от употребления наркотических веществ. Поскольку для многих из них видимость “сопричастности” уже достаточна для приобретения авторитета у сверстников и высокой самооценки.

### Литература

**1. Антощенко Н.** Деякі особливості сленгу девіантних груп (на прикладі наркозалежних) / Ніна Антощенко // Мова та історія: період. зб. наук. праць. – К., 2006. – Вип. 88. – С. 31-34. **2. Сучасна українська літературна мова: навч. комплекс: посіб. для студ. філол. спец. / за заг. ред. проф. В. Д. Ужченка.** – 2-ге вид., випр. і доп. – Луганськ: Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009. – 299 с. **3. Кухаренко В. А.** Практикум зі стилістики англійської мови: підручник / В.А. Кухаренко. – Вінниця: Нова книга, 2003. – 160 с. **4. Єфімов Л. П.** Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз: навч.-метод. посіб. / Л.П. Єфімов, О. А. Ясінецька. – Вінниця: Нова книга, 2004. – 240 с. **5. Словник сучасного українського сленгу / упоряд.: Т.М. Кондратюк.** – Х.: Фоліо, 2006. – 350 с. **6. Ставицька Л.** Короткий словник жаргонної лексики української мови / Л. Ставицька. – К.: Критика, 2003. – 336 с.

### Анотація

*Автор статті визначає особливості жаргону наркозалежних, шляхи його поповнення і його функції у молодіжному сленговому субкоді.*

***Ключові слова:** сленг, жаргон, субкод, молодіжна субкультура, жаргон наркозалежних.*

### Summary

*The author of the article determines peculiarities of the drug addicts' jargon, ways of its enlargement and its functions in the youth slang subcode.*

***Key words:** slang, jargon, subcode, youth subculture, drug addicts' jargon.*

УДК 811.111'373

**S. Yu. Korzhov**

## THE CAUSES OF CHANGING OF MEANING AND THE ROLE OF ELEVATION AND DEGRADATION IN SEMANTIC CHANGES

Some words can change their meaning in the course of time. That can be proved by comparing contexts of different times. The modern situation in the world demands from people being really plugged in, that's why it is important to follow all changes in word meaning. The main purpose of this work is to describe the causes of changing of meaning and two opposite

tendencies. Semantic changes were classified by different scientists, e.g. N. Rayevskaya in her book "English lexicology" distinguishes four tendencies that lead to change of meaning:

- 1) **extension** (or *generalization*);
- 2) **narrowing** (or *specialization*);
- 3) **degradation** (or *pejoration*);
- 4) **elevation** (or *amelioration*).

But the most complete classification was suggested by Herman Paul: two main ways where the semantic change is gradual (generalization, specialization), two momentary conscious semantic changes (metaphor, metonymy) and also secondary ways: gradual (elevation, degradation), momentary (hyperbole, litote).

First of all it is important to analyze the changes that, according to I.V. Arnold's "Лексикология современного английского языка", depends on the social attitude to the object named, connected with social evaluation of meaning [1, p. 70].

Semantic changes may be grouped under two main headings, linguistic and extra-linguistic ones. Linguistic causes influencing the process of vocabulary adaptation may be of paradigmatic and syntagmatic character; in dealing with them the constant interaction and interdependence of vocabulary units in language and speech, such as differentiation between synonyms ("discrimination of synonyms" according to "Лексикология английского языка" by R.S. Ginzburg, S. S. Khidekel, G. Y. Knyazeva, A. A. Sankin), changes taking place in connection with ellipsis and with fixed contexts, changes resulting from ambiguity in certain contexts, and some other causes must be examined.

Differentiation of synonyms is a gradual change observed in the course of language history, sometimes, but not necessarily, involving the semantic assimilation of loan words. For example, the word "*beast*" was borrowed from French into Middle English. Before it appeared the general word for animal was "*deer*" (in Old English "*deor*") which after the word "*beast*" was introduced became narrowed to its present meaning "*a hoofed animal of which the males have antlers*". Somewhat later the Latin word "*animal*" was also borrowed, then the word "*beast*" was restricted, and its meaning served to separate the four-footed kind from all the other members of the animal kingdom. Thus, "*beast*" displaced "*deer*" and was in its turn itself displaced by the generic "*animal*" [1, p. 72]. The word "*land*", e.g., in Old English (Old English "*land*") meant both "*solid part of earth's surface*" and "*the territory of a nation*". When in the Middle English period the word "*country*" (Old French "*contree*") was borrowed as its synonym, the meaning of the word "*land*" was somewhat altered and "*the territory of a nation*" came to be denoted mainly by the borrowed word "*country*" [3, p. 29]. The noun "*knave*" (Old English "*knafa*") is a result of collision with its synonym "*boy*". Now it has a pronounced negative evaluative connotation and means "*swindler, scoundrel*" [2, p. 148-149].

No systematic treatment has so far been offered for the syntagmatic semantic changes depending on the context. But such cases do exist showing that investigation of the problem is important.

One of these is ellipsis. The qualifying words of a frequent phrase may be omitted: “*sale*” comes to be used for “*cut-price sale*”, “*propose*” for “*propose marriage*”, “*be expecting*” for “*be expecting a baby*”, “*media*” for “*mass media*”. Or vice versa the kernel word of the phrase may seem redundant: “*minerals*” for “*mineral waters*”, “*summit*” for “*summit meeting*”. Due to ellipsis “*starve*” (Old English “*steorfan*”) which originally meant “*to die*” in the 16th century (German “*sterben*”) came to substitute the whole phrase “*die of hunger*”, and also began to mean “*to suffer from lack of food*” and even in colloquial use “*to feel hungry*”. Moreover as there are many words with transitive and intransitive variants naming cause and result, “*starve*” came to mean “*to cause to perish with hunger*” [1, p. 72-73].

Extra-linguistic or historical causes are determined by the social nature of the language. Different kinds of changes in a nation's social life, in its culture, knowledge, technology, arts lead to gaps appearing in the vocabulary which beg to be filled. Newly created objects, new concepts and phenomena must be named [2, p. 147-148].

The word being a linguistic realisation of notion, it changes with the progress of human consciousness. This process is reflected in the development of lexical meaning. As the human mind achieves an ever more exact understanding of the world of reality and the objective relationships that characterise it, the notions become more and more exact reflections of real things. For instance, Old English “*eorde*” meant “*the ground under people's feet*”, “*the soil*” “and “*the world of man*” as opposed to heaven that was supposed to be inhabited first by Gods and later on, with the spread of Christianity, by God, his angels, saints and the souls of the dead. With the progress of science “*earth*” came to mean the third planet from the sun and the knowledge is constantly enriched. With the development of electrical engineering “*earth*” means “*a connection of a wire conductor with the earth*”, either accidental (with the result of leakage of current) or intentional (as for the purpose of providing a return path). There is also a corresponding verb “*earth*”. E. g.: *With earthed appliances the continuity of the earth wire ought to be checked* [1, p. 73-74].

The word “*car*”, e.g., ultimately goes back to Latin “*carrus*” which meant “*a four-wheeled wagon*” but now that other means of transport are used it denotes “*a motor-car*”, “*a railway carriage*” (in the USA), “*that portion of an airship, or balloon which is intended to carry personnel, cargo or equipment*” [3, p. 29].

The extra-linguistic motivation is sometimes obvious, but some cases are not as straightforward as they may look. The word “*bikini*” may be taken as an example. Bikini, a very scanty two-piece bathing suit worn by women, is named after Bikini atoll in the Western Pacific but not because it was first introduced on some fashionable beach there. Bikini appeared at the time when

the atomic bomb tests by the US in the Bikini atoll were fresh in everybody's memory. The associative field is emotional referring to the "atomic" shock the first bikinis produced.

Social relationships are at work in the cases of elevation and pejoration of meaning where the attitude of the upper classes to their social inferiors determined the strengthening of emotional tone among the semantic components of the word.

With peoples of developed culture and civilisation euphemism is intrinsically different; it is dictated by social usage, etiquette, advertising, tact, diplomatic considerations and political propaganda.

From the semasiological point of view euphemism is important, because meanings with unpleasant connotations appear in words formerly neutral as a result of their repeated use instead of words that are for some reason unmentionable, cf. "deceased" - "dead", "deranged" - "mad".

Some euphemisms are dictated by a wish to give more dignity to a profession. Some barbers called themselves "hair stylists" and even "hairologists", "airline stewards" and "stewardesses" become "flight attendants", etc.

The constant development of industry, agriculture, trade and transport bring into being new objects and new notions. Words to name them are either borrowed or created from material already existing in the language and it often happens that new meanings are thus acquired by old words [1, p. 74-76]. For example, when the first textile factories appeared in England, the old word "mill" was applied to these early industrial enterprises. In this way, "mill" (a Latin borrowing of the first century B. C.) added a new meaning to its former meaning "a building in which corn is ground into flour". The new meaning was "textile factory" [2, p. 148].

Having studied the causes it is essential to shift to the tendencies that connected with the attitudes to some objects. The first process to be discussed is called elevation or amelioration, it is when words improve in meaning.

Words often rise from humble beginnings to positions of greater importance. Such changes are not always easy to account for in detail, but, on the whole, social changes are of the very first importance with words that acquire better meanings.

Some highly complementary words were originally applied to things of comparatively slight importance, e.g. "fame" meant originally "only report", "common talk", "rumour".

"Splendid" goes back to the simple meaning "bright". The sense change in the words "splendid" (Lat. "splendidus") and fame (Lat. "fama") is recorded already in classical Latin.

The following list includes some familiar examples of the process of elevation of meaning:

"Minister" — now means an important public official, but in earlier times meant merely "servant".

"Comrade" — from the Spanish for "roommate".

“*Marshal*” — a German word meaning “*horse-servant*” was adopted into French from Old High German.

“*Chiffon*” — meant “*a rag*” in French.

“*Smart*” — now synonymous with “*chic*”, but in earlier times meant “*causing pain*”.

“*Nimble*” — originally meant “*adroit in stealing*”, now means “*agile*” [4, p. 87-88].

The word “*luxury*” originally meant “*lasciviousness*” or “*lust*”. This then got watered down to refer to an indulgence in whatever is classy or expensive. Today, the strongly negative connotations are largely lost and it is used to mean something like “*refined enjoyment*” [5].

The flavour of the word — its connotation — is often affected by social backgrounds. In early time, the term actor was uncomplimentary. Actors were classed as rogues and vagabonds in Shakespeare's day but at the present time the stage has great prestige, and the word actor has undergone elevation in meaning [4, p. 88].

Along with elevation of meaning there exists the reverse process, that of degradation (or pejoration) of meaning.

Pejoration is the process whereby, for one reason or another, a word falls into disrepute. Words once respectable may become less respectable. Some words reach such a low point that it is considered improper to use them at all.

Instances are not few when the degraded meaning of the word has ousted its original signification.

Here are some common English words originally neutral but now used in disparagement (that is, with an unfavorable implication):

“*Vulgar*” (Lat. “*vulgaris*”; “*vulgar*” — “*the common people*”). — originally meant “*common*”, ordinary.

“*Gossip*” — originally meant “*a god parent*”.

“*Insane*” (Lat. “*insanus*”) — originally meant: “*not well*”.

“*Idiot*” (from Greek “*idiotes*”)—originally meant “*a private person*”.

A “*villain*” (Lat. “*villanus*”), for example, was originally “*a man who worked on a farm or villa*”. Such a person was felt by his social superiors to have a low sense of morality, and the word villain, at first a term implying nothing unfavourable, came to be a term of reproach. These transformations of meaning reflect class relations in the country, the attitude of the ruling classes towards the toilers and social injustice in bourgeois society [4, p. 88-89]. So this word has sustained strong pejoration: from “*farm servant*” it gradually passed to its present meaning “*scoundrel*” [1, p. 71].

In the 15th to 18th centuries, “*silly*” meant “*deserving of pity, compassion, or sympathy*”. In the 16th century, the meaning “*weak and feeble or insignificant*” as well as “*unlearned, unsophisticated*” also began to develop. This of course led to today's meaning “*foolish*”. If you know Danish and German, you might recognize the cognate words “*salig*” and “*selig*”. (Cognate words are related to each other in terms of derivation). Not

surprisingly, Danish and German have had the meanings developing separately: the Danish means something like happy for religious reasons (like blessedness) and the German can mean happy because of drunkenness! [5].

To sum up, there are two main causes of semantic change: linguistic and extra-linguistic. Each of them plays an important role in changing of lexical meaning that can be found out by comparing the resultant and the original meanings of the words. The second point is that there are two reverse processes: elevation and degradation. They are connected with the attitude to some objects so that some words acquire better meaning and others degrade in it. Words change their meaning as a matter of course, and there is no way of stopping this because the progress of society is a constant process.

#### Литература

1. **Арнольд И.В.** Лексикология современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 3-е изд., перераб. и доп. / И.В.Арнольд. – М.: Высш. шк., 1986. – 295 с. 2. **Атрушина Г.Б.** Лексикология английского языка: Учеб. пособие для студентов./ Г.Б. Атрушина, О. В. Афанасьева, Н. Н. Морозова. – М.: Дрофа, 1999. – 288с. 3. **Гинзбург Р. З.** Лексикология английского языка: Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз./Р. З. Гинзбург, С. С. Хидекель, Г. Ю. Князева, А. А. Санкин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. школа, 1979. – 269 с. 4. **Раевская Н.И.** Английская лексикология (на английском языке)/ Н.И.Раевская. – К.: Видавництво Київського Державного Університету, 1957. – 170 с. 5. <http://courses.nus.edu.sg/course/elltankw/history/Vocab/C.hm> 6. <http://www.homeenglish.ru/Texteliseeva.htm>.

#### Анотація

*В поданій статті розглядаються причини зміни значення слова. Описуються два протилежних процеса – покращення та погіршення лексичного значення. Стаття має велику кількість прикладів, які допоможуть краще зрозуміти природу семантичних змін.*

**Ключові слова:** *значення, лінгвістичні, екстралінгвістичні, покращення значення, погіршення значення, семантичні зміни.*

#### Summary

*This article deals with the causes of changing of meaning. Two reverse processes elevation and degradation are described. There are a great number of examples that can help to understand the causes of changing of meaning and the role of elevation and degradation in semantic changes.*

**Key words:** *meaning, linguistic, extra-linguistic, elevation, degradation, semantic changes.*

УДК 81'373:808.51

V.K. Lobachov, I.V. Mygovych

### LANGUAGE OF POLITICAL CORRECTNESS or THE ROLE OF EUPHEMISMS IN POLITICAL DISCOURSE

Euphemism or doublespeaking is a complex utterance which is used to express partially offensive or politically incorrect words in a more politically correct form [1]. For example, such word construction as *in one's birthday suit* is usually used instead of *naked*, *in the family way* – instead of *pregnant* [1, p. 207]. Euphemisms are widely used to cover the notions of death, madness, stupidity, drunkenness (*be no more*, *be gone*, *lose one's life*, *breathe one's last*, *join the silent majority*, *go the way of all flesh*, *pass away*, *be gathered to one's fathers* [1, p. 207]). But it is the sphere of politics in which euphemistic expressions are used most frequently nowadays, largely, due to the phenomenon of political correctness.

Thus, the aim of the present article is to investigate the interconnection between euphemistic expressions and the notion of political correctness and to prove the fact that it is the sphere of political discourse which uses euphemisms with the highest percentage of frequency nowadays. The subject of the article is the phenomenon of euphemistic speech (euphemistic expressions) in political discourse. The object of the article – euphemisms as distinct lexical units in the political discourse of the USA.

Let us first analyze the notion of political correctness and the role it plays in political speech. Political correctness is a phenomenon which is widely spread in the USA and which has huge impact on the political cultures of other world countries. Political correctness is the reflection in the human's behavior of the nowadays western political ideology of democracy, which is based on the notions of justice, equality and preservation of human rights [2]. This phenomenon is the consequence of failures in domestic policy of the USA, world processes of ethnic stratification, influences of feminism, anti-racism, etc.

It seems totally unsurprising that the sphere of application for political correctness is political discourse. Political discourse is the variety of discourse the purpose of which is the attainment, saving and realization of political power [3].

With the appearing of political correctness under its "defense" are mostly two categories of citizens: immigrants – represents of other races and nationalities – and women. It is when people speak about race or ethnic minorities that their speech becomes particularly careful and "correct". In American speech aspiration for avoidance even small hint of discrimination already led to the appearing, instead of usual words of skin color, complex, but from the political correctness's point of view, correct utterances *Native Americans*, *African Americans*, *Asian Americans* [2].

Nowadays, there is a great number of articles and research investigations concerned with the positive and negative sides of euphemistic usage in political speech. Let us briefly look at some of the most prominent ones. Thus, words created to soften the blow of some taboo quickly absorb any negative connotations they were meant to avoid in the first place. Linguist Steven Pinker calls this the "euphemism treadmill," also known as pejoration [3]. As an example the speech of the present USA President Barack Obama may



serve. He has created a new euphemistic expression to call white people. He warns that the message in a black church can sound frightening to "untrained ears". Now *untrained ears* is a new term which is used instead of the old word "cracker".

Good examples are given in Mike Walsh's article "The Bush Euphemism Game: When Lies Cannot be Called "Lies" [4]. If one listens for the euphemisms, one might soon be impressed to find so many different ways to accuse the president of lying without actually using words such as *lies, lying, or liar*. For instance, we might read in the media that a blatant lie is a *now-disavowed claim*. We hear of *false* and *farfetched* accusations. Instead of calling Bush a *liar*, the media tells us of *questions about his credibility* and the *flap over Bush's assertion*. Intelligence is alternately *discredited, dubious, disputed, tainted, flawed, suspect, questionable, and faulty*, as if the intelligence itself is at fault, not those who manipulated and hyped it.

According to M. Walsh, misplacing the blame makes us feel better about the falsehoods [4]. The researcher thinks that people just don't want to believe the president would repeatedly lie to them. Thus, in order to hide their inability to believe in this, people apply to euphemistic expressions. *The country just doesn't want a repeat of the trauma from the Clinton impeachment*, says Walsh [4]. We don't mind lies when they're about Saddam Hussein, *the ace of spades in the deck of evil*. But the collective American psyche feels that it's rude to call the president *a bald-faced liar*. And this is the time when euphemisms take the floor. But afterwards they serve politicians good, as in case of George Bush whose approval ratings went up last fall as he did his lying, and he won an extra half-dozen seats in congress, helping the Republicans re-take control of the Senate [4].

George Orwell had the latter method in view: if one extreme of euphemism comes from naturalizing the cruelties of power, the opposite extreme arises from a nerve-deadening understatement. He wrote a memorable passage of "Politics and the English Language": *Defenceless villages are bombarded from the air, the inhabitants driven out into the countryside, the cattle machine-gunned, the huts set on fire with incendiary bullets: this is called **pacification**. Millions of peasants are robbed of their farms and sent trudging along the roads with no more than they can carry: this is called **transfer of population or rectification of frontiers**. People are imprisoned for years without trial, or shot in the back of the neck or sent to die of scurvy in Arctic lumber camps: this is called **elimination of unreliable elements**. Such phraseology is needed if one wants to name things without calling up mental pictures of them" [5].*

Orwell's insight was that the italicized phrases are colorless by design and not by accident. He saw a deliberate method in the imprecision of texture. The inventors of this idiom meant to suppress one kind of imagination, the kind that yields an image of things actually done or suffered; and they wanted to put in its place an imagination that trusts to the influence of larger powers behind the scenes. Totalitarianism depends on the creation of people who take

satisfaction in such trust; and totalitarian minds are in part created (Orwell believed) by the ease and invisibility of euphemism [5].

Euphemism has been the leading quality of American discussions of the war in Iraq. This was plain in the run-up to the war, with the talk of *regime change* – a phrase welcomed by reporters and politicians. Regime change seemed to pass at a jump beyond the predictable either/or of *forced abdication* and *international war of aggression*. Regime change also managed to imply, without saying that governments do, as a matter of fact, often change by external demand without much trouble to anyone. The talk (before and just after the war) of *taking out* Saddam Hussein was equally new. According to D.Bromwich [5], it combined the reflex of the skilled gunman and the image of a surgical procedure so routine that it could be trusted not to jeopardize the life of the patient. The same source states that it had its roots in gangland argot, where taking out means knocking off, but its reception was none the worse for that [5].

A far more consequential euphemism, in the conduct of the Iraq war - and a usage adopted without demur until recently, by journalists, lawmakers, and army officers – speaks of mercenary soldiers as *contractors or security* (the last is a singular-plural like the basketball teams called Magic and Jazz). The Blackwater killings in Baghdad's Nissour Square on September 16, 2007, brought this euphemism and the innovation it hides to public view. Yet the armed Blackwater guards who did the shooting, though now less often described as mere *contractors*, are referred to as *employees* – a neutral designation that repels further attention. The point about mercenaries is that one employs them when one's army is inadequate to the job assigned. This has been the case in Iraq. But the fact that the mercenaries have been continuously augmented until they now outnumber American troops suggests a truth about the war that falls open to inspection only when one uses the accurate word. It was always known to the Office of the Vice President and the Department of Defense that the conventional forces they deployed were smaller than would be required to maintain order in Iraq. That is why they hired the *extracurricular forces* [5].

At a July 11 press briefing, National Security Adviser Condoleezza Rice blamed the Central Intelligence Agency (CIA) for failing to alert the White House that it could not back up a now-famous reference to Iraqi President Saddam Hussein's purported recent attempts to purchase uranium from Niger. The CIA had alerted the White House to the problem when it was included in a speech President Bush delivered. Depending on whom you ask, the CIA either alerted the White House again, or failed to alert the White House again, when the yellowcake reference was included in the State of the Union address three months later. Rice is among those who say the CIA failed to alert the White House. Had the CIA informed the White House of the problem prior to the State of the Union, Rice argued, the problematic 16 words would have come out. *We don't make the president his own fact witness*. Later, in response to a question, she repeated this. *We don't make him his own fact*

**witness.** According to Rice's deputy, Steve Hadley, CIA Director George Tenet raised this very concern regarding the October speech. *The sentence was deleted from the Bush's speech when [Tenet] said he did not want the president to be a **fact witness** for that statement,* Hadley explained at a July 22 press conference. Rice repeated this in her later interview: *Director Tenet had called Steve Hadley and he told him, in no specifics, he told him, 'I don't think you should put that in the president's speech because we don't want to make the president his own **fact witness**.'* Chatterbox understands what this use of courtroom terminology means. The president is a busy man; he doesn't have time to run down every little fact, so he needs to rely on staff. But there's a much simpler way to say, *We don't want President Bush to be his own **fact witness**.* It's to say, *We don't want President Bush to state something that may not be true* [6].

To sum up, despite the previous people's thoughts about euphemistic speech this is not only negative phenomenon which hides lies or is too politically correct, its true purpose was and still is to substitute offensive or abusive words. The complex utterance *Afro American* was invented not for fun. Word *nigger* is not desirable to use for black people, it is not only offensive and abusive, but it is actually dangerous for usage. Most well-versed politicians know that some terms and expressions must never be spoken (if public support and re-election are goals). However, some situations and issues inevitably steer the mind to these dangerous topics. Euphemisms are often used in politics to "talk about" (politically) dangerous issues without really talking about them and in such a way to gain public support.

#### Literature

1. **Арнольд И. В.** Лексикология современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / И.В. Арнольд. – М.: Высш. шк., 1986. – 295 с. 2. **Bazyltsev V.N.** Language imperatives of political correctness / V. N. Bazyltsev. – <http://www.philology.ru/linguistics1/bazylev-07.htm>. 3. **Trebek A.** Bad euphemisms, Political correctness and Censorship / A. Trebek. – <http://500wordsonwords.wordpress.com/2009/09/30/bad-euphemisms-political-correctness-and-censorship/>. 4. **Walsh M.** The Bush euphemism game: When lies cannot be called "lies" / M. Walsh. – <http://missioncreep.com/mw/bushlie.htm>. 5. **Bromwich D.** Euphemisms and American violence / D. Bromwich. – <http://www.nybooks.com/articles/21199>. 6. **Noah T.** Euphemism Watch: "Fact witness" / T. Noah. – <http://www.slate.com/id/2086536/>.

#### Анотація

*Стаття присвячена аналізу питання функціонування евфемістичної лексики у політичному дискурсі США, зокрема дослідженню ролі евфемізмів як одного із провідних факторів при аналізі феномену політичної коректності.*

**Ключові слова:** *евфемістична лексика, політична коректність, мова політичного дискурсу.*

#### Summary

*The article deals with the question of interconnection of euphemisms as separate linguistic units and the notion of political correctness realized in language by means of euphemisms. The analysis is realized by means of investigating of USA political discourse.*

**Key words:** *euphemistic language units, political correctness, language of political discourse.*

УДК 811.111'373

**A. A. Zgonnik**

### **LIMERICK AS THE MOST IMPORTANT WAY OF EXPRESSION**

What factors influence successfully on our mastering the pivotal in the world foreign language – English? The good preschool program, the powerful program at school, the correct choice of high school, faculty and a speciality and studying hard there, professionalism of teachers and teachers. But the hugest role belongs to the practice. It can be language practice, that is, a trip abroad on a rest, training or work, and the direct dialogue with local population – the native language speaker. But besides, practice consists in independent studying of oral national creativity and in general creativity of the people of studied language. What can be better than replenishment of a lexicon by reading, acquaintance with proverbs, sayings, riddles, and there is nothing better for improvement of a pronunciation and accent reception, than listening and singing songs. All this is our practical language, and simultaneously is acquaintance with history and culture of the people of studied language.

This article is intended to consider in details one of the kinds of poetic creativity which has huge value for complex studying of English language, especially for speech practice. This most ancient poetic kind is called “limerick”. In order to prove such a big urgency of studying and acquaintance with limericks, it is necessary to make definition of this kind of poetic art, to tell about history of this kind, to consider principles of writing them, their kinds and variations.

Verse writing is very popular, especially when it is funny. One of the best things about limericks is that they nearly always give you a giggle. But what the limerick is? Limericks are named after the city or county in Ireland, but there is no clear idea as to why they are so named. One theory is that the name comes from a group of poets who wrote in Limerick, Ireland in the 18th century. Another attributes the name to a party game of making up a nonsense verse and following it with a chorus of “*Will you come up to Limerick?*” The first limericks appeared in books published in 1820 and 1821, and the form was popularized by Edward Lear in a collection published in 1846.

The origin of the actual name limerick for this type of poem is obscure. “Its usage was first documented in England in 1898 (New English Dictionary)

and in America in 1902” [1, p. 153]. It is generally taken to be a reference to the County of Limerick in Ireland (particularly the Maigue Poets), and may derive from an earlier form of nonsense verse parlour game which traditionally included a refrain that ended “*Come all the way up to Limerick?*” (referring to Limerick, Ireland).

A limerick is a five-line poem with a strict form. Limericks are witty or humorous, and sometimes obscene with humorous intent. Gershon Legman, who compiled the largest and most scholarly anthology, held that “...the true limerick, as a folk form, is always obscene, and cites” [2, p. 10] similar opinions by Arnold Bennett and George Bernard Shaw, describing the clean limerick as a periodic fad and object of magazine contests, rarely rising above mediocrity. That is to say, from a folkloric point of view, the form is essentially transgressive; violation of taboo is part of its function. Limericks are certainly not a modern invention. In fact, they are so old, nobody is quite sure how they started.

The limerick form can be traced back several hundred years. The oldest recorded poem fitting the metrical pattern is from Thomas Aquinas (1225–1274):

*“Sit vitiorum meorum evacuatio  
Concupiscentiae et libidinis exterminatio,  
Caritatis et patientiae,  
Humilitatis et obedientiae,  
Omniumque virtutum augmentation.*

Translated:

*Let my viciousness be emptied,  
Desire and lust banished,  
Charity and patience,  
Humility and obedience,  
And all the virtues increased* [2, p. 34].

Following this early example, the limerick has a long association with humour and satire. The poem “The doubt of future foes”, composed by Elizabeth I of England, has a metrical structure which anticipates the limerick, although the rhyme scheme is incomplete, as the following couplet shows:

*“The doubt of future foes exiles my present joy,  
And wit me warns to shun such snares as threaten mine annoy...”* [2, p. 40].

The verses of Tom o' Bedlam, a multi-stanza poem in limerick form dating from circa 1600, has developed the internal rhyme between lines three and four.

The following example in French is cited by Boswell in his “Life of Johnson” as having appeared in 1716 and referring to the “fierce contentions” concerning the nature of free will by the followers of Molina and Jansen [1, p. 23]. It exhibits the full AABBA rhyme scheme of the modern limerick:

*“On s'étonne ici que Caliste  
Ait pris l'habit de Moliniste  
Puisque cette jeune beauté  
Ôte à chacun sa liberté*

*N'est-ce pas une Janséniste?"* [1, p. 24].

Caliste, Boswell relates, was a young lady who appeared at a masquerade habillée en Jésuite (dressed as a Jesuit). An approximate translation follows:

*"Tis such a surprise that Caliste  
Should dress up as a Molinist,  
For her beauty still  
Takes away our free will:  
Is she not thus a Jansenist?"* [1, p. 31].

In Mary Cooper's 1744 book, Tommy Thumb's Pretty Song Book, the following poem in limerick form appears and is the first example in print of an illustrated limerick [3, p. 24]. It remains well-known today, in various forms, for example:

*Hickory, Dickory Dock,  
A Mouse ran up the Clock,  
The Clock Struck One,  
The Mouse fell down,  
And Hickory, Dickory Dock.*

The limerick form first came to wider prominence in English in the early 19th century. The first book of limericks, though they were not yet named thus, was "The History of Sixteen Wonderful Old Women, illustrated by as many engravings: exhibiting their Principal Eccentricities and Amusements" (1820, author unknown, published by John Harris and Son). This was soon followed by "Anecdotes and Adventures of Fifteen Gentlemen" and "Anecdotes and Adventures of Fifteen Young Ladies" (both published by John Marshall, illustrated by Robert Cruikshank, and probably authored by Richard Scafton Sharpe) [3, p. 45]. It is well – known that limericks were finally popularized in English by Edward Lear, the main person in the history of limericks. The limerick form was popularized by Edward Lear in his first "Book of Nonsense" (1845) and a later work on the same theme. In all Edward Lear wrote 212 limericks, mostly nonsense verse. It was customary at the time for limericks to accompany an absurd illustration of the same subject, and for the final line of the limerick to be a kind of conclusion, usually a variant of the first line ending in the same word [2, p. 22]. Edward Lear's limericks were often typeset in three lines or four lines, according to the space available under the accompanying picture. The following is an example of one of Edward Lear's limericks:

*"There was a Young Person of Smyrna  
Whose grandmother threatened to burn her;  
But she seized on the cat, and said, 'Granny, burn that!  
You incongruous old woman of Smyrna!"* [1, p. 53].

As any kind of poetry, the limericks have its principles of writing. The first line of a limerick traditionally introduces a person and a place, with the place appearing at the end of the first line and therefore establishing the rhyme scheme for the second and fifth lines. In early limericks, the last line was often

essentially a repeat of the first line, although this is no longer customary. “Within the genre, ordinary speech stress is often distorted in the first line, and may be regarded as a feature of the form: *“There was a young man from the coast...”*, *“There once was a girl from Detroit...”* [2, p. 17] Legman takes this as a convention whereby prosody is violated simultaneously with propriety. Exploitation of geographical names, especially exotic ones, is also common, and has been seen as invoking memories of geography lessons in order to subvert the decorum taught in the schoolroom. Legman finds that the exchange of limericks is almost exclusive to comparatively well-educated males (women figuring in limericks almost exclusively as *“villains or victims,”* according to Legman). The most prized limericks incorporate a kind of twist, which may be revealed in the final line, or may lie in the way the rhymes are often intentionally tortured, or both. Many limericks additionally show some form of internal rhyme, alliteration or assonance, or some element of wordplay. Verses in limerick form are sometimes combined with a refrain to form a limerick song, a traditional humorous drinking song often with obscene verses. It is very important to pay attention to spelling and pronunciation according to limericks. The idiosyncratic link between spelling and pronunciation is explored in this Scottish example.

*“A lively young damsel named Menzies  
Inquired: “Do you know what this thenzies?”  
Her aunt, with a gasp,  
Replied: “It’s a wasp,  
And you’re holding the end  
where the stenzies”* [4, p. 58]

There is a sub-genre of poems that take the twist and apply it to the limerick itself. These are sometimes called anti-limericks. The following example, of unknown origin, subverts the structure of the true limerick by changing the number of syllables in the lines:

*“There was a young man from Japan  
Whose limericks never would scan.  
When asked why this was,  
He answered “because”...”* [4, p. 65].

Some examples exploit the strict form of the limerick to lead the listener into expecting a particular conclusion (sometimes one that would be obscene or shocking), and then derive humor from cunningly avoiding the expected words. The following example, attributed to W.S. Gilbert, follows the meter of a limerick but deliberately breaks the rhyme scheme, in a parody of a limerick by Lear:

*“There was an old man of St. Bees,  
Who was stung in the arm by a wasp;  
When they asked, “Does it hurt?”  
He replied, “No, it doesn’t,  
But I thought all the while ‘t was a Hornet.”* [5, p. 19]

There is also such kind of limericks which is called “abbreviated limericks” [2, p. 45]. In such limericks the last word of the first line is a standard abbreviation. The last words of the second and fifth lines, which rhyme with the first line, are contrived abbreviations devised so that they bear the same relationship to the word (or phrase) they stand for as the real abbreviation in the first line does to the word (or phrase) it stands for:

*“As he filled up the order book pp...  
He said, “I should get higher ww.”  
So he struck for more pay:  
But alas, now, they say,  
He is sweeping the elephant cc.*

*A girl who weighs many an oz.  
Used language I will not pronoz;  
For a fellow unkind  
Pulled her chair out behind.  
He just wanted to see if she’d boz”* [6, p. 86]

There are some teaching techniques according to the limericks, because the limericks, like poems, can be used in a reader’s theater approach to give students the chance to playfully interpret a passage in a mock-dramatic oral recitation. “In preparing students to present the limericks included in this section, it is good to use the following guidelines suggested by John Barry in the January 1977 issue of the Forum:

1. Speak so that every word is heard.
2. Vary the speed of presentation.
3. Vary the tone of voice to fit the meaning of the message. (Some parts may be neutral in tone, some joking, some mock-serious).
4. Vary the volume of voice.
5. Decide what the emphatic words are and emphasize them.
6. Pause in appropriate places. (Do not be afraid to keep the audience waiting; give them time to ponder what has been said and to speculate about what is to come). Pause before emphatic words, before and after direct speech, and before any kind of climax.
7. Do not recite mechanically, or exaggerate the rhythm of the poem.
8. Do not pause automatically at the end of lines if the meaning does not require” [6, p. 83]

Almost each classic of the literature obligatory considered to write his own limericks. Here are some examples of the most famous writers:

*“There was a small boy of Quebec  
Who was buried in snow to his neck  
When they said, “Are you friz?”  
He replied, “Yes, I is –  
But we don’t call this cold in Quebec”  
Rudyard Kipling.*



*“An angry young husband called Bicket  
Said: “Turn yourself round and I’ll kick it.  
You have painted my wife in the nude to the life  
Do you think, Mr Greene, it was cricket?  
John Galsworthy.*

*“Langford Reed saved the limerick verse,  
From being taken away in a hearse.  
He made it so clean  
Now it’s fit for a queen,*

*Re-established for better or worse.  
George Bernard Shaw.*

*A man hired by John Smith and Co.  
Loudly declared that he’d tho.  
Men that he saw  
Dumping dirt near his door  
The drivers, therefore, didn’t do.”  
Mark Twain. [7, p. 45]*

The results of the research of the given topic have shown, that limericks are very actual in a modern life not only as the representative of historical culture, not only as a kind of literary creativity, not only as the comic image of different situations, but also as a popular kind of display of events of the validity. Among the population of the different countries it became very fashionable, stylish and actual to write limericks as notes to magazines and newspapers. More often they appear on pages on the Internet. Due to their criticizing, comic, deriding implied sense they give the chance to people to express their opinion concerning the developed economic, political, social situation in the country and the world, to show their attitude to different known persons. Sometimes such kind of limericks is called “Jimerick”.

So, this article tells about features of such most ancient literary kind as limericks, and proves an urgency of the further work in sphere of studying, analysis and expansion of this topic. As limericks today is one of the most useful kinds of improving the practice of speech, it is necessary to study this kind more deeply, to be interested in its kinds and variations. And as in a modern life limericks are becoming the most important way of expression, transfer and display of public sights and public thought, it is necessary for each pupil, student and teacher to bring something in development of limericks, thus creating their further history for the subsequent generations.

#### **Література**

**1. Loomis, C. Grant.** Western Folklore / Grant, C. Loomis. – Vol. 22, No. 3, 1963. – 235 p. **2. Legman, Gershon.** The Limerick / Gershon, Legman. – Random House, 1988 – 359 p. **3. Baring-Gould, William Stuart, Ceil Baring-Gould.** The Annotated Mother Goose / Baring-Gould, William

Stuart, Baring-Gould Ceil. – Random House, 1988. – 278 p. **4. Opie's Iona and Peter.** A Nursery Companion / Iona and Peter Opie's. – Oxford: Oxford University Press, 1980. – 371 p. **5. Wells, Carolyn.** A Nonsense Anthology / Carolyn, Wells. – Charles Scribner's Sons, 1903. – 220 p. **6. Kral Thomas.** The Lighter Side of TEFL / Thomas Kral. – Washington D.C.: Materials Development and Review Branch English Language Programs Division United States Information Agency, 1994. – 156 p. **7. Harrowven Jean.** The Limerick Makers / Jean Harrowven. – London.: The Research Publishing Co., 1976. – 171 p.

#### **Анотація**

*Стаття присвячена дослідженню лімериків як розповсюдженого засобу експресії. Досліджується історія виникнення назви та самого явища в мовознавстві. Йдеться про історію розвитку лімериків; наводяться імена багатьох людей, які зробили свій внесок і зіграли важливу роль у становленні цього виду експресії. Подаються теоретичні відомості про різні види та варіації лімериків, про теми та цілі їх написання; все це підтверджується величезною кількістю яскравих прикладів з різних сфер літератури. Також акцентується увага на принципах написання лімериків, і надаються поради щодо правильної вимови та виразного читання. Особливістю статті є розглядання всіх аспектів стосовно лімериків з метою доведення їх значущості задля комплексного вивчення іноземної мови, особливо задля мовленнєвої практики.*

**Ключові слова:** лімерик, рима, керуючі принципи, гумор.

#### **Summary**

*The article is devoted to the research of limericks as widespread way of expression. History of origin of the name and such phenomenon in linguistics was searched. Here are the history of development of limericks; the names of many people, who played an important role in arising of this type of expression. Theoretical information is given about different kinds and variations of limericks, about themes and aims of their writing; all this is confirmed with the enormous amount of prime examples from the different spheres of literature. Attention is also accented on principles of writing of limericks, and advices are given in relation to a correct pronunciation and expressive reading. The meaningful feature of the article is in consideration of all aspects in relation to limericks with the purpose of leading to their meaningfulness for the sake of complex studying of foreign language, especially for the sake of vocal practice.*

**Key words:** limerick, rhyme, managing principles, humor.

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 821.112.2(436)–3.09+929 Кафка

О.В. Антипова

### ОБРАЗ КАФКИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ «ПИСЬМО К ОТЦУ»

*В руках у меня пусто, в небе же  
все, и, тем не менее, я должен  
выбирать эту пустоту.*  
Ф. Кафка

Франц Кафка был удивительным и творческим человеком. Такой же богатой событиями была и его жизнь. Его индивидуальная судьба — это судьба человека, который не верил в окружающее его бытие и в возможности человека. Кафка ненавидел тот обездушенный мир, в котором он был обречен существовать, ненавидел глубоко и страстно, но он был пленником ненавистного мира [7, 26]. Поэтому он выражал весь ужас жизни в произведениях, и атмосфера его романов, притч и писем была трагичная, туманная и лиричная одновременно. Отношения Кафки со своим деспотичным отцом являются важной составляющей его творчества, выливавшегося также через несостоятельность писателя как семьянина. И именно это побудило Кафку в ноябре 1919 года, будучи в тридцатилетнем возрасте, написать «Письмо к отцу».

Исследованием творчества Кафки и толкованием его произведений в России занимались многие исследователи. Эти работы в настоящее время представляются абсолютно устаревшими, поскольку Кафка рассматривается исключительно в свете марксистско-ленинского «литературоведения». Все же они ценны тем, что из них можно было узнать много практической информации о неизданных еще произведениях, а также о биографии Кафки, и о тех значении и популярности, какие он имел в ином, цивилизованном мире [12, 52].

Среди работ зарубежных литературоведов и критиков можно выделить Р. Гароди, Л. Арагон, Р. Карста, среди российских исследователей — работы Д. Затонского, С. Великовского, Ю. Манна и других. Но ни один из критиков не занимался исследованием его отношений с отцом и роли отца в становлении личности сына, в его воспитании и в дальнейшей жизни. Поэтому цель данной работы заключается в том, чтобы на примере произведения Ф. Кафки «Письмо к отцу» раскрыть роль отца в судьбе сына, а также показать образ самого Кафки в произведении.

Отец Кафки прожил трудную юность, но к старости достиг благосостояния. Преуспевание внушило этому малообразованному и примитивному человеку самоуверенность и нетерпимость. Он подчинил своей тирании жену, трех дочерей и сына Франца. Именно этот конфликт

болезненно подробно изложен в «Письме к отцу». Данная проблема является актуальной, потому что проблема отцов и детей – это проблема, которая волнует каждого и является сложной в решении и понимании. Несчастливых детей на свете очень много, но мало детей, потрясенных своим несчастьем, испытывающих ужас от обыденного – скажем, от постоянных разговоров своих отцов о деньгах в конце месяца [11, 14].

Тургенев считал, что эта проблема всегда будет актуальной, «просто одни знают, как ее решить, а другие – нет, и тем самым превращают свою жизнь в странную войну: не только без надежды на победу, но и без уверенности, что победа нужна» [10,164]. Такая же борьба была и у Кафки со своим отцом, которая вскоре стала смыслом его жизни. Ни для кого не секрет, что «Письмо к отцу» было автобиографическим, и очень долгое время Кафка не решался опубликовать его, боялся этого. Он боялся этого вовсе не потому, что другие прочитают, узнают все и обсудят его произведение, его жизнь и семью, а потому что у него был страх перед самим собой за свои мысли и слова, сказанные в адрес своего отца [8, 110]. Все произведение пронизано чувством обиды и разочарования в отце. Говорят, что когда ты не чувствуешь поддержки, одобрения и любви со стороны отца, ты считаешь, что его нет. Боязнь отца – это не страшное чувство. Это то, что мешает тебе жить и воспринимать все слова и действия как нечто положительное [9, 98]. Другое дело, когда ты чувствуешь унижение, навязывание и насмешки со стороны своего отца и не понимаешь, почему он себя так ведет и за что такое отношение к тебе, после чего тебя упрекают в холодности, отчужденности и неблагодарности.

Существует мнение, что те дети, которые были лишены или ущемлены в родительском внимании, вырастая, пытаются всем доказать, что они лучшие и самые достойные [10, 32]. А что происходит, когда отец воспитывает своего сына только в соответствии со своим собственным характером – силой, криком и вспыльчивостью, а после этого утверждает, что это для того, чтобы вырастить настоящего мужчину [6, 215]? Отец Кафки не понимал, что «ласковым прикосновением, приветливым словом и добрым взглядом можно было бы добиться от сына всего» [4, 43]. Да, по своей сути, отец Кафки добрый и мягкий человек, но не каждый ребенок способен терпеливо и безбоязненно доискиваться его скрытой доброты. Кафка рассуждает о своем отце, как о стене, которая стремилась не поднять его, а наоборот – растоптать и уничтожить. Читатели были глубоко поражены, случаем, который произошел в раннем детстве Кафки и который он еще долго вспоминал на протяжении всей своей жизни. Кафка, будучи ребенком, проснулся ночью с естественной просьбой попить, и вместо того, чтобы успокоить, его выдернули из кровати и заперли на балконе в одной рубашке. В тот момент перевернулось и изменилось все в душе Кафки. Он впервые осознал, что значит для своего отца и что означают его методы воспитания. Впервые Кафку охватило неопишное чувство

ужаса и мысль о том, что он был ничтожеством для своего отца: «Отец не мог притворяться, но его самоуверенность была настолько велика, что он никогда не переставал считать себя правым во всем» [4, 48].

Поразительным было то, что отец совершенно не интересовался мнением своего сына, не поддерживал его увлечений. И даже люди, которые были добры и внимательны к Кафке и были интересны ему, тотчас были унижены его отцом. И это случалось не потому, что «эти люди были плохими людьми, а потому что они были друзьями Кафки» [9, 52]. Главного героя всегда поражало полнейшая отцовская бесчувственность к тому, какую боль и стыд он способен вызвать у сына своими словами и суждениями. Вместо того, чтобы чувствовать себя защищенным со своим отцом, Кафка чувствовал себя беззащитным, «...как раб, который жил, подчиняясь законам, которые придуманы только для него и которые он никогда не сумеет полностью соблюсти» [4, 53]. Именно поэтому с ранних лет Кафка потерял уверенность в собственных действиях, им всегда овладевали колебания и сомнения. Отец всегда подавлял волю сына, лишал его веры в себя и с каждым годом отец все больше и больше предъявлял доказательство того, что Кафка ничтожество. Кафка был впечатлительный и не способный открыто восстать против отца, как это сделали его сестры. Особенно отец полагался на метод воспитания иронией, преимущественно в превосходстве над сыном. Отец был гигантом во всех отношениях, что он не нуждался ни в сочувствии, ни тем более в помощи: «...страдал Ты, страдали мы...» [4, 54].

Нередко Кафка чувствовал себя наказанным еще до того как узнавал, что сделал что-то нехорошее. Очень унижительным было обращение к нему как к третьему лицу: «...от господина сына этого не дождешься...» [4,55].

Терпеть унижения и упреки – это ужасно, но когда это все происходит в присутствии посторонних людей – это ужасней вдвойне и Кафка был обречен страдать всю жизнь. Он понимал, что бороться с этим было невозможно, но был один выход – бежать! Ведь это не жизнь, когда каждый день ты запираешься в своей комнате и прячешься от своего собственного отца и от его суждений. Но бежать от отца – означало бежать и от семьи, и от матери, которая была безгранично добра к сыну [10, 30]. Свой характер Кафка унаследовал от матери, тоже страдавшей «недостатком связи с жизнью». Впрочем, его отношения с матерью мало отличались от отношений с отцом.

Может быть, она и была кроткой, но отнюдь не жалостливой. «Как бесит меня мать», – восклицает Франц. – «Стоит только мне заговорить с ней, и я раздражаюсь, почти до визга» [2, 70]. «Отец с одной стороны, мать с другой, в силу необходимости почти сломили мою волю». В письме к отцу он характеризует мать, как личность «бессознательно сыгравшую роль загонщика на охоте» [5, 22].

Но все же он не мог бежать и решался лишь на пассивное,

безысходное в своем отчаянном упорстве, сопротивление. Оно выражалось в нежелании заниматься коммерцией, в стремлении самоутвердиться с помощью непонятого отцу и им презируемого литературного творчества, даже в духовном бегстве от семьи. Франц одновременно преклонялся перед отцом и испытывал по отношению к нему чувство вины. И порой начинало казаться, что эта борьба с отцом – это сама жизнь для Кафки: «...итак, мир состоял только из тебя и меня...» [4, 56]. Такое же равнодушие и безразличие чувствовал Кафка, когда приходил к отцу и хотел получить от него совет, а в ответ слышал: «...поступай, как знаешь. Разве я могу тебе советовать?» [4, 57].

Вспоминая детство, Кафка говорит, что из-за невозможности спокойного с отцом общения, он научился разговаривать, потому что отец очень рано запретил ему слово. В присутствии отца Кафка не мог ни думать, ни говорить! Он был очень послушным и полностью умолкал, когда слышал: « Не возражать!» [4, 58].

Он прятался от отца и решался пошевелинуться лишь тогда, когда оказывался так далеко от отца, что его могущество не могло его достать. Но лично мы считаем, что Кафка не хотел вырваться оттуда по-настоящему. Он хотел жить там как изгой. Он с самого начала знал, что его изгнали. Не кто-то, а он сам...

Интересным фактом является то, что в литературе существуют «Письмо к отцу», написанное Б. Пастернаком и, прочитав их, мы видим два письма двух сыновей двум отцам. Поражает то, что разница в написании между ними – три года. Но какие непохожие судьбы и влияние на мировой литературный процесс! Появляется ощущение того, что письма Кафки и Пастернака удивительным образом схожи, эта схожесть возникает с первых строк их параллельного прочтения. Речь идет не просто об «общности тематики, проблематики и сюжетно-бытовых коллизий. В них присутствует некий особый метафизический аккорд, который вызывает к жизни новый литературный жанр — письмо сына к отцу» [6, 70]. Любопытно, что отцы выдвигают во многом сходные претензии к своим сыновьям-писателям — вменяют в вину отчужденность от семьи, увлеченность сумасбродными идеями, окруженность полоумными друзьями, упрекают в холодности, отчужденности, неблагодарности; наконец, жалуется на отсутствие «контактов» с ними. Последнее «обвинение» комментируется в письмах по-разному. Пастернак возмущен несправедливостью этих слов; Кафка, напротив, соглашается и скрупулезно разъясняет, почему получается так, а не иначе. Стилистика упреков очень разная: если компанию Пастернака отец интеллигентно именуется «клоакой» (впрочем, поэта сильно задевает это определение!), то дружбу сына с актером Леви отец Кафки весьма бесцеремонно подводит под поговорку: «Ляжешь спать с собаками, встанешь с блохами» [2, 75]. И Кафка, и Пастернак в отстаивании своего права обманываться в жизни, друзьях и любви, призывают отцов быть чуточку самокритичнее и снисходительнее, для того, чтобы понимать и

прощать [8, 42]. Но самое главное отличие в том, что у Пастернака строки письма дышат нежностью к своим немного странным, но таким не похожим на обычных, «средних» людей, родителям: «Я люблю вас так, как негр любил бы своих родителей среди белых», а Кафка пишет: «Я никогда не говорил с Тобой откровенно, в храм к Тебе не ходил, в Франценсбаде никогда Тебя не навещал и вообще никогда не проявлял родственных чувств...» [4, 40]. Письмо Пастернака без всяческих помех доходит до адресата, а Кафка, поставив последнюю точку, не воспользовался почтой. Приливы нерешительности породили ухищрения по части доставки письма до адресата: писатель направляет его матери, которая считает, что оно только усугубит раздоры, поэтому не передает по назначению.

Для Кафки важно было не просто выплеснуть «накипевшее», но и быть выслушанным до конца. В разговоре с глазу на глаз отец мог прервать или, что страшнее, высмеять его. Письмо же, по мнению сына, он прочтет до конца хотя бы из чистого любопытства. К счастью, Кафка так и не передал свое письмо отцу, здравый смысл взял верх: во-первых, Герман в силу природной грубости вряд ли смог проникнуться душевными настроениями сверхчувствительного сына, во-вторых, то, что он сумел бы понять, лишь ухудшило их отношения. Но дело даже не в том, потому что отношение Франца к Герману гораздо сложнее ненависти: лишенный жизненной силы, Кафка испытывал потребность в ком-то, более сильном, более мужественном, чем он сам. Кроме того, он постоянно нуждался в отеческой любви... Хотя Кафка и писал, что не простил своего отца, но самом деле он любил этого ненавистного отца, он восхищался его мужественностью, его энергией. Это его модель и его горизонт [12, 80]. Ужасное письмо, которое он ему адресует, на самом деле есть мольба: он выпрашивает без надежды любви, которой чувствует себя лишенным, и, выпрашивая ее, отталкивает навсегда, понимая, что он ее отталкивает [7, 34].

Прочитав «Письмо к отцу», мы прониклись глубоким чувством сострадания к Кафке и к его болезненным переживаниям, которые были отражены в каждом слове «письма». Отец смог внушить сыну, что он ни на что не способен в жизни и смог это сделать так, что сам сын поверил в это и говорил так о себе. Жизнь с таким человеком напоминает ад, где тебя заживо сжигают унижениями и обидами. Сложно поверить в то, что отец был уверен в том, что его методы помогут воспитать из сына настоящего мужчину, но он не понимал, что тем самым он добился только одного – что его сын ненавидит его и боится вместо того, чтобы любить и уважать. Вот до чего доводят такие методы воспитания, где присутствуют только крики, угрозы и обиды и сам «воспитатель» виноват во всем в первую очередь [5, 60].

Но отец всегда остается отцом, так заложено природой, что, не смотря ни на что, ребенок всегда тянется к своему отцу. Так и Кафка всегда любил своего отца, хоть и терпел от него много неприятного, но

он таил это все в себе и только потом выплеснул все свои мысли на лист бумаги. Так и появилось «Письмо к отцу», но так и не дошло оно до своего получателя, потому что рука не осмелилась его отправить. Отец так никогда и не узнал, что творилось на душе у сына, и что он в этом был виноват перед своим родным мальчиком.

В заключении хотелось бы показать состояние души Кафки и его мысли, которые были изложены в личном дневнике писателя: 19 июля. «Я часто думаю об этом и каждый раз прихожу к выводу, что мое воспитание во многом очень повредило мне. Этот упрек относится к множеству людей, правда, они стоят здесь рядом и, как на старых групповых портретах, не знают, что им делать: опустить глаза им не приходит в голову, а улыбнуться они от напряженного ожидания не решаются. Здесь мои родители, кое-кто из родственников, из учителей, кухарка, которую я запомнил, некоторые девушки из школы танцев, некоторые посетители нашего дома прежних времен, некоторые писатели, преподаватель плавания, билетер, школьный инспектор, затем люди, которых я лишь однажды встречал на улице, и какие-то еще, которых я сейчас не могу припомнить, и такие, которых никогда больше не вспомню, и, наконец, такие, на уроки которых я, чем-то, отвлекшись тогда, вообще не обратил внимания, – короче, их так много, что надо следить, как бы не упомянуть дважды одного и того же. И к ним всем я обращаю свой упрек, знакомя их тем самым друг с другом и никаких возражений не приемлю. Ибо воистину я уже слушал их предостаточно, и, так как большинство этих возражений я не сумел оспорить, мне ничего другого не остается, как включить и их в счет и сказать, что, как и мое воспитание, эти возражения тоже во многом очень повредили мне» [2, 55].

Говорят, Кафка — мрачный писатель. Действительно, в его понимании одиночество, отчаяние — не временное, а повседневное состояние человека, заброшенного в мир, где границы между реальным и иллюзорным весьма зыбки и неопределенны [1, 120]. И все же, сколь ни глубока бездна одиночества и страдания, в которой пребывают персонажи Кафки, она не бездонна. У нее есть предел — надежда. Надежда, что только сам человек может и должен разорвать круг безысходности и абсурдности происходящего. Только ты сам. На самом деле Кафка прожил тяжелую жизнь, он прошел через все, но он вынес все и добился в жизни многого сам, без помощи и поддержки своих родителей. Гораздо позже Кафка поймет, что причина его страданий заключалась не в отце, а в нем самом, что при другом отце ничего в его жизни не могло измениться радикально и что — это самое страшное — он выбрал отца в качестве громоотвода, отдушины для «спуска пара» [11, 65]. Единственный и самый ценный урок вынес Кафка из своей жизни с отцом, что он никогда не повторит ошибок своего отца со своими детьми во избежание тех чувств и той жизни, что пришлось испытать и пережить ему: «...В этом письме все же, по моему мнению, достигнуто нечто столь



близкое к истине, что оно в состоянии успокоить нас обоих и облегчить нам и жизнь, и смерть» [4, 61].

Таким образом, можно сделать вывод, что «Письмо к отцу», потому что это позволило Кафке впервые высказать все свои мысли и выразить все свои чувства, которые лежали, как камень, на его душе. Но ему стало бы намного легче, если бы отец не только прочитал их, но и задумался и осознал, какую жизнь прожил он сам и какую жизнь мог бы прожить его сын, если бы он был другим человеком.

#### Литература

1. Карельский А. Лекция о творчестве Франца Кафки / А.Карельский // Иностранная литература. – 1995. – №8. – С.25-34.
2. Кафка Ф. Дневники (1910-1912) / Ф.Кафка. – М.: АСТ, 2001. – 95 с.
3. Кафка Ф. Письма к Фелиции и другая корреспонденция ( 1912-1917) / Ф.Кафка. – СПб.: Эльга,2004.— 76 с.
4. Кафка Ф. Письмо к отцу / Ф.Кафка // Звезда. – 1968. – № 8. – С.14-18.
5. Кафка Ф. Замок / Ф.Кафка.— М.: Профиздат, 2005. – 185 с.
6. Российский гуманитарный энциклопедический словарь / Под ред. П.А.Клубкова. – М.: ВЛАДОС.— 2002.— 345 с.
7. Никифоров В. Н. Отчуждение / В Н. Никифоров // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века.— М.: ИМЛИ РАН, 2002. – С.139-147.
8. Кафка Ф. Рассказы. Пропащий без вести / Ф.Кафка. – Харьков: Фолио. – М.: АСТ, 1999. – 112 с.
9. Белоножко В. Три саги о незавершенных романах Франца Кафки / В. Белоножко.— М.: 2003.— 128 с.
10. Биньямин В. Маски времени. Эссе о культуре и литературе / В. Биньямин. – М.: Симпозиум.— 2004.— 175 с.
11. Дымшиц А. Как «укорачивают» человека / А. Дымшиц // Звезда. – 1968.— № 8. – С. 25-38.
12. Затонский Д. Франц Кафка и проблемы модернизма / Д. Затонский. – М.: Высшая школа, 1965. – 173 с.

#### Анотація

*Актуальність даної роботи зумовлена великим інтересом до аналізу тексту твору та вивчення взаємовідносин між батьком та сином. Мета роботи полягає в визначенні ролі батька в житті Кафки. У статті досліджені особливості характеру батька Кафки і на основі цього визначені причини таких відносин між ними.*

**Ключові слова:** образ, взаємовідносини, вплив.

#### Summary

*The actuality of this work concludes in big interest to analysis of text and learning attitude between father and son. The purpose of this work is to determine father's role in the son's life. In this work we have solved many problems: research specialties of father's character and defined the reasons why he treated his son in so way and how it destroy his life in the future.*

**Key words:** image, attitude, influence.

## ЕВОЛЮЦІЯ КОМЕДІЙНИХ ОБРАЗІВ У ТВОРЧОСТІ Ч. ДІККЕНСА

У світову літературу Ч. Діккенс увійшов як один з найбільших гумористів. Використовуючи сміх як могутній засіб викриття і критики, він удався до нього також, намагаючись утвердити свої утопічні ідеї. Але основним змістом гумору Ч. Діккенса залишався його глибокий гуманізм, віра в гідність і моральні сили простої людини.

Тема нашого дослідження є одним з аспектів вивчення творчості Ч. Діккенса в контексті комедійності створених образів. Об'єктом нашої роботи є романи і повісті Ч. Діккенса. Предметом аналізу ми обрали комедійні образи у творчості вищеназваного письменника як засіб розкриття світогляду письменника. Метою цієї статті є спроба дослідити та систематизувати розвиток комедійних образів у творчості Ч. Діккенса. Актуальність теми визначається тим, що незважаючи на наявність загальних ґрунтовних досліджень творчості письменника обраний нами аспект вивчений ще недостатньо.

З усіх видів мистецтва література має у своєму розпорядженні найбільше можливостей для втілення комічного та виховання людини засобами сміху. «Саме в літературі ми можемо знайти всі різновиди комічного: гумор, сарказм, сатира, іронія, карикатура, пародія, гротеск та ін. Сутність комічного – в суперечності. Комізм – результат контрасту, розладу, протистояння: потворного – прекрасному (Арістотель), нікчемного – піднесеному (І. Кант), безглузлого – розумному (Жан Поль), нескінченної зумовленості – нескінченному свавіллю (Шеллінг), автоматичного – живому (Бергсон), помилкового, уявно ґрунтового – істинному і ґрунтовному (Гегель), внутрішньої порожнечі – зовнішності, що домагається значимості (Чернишевський), нижнесереднього – вищесередньому (Гартман). Кожне з цих визначень, вироблених в історії естетичної думки, виявляє і абсолютизує один з типів комедійної суперечності» [1]. Найґрунтовніший аналіз засобів та прийомів комічного міститься в роботах Ю. Борєва. Він виділяє такі прийоми та засоби як “оречнення” та “отваринення” [2, с. 115]. Також до своєї класифікації Ю. Борєв додає сатиричну гіперболізацію.

Усі існуючі теорії комічного розглядають комічне або як лише об'єктивну властивість предмета, або як підсумок суб'єктивних властивостей особистостей, або як наслідок взаємовідношень суб'єкта та об'єкта. Ці три різні методологічні підходи до трактовки природи комічного і породжують усю наявну в теоретичній літературі різноманітність концепцій комічного. Цю велику кількість поглядів польський естет Б. Дземідок у книзі «Про комізм» систематизував навколо шести генеральних типологічних моделей комічного:

1. Теорія негативної характеристики об'єкта осміювання (Аристотель) та її психологічний варіант – теорія переваги суб'єкта над комічним предметом (Т. Гоббс, К. Уберхорст).

2. Теорія деградації (“Приводом для смішливості є пониження якоїсь значимої особистості”). Цю теорію визначив англійський психолог першої половини ХІХ століття А. Бен.

3. Теорія контрасту (Жан Поль, І. Кант, Г. Спенсер), (“Сміх природно виникає, коли свідомість раптово переходить від речей великих до малих”). Причина сміху міститься у невідповідності очікуваному (Т. Ліпіс, Г. Хофдінг).

4. Теорія суперечності (А. Шопенгауер, Р. Гегель, Ф. Фішер, Н. Чернишевський).

5. Теорія відмінності від норми (комічне явище, що відходить від норми і недоцільно і безглуздо розрослося) німецького естета Д. Гросса, французького теоретика Е. Обуе і С. Мілітона Нахама.

6. Теорія перехресних мотивів, в якій виступає не один, а декілька мотивів, що пояснюють суть комічного. Ця група широкого розміру: А. Бергсон, З. Фрейд, А. Луначарський та інші» [4, с. 27].

Літературознавці, які досліджували творчість Ч. Діккенса, писали про нього як про великого гумориста та сатирика. І дійсно, сміх, у всіх видах та формах свого прояву, лежить в основі творчої діяльності письменника, практично у кожному його творі величезну роль відіграють основні види комічного – гумор та сатира. Сміх Ч. Діккенса – це не застигле, нерухоме явище, він змінюється та перетворюється, що можна побачити, якщо дослідити різні етапи творчості письменника. За словами Х. Пірсона, гумор Ч. Діккенса, його почуття є сценічними, “...він живо підмічає чудернацькі сторони людської природи, вміє відтворювати їх з фотографічною точністю і, як справжній Гаррік або Кін, повертається до них знову і знову” [11, с. 27].

Ранні твори Ч. Діккенса (30-ті роки: "Нариси Боза", "Посмертні записки Піквікського клубу") наповнені м'яким, добрим, життєстверджуючим гумором. Гумор Ч. Діккенса, за словами С. Цвейга, “...подібно променю сонця, осяє його книги...підносить його творчість до сфери неминущого, робить його вічним” [18]. Наприкінці 30-х років Ч. Діккенс створює романи “Пригоди Олівера Твіста” та “Життя та пригоди Ніколаса Нікльбі”. “Нариси Боза” стали першою збіркою Ч. Діккенса, в якій він, спершу нерішуче, а потім все впевненіше заявив про себе як про непересічного письменника. Вони були розділені автором на чотири частини: “Наш прихід”, “Сцени”, “Характеристики” та “Оповідання”. Четверту частину цієї книги складають гумористичні оповідання, до яких також можна віднести деякі оповідання з розділу “Характеристики” (“Школа танців”, “Невдала прив'язаність містера Джона Даунса”). Тут ми опиняємося в самій гушавині побуту англійського середнього класу. І тут вже Ч. Діккенс виступає гострим сатириком. Невідповідність між бундючними претензіями новоспечених

багатіів та їх реальним єством складає нескінченне джерело діккенсівського гумору. Майже у всіх випадках автор демонструє комічний крах їхніх поривань. “Тваринний егоїзм, потворність буржуазної людини розвінчується тут Ч. Діккенсом на кожному кроці і дещо зовнішнє, за допомогою гротескно-зоологічних образів. Нерідко ці комічні персонажі Ч. Діккенса виявляються співвіднесеними з якимось зоологічним видом, по відношенню до якого даний представник розглядається як більш чи менш вдалий “екземпляр”” [12, с. 22].

В “Нарисах” присутня своєрідна речева символіка. Тут комічних героїв можна звести до їхніх речей, до розміру їх одягу чи до товщини їх ший. Така символіка викриває відсутність душі у такої особистості, її механічну природу. Ми можемо побачити майже механічне співвіднесення між пропорціями тіла та елементарними психологічними якостями – балакучістю, мовчазливістю, ненажерством та ін.

“Записки Піквікського клубу” починались як гумористичні підписи до малюнків. Головним героєм мав стати містер Вінкль, невезучий мисливець та спортсмен, однак з часом його місце зайняв містер Піквік, гумористичний мислитель та безталанний, однак зворушливий доброчинець людства. Інші члени “клубу” також не позбавлені комічних рис. Першу главу роману можна розглядати як збірку анекдотів в особах, однак поступово Ч. Діккенсу стає тісно в товаристві традиційних комічних персонажів і ці анекдоти почали розгортатись та набувати сюжетного значення. Викорстовуючи досвід “Нарисів Боза”, автор схоплює основні риси, які керують буржуазним суспільством його часу – користолюбство та пихатість, та у невимушеній гумористичній манері подає своїм читачам. “Піквікісти” зберігають незлобливі якості героїв гумористичних пригод на протязі всього роману, вони не мають користолюбства, властивого людям, які їх оточують. “Їх наївність та щирість стають тією силою, яка підтримує конфлікт роману – конфлікт між користолюбством та безкорисливістю, між злом оточуючого світу та моральними ідеалами добра, носіями яких виявляються головні герої” [12, с. 38].

Джерелом сміху в комедійних образах Ч. Діккенса виступає комічна невідповідність форми виразу сутності того, що зображається. Про дорогих його серцю піквікістів письменник говорить з м'яким та добродушним гумором, а в зображенні суду, в'язниці та виборів в парламент Ч. Діккенс звертається до сатиричних елементів. Високу оцінку гумору Ч. Діккенса дав Хаскет Пірсон: “Окремі сцени “Піквіка” – це дещо єдине в своєму роді; крім того, не враховуючи двох-трьох романів Вальтера Скотта, ця книга містить у собі найбільш блискучі в англійській літературі гумористичні сторінки” [11, с. 28]. Художній метод молодого Ч. Діккенса являє собою тісне переплетення опису, гумору та моралізації. Комедійна (гумористична) і строго документальна манера оповідання чергується з патетичною манерою і сентиментальною дидактикою. Деколи в його ранніх оповіданнях і романах сміх і жарт,

комічне зображення людей і подій не тільки пом'якшують критицизм, але і згладжують ідеалізацію в творчості письменника.

У подальших творах гумор Ч. Діккенса змінюється, еволюціонує. Веселий сміх молодого Діккенса-гумориста хоча й не зникає повністю у творах, написаних одразу після “Записок Піквікського клубу”, та він набуває викривальних рис. Критичні мотиви все гучніше звучать в текстах нових романів, в них на перший план виступає соціальна тематика. При таких змінах проста комедійна гумористична трактовка образів вже не могла задовольнити письменника, залишаючись провідним засобом розкриття життя. Для реалізації його розширеного світогляду в подальших творах, для передачі більшої повноти та глибини в описі соціальних явищ йому було необхідно застосовувати нові художні засоби.

У творчості Ч. Діккенса 40-х років гумориста почав витісняти сатирик. Хоча в перших творах Ч. Діккенса комедійна стихія відігравала провідну роль, однак сатиричні мотиви вже починали заявляти про себе. Як романи, так і оповідання, написані в 40-ві роки, – “Життя та пригоди Мартіна Чезлвіта” (1843), “Різдвяні повісті ” (1843-1848), “Домбі і Син” (1848) – були створені вже з новим настроєм, комізм в них набуває більш похмурого характеру. І лише коли письменник зображає маленьку людину, його сміх звучить з незмінною теплотою та чуйністю. Тільки в таких людях, яких не торкнувся руйнівний вплив світу наживи, Ч. Діккенс знаходить справжню духовну величність. Значним поштовхом для цієї зміни стала поїздка Ч. Діккенса до Америки, яка відбулася у 1842 році. У “Мартіні Чезлвіті”, написаному під впливом поїздки, в їдких сатиричних тонах малюється святенництво і лицемірство, які прикривають жадібність і самокорисливість, типові для характеру англійського буржуа, що історично склався. Там же з приголомшливою переконливістю показується зв'язок гонитви за наживою із злочином. Епізоди, що показують зворотний бік “американського способу життя”, є не тільки розвитком і доповненням основної теми роману – “...це уїдливі і злий памфлет, написаний гнівним сатириком” [6, с. 98]. Різкість його сатири, глибина і гострота викриття говорять про вступ письменника до нового етапу творчості.

Варто особливо зупинитися на “Різдвяній пісні у прозі” та на образі Скруджа, біржевого дільця, в якому Ч. Діккенс досягає високого рівня сатиричного узагальнення. Однією з характерних рис цього героя є його приверженість вченню Мальтуса, відповідно до якого Скрудж дозволяє роботним будинкам піклуватися про бідних і докоряє рідному племіннику тим, що той, одружившись, збільшує народжуваність в своїй країні, на що бідняки не мають права. Його казкова подорож разом з Духами Різдва є глибоко символічною і в сатиричному ключі описує нрави тогочасного суспільства. У третій подорожі разом із Скруджем та Духом ми потрапляємо до самого центру Лондона, на біржу. Біржеві дільці обговорюють смерть одного зі своїх товарищів, і, як потім

виявляється, цим померлим є сам Скрудж. Описуючи їх, Ч. Діккенс звертається до того самого прийому, який він використовував у “Мартіні Чезлвіті”. Це не люди, а тварини. Те, про що племінник Скруджа та його весела компанія говорили лише жартома, показане тут всерйоз, як об’єкт сатиричного викриття. В самій зовнішності цих людей ми бачимо один з улюблених засобів Діккенса: підкреслення низьких, тваринних сторін їх єства. Ми бачимо “...пана з багрово-червоним обличчям і жировим наростом на кінчику носа, на зразок наросту індика”, та його співбесідника, “пана з подвійним підборіддям” [16]. Більш людяної характеристики, на думку письменника, вони просто не заслуговують. Навіть зміст їх розмови проникнений нанегіднішими мотивами та подробицями.

Наступним вагомим кроком Ч. Діккенса на творчому шляху стає великий роман “Торгівельний дім Домбі і Син”. Торгівля оптом, ввоздріб та на експорт”. Цей роман можна назвати підсумковим, бо він ніби підводить ризику під ранніми творами Ч. Діккенса та відкриває новий період в його творчості. У цьому романі предметом сатиричного зображення стає жадоба до наживи, яка захоплює все життя та думки головного героя – володаря торговельної фірми містера Домбі. Майже з наприкритим сарказмом Ч. Діккенс представляє нам стару збіднілу аристократку місіс Ск’ютон, не проходить повз хвалькуватого вояки майора Бегстока та старої діви міс Чік. Всі ці та деякі інші герої роману – це зібрані до купи характерні представники тогочасного користолюбного суспільства.

Ще більш ослаблений гумор в наступному великому творі Діккенса – “Девіді Копперфільді” (1849 – 1850). Роман цей значною мірою автобіографічний. Наміри його дуже серйозні. Дух дрібнобуржуазного вихваляння старих засад моралі і сім’ї, дух протесту проти нової капіталістичної Англії голосно звучить і тут. “Деякі приймають його настільки серйозно, що вважають його найбільшим твором Ч. Діккенса. Та деякі критики на чолі з А. Луначарським відмічають, що хоча він і є серйознішим, він в той же час і не так блискуче цікавий, як інші романи Ч. Діккенса, а спроби заглибитися в психологію трагічних типів навряд чи вдалися тут авторові” [17]. Але в цьому ж творі є ряд розділів, що належать до кращих сторінок його гумору.

У 1854 році Ч. Діккенс пише свій найкоротший роман “Тяжкі часи”. Тут від доброго та легкого гумору не залишається майже нічого, вся атмосфера роману є тяжкою та похмурою. Образ Товкматча створений з відкритим перебільшенням прямолінійності та грубості, щоб одразу дати зрозуміти його філософію: у нього “квадратовий палець”, “чоло, що квадратним муром здіймалося на підмурку з брів, під яким, у двох темних западинах, ніби в підвалах, вигідно поміщались затінені муром очі... І його несхитна постава, квадратний сурдут, квадратні ноги, квадратні плечі – та навіть сама краватка, привчена цупко

стискати йому горлянку, мов неблаганний факт...” [5, с. 7]. Горлодербі – гротескне зображення капіталовласника, не просто байдужого до стану своїх робітників, а навіть такого, який ставиться до них прискіпливо та підозріло. У приказках Горлодербі, що не забуває нагадувати всім, хто його оточує, що він “народився в канаві” [5, с. 15], і що незмінно дорікає всім робочим в тому, що вони хочуть їсти черепаший суп золотою ложкою, полягає не тільки його індивідуальна характеристика.

Таким чином, комедійні образи Ч. Діккенса поступово еволюціонують від світло-гумористичних у перших його творах, гумористично-сатиричних на другому етапі творчості, де гумор все ж відіграє провідну роль, до ідко-сатиричних у зрілий період. Доля використання гротескних та іронічних прийомів створення образів поступово зростає, в останніх творах віддаючи значну перевагу їдким саркастичним деталям. Такі зміни стали відображенням розвитку світогляду автора під впливом тяжкої соціальної обстановки у рідній країні, за добробут якої письменник боровся всіма силами свого творчого слова.

### Література

1. **Большая советская энциклопедия**: В 51 т. / Под ред. С.И.Вавилова, Б.А. Введенского / Большая советская энциклопедия. – Т. 47. – 1957 // <http://www.oval.ru/enc/87310.html>.
2. **Борев Ю. Б.** Комическое / Ю. Б. Борев. – М., Искусство, 1970. – 239 с.
3. **Дземидок Б.** О комизме / Б. Дземидок. – М., 1974. – 234 с.
4. **Пирсон Х.** Диккенс / Х. Пирсон. – М.: Молодая гвардия, 1963. – 511 с.
5. **Цвейг С.** Диккенс / С. Цвейг. – [readr.ru/stefan-cveug-dikkens.html](http://readr.ru/stefan-cveug-dikkens.html).
6. **Сильман Т.** Диккенс. Очерки творчества / Т. Сильман. – Л.: Худож. литература, 1970. – 376 с.
7. **Ивашева В.В.** Творчество Диккенса / В. В. Ивашева. – М.: изд. МГУ, 1954. – 471 с.
8. **Диккенс Ч.** Рождественские повести / Ч. Диккенс. – [kuchaknig.ru](http://kuchaknig.ru).
9. **Луначарский А., Берков П.** та ін. Диккенс / Литературная энциклопедия: В 11 т. / А. Луначарский, П. Берков та ін. – М., 1929. – Т. 3. – М.: Изд-во Ком. Акад., 1930. – С. 284-306. // [feb-web.ru/FEB/LITENC/ENCYCLOP/le3/le3-2843.htm](http://feb-web.ru/FEB/LITENC/ENCYCLOP/le3/le3-2843.htm)
10. **Діккенс Ч.** Тяжкі часи: Роман / Ч. Діккенс / Пер. з англ. Ю.Лісняк. – К.: Дніпро, 1970. – 220 с.
11. **Катарский И. М.** Диккенс: Критико-библиографический очерк / И. М. Катарский. – М.: Худ. лит-ра, 1960. – 270 с.
12. **Уилсон Э.** Мир Чарльза Диккенса / Э. Уилсон. – М.: Прогресс, 1974. – 320 с.
13. **Честертон Г. К.** Чарльз Диккенс / Г. К. Честертон. – М.: Радуга, 1982. – 208 с.

### Анотація

*У статті розглядаються комічні образи в творах видатного англійського письменника Ч. Діккенса та їх еволюція протягом його творчого шляху. Дослідниця розглядає поняття комічного, теорії його аналізу та основні його різновиди. У статті підкреслюється той аспект, що письменник використовує комічні образи для відображення свого погляду на сучасні йому соціальні проблеми, а також щоб показати в яких людях він вбачає*

можливості майбутнього відродження морально здорового суспільства. Автор статті розглядає розвиток образів від світло-комічних і комічно-сатиричних до їдкої сатири в його останніх романах.

**Ключові слова:** комічне, комічний образ, їдка сатира.

### Summary

*The article deals with the comical images in the works of outstanding English writer Ch. Dickens and their evolution during his creative development. The researcher considers the term of comical, the theories of its analysis and its main modifications. It is underlined in the article that the author uses comical images to reflect his views on the social problems contemporary to him and also in what kind of people he can see possibilities of the future revival of the moral healthy society. The author of the article follows the development of the images from light comic, then comic-satirical up to a biting satire in his last novels.*

**Key words:** comical, comical images, biting satire.

УДК 821.161.1–3.09+821.112.2–3.09

О.Ю. Бова

## РЕЦЕПЦИЯ СЕМЬИ В МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРЕ (М.Е. САЛТЫКОВ-ЩЕДРИН «ГОСПОДА ГОЛОВЛЕВЫ» И Т. МАНН «БУДДЕНБРОКИ»)

*Все счастливые семьи похожи  
друг на друга, каждая несчастливая  
семья несчастлива по-своему.*

Л. Н. Толстой

Развитию семейных отношений всегда уделялось должное внимание со стороны писателей. Семья играет важную роль в формировании личности. В ней, как в зеркале, отражаются все процессы, которые происходят в обществе.

Именно поэтому многим писателям был так интересен социальный или семейный роман, который приобретает большое значение в XIX веке. Революции во Франции и в Англии, отмена крепостного права в России – это те события, которые подорвали авторитет аристократии и выдвинули на первый план другой слой общества – перспективную деятельную буржуазию.

В данной статье мы попытаемся проанализировать два семейных романа: «Господа Головлёвы» М.Е. Салтыкова-Щедрина и «Будденброки» Т. Манна.

Данные литературные произведения составляют огромную культурную ценность не только для национальных, но и для мировой культуры. На основе национальных культур, проблематики своего времени авторы создали произведения, которые стали интересны и читаемыми во всем мире. К исследованию проблематики романа «Господа Головлёвы» проявляли интерес такие литературоведы и



критики как А. Гончаров, С.Телегина, А.Колесников, С. Лицинер, М. Горячкин, И.Павлова. Историей создания, анализом характеров героев романа «Будденброки» занимались Н. Вильмонт, В. Адмони, Т. Сильман, А.В. Русакова, М.Кургинян, А. Мидделль, Р. Геринг.

Но, несмотря на многие исследования и критические статьи, посвященные данным произведениям, никто из литературоведов не занимался сравнительным анализом двух романов. Поэтому актуальность нашей статьи мы видим в новизне исследования: сравнительной характеристике двух произведений, определении общих черт семейного романа.

Цель нашей статьи – дать определение понятию «семейный роман», найти общие черты в немецкой и русской литературе на основе исследуемых произведений, доказать общность проблематики произведений, раскрыть причины упадка двух семей.

Роман «Будденброки» – это большое полотно, которое охватывает полувековую историю семьи купцов. Томас Манн определил свое произведение как «скрытый под маской семейной хроники социально-критический роман» [1, с. 192]. На примере четырех поколений автор показал закат немецкого бюргерства, недееспособность их политики и социальных ценностей.

Повествование романа начинается с радостного события для семьи Будденброков – они переезжают в новый дом. Этот дом является показателем того, что семья занимает достойное место в обществе, ее уважают, с ней считаются. Но уже тогда семейные отношения дают трещину: старший сын старого Иоганна Будденброка Готгольд женился на женщине «без происхождения» и своим поступком «запятнал» репутацию семьи. Старый Будденброк еще имел реальное представление о ценности семьи: он хотел отдать старшему сыну его законные деньги, но этому помешал ему сын Томас, который был категорически против: «Нельзя допустить, чтобы невидимая трещина расколола наш дом, который мы с божьей помощью построили...семья должна жить в согласии, держаться вместе, иначе в дом постучит беда...» [1, с. 53]. Эти роковые слова приведут впоследствии к упадку семейства в экономическом, общественном и биологическом плане.

Похожую ситуацию мы можем проследить и в «Господах Головлёвых». Арина Петровна Головлева – глава семейства – всю жизнь пеклась о заботах семьи. В браке она была несчастлива, «дети в ее глазах были одной из тех фаталистических жизненных обстановок, против совокупности которых она не считала себя вправе протестовать, но которые, тем не менее, не затрагивали ни одной струны ее внутреннего существа, всецело отдавшегося бесчисленным подробностям жизнестроительства» [2, с. 7]. Она, как и старый Будденброк поставила в свое время экономический аспект благополучия выше, чем благополучие духовное. Деловая смекалка в человеке всегда порождает, по крайней мере, уважение. Но самое удивительное, что все начинания Арины

Петровны абсолютно бесцельны. «Она экономит, недоедает сама и недокармливает семью, словом, показывает себя крайне расчетливой хозяйкой. Эта расчетливость оборачивается бесчувственностью и деспотизмом» [3, с. 26]. Всю жизнь слово «семья» не сходило у нее с языка, что она ни делала — делалось во имя семьи. А в результате оказалось, что именно этого у нее не было на самом деле. Был пустой звук, вывеска, под которой совершались никому не нужные дела. В стремлении поддерживать семью Арина Петровна ее и разрушила. Детей своих: Степку-балбеса, дочь Анну она считала «лишними ртами» в семье, которые своими растратами уничтожают семейное благосостояние, нажитое непосильным трудом и экономией. Поэтому, чтобы избавиться от «нахлебников», Арина Петровна отдала приданое или, как она сама говорила, «выкинула кусок» своим двум непутевым детям.

Остальные же Головлевы, кажется, вообще не задумываются о том, что они — члены одного рода. Они воспринимают кровные отношения лишь в том смысле, что от родственников можно что-либо получить после смерти или еще до нее.

Для Будденброков же не было ничего важнее семьи, но семья для них сводилась к понятию клана: ребенок, рожденный в семье Будденброков, должен был посвятить себя процветанию фирмы, если это был мальчик, или удачно выйти замуж и увеличить капитал и авторитет фирмы, если это была девочка. Но в их семейной философии нет понятия самостоятельности, воплощения собственных стремлений и желаний, личность каждого Будденброка подавлена навязанными им понятиями семейного счастья. Именно поэтому так несчастлива семья. Томас, который хорошо усвоил эту мораль, не мог понять, что его брат Христиан не станет купцом. Он мог быть артистом, шутком, но только не купцом. Природная лень, праздность и многие выдуманные болезни не давали ему возможности работать в фирме. Сестра Тони наоборот была преданна истории семьи, ради которой принесла свою жизнь в жертву семейным догмам. Выходя замуж, она даже не задумалась, любит ли она Грюнлиха, важнее для нее было, чтобы «он был купцом, имел много денег, чтобы элегантно обставить дом. Это моя обязанность перед семьей и фирмой» [1, с. 84]. Тони всю жизнь прослыла ребенком, верила в непоколебимость авторитета семьи, верила, что одно неудачное замужество может стереть пятно позора с другого менее удачного.

Несмотря на все эти негативные процессы, которые происходили в обеих семьях, краха можно было избежать активной деятельностью со стороны главных героев Томаса Будденброка и Порфирия-Иудушки. И Томас, и Иудушка хотели главенствовать в семье и распоряжаться капиталом, они оба представляли, что приведут семьи к расцвету, но довели их до краха.

Томас Будденброк начал заниматься делами фирмы с шестнадцати лет. Он слепо посвятил себя фирме, даже не задумываясь о том, что в

столь раннем возрасте не стоит брать на себя такую ответственность. Однако, достигнув наивысшего пика своей карьеры – сенаторства, Томас понял, что этот авторитет стоит подкрепить хорошим образованием, которого у него, почти сорокалетнего мужчины, не было. Конечно, Томас много читал и слыл высокообразованным человеком, но осознание этой слабости подорвало его силы. На публике Будденброк держался превосходно: идеально выглаженный костюм прекрасно сочетался с аристократическим тактом и манерой держать себя. Но это была только маска. Остававшись наедине, Томас «снял» с себя эту маску: его лицо покрывалось морщинами, а все тело болело от усталости претворяться. Силы покидали Томаса, потому что не было ни духовных, ни физических источников, которые бы подпитывали его. К тому же он не мог смириться с тем, что его не поддерживают ни брат, ни сестры. Он стремился создать ареол благополучия, ареол славы вокруг семьи Будденброков, которые со временем перестает чем-либо подкрепляться. Неуверенность, которая появилась в сознании Томаса, отразилась на его деятельности в фирме: удачи и успехи миновали, а мелочные контракты не могли поправить ее положения. Он боялся действовать, идти ва-банк, так как везде видел подводные камни. В такое тяжелое время как раз и стоило искать поддержки у семьи. Но Томас не сделал и этого. Более того он поставил под сомнение последнюю волю своей младшей сестры Клары, которая после смерти завещала все свои деньги мужу. «Отдать Кларино наследство! Даже не спросив меня... Делать все за моей спиной!», – кричал Томас, не замечая, что в нем говорит не здравый смысл главы Будденброков, а лишь корысть и неуверенность в себе [1,349]. Это событие в очередной раз пошатнуло его веру в счастье, в свою силу и будущее. Конец был уже неизбежен, это Томас осознал сам. Единственное, что могло бы спасти Томаса, – это его сын Ганно. Но время воспитания тоже упущено, и Будденброк осознает, что он никогда не будет пользоваться благосклонностью сына. Смерть для обоих стала неизбежностью и в то же время освобождением. Томас освободил себя от ответственности за крах семьи, а Ганно просто был не приспособлен не только к обязанностям главы семейства Будденброков, но даже к обыденной жизни, потому что все его мысли и чувства занимала музыка. Ганно был свидетельством того, что новое поколение Будденброков не соответствовало старой сословной морали. Ганно никогда не смог бы жить на основе старых аристократических ценностей как, например, его дед и даже отец. У младшего поколения появляются другие ценности и то, что Томас не понимает и не хочет смириться с этим, ведет к краху семьи. В конце романа мы видим сцену прощания: Герда, жена Томаса, уезжает, потеряв все, но ничего не приобретя. Оба дома Будденброков проданы, да они и не нужны никому, ведь из большой семьи остались только старые женщины.

Но если Томас Будденброк хотя бы косвенно стремился к счастью и благополучию своей семьи, то этого никак нельзя сказать о Порфирии

Головleve. Целью его жизни было заполучить имение своего «друга-маменьки», но он никогда не задумывался, зачем это ему нужно. По началу Иудушка считал, что никто лучше него не справиться с управлением таким большим имением, хотя даже это утверждение вскоре встало под сомнение. «Проведя более тридцати лет в тусклой атмосфере департамента, Порфирий Владимирович приобрел все привычки и вожделения закоренелого чиновника, не допускающего, чтобы хоть одна минута его жизни оставалась свободною от переливания из пустого в порожнее» [2, с. 111]. Лишенный всякого представления об экономических понятиях, Иудушка окружил себя кучей всяких мелочей: «Не на праздность жаловался Иудушка, а на то, что не успевал всего переделать, хотя целый день корпел в кабинете, не выходя из халата» [2,111]. Он считал себя человеком очень деятельным и образованным, хотя на самом деле «был невежествен без границ, сутяга, лгун, пустослов и, в довершение всего боялся черта» [2,108]. Но эти отрицательные качества достаточно мелочны по сравнению с его равнодушием. Иудушка был равнодушен ко всем: родителям, братьям и даже собственным детям. Для него не существовало никаких семейных ценностей.

Порфирий Головлев знал, что по документам у него есть два сына, что перед ними у него есть материальные обязательства, но не более того. Никакого представления о том, что это его будущая опора в старости, продолжатели его рода, Иудушка не имел. Когда единственный оставшийся в живых сын Петенька попросил денег, чтобы отдать карточный долг, Иудушка сказал, что «вообще это до меня не касается. Сам напутал – сам и выпутывайся» [2,137]. И в пример привел судьбу библейского героя Иова, у которого Бог забрал всех детей. «То Бог взял, а вы сами у себя забираете», – сказал Петенька и был прав. Иудушка сам уничтожил всю свою семью равнодушием и пустословием. Примечательно, что ему был дан шанс возродиться: служанка Евпраксеюшка родила от него ребенка, который мог стать для Иудушки спасением, новым смыслом жизни. Но пустословя, Порфирий сам себе внушил, что никакого ребенка нет и быть не может.

Конец Иудушки предсказуем, так как он лишился всего: вокруг него одни могилы некогда близких ему людей. Но даже перед смертью он не осознает своей вины. Его смерть «скорее фатальная случайность, избавление, а не обдуманый поступок» [4, с. 233]. Самоубийство значило бы, что Иудушка признает себя виновным в гибели своей семьи, это означало бы его раскаяние. Но Порфирий Головлев умер тихо, с «чистой совестью», так и не осознав до конца, что он сам стал истребителем рода Головлевых...

Таким образом, мы видим, что не смотря на то, что действия романов происходят в разных странах, с разными социальными и культурными процессами, можно выделить некоторые общие черты. Обе семьи – представители зажиточных, но в то же время уходящих в

прошлое социальных классов. История любит решительных предприимчивых людей. Такие личности получают все. Такой была и Арина Петровна, но, пожалуй, она только и была единственной яркой личностью в семье Головлевых. На своем личном примере она должна была воспитать детей, но она предпочла материнским обязанностям, заботы домоправительницы, не понимая, кому нужен будет дом, если в нем не будет счастливой семьи. А Будденброки стремились «стандартизировать» всех своих потомков, пытались лишить их права распоряжаться своей жизнью. «Все ради фирмы» – таков девиз семьи Будденброков. Фирма, социальное положение, аристократическая жизнь – это те фантомы, которые погубили семью.

Распределение приоритетов в пользу материальных ценностей никогда не было основой для развития человека. Такие ориентиры неизменно ведут к деградации личности. Любые отношения невозможно построить, мотивируясь только стороной благополучия. Ведь у людей есть нечто большее: любовь, дружба, материнство, взаимоуважение, самопожертвование, долг... Нужно воспитывать в себе эти высокие качества, чтобы не деградировать и не стать прототипом для героев одного из таких романов.

Итак, в нашей статье мы попытались дать сравнительную характеристику двум семейным романам, и на основе текстов проанализировать проблематику произведений, раскрыть образы и характеры, дать оценку поступкам героев.

#### Литература

1. **Манн Т.** Будденброки / Т.Манн. – К.: Дніпро, 1973. – 692с.
2. **Салтыков-Щедрин М.Е.** Господа Головлевы / М.Е.Салтыков-Щедрин. – М.: Худ. лит., 1984. – 368 с.
3. **Ковалева Т. В.** История зарубежной литературы: конец XIX начало XX в. / Т. В. Ковалева. – Мн.: Завигар, 1997. – 336 с.
4. **Скатов Н. Н.** История русской литературы XIX века. / Н.Н.Скатов. – М.: Просвещение, 1991. – 512 с.
5. **Бётхер К.** История немецкой литературы / К. Бётхер. – М.: Радуга, 1986. – 464 с.
6. **Затонский Д.** Немецкая и австрийская литература в XX ст. / Д.Затонский. – М.: Худ. лит., 1985. – 448 с.
7. **Козловский Ю.** М.Е. Салтыков-Щедрин. Господа Головлевы / Ю. Козловский. – М., 1989. – 213 с.
8. **Горячкина М.С.** Сатира Салтыкова-Щедрина / М.С. Горячкина. – М.: Просвещение, 1976. – 198 с.

#### Анотація

*Актуальність поданої роботи полягає у визначенні особливостей рецепції сімейного роману у світовій літературі. Мета поданої роботи полягає в дослідженні особливостей сімейного роману на прикладі двох творів: «Будденброки» Томаса Манна і «Господа Головлєви» М. Салтыкова-Щедріна. Сімейний роман є одним із засобів вираження авторської думки, дозволяє більш детально описати характери героїв.*

**Ключові слова:** *рецепція, сімейний роман, порівняльна характеристика, конфлікт.*

### Summary

*An actuality of this article is definition of distinguishing features of family novel and it's reception in the world literature. An aim of this article is research of peculiarities of family novel, as example we take two novels «Buddenbroki» of T. Mann and «Gospoda Golovlevu» of M. Saltukov-Shchedrin. The are some names of researchers in the article, who had been working with this problem. An analysis of this article let us to say, that family novel is one way of representation of author's opinion, let us to describe features of character in details.*

**Key words:** *reception, family novel, comparative characteristic, conflict.*

УДК 821.111 – 3.09+929 Моем

Д.А. Давидович

### ЗОБРАЖЕННЯ СВІТУ РЕЧЕЙ У ПРОЗІ УІЛЬЯМА СОМЕРСЕТА МОЕМА

*Я замыслил тогда прожить такую жизнь, в которой писательство, не исключая других форм деятельности, играло бы самую существенную роль и которую гармонично завершала бы смерть. Гармония в моём случае уже достигнута.*

У. Сомерсет Моэм

У 1897 році англійський журнал «Літературний світ» вперше з похвалою відізвався про молодого письменника та його роман «Ліза з Ламбетту», а в 1964 році вже видатний англійський письменник Уільям Сомерсет Моєм підвів підсумки: «Я давно вже переніс на папер все, що було в мене, та відложив перо» [7, с.5]. Але вже старий метр, який більш ніж півстоліття віддав англійській витонченій словесності, не втримався та поскаржився: «Мені, правда, прикро, що я не встиг дописати нову книгу...» [7, с.5]. Між цими двома періодами знаходиться дивовижний літературний труд – безліч романів, оповідань, п'єс, нарисів тощо – довге людське життя: благополучне, відзначене безкінечними мандрами, поїздками, зустрічами, жадібною увагою до різноманітного світу та людей. Сам письменник наприкінці життя сказав: «Життя в мене було повне та цікаве» [7, с.5].

У статті аналізуються лінгвопоетичні особливості зображення світу речей у творах С. Моєма, розкривається ідейно-естетичний зв'язок між зображенням предметного середовища і характерами персонажів, досліджуються стилістичні прийоми текстової актуалізації категорії антропоцентризму зображення світу речей.

Один з найвидатніших в англійській літературі письменників ХХ сторіччя, який писав про трагікомедію життя, С. Моєм, робив наголос на

комедії, але, коли вважав потрібним, з не меншою майстерністю та пронизливою силою зображав трагічну долю, пагубність самообману, роковий тріумф «суспільної думки» над природним прагненням людини. Справа не в тому що він писав, – писав він про різне: про лондонські нетрі та літературні салони аристократів, про культурні центри Європи та про екзотичні куточки світу. Він розповідав сучасникам про все, примушував їх бачити себе такими, якими вони дійсно є. Автор й себе вважав учасником цього ярмарку життя, бо і себе часом таврував суворіше за своїх дійових осіб.

Відтворюючи історію людського життя, взаємовідносини характерів, література разом з тим постійно звертається до зображення об'єктивної реальності в її фізичних конкретно-предметних формах, що, на думку Л. Гінзбург, є «...одним з шляхів реалізації одвічної потреби людини відобразити "емпірію свого існування» [1, с. 102]. Отже, невід'ємним композиційним елементом будь-якого твору, необхідною умовою його художньої та інформативної цілісності є опис світу речей (далі – СР), під яким ми розуміємо опис штучно створених матеріальних об'єктів, що складають фон літературної дії. Особливої уваги заслуговує питання про антропоцентризм СР, тобто про взаємовідношення між характером зображення СР й образами персонажів, оскільки світ речей цікавить літературу не сам по собі, а через асоціації з людським життям, завдяки чому стає «...матеріальним знаком нематеріальних стосунків» [2, с. 188]

Поширення антропологічного принципу оцінки явищ у літературі ХХ століття приводить до нового розуміння зображення СР – предметне оточення перетворюється на частину характерологічного портрета героя. Антропоцентризм зображення СР – характерна риса художнього методу С. Моєма, у творчості якого спостерігається відчутний вплив літературних течій натуралізму, неоромантизму й модернізму. У зображенні місця дії письменник дотримується реалістичної традиції, поєднуючи її з елементами натуралістичної точності. Втім художньо-естетична цінність описів СР полягає не тільки у створенні ілюзії достовірного зорового образу, а, перш за все, у спрямованості зображення СР на характеристику особистості героїв. Зазначена риса особливо чітко простежується в романах "The Moon and Sixpence", "Cakes and Ale", "Theatre", присвячених людям мистецтва, зокрема вирішенню питання про співіснування талановитих та пересічних особистостей. Найчастіше зображення СР стає ніби проекцією протиріч натури героя, невідповідностей між його зовнішніми діями та внутрішньою суттю. На рівні мовних засобів це відображається у використанні прийомів контрасту, антитези та розрядки. Контраст як головний зображальний прийом використовується С. Моємом у зображенні оселі письменника Дріфілда. Автор протиставляє неохайні, брудні кімнати будинку, в якому Дріфілд мешкав зі своєю першою дружиною, та упорядковану оселю його другої дружини:

*«There was a bowl of roses on the desk and on a little round table by the side of the armchair a copy of the Spectator. In the ash trays were the master's pipes and there was ink in the inkstand»* [3, с.176].

*«The room into which I went looked as if it had been furnished with the scourings of auction sales»* [3, с.126].

Проте С. Моем уникає прямолінійного тлумачення паралелі «...герой – його речове оточення» [3, с. 65]. та відмовляється від стереотипного уявлення про охайну, чисту оселю як неодмінний атрибут позитивного героя. Для цього письменник широко застосовує стилістичний прийом розрядки. Завдяки цьому чистота кімнати обертається мертвотністю: *«The scene was perfectly set. I do not know why the room seemed so strangely dead ...»* [3, с.176], комфорт – снобізмом: *«But all the books were so neatly arranged, they were so clean, that I had the impression they were very seldom read»* [3, с. 65]. Використання таких деталей посилює зображальний потенціал описів завдяки залученню знань читача про екстралінгвістичну реальність та водночас поглиблює їх характерологічний потенціал.

С. Моема ще можна розглядати як пізнього вікторіанця, молодшого сучасника Б. Шоу, Г. Уеллса. Усі вони писали в епоху, коли Англія була величезною державою, упевненою в тому, що їй довічно суджено бути першою країною в світі, саме тому ця держава могла дозволити Б. Шоу та Г. Уеллсу знуцатися над найгіршими сторонами її суспільства. Озираючись на цю плеяду вікторіанців, ясно бачимо, що всі вони застосовували своє перо як знаряддя для вираження своїх соціальних поглядів. Вони стоять на голову вище від наших сучасних письменників, які зображують дійсність лише у тій мірі, в якій вона вкладається в їх вузьке та нерішуче світо бачення. Тому, позиція цих вікторіанців одразу ясна читачу. За винятком С. Моема. Він і сам заперечував, що коли-небудь розвивав в своїх творах соціальні ідеї, ставив собі будь-яку мету, окрім бажання зацікавити читача, але це не зовсім так. Подібно до всіх своїх сучасників, С. Моем був змушений піти на компроміс з вікторіанським суспільством, для того, щоб жити у ньому, досягти, подібно Б. Шоу, успіху. Уміння С. Моема цікаво розповідати, його банальні, вправні п'єси - це і є його компроміс.

Але в багатьох творах С. Моема та в кількох його романах є такі мотиви, в яких неможливо побачити ні крапельки компромісу. Він, безперечно, міркував над долями свого суспільства; але біда в тому, що він нанідавав на нього не як об'єктивний мислитель, а як аристократ, який бачив у буржуазному існуванні вульгарну пародію на реальне життя.

Наприклад, в оповіданні «Дош» С. Моем показав релігійне ханжество й замасковану ним душевну спустошеність найлютіше за Б. Шоу у п'єсі «Майор Барбара». Б. Шоу обрав найлегшу для свого часу мішень, а С. Моем, навпаки, обрав найзапеклішого ворога. Даремно С. Моем писав, що, «... коли він нападав на релігію, він залишав її



соціальну сутність»[8, с. 9], – ця тема дуже часто повторюється в його оповіданнях про Далекий Схід й острова Тихого океану. Ще дужче ця тема звучить у оповіданні «За годину до файфоклока». А в «Гонолулі» С. Моем вже чітко виказав свою точку зору словами Уінтера.

"The Moon and Sixpence" вже написано С. Моемом в іншому жанрі – драматургії. Після скромного успіху «Лізи з Ламбета» С. Моем зробив ризикований крок, який змінив усі його плани на життя, поставив хрест на кар'єрі лікаря і став професійним літератором. Прийом розрядки обрмовує опис оселі героя роману "The Moon and Sixpence" художника Стрікленда, дружина якого намагалася перетворити дім на модний артистичний салон: «*The dining room was in the good taste of the period. It was very severe... It was chaste, artistic, and dull*»[4, с. 33]. Викриваючи протиріччя між фізичним виглядом оселі, обставленої з вишуканим смаком, та почуттям нудьги, яке вона викликає в оповідача, С. Моем вказує на відсутність у героїні індивідуального смаку, снобізм та сліпе наслідування моди. Одним із засобів вираження антропоцентризму зображення СР стає алюзія. Так, у романі "Theatre" С. Моем використовує літературну алюзію на класика англійської літератури Уільяма Шекспіра: «*The lights had been lowered and from where she sat it looked more than ever like a scene in a play. All the world's a stage, and all the men and women merely players*»[5, с. 272].

Твердження У. Шекспіра, що "життя – це театр", відтворює ставлення до життя головної героїні роману Джулії Ламберт, яка багато в чому сприймала дійсність через призму своєї акторської професії. Крім того, зображений матеріальний світ втілює концептуальну ідею твору про театральну нещирість людських почуттів, яка прирікає героїв роману на страждання та самотність.

Ось так творчість С. Моема, при детальному її розгляданні, розвінчує міфи про письменника, які утворилися ще за його життя. Він не проголошував нових напрямків у літературі, але зробив свій стиль. Він не претендував на відкриття нових істин, але запропонував свою точку зору про істинні відомості, змусив їх заграти по-новому. Він жив у свій час і своїм часом, чесно писав про те, що бачив. С. Моем казав правду, як він її розумів «Досягти успіху, як підказує мені досвід, можна лише одним способом – кажучи правду, як ти її розумієш...»[5, с. 272]. Письменник несподівано перейшов з сучасників до класиків. Мабуть, тому, що ніколи не турбувався про долю своїх книг.

Доля віддячила йому по заслугах. «Що змінилося б у світі, якщо б мене зовсім не було?»[7, с. 26], – питав він незадовго до смерті. А зараз час відповісти на це питання з повною виразністю: усі стали б біднішими на кілька мудрих, розумних, цікавих та веселих книг, що залишив нам геніальний англійський письменник Уільям Сомерсет Моем.

### Література

1. Гинзбург Л. Литература в поисках реальности / Л. Гинзбург // Вопросы литературы. – 1986. – № 2. – С. 98-138. 2. Шешунова С. В.

Изображение быта в отечественной классике (на материале романа И. А. Гончарова «Обрыв») / Классика и современность / С. В. Шешунова. – М.: Изд-во Московского университета, 1991. – С. 188-195. **3. Maugham W. S.** Cakes and Ale / W. S. Maugham. – L.: Penguin Books Ltd., 1972. – 170 p. **4. Maugham W. S.** The Moon and Sixpence / W. S. Maugham. – М.: Raduga, 1978. – 143 p. **5. Maugham W. S.** Theatre / W. S. Maugham. – М.: Foreign Languages Publishing House, 1984. – 202 p. **6. Ковальова Т. П.** Антропоцентризм зображення вешного світу в прозі Уільяма Сомерсета Моэма / Т. П. Ковальова. – К.: Промінь, 2000 – 350 с. **7. Скороденко В.** Подводячи підсумки / В. Скороденко. – М., 1991. – 457 с. **8. Моем С.** Доц. Оповідання / С. Моем. – Львів: Вища шк. Видав-во при Львів. Ун-ті, 1986. – 368с.

#### Анотація

*У статті розглядається індивідуальний стиль У. С. Моэма, його лексичні та синтаксичні особливості з пізнавальними, прагматичними та екстралінгвистичними факторами. Метою статті є спроба дослідження впливу прози У. С. Моэма на світ літератури, описати лінгвистичні та соціальні аспекти прози основані на англійському матеріалі та романах У. С. Моэма, спроба відшукати антропологію світу речей в романах та коротких повістях письменника.*

**Ключові слова:** індивідуальний стиль, антропологія, світ речей, релігія, лінгвопоетичні особливості.

#### Summary

*The subject of the article is W. S. Maugham's individual style, his lexical and syntactical peculiarities with cognitive, pragmatic and extralinguistic factors. The object of the article is W. S. Maugham's novels and short stories. The purpose of article is to investing how W. S. Maugham's prose influenced on the world of literature, the description both linguistic and social aspects of the prose based on the English material and novels of W. S. Maugham, the attempt to find the anthropology of object's world in W. S. Maugham's novels and short stories.*

**Key words:** individual style, anthropology, object's world, religion, linguopoetic features.

УДК 821.111 – 32.09+929Стивенсон

А.А. Дроздова

### МУЗЫКА И МУЗЫКАНТ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Р.Л. СТИВЕНСОНА «ПРОВИДЕНИЕ И ГИТАРА»

Роберт Льюис Стивенсон – английский писатель, поэт, любитель запутанных сюжетов, насыщенных тайнами. Известен романами «Остров сокровищ» и «Потерпевшие кораблекрушение», «Похищенный», «Катриона». Издано собрание сочинений Р.Л. Стивенсона в пяти томах.

В творчестве Стивенсона выражены его любовь к людям, уважение к народам, какой бы расы они ни были. Противник расизма, он

выступал в печати в защиту народов островов Самоа, доказывая его право на независимость. Благородные, мужественные герои Стивенсона всегда одерживают победу над злом, с которым их сталкивает жизнь.

Увлеченный темами морских путешествий, а также искусством, он писал не только о пиратах и сокровищах. В 1878 году вышло в свет произведение «Провидение и гитара» – рассказ о нелегкой судьбе бродячего музыканта, непонятого окружающим миром.

На первом плане в произведении бедная чета артистов – актер и певица – Леон и Эльвира Бертелини, вынужденные скитаться по свету и зарабатывать себе на жизнь пением в провинциальных городках Франции. Они страдают от непонимания со стороны убогой аудитории – бюргеров.

Произошедший в культуре Европы после французской революции перелом выдвинул новый слой потребителей музыки – бюргерство. Культура двора и дворянства была оттеснена на задний план. Элитарная среда слушателей сменилась массовой средой горожан, потребителями музыкальных произведений стали фабриканты, коммерсанты, интеллигенция. К ней относились и композиторы, чья творческая связь с аудиторией оказалась в руках антрепренеров. Музыка звучала в публичных концертных залах, театрах, кафе, учебных заведениях, музыкальных обществах. Горожан все более привлекала развлекательная сторона музыки. С 70-х годов композиторы не только создают музыку, но и высказывают письменно свои мысли о ней и об искусстве (книги «Искусство и революция», «Опера и драма» Вагнера). Музыка снова сближается со словом. Возникший в литературных кругах термин «романтизм» в полной мере соответствовал специфике творчества композиторов 19 в. и начала 20 в. Литература и музыка «обручились» друг с другом «в союзе таинства»:

*Мир всего лишь заколдован,  
в каждой вещи спит струна.  
Разбуди волшебным словом –  
будет музыка слышна [3].*

(Й. фон Эйхендорф).

Портреты всех героев экспозиционны – даются при первом появлении персонажа в произведении. Так, например, Леон Бертелини предстает перед нами на первой странице человеком «маленького роста, с несомненной склонностью к полноте и добродушнейшим лицом, почти всегда отражавшим великолепное расположение духа» [1], от которого положительно веяло Рембрандтом и чье душевное состояние гармонировало с костюмами. Дальше описание Бертелини автор не дает. То же и с его женой Эльвирой. Автор не дает описание жителей Кастель-ле-Гаши, что является своеобразным проявлением авторской позиции – не к чему тратить бумагу на описание прогнившего и скучного общества.

Итак, Бертелини в Кастель-ле-Гаши, где в очередной раз должны выступить. В городке их встречают не слишком любезно: хозяин

гостиницы, лишь узнав об их социальном положении, изменил приветливую улыбку на привычное озлобленное выражение – приезжие оказались слишком незначительны. Вежливость к актерам необязательна («Нас здесь угостят обидами»). Позже он даже багаж им не вернет – нечего всяким бродягам по ночам его будить.

Несмотря на то, что Бертелини шесть раз обращался к полицейскому, разрешения он не дает – стражу порядка не до того, он следит за продажей товара, а музыкант... Пусть делает, что хочет. Вечером же он указывает музыканту на паясничание да еще и без письменного разрешения. Всему причиной стали слова песни – «Везде есть честные люди». Видимо, одно лишь упоминание о честности или духовности задевает обывателей городка, ведь за работу чета Бертелини не получила и четырех франков. Искусство не поощрил как следует даже «Бог из машины» – мэр; он расщедрился на 10 сантимов. Что уже говорить о простых людях. Фоновая тема – жадность бюргеров. А Бертелини же «все парил в небесах, точно сокол при свежем ветерке, высоко и далеко от волнений и зла грешной земли. Суровые бури нередко омрачали его небосклон, но на него не действовали, ни угрюмые туманы, ни угнетающая атмосфера. Он не знал, что такое слезливый упадок сил» [1].

Общество не понимает «других» – творческих, неординарных людей, способных сделать больше, чем обыватели. К ним относятся как к людям со странностями, таким «городским дурачкам», которые тратят свою жизнь попусту – бродят по земле в поисках счастья, нищенствуют вместо того, чтобы быть казначеями или банкирами. Такого мнения о бывшем артисте студент Оксфордского университета мистер Стаббс (а в конце он признает их положительно сумасшедшими, но занимательными и приличными). И что с того, что ему нравится смотреть на звезды?! Да, возможно, в душе он артист, но искусство не для него писано. Он будет банкиром – обеспеченным человеком, но не будет рисовать или петь, ведь это занятие бедняков.

А вот бедный художник думает иначе. Он не превратится в конторщика, не способен любить и понимать искусство – «душу мира, гордость человеческой жизни» [1]. Лучше он бросится в воду, чем слушать бесполезные гзызны жены. Пусть его рисунки и не так хороши, а голос Бертелини вовсе не «золотой», они отличные люди и действия их чистосердечны. Так считает Эльвира, и ее мысли изменяют отношения жены художника к их проблеме. В доме воцаряется гармония и мир. А всему виной гитара Бертелини.

Гитара – один из древнейших символов. Слово «гитара» арабского происхождения. Первые сведения о гитаре относятся к глубокой древности. На египетских памятниках тысячелетней давности встречаются изображения музыкального инструмента – наблы, внешним видом напоминающего гитару. Как свидетельствуют иероглифические надписи, набла – *символ добра* (Бертелини называет гитару добрым

духом). Гитара была распространена и в Азии, что подтверждают изображения на архитектурных памятниках Ассирии, Вавилона и Финикии. В 13 веке арабы завезли её в Испанию, где она вскоре получила полное признание [2]. В буддизме гитара символизирует замечательные достижения в искусстве и науке, *гармонию существования* в мире дэвов [4].

Стивенсон ставит гитару рядом с провидением. Провидение специфическая для теизма концепция истории, в свете которой исторический процесс мыслится как реализация Божественного промысла, имеющего своей целью спасение человечества [5].

Рассказ богат и другими символами. Название отеля – «Черная голова» – говорит о том, что мир, в котором Бертилини теперь очутился, прогнил и увядает. Он – не для творца, а для обывателей, поэтому Бертилини бегут прочь из города и попадают в чудную аллею. В литературе образ девственной природы используется как символ чистых помыслов, свойственных творческим людям. Казалось бы, в аллее они могут обрести покой, но над ними нависла тяжелая атмосфера цветущих лип – символ поддельного, ненастоящего, которого полно в провинциальном городишке. С другой стороны, липа также и символ чистоты и супружеской любви [6].

Сюжет рассказа центростремителен – складывается из ряда событий, происходящих с четой Бертилини и в центре – конфликт творческого человека с обывательским обществом.

Итак, через все произведение проходит образ музыканта и его отношения с окружающими. Слишком разные у них и простых обывателей взгляды на существование: первые живут ради окружающих, их цель – сделать счастливыми всех посредством искусства. Вторые же привыкли жить для себя, брать от других, ничего не отдавая взамен.

### Литература

1. **Р.Л. Стивенсон** «Провидение и гитара» // [http://lib.aldebaran.ru/stivenson/providenie\\_i\\_gitara.html](http://lib.aldebaran.ru/stivenson/providenie_i_gitara.html). 2. **История** гитары // <http://muar.nm.ru/istorija-gitary.html>. 3. **Западноевропейская** музыка // [http://www.krugosvet.ru/enc/kultura\\_i\\_obrazovanie/muzyka/ZAPADNOEVROPESKAYA\\_MUZIKA.html](http://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/muzyka/ZAPADNOEVROPESKAYA_MUZIKA.html). 4. <http://www.slovarik.kiev.ua/symbol/g/129717.html>. 5. <http://encyc.mir-x.ru/180247.html>. 6. **Тресиддер Дж.** Словарь символов / **Дж. Тресиддер** // <http://allsymbols.ru/flora/lipa.html>.

### Анотація

*В статті розглядається твір Роберта Стівенсона «Провидіння та гитара». Головна тема – доля творчої людини. У статті підіймаються наступні проблеми: відношення навколишнього світу до творчих людей та проблема вибору між статком та творчістю.*

**Ключові слова:** сюжет, тема, символ, творчість.

### Resume

*This article tells about Robert Stivenson's novel "Foresight and Guitar". The main subject of this one is a fate of creative man. There are following problems in this*

article: attitude of the society to creative men, the problem of choice between income and creativity.

**Key words:** plot, subject, symbol, creativity.

УДК 821.111(73) – 31.09

А.Е. Дудникова

## АБОЛИЦИОНИСТИЧЕСКАЯ ТЕМАТИКА В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ М.МИТЧЕЛЛ И ГАРРИЕТ БИЧЕР-СТОУ

*Равенство всех людей в их человеческом достоинстве – это начало справедливости, но в жизни равенство не достигается одними лишь благими пожеланиями. Для этого нужны горячее стремление к нему, энергия и мужество, чтобы преодолеть все то, что преграждает путь к действительному равенству людей.*

Али Апшерони

Что такое равенство? Как его достичь? И достойны ли мы этого? На эти вопросы каждый человек может ответить по-своему, однако это не изменит саму суть понятия и ту огромную роль, которую оно сыграло в становлении современного общества.

И в самом деле, какой была бы наша жизнь, ни будь у нас равенства? Сколько красок потеряла бы она, сколько эмоций и чувств!

Движение за отмену рабства началось в Америке, Родине Демократии, как ее еще называют, хотя на самом деле это конечно Греция, и наверное не зря, раз люди там не побоялись отстаивать свои убеждения и права до последней капли крови.

Дело в том, что негры не были одиноки в своей тяжелой борьбе за освобождение. Многие представители рабочих и просвещенной интеллигенции также отстаивали их права на равенство в обществе. Огромную роль в формировании общественного сознания сыграла деятельность писателей-аболиционистов, освещавших проблему рабства в своих работах. В январе 1831 г. в Бостоне начала выходить еженедельная газета «Освободитель», издававшаяся бывшим рабочим-печатником Уильямом Гаррисоном и выступавшая за немедленное освобождение негров [1]. Молодой лидер экстремистского крыла из Массачусетса совмещал стойкость мученика с запальчивостью демагога [2]. Вокруг газеты начали спланиваться сторонники отмены рабства – аболиционисты (от английского слова abolition – отмена). В 1832 г. образовалось аболиционистское общество Новой Англии, а в следующем

году – «Американское общество борьбы с рабством». «Мы верим и утверждаем, – говорилось в «Декларации принципов» этого общества,— что цветные люди, имеющие те же качества, которые требуются от белых, должны быть допущены впредь к тем же привилегиям и пользоваться теми же правами, что и белые. Пути к служебному продвижению, к благосостоянию и к образованию должны быть открыты для них так же широко, как и для белых людей». Доказывая, что «рабство противоречит принципам естественной справедливости» и республиканскому строю, общество требовало немедленного освобождения негров без всякой компенсации плантаторам [1]. Аболиционисты создали подпольную организацию, получившую название «Подземная железная дорога». Организация эта состояла из цепи явок для беглых негров и распространялась от штатов, граничивших с рабовладельческими районами, до Канады, куда чаще всего направлялись беглые рабы. Десятки тысяч негров обрели свободу с помощью этой организации.

Своей деятельностью Гаррисон привлекал внимание северян к тому злу, которое нес в себе институт рабства — привычный и считавшийся неизменным, ведь на Юге и на Севере существовали совершенно различные представления о его сути. На Юге было популярно сравнение системы южного рабства и системы наемного труда на Севере. Южане искренне верили, что последняя гораздо более жестока и бесчеловечна, чем первая, ведь негры на плантациях работают не более 9 часов в сутки, все они питаются, одеты и обуты гораздо лучше наемных рабочих [3]. Северные аболиционисты же были резко против сравнения природы труда на Севере с рабством негров. Для них суть свободы состояла не только в обладании производительной собственностью, но и в собственности на самого себя. Отчуждение в рабовладельческой системе этого права на самого себя, включая труд и способность распоряжаться им и его плодами по своему усмотрению, как раз и отделяло эту систему от свободы. Они считали, что право на самого себя основным правом, базой для всех иных прав в обществе [4].

Все это привело к тому, что аболиционистское движение разделилось на две ветви – его правое крыло шло не дальше пожеланий ограничения территории рабства; левое крыло добивалось полного и немедленного освобождения рабов [1].

Вскоре к Гаррисону присоединился Фредерик Дуглас – пламенный оратор из беглых рабов, представитель антирабовладельческого общества штата Массачусетс, а в дальнейшем – издатель аболиционистского еженедельника «Northern Star». Их задачей было выставить на всеобщее обозрение самые отвратительные стороны рабства негров и заклеить рабовладельцев как мучителей и торговцев человеческими жизнями. Они не признавали за хозяевами рабов никаких прав на них, не соглашались ни на какие компромиссы, не терпели никаких промедлений. Более умеренные северяне не желали

поддерживать их действия, противоречившие законам, и склонялись в пользу легальной и ненасильственной реформы [2]. Для них рабство превратилось в расизм. В результате мнение о неполноценности негроидной расы одинаково разделяли и янки, и джонни. Но своего пика американский расизм достиг, разумеется, на Юге. Ведь для плантаторов негры были еще и собственностью, а там, где права человека вступали в конфликт с правами собственности, собственность преобладала. Выходцам с африканского континента даже отказывалось в человеческой сущности. Будучи частной собственностью, раб по статусу приравнивался к лошади или телеге [5]. Сами южане считали, что они «виновны» в рабстве не в большей степени, чем в своем английском языке и были убеждены в собственной цивилизаторской миссии. Один из ведущих идеологов рабства, Джон Кэлхун предлагал: «сравните американских негров с африканскими, и вы увидите, что первые неизмеримо превосходят вторых и морально, и интеллектуально, и физически. А причиной тому является патриархальный характер американского рабовладения, при котором белые хозяева и черные рабы составляют единую дружную семью, при этом белая раса выполняет роль мудрых отцов и учителей, поднимающих своих черных детей и учеников до цивилизованного уровня» [6]. Как следствие, южане не верили в то, что рабовладение находится на пути к естественному отмиранию. По их мнению, нужно было заставить Север признать рабовладение благотворным общественным институтом, необходимым для свободной и развитой демократии, единственным способом избавления от ожесточенных столкновений между наемным трудом и капиталом, которые в промышленных штатах уже ставили под угрозу прочность американских общественных институтов.

В то время на Севере, в отличие от Юга, система плантационного рабства прибыли приносила мало, а затрат требовала больших, и следовательно, в экономическом плане была невыгодна. Поэтому от нее постепенно начали отказываться и избавляться от рабов. Свободные негры на Севере могли иметь крохотные фермы, порой – лавчонки и мастерские, которые, посещали исключительно только их собратья по цвету кожи. Белые же снисходительно взирали на это, искренне радуясь своему «демократизму» [5].

В то же время под влиянием плантаторов, которых на Юге было абсолютное меньшинство, сформировалась особая культурно-историческая общность, считавшая себя элитой Америки. Аграрный характер цивилизации Юга придавал ему некоторое сходство со средневековой Европой. На Юге возрождался как бы рыцарский культ, выражавшийся в исключительно развитом чувстве чести, увлечении войной и военным делом, привязанности к семье, идеализации женщины (конечно, настоящей леди) и поклонении ей. На Севере честь означала богатство, респектабельность, занятия бизнесом и коммерческой



деятельностью. Все это абсолютно исключало лояльное отношение к рабам и саму возможность принятия равенства черных и белых [2].

Именно поэтому такое огромное значение имеет творчество писателей-аболиционистов, сумевших разносторонне отобразить проблему рабства. К решительной борьбе против рабства призывали поэты-демократы Уитьер, Лоуэлл, Лонгфелло и многие другие.

Благодаря их деятельности борьба за отмену рабства охватила различные слои населения: фермеров, рабочих, передовую интеллигенцию и часть буржуазии, заинтересованной в развитии внутреннего рынка. В движении участвовало много женщин.

Одним из самых ярких примеров тому служит «Библия» аболиционизма, написанная в 1852 г. писательницей Гарриет Бичер-Стоу и моментально ставшая одним из первых национальных бестселлеров. «Хижина дяди Тома» нанесла чувствительный удар по рабовладельческому мифу о господстве в южных штатах «земли обетованной» для черных невольников. И хотя она принадлежала к наиболее яростным противникам рабства и в своей книге выражала прежде всего свои убеждения и свое представление о Юге, каждое ее слово безоговорочно принималось за правду [1].

В истории американской литературы 19 века Бичер-Стоу занимает почетное место. Она сыграла важную роль в развитии американского социального романа. Гарриет Бичер-Стоу родилась в Новой Англии в городке Личфилд (штат Коннектикут). Она была воспитана в духе строгих пуританских традиций Новой Англии. Ее отец и братья были проповедниками, а муж Кальвин Стоу – профессором богословия. Ее семья была небогатой и писательница с тринадцати лет вела трудовую деятельность – стала учительницей в женской школе, открытой ее сестрой. В 1832 году семья ее переезжает в столицу штата Огайо – Цинциннати, где она продолжает свою педагогическую деятельность, пока не выходит замуж.

В 30х годах начинается литературная деятельность Гарриет Бичер-Стоу. Она пишет урывками, поглощенная заботами о семье и детях, но ее очерки и статьи, в которых она воссоздает картины из жизни Новой Англии, печатаются в популярных журналах того времени, например в «Дамском журнале Годи». Во время своих многочисленных поездок в Огайо Гарриет не раз сталкивалась с позорным институтом рабства, ведь Цинциннати служил убежищем для многих негров, которым удалось сбежать из неволи. Дом самой писательницы ни раз служил пристанищем для беглых рабов, будучи одной из станций той «подземной железной дороги», в которых рабы спасались от погони и бежали на Север. Именно жестокость закона о беглых рабах и послужила толчком к написанию известнейшего ее романа «Хижина Дяди Тома».

Сами аболиционисты остро нуждались в книге, которая бы правдиво поведала миру о жизни плантаторского Юга, о том, что ежедневно происходит в Америке, где продают людей на аукционах,

разлучая мужей и жен, матерей и детей, где людей запарывают до смерти озверелые плантаторы. Главным достоинством романа стало бескомпромиссное осуждение рабства так как она не оставила ни единого аргумента, ни одной уловки для его защитников. Ужасы рабства заключаются не только в тяжелом труде на плантациях или торговле невольниками – ведь встречаются либеральные или просто умные плантаторы – такие как Сен Клер, Шелби, которые хорошо кормят своих рабов, и не издеваются над ними, чтобы труд их был производительным.

Подлинные ужасы рабства – в лишении человека свободы, в расистских теориях, не позволяющих считать негра человеком, приравнивающих его к вещи, к животному.

Роман был не только ударом по рабовладельчеству, одинаково позорному как для угнетателей, так и для угнетаемых, но и по расизму, ведь на страницах романа читатель встречает многочисленных персонажей-негров, воплощающих чувство собственного достоинства, благородство, мужество, народную смекалку и творческое дарование [7].

Одним из самых ярких персонажей стал образ главного героя романа. Отличительная черта Тома – благородство. Дядя Том – человек величайшей честности и справедливости.

Сначала он живет у «хорошего» плантатора Шелби, где хозяин ценит его и жену Хлою за трудолюбие. Но такая идиллия не может длиться долго на плантаторском Юге и вскоре хозяин за долги продает его другому плантатору Сен-Клеру, на удивление, тоже оказавшемуся «хорошим». Однако после его смерти Том попадает к бесчеловечному извергу Легри, ненавидящему его уже за то, что Том намного превосходит его как морально, так и физически.

И здесь в полной мере проявляется религиозно-пуританское воспитание и окружение Бичер Стоу, наделившей своего героя глубокой религиозностью и смирением. Даже умирая под ударами кнута, Том просит Бога простить его врагов. И в этом заключается программная установка романа – призыв к покорности и терпению для негров, и столь же горячий призыв для плантаторов отпустить негров на свободу добровольно.

Том и Ева, по замыслу Бичер Стоу, должны были олицетворять религиозное и нравственное единение рабов и рабовладельцев. Но обширный материал, реалистическая манера и присущая писательнице правдивость помогли писательнице подняться значительно выше поставленной задачи. Книга неизбежно подводила к выводу – чтобы примириться с рабством, нужно перестать быть человеком [8].

Ярким примером тому служит воспитание маленькой девочки-негритянки Топси мисс Офелией. Встретившись с бунтарским, непокорным характером Топси, она пускает в ход весь арсенал своих пуританских мер, однако не добивается успеха. Секрет воспитания открывает ей маленькая Ева, от всей души полюбившая Топси. Этот секрет – в любви и сострадании, вещах, несущественных на взгляд

непогрешимой мисс Офелии. Только после смерти Евы она понимает, что твердые принципы еще не делают человека человеком.

Новаторство Гарриет Бичер Стоу состоит в том, что она отказалась от распространенного стереотипа в изображении негров как ребячливых людей с единственной добродетелью – преданностью хозяину, которая была распространена в 19 веке. Образами верных слуг – Тома, Мамми, Дины противопоставлены образы рабов-бунтарей. Все характеры Бичер Стоу обладают полноценными характерами, богатой гаммой чувств.

Роман построен на противопоставлении: работорговцам и рабовладельцам противопоставлены американцы, осуждающие рабство, такие как фермер Ван Тромп, помогающий беглянке Элизе, гуманный Огюстен Сен-Клер, Джордж Шелби. Однако все они, кроме Сен-Клера, очерчены бегло в романе, и их взгляды недостаточно мотивированы в психологическом плане [7].

Особое место в романе занимает образ Евы Сен-Клер. Бичер Стоу реалистически мотивирует несколько необычный характер девочки-недетскую серьезность, впечатлительность, нетерпимость ко всякой несправедливости и жестокости. Все эти «странности» – результат того, что в ее душе постоянно борются различные чувства – жалость к рабам, воспитанная в ней отцом, ужас при виде их страданий и осознание своей беспомощности. Хрупкая девочка погибает, обессиленная бесчисленными волнениями и постоянным созерцанием страшной картины чужого горя. Смерть Евы образно раскрывает убежденность писательницы, что все светлое и чистое должно погибнуть в отравленной атмосфере рабства.

И все же несмотря на столь критичный ход рассуждений писательницы, она высоко ставила и попытки нравственного воздействия на рабовладельцев, хотя и признавала закономерность борьбы невольников против своих хозяев [8].

Однако роман Бичер Стоу не был ни первой, ни наиболее передовой из книг, авторы которой пытались донести до читателей трагедию американских рабов и этим приблизить их освобождение. Вслед за «Хижинкой Дяди Тома» выходят произведения других прогрессивных авторов, не питавших в отличие от Бичер Стоу никаких иллюзий на счет доброты рабовладельцев и возможности их «перевоспитания». Они с упоением рисовали попытки протеста рабов, которые повергали в ужас плантаторский Юг.

Однако, несмотря на это, опасность книги была в полной мере осознана защитниками рабства, тут же предпринявшими мощную контратаку. Только в 1853 – 1854 годах на Юге появилось 14 контрпропагандистских романов, ставивших целью ниспровергнуть книгу Стоу. Их названия говорят сами за себя: «Хижина тетюшки Фелиции», «Дядюшка Робин в своей хижине в Виргинии и Том без хижины в Бостоне», «Хижина и особняк, или рабы и хозяева», «Южная

жизнь как она есть» и так далее. На целое десятилетие художественной литературе Юга пришлось подчинить себя описанию патриархального единения белых хозяев и черных рабов [2].

Среди множества подобных книг невольно выделяешь одну, ставшей классикой литературы, независимо от нравственных убеждений и расового происхождения. Ее смело можно отнести к блестящим образцам литературы плантаторского Юга несмотря на то, что она была написана много десятилетий спустя отмены рабства. И тем ни менее именно она приходит на ум первой, когда задумываешься о Юге, Конфедерации и южном рыцарстве. Роман «Унесённые ветром» написан в 1936. Его сложно назвать женским из-за темы Гражданской войны и чисто мужских зарисовок. Историки и литераторы часто бросаются в крайности, когда говорят о главной героине Скарлетт О'Хара, то представляя исключительно в чёрном свете довоенную рабовладельческую систему с её элитой, то наделяя характер героини феминистскими чертами. Однако мало кто задумывался о том, как точно Скарлетт О'Хара воплощает в себе образ женщины Конфедерации.

Бесспорно, в романе Юг нарисован чересчур сентиментально, а Митчелл сама признаётся в стремлении не к исторической точности, а к захватывающему содержанию. В книге «Дух Юга» Кэш назвал его сентиментальным, обидевшим многих южан, но вскоре оказавшимся «некой новой религией, т.е. Южной Верой». Роман подтвердил легенду о Старом Юге, и Атланта стала Южной Меккой, воплощением «магнолиевого мифа», туда начали совершать паломничество люди со всего Юга США [9].

Региональная история воплощает в себе национальную трагедию, и участь Тары и жителей Атланты олицетворяет бедственное положение целого Юга. Кроме того, страдание женщины и её судьба переплетаются с историей Конфедерации. Пожар Атланты и опустошение Тары символизируют разрушение Старого Юга. Уже во время Реконструкции вместе с Атлантой, встававшей из пепла, отстраивается на новый лад и жизнь Скарлетт.

В американском сознании прочно держится классическая легенда о Старом Юге. Это нечто вроде пьесы из жизни XVIII в., где джентльмены двигаются и тихо переговариваются на фоне магнолий, кустов цветущих роз и площадок для дуэли. Они всегда совершают галантные поступки, хотя драчливы, как бойцовские петухи, и умеют выпить, а прекрасные дамы в юбках с фижмами ни на мгновение не теряют той изысканной отстраненности, которая всегда являлась мечтой американских мужчин, но в действительной, в реальной жизни не встречается.

Социальный статус легенды о Старом Юге – крупное богатое поместье со множеством рабов. Цивилизация южных джентльменов, согласно этой легенде, изысканна, а правящий класс – аристократия в сплаве с плантаторами, причем все они потомки зажиточных семейств из

привилегированных классов европейских государств. Обитают эти благородные джентльмены в больших величественных особняках с белыми колоннами и греческими антаблементами, черных рабов у них не счастье, а общественная жизнь – сплошь и рядом пышность и изящество. Словом, Старый Юг, гласит легенда, - это «Счастливая, Счастливая страна» [10]. Счастливой она считается особенно для негров. А хлыст, а порка? Вранье, сэр. Этого никогда не было. Отношение белых южных джентльменов к неграм? Взаимопонимание, доверие и лояльность. Ненависть к черным? Упаси Бог. Джентльмены их нежно любят, причем только аристократы-южане полностью понимают негров и знают все их нужды. Если бы черных не развращали сующие всюду свой нос северяне, гласит далее легенда, то негры были бы всегда привязаны к своим хозяевам и трогательно о них заботились бы. И все эти убеждения как нельзя лучше были выражены в книге «Унесенные ветром» через образы главных героев, их уклад и жизненные позиции.

Об образе южной аристократки правильнее говорить не как о чём-то естественном, а, скорее, как о предписанном. Правительство Конфедерации, не имея возможности заставить женщин участвовать в войне, всячески превозносит женский героический долг: отдавать мужей и сыновей во имя великой цели. А Юг, как известно, имел древние традиции гордости и стойкости своих женщин.

Парадная напыщенность и предвоенная бравурность, уверенность в лёгкой победе и неготовность видеть войну в её истинном свете буквально кричат в ранних образах женщин Конфедерации. Женщины, полные патриотизма, даже пристыжают колеблющихся мужчин и заставляют их идти на войну, девушки не выходят замуж за тех поклонников, кто не отличился в бою. После чего женщины стремительно бросаются организовывать благотворительные акции: сборы средств, продуктов и другие добровольческие мероприятия. Они скорее хотят видеть своих мужчин мучениками, отдавшими свою жизнь, защищая Родину, и если такое случается с поклонником, девушки признают помолвку и соответствующим образом скорбят о погибшем. И одна Скарлетт не собирается разыгрывать страдальицу и находить прелесть в войне, которая отбирает мужчин, предназначенных для того, чтобы её окружать. Другие женщины признаются в подобных мыслях в своих дневниках и окончательно отказываются от импульсивно навязанных ролей, когда романтизм войны спадает.

Однако Скарлетт окружают именно такие, полные искусственных мотивов женщины, ярким примером которых является Мелани Уилкс, на протяжении длительного времени признававшаяся воплощением женского идеала. Скарлетт зачастую оказывается одна в своём безразличии к войне.

Перед тем, как Гражданская война изменила гендерные роли, женщины Юга воспринимали своё подчинённое положение как естественное состояние вещей, они обменяли свою самоотверженность

на заботу и защиту своих мужчин. Ещё одной важной ролью в образе женщин Конфедерации стала роль сестёр милосердия, так воспеваемая в обществе. Усталость Скарлетт после непродолжительного опыта в госпитале и её нежелание более видеть умирающих и кричащих мужчин проигрывает на фоне неизменной самоотверженности, с которой работает Мелани. Однако не всё так просто, как может показаться, и южное общество, поощряя благотворительные инициативы женщин, с недоверием воспринимает их нахождение в госпиталях, где приличные белые девушки общаются с мужчинами из низших социальных слоёв и видят обнажённые части мужского тела [11].

В течение десятилетий южанки принимали как должное своё место в половой и расовой иерархии. Несмотря на то, что женщины играли важную роль в управлении плантациями, никто из них не был готов взять на себя всю ответственность. Скарлетт, безусловно, показывает распространённое вынужденное руководство женщин в доме. Возвращаясь домой, она стремилась найти кров и защиту, а в результате вся ответственность за сохранение семейного поместья сваливается на её хрупкие плечи. Без мужского присутствия разрушается институт рабовладения. Иллюзии женщин о лучшем положении рабов в доме хозяина рушатся, когда большая часть чернокожих покидает плантации. В данной ситуации женщины испытывают помимо недостатка работников страх применения жестокости со стороны бывших рабов.

Раздражение Скарлетт в связи с падением Старого Юга было принято считать ещё одним примером эгоизма главной героини. Однако отсутствие жалости к бросившей её и её семью стране ещё прочнее связывает судьбу Скарлетт с судьбами других аристократок Юга. Сделка с Конфедерацией не удалась. Женщины были готовы пойти на жертвы, но эти жертвы не заканчивались. Они были готовы взять на себя заботу о своих семьях, но не в одиночку. Новая ответственность на плантациях с обостряющимися отношениями с рабами и угрозой, исходящей от солдат армии Союза, сделали эту ношу слишком тяжёлой. Их отказ жертвовать более был и в экстравагантности нарядов посреди блокады и боёв, и в отказе сидеть с ранеными, и в петициях государству с просьбами оказать обещанную поддержку. И здесь мы убеждаемся в образе южной аристократки, воплощением которого является именно Скарлетт. Её тщеславие и эгоизм рассматриваются уже как разочарование, страх и крушение иллюзий южных женщин во время войны. Характер Мелани Уилкс, которая кажется идеальной, оказывается одномерным и проигрывающим в сравнении со сложным и правдивым образом Скарлетт, не желающей быть слепо преданной Конфедерации и защищать жизнь, «унесённую ветром».

#### Литература

1. **Всемирная** история. Энциклопедия. Том 6 / Под ред. Веймарна и Ю.Д. Колпинского. – М., 1961.
2. [http://america-xix.org.ru/civilwar/house\\_divided/slavery\\_and\\_abolitionists.php](http://america-xix.org.ru/civilwar/house_divided/slavery_and_abolitionists.php)
- 3.

**Кричевский В. М.** Идеино-политическая борьба в США по вопросам рабовладения: критика основных концепций плантаторов-рабовладельцев / В. М. Кричевский. – Л., 1982. 4. **Фонер Э.** Рабство, Гражданская война и Реконструкция: новейшая историография / Э.Фонер // Новая и новейшая история. – 1991. – № 6. 5. **Токвиль А.** Демократия в Америке / А.Токвиль. – М., 1992. 6. **Согрин В.В.** Идеология в американской истории от отцов-основателей до конца XX века / В.В. Согрин. – М., 1995. 7. **История** зарубежной литературы 19 века. – М.1991. 8. **История** зарубежной литературы 19 века. Ч.2. – М. 1983. 9. **Cash WJ.** The mind of the South / WJ.Cash. – N.Y., 1946. (First edition 1941). 10. **Scarlett O'Hara** as Confederate woman // [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_hb6546/is\\_51/ai\\_n29153243/](http://findarticles.com/p/articles/mi_hb6546/is_51/ai_n29153243/)

#### **Анотація**

*У цій роботі йдеться про протиставлення аболіціоністичної течії та плантаторської традиції в літературі Америки 19 століття.*

***Ключові слова:** аболіціонізм, рабство, жанр, роман, плантаторська традиція*

#### **Summary**

*This work is about the contradistinction of the abolitionist movement and the plantator tradition in the literature of the USA in the 19<sup>th</sup> century*

***Key words :** abolitionism, slavery, genre, novel, plantator tradition.*

УДК 82-31.09

**Д.А. Зубарь**

### **ОСОБЕННОСТИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РОМАНА КАК ЖАНРОВОЙ РАЗНОВИДНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ АЙРИС МЕРДОК)**

Творчеству Айрис Мёрдок как одной из наиболее ярких и своеобразных представительниц британской литературы второй половины XX столетия посвящено большое количество трудов, в которых уделяется внимание различным сторонам ее творчества. Тем не менее, проблема жанрового своеобразия творчества писательницы, на наш взгляд, не решена окончательно, так как большинство ученых скорее фокусируется на выделении своеобразных, нежели типологических черт ее литературного наследия.

В большинстве исследований художественные произведения Айрис Мердок относят к философской или же философско-психологической жанровой разновидности романа. Такой точки зрения придерживаются Н. И. Бушманова [3], В. В. Ивашева [6], Н. И. Лозовская [9], С. П. Толкачев [11] и другие ученые. Распространенности такого мнения во многом способствовала изначальная профессия писательницы: если Мердок по образованию философ, преподаватель Оксфордского

университета с ученой степенью по философии, то, стало быть, и творчество ее логичнее всего трактовать как философскую прозу.

В нашей работе мы будем отталкиваться от точки зрения С. Д. Павлычко [10] и С. А. Ильина [7], по мнению которых, в литературном творчестве Мердок наиболее продуктивным является жанр интеллектуального романа. «Для литературной ситуации первой половины XX века характерно весьма скромное положение интеллектуального романа в видовой иерархии, и появление новых классиков жанра В. Набокова и А. Мердок привело к его значительной трансформации: интеллектуальный роман значительно обособился от другой, более узкой разновидности – философского романа, с которым его часто смешивают. Разграничение интеллектуального и философского романа весьма существенно, так как традиционное рассмотрение творчества Айрис Мердок в видовом философском поле лишь в последнее время признано неплодотворным: уж слишком резко проза Мердок отличается от классических образцов философского романа «Игры в бисер» Г. Гессе и «Дорог свободы» Ж.-П. Сартра» [7, с. 139].

Благодаря такому подходу возможна принципиально иная трактовка, как отдельных элементов, так и фундаментальных принципов создания художественного мира романов Мердок. Реализацию феномена игры, принципа «паломничества от иллюзии к реальности» [11], относительную достоверность авторских комментариев [6; 11], характерные для Мердок, можно рассматривать не в качестве индивидуальных особенностей писательского творчества, как это сделано в соответствующих исследованиях, но в качестве проявления типологических черт интеллектуального романа в целом. С этой точки зрения, для последнего характерны общий план двойничества и множественность возможных смыслов, среди которых «ни один не верный, если он единственный» [7, с. 145].

В нашем исследовании мы сосредоточимся на выявлении отличительных типологических черт, сопоставлении и разграничении таких жанровых разновидностей романа как философский, психологический и интеллектуальный роман.

В большинстве источников *философский роман* рассматривается как художественное произведение, в котором значительное место отводится обсуждению вопросов, являющихся, как правило, предметом дискурсивной философии, куда входят вопросы о функции и роли общества, смысла жизни, роли опыта и разума в развитии знания, проблемы этики и морали [5].

Философский роман также интерпретируют как такой тип романа, в котором *все элементы содержательно-формальной структуры служат проведению единого задания*, объединяющего все эти элементы в специфическое целое. Это задание реализуется в философской идее, либо в комплексе идей, включающих в себя как разрушение старых основ, так и созидание новых принципов мировоззрения.



В рамках философского романа риторический пласт, *построенный в жанре прямого философского рассуждения*, часто относительно самостоятелен, внесюжетен. Поэтому философские романы изобилуют структурами, которые характеризуются ослабленной сюжетностью. Данные элементы, несмотря на то, что в количественном соотношении они могут занимать относительно небольшое место, композиционно составляют центральную часть романа, так называемую его риторическую часть.

В философском романе обнаруживается *общая структура отвлеченно-рассудочной мысли, движущейся от выработки основополагающих принципов к более конкретному исследованию* (моральному, этическому, эстетическому и т. д.), строящемуся на этих принципах [6].

Героем философского романа является *герой-идеолог, носитель определенной философской традиции*, не столько просто живущий, чувствующий, сколько размышляющий, поэтому активная его роль становится ведущей именно в *риторических частях* философского романа, где герой прямо высказывает или защищает определенные авторские идеи [5].

Что касается *психологического романа*, в современном литературоведении под этим термином подразумевают «роман, объектом которого является субъект» [8]. В то время как другие формы эпоса берут человека *извне*, описывая обстановку его жизни, его действия, слова, наружность, — психологический роман проникает *внутрь «я»*: сознанию читателя преподносится *сознание героя*. «Действующее» лицо романа этого типа *необходимо бездейственно*, так как всякая акция размыкает круг сознания, переводя тему во внешний мир.

Яркой чертой философского романа является *содержание сознания героя* данное как «*со-знание*» [8], то есть оно раздваивается: в *одном «я» вмещаются два противоположных «знания»*: две логически-непримиримые, взаимоисключающие идеи. Нейтрализованные друг другом психологические противосилы оспаривают поле сознания, как правило, очень длительно, с чередующимся успехом, ведя *борьбу за поступок*. Поступок или «мотивированный рефлекс», долго удерживаемый, обрывает, наконец, нить романа на полуслове, являясь его естественным концом.

Композиция психологического романа представлена в виде последовательности: воздействие – бездействие – действие, причем воздействие, как правило, соответствует завязке, бездействие – rising action вплоть до кульминации, на которую приходится действие, состоявшееся или так и не состоявшееся [8].

Необходимо заметить, что в работах некоторых ученых, термин «психологический роман» употребляется в качестве синонима романа как такового, а все прочие формы романа игнорируются или третируются как ущербные, особенно у М. М. Бахтина [2].

Безусловно, ни один роман как крупный эпический жанр не может не отстаивать или, по крайней мере, не предлагать на рассмотрение определенной философской концепции, равно как ни один роман не возможен без изображения внутреннего мира его героев. С этой точки зрения, все романы должны рассматриваться как философские и психологические. Тем не менее, не во всех романах данные категории являются принципами поэтики и композиции, и с этой позиции важным, на наш взгляд, является рассмотрение интеллектуализма как явления, ставшего предпосылкой для возникновения особой жанровой разновидности романа – интеллектуального романа.

Основоположителем интеллектуализма считается Томас Манн. По мнению Д. И. Барышниковой данный жанр формируется в период написания романов «Волшебная гора» и «Доктор Фаустус» с 1924 по 1947 годы, когда значимость слов девальвируется в контексте пространства языкового существования художественного произведения. «В такие эпохи игра с формами, пародия, ироничное отношение ко всем общепринятым нормам и стилистический прием контраста скрытого и видимого смысла становятся одними из немногих методов преодоления кризиса, охватывающего пространство культурного и языкового существования» [1].

Характерные особенности интеллектуального романа Томаса Манна, выделены и подробно проанализированы в монографии В. Д. Днепров [4, с. 397-495]. Днепров говорит о Манне как о «поистине трудном художнике», чье творчество характеризуют длинные, сложно построенные, порой нагроможденные фразы, обширные экскурсы в науку и обилие специальной терминологии, намеренное замедление сюжета, а также несоответствие характера героя его высказываниям и рассуждениям.

*Жизненные сцены* в романах Манна, кроме своего реально-непосредственного смысла, часто заключают в себе также и несколько символических значений, откуда возникает вопрос: как распутать такую многогранность идей. Одно из возможных решений последней проблемы заключается в том, что *автор сам становится первым интерпретатором своих произведений*. На примере «Доктора Фаустуса» Днепров показывает, что художественное произведение представляет собой как бы систему, ядром которой становится роман, а внешними частицами – тесно связанные с романом теоретические и биографические сочинения, что, возможно, восходит к «La Vita Nuova» Данте.

Подлинное новаторство Манна заключается в *синтезе образа и понятия в пределах одного искусства*, посредством чего писатель соединил в себе художника и теоретика не только в одном лице, но и в одном искусстве [7, с. 332-336]. Переход образа в понятие и понятия снова в образ наблюдается у интеллектуалистов на протяжении всего произведения.

Как правило, процесс уяснения скрытой в художественном произведении философской или психологической идеи совершается в голове читателя или критика (это характерно также и для философского и психологического романов). В случае интеллектуального романа, необходимое «продолжение» образа заключено в пределы самого искусства, причем художественное содержание от этого нисколько не обедняется и не упрощается, а напротив, делается намного сложнее.

Аналогичный процесс при менее явном теоретизировании наблюдается у Айрис Мердок. По этому поводу А. Броярд пишет: «Некоторое время мисс Мердок сама была философом, преподавая в Оксфордском университете, но это ее не удовлетворяло. Мне кажется, что она рассматривает большую часть философии как сухую прозу, а большую часть прозы как мягкую философию. В конце концов, она сказала, что хорошее искусство – это философия на плаву, или философия, которая тонет. Возможно также, что проза – ее месь философии» [12, с. 3].

Таким образом, не удовлетворившись «сухой теорией» философских трактатов, Мердок, влекомая «зеленеющим жизни древом», в живых картинах выражает свою мысль об окружающей действительности. Но над этим основным этажом она надстраивает и второй: теоретическое осмысление многообразных отношений, потенциально заключенных в образах. Понятие в этом случае не повторяет, а дополняет образ, устанавливая его связи со всей культурой эпохи.

Стремясь максимально приблизить разные начала друг к другу, в интеллектуальной прозе изображение и рассуждение, повествовательные и идеологические мотивы вводятся в границы одной лишь фразы.

Говоря об общем плане двойничества, характерном для интеллектуальной прозы и являющимся отличительной чертой творчества Мердок, важно заметить, что в некоторых случаях Манн стремится *символически воплотить в реальном жизненном факте идею ложную*, выстраивая «нетипичную клетку» *символизма*.

В тех случаях, когда писатель навязывает нам символическое значение, чуждое образу, мы не покоряемся ему, так как подобные сцены деградируют до натурализма и теряют связь с идеальным содержанием, т. е. *иллюзия одновременно и создается, и нарушается*.

*Типичные персонажи интеллектуальной прозы почти неподвижны, избавлены от необходимости участвовать в каждодневной борьбе и добывать средства к жизни, передвинуты в состояние почти лабораторно-экспериментальной изоляции от обычного хода дел в мире.* Вместе с тем, их образы не снижены до философствующих резонеров, ибо автор характеризует героя через полноту того, что он думает, а также через то, каким образом он это думает, «через личную манеру мыслить и выражать мысли, через присущий данному лицу мир ассоциаций, любимые стихотворные

цитаты или образные выражения, через интеллектуальный темперамент, пафос убежденности, тонкую иронию или скепсис, через ясность или уклончивую неопределенность выводов» [4, с. 420-432].

Заключительным штрихом в создании неповторимого произведения является *противопоставление двух или нескольких идеологий, взглядов* (чаще всего – это взгляды протагониста и антагониста) в рамках их целостных мировоззрений как систем взглядов на мир, благодаря чему обнаруживается логика каждого мировоззрения, внутреннее единство подхода к проблемам, казалось бы, бесконечно далеким друг от друга. Яркими примерами могут служить столкновения Сеттембрини и Нафты в «Волшебной горе» Манна, а также Джейка Донагью и Хьюго Белфаундера в романе Мердок «Под сетью» [7].

Итак, выделив ряд *основных черт интеллектуального романа*, мы можем сопоставить данную жанровую разновидность с философским и психологическим романом.

В то время как в философском романе все элементы содержательно-формальной структуры служат проведению единого задания, в психологическом романе наблюдается раскол в пределах сознания одного героя, где противоположные стремления ведут борьбу за поступок. В интеллектуальном романе мы наблюдаем противопоставления мировоззрений разных героев. Раздвоенность, в последнем случае, может наблюдаться в сознании каждого из героев, но эта раздвоенность не переходит в непримиримый конфликт и этот момент не является концептуальным для содержательно-формальной структуры произведения.

В философском романе общая структура отвлеченно-рассудочной мысли движется от выработки основополагающих принципов к более конкретному исследованию, строящемуся на этих принципах. Композиция психологического романа представлена в виде последовательности: воздействие – бездействие – действие. Структура интеллектуального романа основывается на развитии синтетических концептов за счет непрерывного перетекания из понятия в образ и наоборот, равно как и на сооружении многозначности и текучести смыслов, которые необходимо рассматривать в совокупности, уделяя внимание многочисленным их взаимосвязям для хоть сколько-нибудь верной трактовки произведения.

Герой философского романа – носитель определенной идеологии, которая мыслится как единственно правильная или наиболее подходящая для конкретной исторической ситуации. Протагонист психологического романа является носителем конфликта идеологий, ведущих борьбу за безраздельное господство над его сознанием. Персонаж интеллектуальной прозы – носитель идеологии, которая тестируется действительностью, реальным жизненным опытом, в ходе чего герой приобретает новые знания, служащие поправкой к предыдущему его мировоззрению.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод, что интеллектуальный роман не тождественен философскому и психологическому романам, но представляет особую жанровую разновидность романа. Тем не менее, во всех трех разновидностях романов наблюдаются общие черты, такие как: бездействие персонажей, их относительная изолированность от окружающего мира, склонностью к рассуждению, идеологичность. Отмеченные сходства объясняются тем, что все три традиции восходят к эпохе Просвещения, начиная с которой наметилась общая тенденция искусства к превращению в некий художественно-практический род философствования за счет усиления концептуального начала в образном мышлении.

Рассмотрение творчества некоторых писателей, таких как Джон Фаулз, Уильям Голдинг, Лоренс Даррелл, Айрис Мердок и других как типичных представителей интеллектуального романа вносит существенный вклад в понимание, а также целостную и систематическую трактовку ключевых моментов их произведений.

В дальнейшем, исследование в данном направлении предполагает изучение индивидуального своеобразия писателей в рамках интеллектуализма наряду с интерпретацией ряда произведений современной литературы как непосредственного наследия интеллектуальной традиции.

### Литература

- 1. Барышникова Д. И.** Роман Томаса Манна «Доктор Фаустус» как источник по истории культуры первой половины XX века, 2005 / Д. И. Барышникова // <http://kogni.narod.ru/faustus.htm>.
- 2. Бахтин М. М.** Эпос и роман (О методологии исследования жанра), 1970 / М. М. Бахтин // <http://mmbakhtin.narod.ru/eposrom.html>.
- 3. Бушманова Н. И.** Когда в душе живет Шекспир / Н. И. Бушманова // Вопросы литературы. – 1991. – № 2. – С. 155-184.
- 4. Днепров В. Д.** Черты романа XX столетия: монография / В. Д. Днепров. – Ленинград: Советский писатель, 1965. – 548 с.
- 5. Забабурова Н. В.** Французский философский роман XVIII века: Самосознание жанра, 1999 / Н. В. Забабурова // <http://www.philology.ru/literature3/zababurova-99.htm>.
- 6. Ивашева В. В.** От Сартра к Платону / В. В. Ивашева // Вопросы литературы. – 1969. – № 11. – С. 134-155.
- 7. Ильин С. А.** Интеллектуальный роман в творчестве В. Набокова и А. Мердок: «Лолита» и «Черный принц» / С. А. Ильин // Вестник ЛНПУ имени Тараса Шевченко. – 2002. – № 2. – С. 138-148.
- 8. Кржижановский С. Д.** Психологический роман // Фундаментальная электронная библиотека / Словарь литературных терминов / С. Д. Кржижановский. – <http://feb-web.ru/feb/slt/abc/lt2/lt2-6701.htm>.
- 9. Лозовская Н. И.** Эстетические взгляды Айрис Мердок / Н. И. Лозовская // Филологические науки. – 1972. – № 2. – С. 39-46.
- 10. Павличко С. Д.** Лабіринти мислення. Інтелектуальний роман сучасної Великобританії: монографія / С. Д. Павличко. – К. : «Наукова думка», 1999. – 104 с.
- 11. Толкачев С. П.**

Художественный мир Айрис Мердок: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.01.05 «Литературы народов Европы, Америки и Австралии» / С. П. Толкачев. – М., 1999 // <http://www.lib.uaru.net/diss/cont/352962.html>. **12. Broyard A.** In the Emergency Ward of the Mind / A. Broyard // The New York Times Book Review, 1990. – 160 p.

#### **Анотація**

*У статті розглядається інтелектуальний роман як жанровий різновид, досліджуються властиві риси інтелектуального роману, що відрізняють його від філософського та психологічного роману. У статті відмічається, що інтелектуалізм є однією з домінуючих тенденцій у сучасній західноєвропейській літературі, у зв'язку з чим деякі особливості творів Айріс Мердок слід розглядати як зумовлені типологією інтелектуалізму.*

**Ключові слова:** літературний жанр, жанровий різновид, інтелектуальний роман, філософський роман, психологічний роман.

#### **Summary**

*The article considers intellectual novel as a variety of the genre, highlighting the characteristic features of intellectual novel, which distinguish it from philosophical and psychological novel. In the article intellectualism is interpreted as one of the dominant trends in the contemporary West-European literature, whereby some of the features of works by Iris Murdoch should be viewed as being established by the typology of intellectualism.*

**Key words:** literary genre, variety of genre, intellectual novel, philosophical novel, psychological novel.

УДК 398.2 (470 + 571)

**Е.Ю. Колесник, А.С. Орлова**

### **СТУДЕНЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР (ИЗ МАТЕРИАЛА ФОЛЬКЛОРНО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ «ДАЛЬ – 2009»)**

Устный рассказ во всем разнообразии своих проявлений – случаи, страшные и смешные истории, студенческие предания, байки, рассказы, пересказы, чудеса, слухи, толки и даже сплетни – составляет существенную часть речевой повседневности современного горожанина. Рассказы – самая распространенная форма вербальной межличностной коммуникации. Рассказчику, желающему разделить с собеседником благоприобретенный или заимствованный опыт, даны механизмы коммуникации в фольклорной традиции.

На первый взгляд, студенческий фольклор – несерьезная и не заслуживающая пристального внимания область. Подумаешь, ну, рассказывают на переменах, записывают что-то на партах, в большинстве случаев, кстати, это «что-то» – неприличные четверостишия и двустишия, просто высказывания с нецензурными словами. Помимо этих неприличных стишков и фраз, существуют ещё и разного рода байки –

реальные и выдуманные истории из жизни студентов о сдаче экзаменов, смешных профессорах, весёлых случаях, произошедших в «общаге». Это также и всевозможные сценарии для конкурсов, придуманные талантливыми и интересными ребятами. Кроме того, студенты сочиняют песни, поэмы, анекдоты... И не все из них только веселые, только сатирические, есть и серьезные, пронизанные вовсе нешуточным пафосом.

Всё это передаётся из уст в уста, «с парты на парту», и даже если у какого-то стиха, шутки или истории первоначально был один творец, то со временем появляется уже целый коллектив авторов, каждый из которых в своё время внёс что-то своё в то или иное произведение.

Все жанры студенческого фольклора заслуживают внимания. Значительная часть произведений, несомненно, разновидность подлинного художественного творчества. А любой вид творчества рассказывает нам об авторе. Будь то картина внутреннего мира автора или его настроение в какой-то определённый момент. В любом случае, исследуя и систематизируя это творчество, можно, например, составить образ автора в студенческих четверостишиях или фразах, созданных и хранимых устно, затем иногда записанных на партах. Оставим здесь в стороне вопрос об этичности ведения записей таким способом: нам важна максимальная степень интимности, представленная вариантом, предназначенным не для исполнения на людях, она в таких записях очень высока, чего нельзя обнаружить во время сбора, исполнения «при свидетеле».

Исследуя такие студенческие байки, можно вывести из них образ профессора, как его представляют студенты, портрет трудолюбивого или наоборот, нерадивого самого студента.

Кстати, авторами большинства «произведений» студенческого фольклора являются именно эти самые «нерадивые» студенты (судя по тематике записей на партах о том, как скучно сидеть на той или иной лекции или о том, как хочется спать после вчерашней вечеринки в общаге...). Что же получается? Выходит, исследуя студенческий фольклор, мы знакомимся с внутренним миром двоечников и лентяев? Возможно. Но интересно то, что именно из-под пера таких лентяев выходят остроумные и оригинальные истории и именно они попадают в интересные, забавные ситуации, из которых рождаются позже знаменитые байки. Эти «двоечники» потом умудряются сдавать на отлично сложные экзамены, поймав «халяву», и опять же – рассказывать о сдаче своих экзаменов так, что потом они становятся фольклором.

Студенческий устное творчество имеет свою жанровую систему, специфические особенности и тематику. Его нужно изучать – это отдельный раздел общего фольклора. Кроме низменной развлекательности и «простонародности», грубого содержания, в нем есть и «народность» высокой пробы: от шутки, иронии и сатиры до самоиронии и самых высоких идей и чувств.

Ниже приводим образцы студенческого фольклора, собранные нами во время фольклорно-краеведческой практики «Даль – 2009». Это иллюстрации для того, чтобы помочь другим студентам составить себе представление о современном состоянии студенческого фольклора.

*Цель статьи – методическая и научная: с помощью публикации оригинальных произведений дать студентам младших курсов новейший материал для изучения темы «Современный фольклор». Главными задачами являются: на примере публикации привлечь внимание других студентов к возможности самостоятельного сбора фольклора и первичной научной его систематизации, распределив произведения по разделам, дать их жанровую классификацию.*

### **Песни**

#### **В имени, в «Ясной поляне»!**

*В имени, в «Ясной поляне»  
Жил Лев Николаич Толстой.  
Он рыбу и мясо не кушал-  
Ходил по имению босой.  
Жена его, Софья Толстая,  
Обратно, любила поестъ,  
Она не ходила босая –  
Хранила дворянскую честь.  
И плакал великий писатель,  
И кушал варёный овёс;  
Роман его «Воскресенье»  
Читать невозможно без слёз.  
И Ленин наглядно считает,  
Что Лев Николаич велик  
Не только как русский писатель,  
Но также как русский мужик.  
Однажды любимая мама  
На барский пошла сеновал.  
Граф маму там – изнасиловал.  
Вот так разлагалось дворянство,  
Вот так распадалась семья;  
И в результате того разложения  
На свет появился и я!*

#### **Ваши благородья**

*Ваши благородья, господа студенты  
Пропоем мы вам сейчас старые куплеты.  
Вы не придирайтесь, будьте так добры:  
Не везёт в поэзии, повезёт в любви.  
Ваше благородие, госпожа Наука,  
С роду не давалась мне, вот такая штука.*



*Ничего не помню, сколько не учи:  
Не везет с наукой, повезет в любви:  
Ваше благородие, госпожа Задача,  
Для кого ты лёгкая, а кому иначе.  
Шпору на экзамене найдут, как не крути...  
Не везёт в учёбе, повезёт в любви.  
Ваши благородья, господа студенты  
Мы желаем счастья вам в трудные моменты.  
Будьте же уверены, будьте же мудры:  
Не везёт вам в жизни, повезёт в любви!*

**Мы - соль земли!**

*Мы – соль земли, мы украшенье мира,  
Мы – полубоги, это – постулат!  
Пусть о нас играет громче лира,  
Литавры медные пусть звенят.*

*Всё дальше, и дальше, и дальше  
Другие от нас отстают,  
И физики – младшие братья  
Нам громкую славу поют.*

*До наших дней от мира сотворенья  
Заслуги математиков важны.  
Мы создали таблицу умноженья,  
Бином и Пифагоровы штаны*

*Всё дальше, и дальше, и дальше  
Другие от нас отстают,  
И физики – младшие братья  
Нам громкую славу поют.*

*Мы дали миру интеграл и синус,  
Мы научили множить и делить,  
Мы знали, где поставить плюс и минус,  
Какие числа в степень возводить.*

*Всё дальше, и дальше, и дальше  
Другие от нас отстают,  
И физики – младшие братья  
Нам громкую славу поют.*

*В больших делах мы все неутомимы,  
И интеллекта как один полны,  
Мы лишь с собой по модулю сравнимы,*

*Другие нам в подметки не годны!  
Всё дальше, и дальше, и дальше  
Другие от нас отстают,  
И физики – младшие братья  
Нам громкую славу поют.*

### **Стихотворения**

#### **Ода универу**

*Коль отнять у филолога ручку,  
Будто жало вырвать гадюке,  
Потому, что филолог без ручки  
Всё равно, что маньяк безрукий.  
А не дать биологу жабу,  
Всё равно, что нищему хлеба,  
Потому, что биолог без жабы  
Всё равно, что дятел без неба.  
А без колбы как выглядит химик?  
Всё равно, что облезлая кошка.  
Потому, что химик без колбы  
Всё равно, что без гнили картошка.  
Если взять у физика атом,  
Всё равно, что честь у монашки,  
Потому, что без атома физик,  
Всё равно, что кузнечик без ляшки.  
Что же взять с математика, братцы?  
Да на нашем Матфаке, проклятом,  
Ведь учусь я всего на третьем,  
А гоню уже, как на пятом!*

#### **«Стишок»**

*Кто с одной тетрадкой,  
Кто и просто так –,  
Кучка математиков  
Едет на матфак.  
Пятый курс не шуточки –  
Надо много сдать  
И уже хоть чуточку  
Можно отдыхать.  
Отдыхают девочки,  
Может в первый раз  
Отдыхают мальчики,  
Впрочем, как вчерась.  
Мудростью наполнены  
Строгие черты –*

*Подожди немножечко,  
Отдохнёшь и ты!*

**«Студенческая загадка»**

*В комнате одной сидят  
Человек под пятьдесят.  
Приглядишь – у всех дела:  
Восемь рубятся в «козла»,  
Девять чертят чертежи,  
Пять смеются от души,  
Шесть сошлись в морских боях,  
Три рисуют на столах,  
Двое поедают сливы,  
Семь читают детективы,  
Четверо журнал глядят,  
Ну и трое просто спят!  
А один (какой-то странный)  
Битый час уже стоит  
И о чем-то в полный голос  
Сам с собою говорит.*

**Студенческие устные рассказы**

**История с комендантом**

*Случилась эта история в один из студенческих праздников. Моя группа в почти полном составе привалила в общагу веселиться. Знающие люди могут понять, что значит 25 человек в комнате 37 – это когда все вплотную друг к другу. Ну, а на то время в общаге работал молодой, не в меру энергичный комендант, целью жизни которого было устроить из нашего приличного заведения концлагерь. Памятуя об этом, праздник проводили мы тихо – звон стаканов и дружное сопение, но только до поры до времени. Где-то после десятого тоста пошли шутки, песни и танцы. Но дверь была предусмотрительно закрыта на замок. Проводя вечерний обход, комендант не мог не обратить внимания на доносящийся шум и, как верный своим идеалам, он ринулся на превосходящие силы, но был остановлен более крепкой, чем он сам, дверью. После нескольких неудачных попыток достучаться до нас он решился на отчаянный шаг – залез по росшему под окном дереву (наше окно находилось на втором этаже) и начал вести пропаганду здорового образа жизни в перемешку с угрозами отчисления из универа. Один из моих одноклассников, оскорбленный таким вмешательством в личную жизнь группы, не долго думая спустился на вахту и позвонил в «скорую», сообщив, что некий гражданин залез на дерево под его окнами и орет на всю улицу дескать он комендант и не позволит кому-нибудь указывать, что он должен делать. Санитары подъехали минут через 5 и, убедившись в верности вызова, быстренько сняли трепыхающегося и орущего коменданта с дерева, запихнули в «РАФик» и уехали. Праздник*

окончился отлично, позже, разобравшись в происшедшем, коменданта выпустили, но начальство студгородка его уволило за несовместимое с занимаемой должностью поведение.

Так то ...

### Студенческие пословицы

1. Девушка с первого курса – деньги на ветер.
2. Наш лозунг: водка – враг студента, а студент врагов не боится.
3. Сидит за решеткой в общаге сырой, вскормленный в неволе студент молодой.
4. Кто не был студентом, тому не понять: как хочется кушать, как хочется спать.

### Примета

Во время экзамена кто-то из друзей или родных (или и те и другие одновременно) должен непременно тебя ругать. Если не самыми последними словами, то хотя бы более-менее цензурными и широко известными. Вот тут-то вам и вспомнят все! Срабатывает ли примета сказать сложно, однако доставляет немало удовольствия ругающим.

Перспективой дальнейшего исследования будет более полное определение жанрового состава современного студенческого фольклора в Луганской области.

### Анотація

Стаття присвячена студентському фольклору. У ній піднімається проблема про вивчення студентської усної творчості, як окремого розділу загального фольклору. Збір і дослідження матеріалу про випадки із студентського життя. Особлива увага приділяється жанровій системі: пісні, студентські загадки, розповіді, прикмети і т.д. Також виділяються основні завдання, одним з яких є залучення студентів до самостійного збору фольклору такому, який існує в повсякденному житті.

**Ключові поняття:** студентський фольклор, досвід, традиції, історії, студенти, пафос, образ, автори, народність, практика, жанри, класифікація.

### Summary

This article dedicates students' folklore. There are problems of students' study of oral creation as a separate division of folklore. There are assemblage and study of material about events in students' life. Particular attention is devoted to the genre system like songs, students' riddles, telling, signs etc. Also, it allots the main tasks one of which is gathering students own folklore which exists in daily life.

**Key words:** students' folklore, experience, customs, history, fervor, image, authors, nationality, practice, genres and classification.

**ПРОБЛЕМА НРАВСТВЕННОСТИ В РОМАНЕ  
ФРАНСУАЗЫ САГАН «ЗДРАВСТВУЙ, ГРУСТЬ»**

*Я в отчаянии закрыла глаза.  
Так я и знала: слишком уж мирно  
мы жили это не могло долго  
продолжаться. ...Я понимала,  
что с приездом Анны привольному  
жизнью придет конец  
Ф. Саган*

Проблемам бездуховности, отрицания правил и этических норм посвящено множество произведений мировой литературы, в которых авторы представляли свое время во всех его проявлениях, выражали свои взгляды и суждения о современном им мире и его нравах. Актуальность исследования проблемы нравственности в романе Франсуазы Саган «Здравствуй, грусть» обусловлена необходимостью комплексного анализа произведения, выделения и рассмотрения поставленного в произведении вопроса о нравственных ценностях и общественной морали, а также анализа позиций и мировоззрения главных героев, как представителей высших слоев общества.

Исследованию данной проблемы посвящено значительное количество статей и высказываний. Наталья Дардыкина дает следующую характеристику произведению: «...Когда внезапно, как ливень с небес, появился роман «Здравствуй, грусть!», читающий Париж забурлил: не может быть, чтобы такой страстный роман написала 18-летняя девочка!» [1]. Светлана Макаренко отмечает роль первого романа Франсуазы Саган в обществе: «Книга Саган стала своего рода символом, знаменем времени, а образ главной героини, казалось, воплощал провозвестниц эпохи свободных нравов» [1]. По словам Юрия Уварова, в произведении наблюдается резкий диссонанс между «правильной формой и неправильным содержанием, что создает дополнительный стилиевой эффект, усиливающий художественное воздействие» [1]. Автор подразумевает правильность построения сюжета и романа в целом, который противостоит полному изображению внутреннего мира героев со всеми их отрицательными сторонами.

Точную характеристику роману Франсуазы Саган дает Л.Г. Андреев: «Из романа в роман фланировали персонажи, свободные от элементарной морали, унывающие от скуки, неприкаянные, «потерянные», но в конечном счете довольные...» [2, с. 393].

В одной из своих статей Жорж Урден отметил, что роман Франсуазы Саган «отразил настроения и позицию молодого поколения,

вступающего в жизнь после огромного потрясения, которое пережил мир в годы войны, когда рухнули прежние представления о Добре и Зле, прежние нравственные ценности, былые запреты и табу» [1]. Сама писательница выступала против войн, но вместе с тем, наделяла своих главных героев, прежде всего героинь, той беззаботной жизнью, которая приводит их к полной бездуховности и нравственному неблагополучию [3, с. 221].

Несмотря на значительное количество статей, посвященных данной тематике, вопрос остается недостаточно изученным, что и обуславливает цель и задачи нашей статьи: изучение нравственности как основной проблемы романа, исследование характеров действующих лиц и возникающего конфликта между ними.

Своим появлением роман вызвал широкий резонанс в католической Франции того времени. Для страны с богатыми литературными традициями католицизма сюжет и финал романа, где побеждает аморальность, были довольно необычны и даже неприемлемы [4]. Сесиль, героиня романа, – 17-летняя девушка из добропорядочной буржуазной семьи, окончила закрытое учебное заведение, где она получила среднее образование и соответствующее нравственное воспитание. Между тем, это не мешает ей открыто говорить о радостях физической любви, о том, как прекрасно быть молодой, здоровой, любить жизнь и наслаждаться ею в объятиях любовника, не задумываясь ни о будущем, ни о последствиях своих действий. Так характеризует себя главная героиня, когда в ее жизни появился новый человек: «От природы созданная для счастья, улыбок, беззаботной жизни, я из-за нее вступила в мир угрызений и нечистой совести и, совершенно не привыкшая к самоанализу, безнадежно погрязла в нем» [7, с. 34].

Счастье для Сесиль и ее отца Реймона – это импульсивное, бездумное существование, без переживаний и тревог. Девушка искренне радуется южному солнцу, теплему морю, прекрасной природе. Она знает, что лето закончится и они с отцом снова вернутся в Париж, она будет по-прежнему продолжать вести такой же легкий, ничем и никем не обремененный образ жизни, направленный только на получение удовольствия. Так жил и живет ее отец, ни о чем не задумываясь. Сесиль замечает: «Отец был беспечный, но ловкий в делах человек, он легко увлекался – и так же быстро остывал – и нравился женщинам» [7, с. 4].

С появлением Анны Ларсен, подруги покойной матери Сесиль, все эти принципы и «идеальная» жизнь отца и дочери оказываются под угрозой. Анна хочет выйти замуж за Реймона, легкомысленного человека, и превратить его в покорного мужа, порядочного семьянина. Это могло бы стать реальностью, если бы не противодействие со стороны Сесиль, которая делает все возможное для расторжения намечающегося брака и это ей удается. Подлость героини, в конце концов, приводит к гибели Анны.

Сесиль и Анна представляют в романе разные стили жизни, разное видение мира и отношение к действительности. Конфликт между двумя героинями составляет главное содержание романа. Услышав от отца о приезде гостыи, Сесиль признается: «Думаю, Анна слегка презирала нас с отцом за наше пристрастие к развлечениям, к мишуре, как презирала вообще все чрезмерное», – и тем самым она дает понять, что их взгляды на жизнь совсем не совпадали [7, с. 7]. Анна, по мнению Сесиль, сковывает и унижает ее и отца, не дает им свободно продолжать свой образ жизни: «У нее холодное сердце, у нас – пылкое, у нее властный характер, у нас – независимый, она равнодушна к людям, они ее не интересуют, нас страстно влечет к ним, она сдержанна, мы веселы. Только мы двое по-настоящему живые, а она проскользнет между нами с этим пресловутым спокойствием, будет отогреваться возле нас и мало-помалу завладеет ласковым теплом нашей беззаботности» [7, с. 37]. Сесиль отчетливо осознает, что Анна может вторгнуться в их семью и через некоторое время изменить их с отцом идеалы и убеждения.

Вместе с тем благоразумие, рассудительность и рационализм были побеждены чувственным наслаждением жизнью. Эмоции, удовольствие победили разум, порядочность и воспитанность. В этом конфликте Сесиль выступает защитницей бездуховного, эгоистического и пустого существования, лишённого порядка, тишины и гармонии. Она отстаивает ту идею, согласно которой человек важен и ценен не сам по себе, не из-за своих личных качеств, а лишь как предмет удовольствия. Анна, напротив, является воплощением высокой культуры чувств, более развитого духовного и нравственного гармоничного начала. Например, любовь для Сесиль и ее отца – всего лишь собственные приятные ощущения от встреч и свиданий с постоянно меняющимися партнерами. Героиня открыто признает: «Мне нравилось такое представление о любви: скоропалительная, бурная и мимолетная. Я была в том возрасте, когда верность не прельщает. Мой любовный опыт был весьма скуден – свидания, поцелуи и быстрое охлаждение» [7, с. 8]. Для Анны же любовь – «это постоянная нежность, привязанность, потребность в ком-то...» [7, с. 20].

Сесиль принимает некоторые идеи и человеческие качества Анны, восхищается ее культурой, достоинством и умением владеть собой. Она признает, что «изысканная интеллектуальность» Анны поражает ее. Сесиль также отмечает: «Присутствие Анны придавало вещам определенность, а словам смысл, которые мы с отцом склонны были не замечать. Она придерживалась строгих норм хорошего вкуса и деликатности... Это и подстегивало меня и утомляло, а в конечном счете унижало – ведь я чувствовала, что она права» [7, с. 9].

Сесиль могла бы даже полюбить эту женщину, героиня представляет себе будущее с Анной: «Она будет руководить мною, снимет с меня бремя ответственности за мои поступки, что бы ни случилось, наставит на истинный путь. Я стану верхом совершенства, а

заодно и мой отец» [7, с. 29]. К сожалению, Анна оказалась на ее пути к удовольствиям, которые для Сесиль были гораздо важнее нравственности. «Жажда удовольствий, счастья составляет единственную постоянную черту моего характера» [7, с. 13].

После гибели Анны герои продолжают вести свой прежний образ жизни, но вместо радости Сесиль внезапно ощутила совершенно другое, незнакомое ей чувство, которое называется "грусть". Глубокая печаль, чувство неудовлетворенности и нравственное потрясение вызваны образом Анны и мыслями об ее гибели. Сесиль осознает безнравственность той свободной и бессмысленной жизни, которую они ведут с отцом и которую, к сожалению, будут продолжать вести.

Роман убедительно показывает, что мир традиционных нравственных ценностей, который отстаивала Анна, утратил свою привлекательность для молодого поколения, для Сесиль. Как отмечают литературоведы, в романе представлен «процесс распада идеалов в сознании части французской молодежи, принадлежащей к привилегированным слоям общества» [5, с. 48]. Автор характеризует поколение современной ей молодежи словами героини: «Я не хотела принимать в расчет пустоты существования, его переменчивость, повседневные добрые чувства. В идеале я рисовала себе жизнь как сплошную цепь низостей и подлостей» [7, с. 14]. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что для героини нет ничего ценного, ради чего стоит жить, работать и радоваться новому дню. Позже Сесиль признается Анне: «Я себе не нравлюсь. Я себя не люблю и не стремлюсь любить. Но вы иногда усложняете мне жизнь, и за это я почти злюсь на вас» [7, с. 70].

Таким образом, писательница своим произведением на примере одной конкретной семьи показала нравственное неблагополучие и бездуховность в обществе. Герои осознают свою безнравственность слишком поздно: «Разве можно покончить с собой из-за таких людей, как мы с отцом, из-за людей, которым никто не нужен — ни живой, ни мертвый» [7, с. 81]. Никто не способен переубедить их, указать нужный жизненный путь. Люди, которых отец и дочь встречают, которые в какой-то момент важны, очень быстро теряют свою значимость и исчезают в прошлом. «И началась прежняя жизнь, как это и должно было случиться», – говорит Сесиль спустя лишь месяц после гибели Анны [7, с. 82].

Рамки статьи не позволяют более глубоко раскрыть проблему нравственности в романе Франсуазы Саган «Здравствуй, грусть». Поэтому перспективным и целесообразным станет продолжение изучения этого вопроса в наших дальнейших исследованиях.

#### Литература

1. [http://www.francoisesagan.ru/critics\\_3](http://www.francoisesagan.ru/critics_3) 2. **Зарубежная** литература XX века / Л.Г. Андреев, А.В. Карельский и др.; Под ред. Л.Г. Андреева. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш.шк.; 2004. – 559 с. 3. **Балахонов В.Е.**,



Хатисова Т.Г. Антология новейшей французской литературы / В.Е. Балахонов, Т.Г. Хатисова. – М.: Просвещение, 1965. – 358 с. **4.** [http://ru.wikipedia.org/wiki/Здравствуй,\\_грусть](http://ru.wikipedia.org/wiki/Здравствуй,_грусть) **5. Зарубежная** литература 20 века, 1945-1980: Хрестоматия / Сост. Н.П. Михальская и др.; Под ред. Б.И. Пуришева. – М.: Просвещение, 1986. – 368 с. **6.** [http://ru.wikipedia.org/wiki/Франсуаза\\_Саган](http://ru.wikipedia.org/wiki/Франсуаза_Саган) **7. Саган Ф.** Здравствуй, грусть: Повести / Пер. с франц. – М.: АКВО-ИНК, 1992. – 208 с.

#### **Анотація**

*У статті розглядається проблема моральності, аналізуються характери головних героїв, досліджується конфлікт, який виникає між ними. Відзначається те, що письменниця відобразила у творі молодь того часу та звернула увагу на бездуховність усього суспільства.*

**Ключові слова:** моральність, бездуховність, моральні цінності, конфлікт, спосіб життя, аналіз твору.

#### **Summary**

*This article is related to the study of moral problem shown in the novel and to the analysis of protagonists' characters. It is stated that author's chief goal was the exposure of contemporary youth and society heartlessness.*

**Key words:** morality, heartlessness, moral values, conflict, way of life, work analysis.

УДК 821.161.1–1.09+929Есенин

**А.А. Плотникова**

### **ЛИРИЧЕСКИЕ ГЕРОИНИ ЦИКЛОВ «МОСКВА КАБАЦКАЯ» И «ПЕРСИДСКИЕ МОТИВЫ» С.А. ЕСЕНИНА**

Стихотворения С.А. Есенина о любви различны по степени художественного совершенства. Они искренни, чисты, и большинство из них пронизано той задушевностью чувств, которая отличает неподдельную и вечную поэзию.

Стихи эти обладают большой притягательной силой. В них запечатлено человеческое страдание, вызванное то жаждой любви, то сознанием её неполноценности, то стремлением к её торжеству. Очень сложная гамма эмоций сопровождает это страдание. Особое значение в лирике Сергея Есенина приобретают лирические героини. Можно сказать, что с помощью их раскрывается образ самого поэта.

В этой связи обратимся к лирическим циклам «Москва кабацкая» и «Персидские мотивы». Оба имеют массу отличий, несмотря на то, что они написаны одним автором в практически один и тот же промежуток времени. Эти различия касаются как лирического героя, так и позиции автора по отношению к нему. Здесь же поэт выражает различные позиции и в отношении лирической героини циклов. Это два диаметрально противоположных образа, с помощью которых можно

увидеть отношение С.А.Есенина не только к женщине, но и к собственно чувству любви.

Каких мы встречаем лирических героинь в этих циклах? Например, прототипом цикла «Москва кабацкая» (1922) традиционно считается Айседора Дункан, – одна из жен С.А. Есенина. Ей он посвящал такие строки:

Пой же, пой! В роковом размахе  
Этих рук роковая беда. [1, т. 1, с. 159]

Не гляди на её запястья  
И с плечей её льющийся шёлк.  
Я искал в этой женщине счастья,  
А нечаянно гибель нашёл. [1, т. 1, с. 158]

Эти строки говорят сами за себя, поэтому если взять из цикла «Москва кабацкая» любое стихотворение, то в нём отразится смена интонаций и стиля обращения к женщине. Это представлено во всей структуре и мелодии (ритме) стиха:

Сыпь, гармоника... Скука... Скука...  
Гармонист пальцы льёт волной.  
Пей со мною, паршивая сука,  
Пей со мной.

Излюбили тебя, измызгали –  
Невтерпёж.  
Что ж ты смотришь так синими брызгами?  
Иль в морду хошь? [1, т. 1, с. 156]

Подобная любовь/страсть – это животное, низменное, плотское чувство, которое искажает женскую сущность. Героиня низвержена с пьедестала, унижена, потому что не предстает эталоном красоты, доброты и высоких ощущений, присущих в целом Женщине. Картина передается поэтом подчеркнуто, демонстративно, грубо. Он натуралистически подробно выставляет напоказ всю мерзость кабацкого омота, в который погружен его герой. Правда, это его ничуть не радует, не утешает, а наоборот – тяготит. Недаром в первом стихотворении цикла «Да! Теперь решено, без возврата...» место, где все происходит, названо «логовом жутким», во втором стихотворении «Снова пьют здесь, дерутся и плачут...» здесь «чадит мертвячиной» [1, т. 1, с. 154], а о его «развесёлых» обитателях сказано: «Бесшабашность им гнилью дана» [1, т. 1, с. 155].

В кабаке, как показал поэт, нет места человеческой радости, однако нет и надежды на счастье. Любовь здесь не праздник сердца, а гибель для всех, как от чумы:

Я не знал, что любовь – зараза,  
Я не знал, что любовь – чума. [1, т. 1, с. 158]

Здесь, в кабаке, возникает и образ «кабацкой героини» – женщины, в которой автор не ощущает любви и счастья. Она холодная, чужая, и рядом с ней все также одиноко и безрадостно. Примечательно, что поэт практически не использует художественных средств в ее изображении. Он создает темный образ с помощью нелестных характеристик: «паршивая сука», «смотришь синими брызгами», «выдра», «стерва», «молодая красивая дрянь». Как видим, абсолютно отрицательные номинации. Только в одном слове выражено положительное отношение лирического героя к героине – «дорогая». Мы видим, что для автора подобная «любовь» – утраченное чувство. Путем изображения такой «дамы» поэт отрицает само существование любви, ведь лирическая героиня отождествляет в себе представления автора о женщине, выражает его отношение к ней. Безусловно, это собирательный образ окружения поэта, который в чем-то представляет собой и западную женщину. С.А. Есенин после поездки за границу был разочарован тем, что он там видел и тем, что происходило на родине. Он искал выход из сложившейся ситуации и при этом создал такой образ западной женщины, в котором он не нашел спасения. В целом лирическая героиня «Москвы кабацкой» стала символом плотской, инстинктивной, бездуховной любви. Тем не менее, подобный теневой персонаж был порождением жизни, и он также вечен, как светлый образ женщины. Поэтому в цикле «Персидские мотивы» (1924-1925) мы уже встречаем обратное.

Стихи этого цикла также рассказывают о любви человеческой: не менее чувственной, но светлой и высокой. С.А. Есенин ощутил необходимость этой темы, и она стала для него актуальной. После встречи с Августой Миклашевской и художественных размышлений в цикле «Любовь хулигана», поэт преклоняется перед чувством любви. В цикле «Персидские мотивы» его восхищение светлым чувством достигает наивысшей точки. Это сказалось и в передаче облика героини. В цикле «Персидские мотивы» лирическая героиня – восточная женщина, сказочная мечта. Именно на экзотическом Востоке автор находит отдых и успокоение после мрачного кабака, поэтому и лирическая героиня – яркая, колоритная, красочная. Это уже не мрачный образ женщины дна, а прекрасной весенней девушки. Несмотря на то, что в цикле мы встречаем разные имена девушек: Лала, Шаганэ, Шахразада, но все они в той или иной мере принадлежат одной героине, по-разному раскрывая грани ее образа.

В противопоставлении циклу «Москва кабацкая», в данном цикле образ героини создается путем использования множества художественных средств: «глаза, как яхонты горят», поцелуи «лепестками» тают на губах.

В стихотворении «Шаганэ ты моя, Шаганэ!» (1924) поэт обращается со словами любви и нежности к персиянке Шаганэ. Он не называет её прекрасной, как это было в стихотворении, когда речь шла о

персиянке Лале. Шаганэ – умна и серьёзна, но одновременно – жизнерадостна и весела. С ясной улыбкой, с песней, как птица, встречает она утро жизни. Героиня ещё и реальна потому, что на неё «страшно похожа» девушка, которая живёт на севере и хорошо известна поэту [2, с. 46]. От строки к строке, от строфы к строфе усиливается лирическая насыщенность. Достигается это усиление и за счёт повторения имени персиянки в строке, и за счёт завершения строфы этой строкой, и за счёт, наконец, применения кольцевой рифмы. Чтобы передать восхищение героиней поэт прибегает к излюбленному в персидской поэзии сравнению красоты возлюбленной с красотой розы – лучшего цветка сада: все розы должны быть уничтожены, чтобы они не могли соперничать с Шаганэ:

Я б порезал розы эти,  
Ведь одна отрада мне –  
Чтобы не было на свете  
Лучше милой Шаганэ. [1, т. 1, с. 225]

Удивительным образом поэт передает черты персиянки, не называя их:

Я сюда приехал не от скуки –  
Ты меня, незримая, звала.  
И меня твои лебяжьи руки  
Обвивали, словно два крыла. [1, т. 1, с. 226]

В стихотворениях «В Хоросане есть такие двери...» (1925) и «Голубая родина Фердуси...» (1925) Сергей Есенин снова возвращается к имени персиянки Шаганэ. Он ласково говорит о «Задумчивой пери», о том, что голос её – «нежный и красивый», и что она дала ему, поэту, «красивое страдание». Конкретизируя портрет персиянки, он вводит в характеристику отношений с нею мотивы сердечного романа: отмечает, что не смог найти пути к сердцу персиянки [См.: 3]. Повествователь обескуражен, поэтому он спрашивает, зачем и кому песни петь, если Шаганэ равнодушна к ним:

Ни к чему в любви моей отвага.  
И зачем? Кому мне песни петь? –  
Если стала неревнивой Шага... [1, т. 1, с. 232]

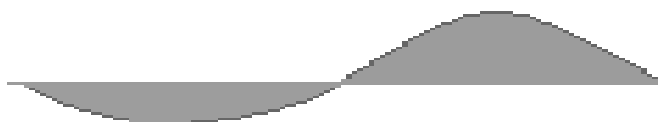
Часто поэт использует символ розы, характерный для восточной поэзии, но при этом он добавляет нежность, тепло, то есть те качества, которые хотел бы видеть в героине, с которой ассоциируется роза.

Таким образом, лирическая героиня, прототипом которой стала учительница Ш.Н. Тальян, стала обобщающим образом восточной женщины – манящей, недоступной и загадочной. Лирическая героиня данного цикла красива, нежна, «лицом похожа на зарю», «задумчивая пери», и в то же время – лукавая, обольстительная и переменчивая. В отличие от героини цикла «Москва кабацкая», автор показывает чистое и светлое чувство любви к персиянке, правда, при этом добавляя к нему горечь тоски и разлуки. Герой понимает, что и с восточной женщиной он

не найдет счастья. А, следовательно, мы видим, что ни в одном, ни в другом образе лирической героини не показана женщина, способная подарить счастье герою-повествователю. Лирические героини противопоставляются друг другу как тьма и свет, Запад и Восток. Однако выходит, что, несмотря на различия и разницу в отношении, ни одна из лирических героинь не является искомым идеалом для автора. Тогда зачем поэт изображает их в циклах? Потому что на фоне двух данных героинь мы можем выделить еще один образ, который, прежде всего, просматривается в цикле «Персидские мотивы» и может раскрыть замысел автора.

В данном цикле образ Шаганэ можно рассматривать как предлагаемые обстоятельства, так же как и лирическую героиню цикла «Москва кабацкая»: герой вынужден находиться рядом с ними. Но его чувства связаны с той, о которой он тоскует, надеясь, что она тоже думает о нем. Так возникает образ северной девушки. Шагане не похожа на нее, они абсолютно разные. Автор противопоставляет северную девушку ранее представленным героиням, как более реальную, далекую и одновременно близкую ему. Она – олицетворение родного ему «далекого синего края». Правда, в отличие от ранее представленных героинь, тоска по «северной девушке» выражает не только любовь, но и тоску по Родине.

Необходимо сказать, что лирические героини циклов дают возможность раскрыть авторское восприятие мира, выразить его основное видение сквозь призму чувства любви. Можно отметить, что лирическая героиня – это как отражение отношения к женщине, так и к самому чувству любви. Это чувство эволюционирует в сознании автора, выражая его жизненную позицию по отношению к миру. Эволюцию этого чувства можно выразить своеобразной схемой:



На схеме черным изображена позиция автора, выраженная в цикле «Москва кабацкая», а красным – в цикле «Персидские мотивы». Возвращение линии к оси символизирует спад чувств и «выводит» к образу «северной девушки». Таким образом, изображение диаметрально противоположных лирических героинь свидетельствует об изменении авторского отношения к женщине от примитивно плотского, низкого, «потребительского», до возвышенного, чувственного, сказочного, а затем – до приземленного, но глубокого чувства.

Данные изменения в восприятии поэта свидетельствуют о зависимости образов от нестабильности состояния и восприятия автора, а значит, различия в их изображении прямо пропорционально зависят от внутреннего наполнения.

### Література

1. **Есенин С.А.** Собрание сочинений: В 3 т. / С.А. Есенин. – М.: Огонек, Правда, 1970. 2. **Белоусов В.** Персидские мотивы / В. Белоусов. – М.: Знание, 1968. – 74 с. 3. **Воронова О.Е.** Современные принципы интерпретации творчества С.А. Есенина / О.Е. Воронова // Издания Есенина и о Есенине. Итоги открытия, перспективы: Сб. науч. тр. – М.: Наука, 2001. – С. 113-126.

#### Анотація

*У статті аналізується процес еволюції ставлення поета до Жінки шляхом зіставлення ліричних героїнь циклів «Москва кабацька» та «Персидські мотиви». Було зроблено висновок щодо взаємозалежності психічного стану поета та зображуваних ним героїнь.*

**Ключові слова:** ліричний цикл, лірична героїня, опозиція, еволюція, взаємозалежність.

#### Summary

*This article analyzes the evolution of the poet's attitude to Woman by comparing the lyrical heroines of cycles "The Moscow Taverns" and "Persian motifs". The author concluded the interdependence of the psychological state of the poet and depicted them heroines.*

**Key words:** lyrical cycle, the lyrical heroine, opposition, evolution, interdependence.

УДК821.111-2.09+929Шоу

Поволоцька Ю.В.

### Г.ІБСЕН І Б.ШОУ ЯК СИМВОЛИ ДРАМАТУРГІЧНОЇ ЕПОХИ МЕЖІ ХІХ – ХХ СТОЛІТЬ

Межа 19 – 20 ст. в історії західноєвропейської літератури відзначена могутнім підйомом драматичного мистецтва. Драматургію цього періоду сучасники назвали „новою драмою”, підкреслюючи радикальний характер тих змін, що відбулися у ній. „Нова драма виникла в атмосфері культу науки, викликаного надзвичайно бурхливим розвитком природознавства, філософії і психології, і відкриваючи для себе нові сфери життя, ввібрала в себе духу всемогутнього аналізу” [1, с 42]. Вона сприйняла безліч різноманітних художніх явищ, випробувала вплив різних ідейно-стильових течій і літературних шкіл, від натуралізму до символізму. Біля витоків нової драми стояли: Г.Ібсен, А.Стріндберг, Гауптман, Б.Шоу та інші видатні письменники, кожен з яких зробив неповторний внесок в її розвиток.

Джордж Бернард Шоу – видатний англійський драматург, критик, романіст і громадський діяч. Творчість Бернарда Шоу справедливо вважається багатьма дослідниками однією із найвизначніших явищ у драматургії ХХ ст. Оригінальний і сміливий новатор, він розвинув традиції Г.Ібсена і відкрив перед світовим театром нові перспективи. Як зазначає Є.Хьюз, У.Ірвін слушно писав: „Зрозуміти Бернарда Шоу – це

означає зрозуміти ХХ століття». Дійсно, англійський драматург став виразником своєї епохи, зумівши відтворити не тільки дух, а й логіку її інтелектуального життя, її моральних та ідейних пошуків. [2, с.56].

Бернард Шоу – найвидатніший англійський драматург із часів В.Шекспіра, реформатор ідей, який вплинув на розвиток театру ХХ століття. Творець нового театру „ідей”, „драми-дискусії”, продовжувач традиції інтелектуального мистецтва Г.Ібсена, про що заявлено в книзі „Квінтесенція ібсенізму” (1891).

У цілому Б.Шоу написано 47 п'єс. Найбільш відомі: «Пігмаліон» (1913), «Дім, де розбиваються серця» (1919), «Візок з яблуками» (1929). У 1925 році після гучного успіху трагедії «Свята Іоанна» (1923) про Жанну д'Арк стає лауреатом Нобелівської премії.

Поряд із Б.Шоу видатним драматургом постає Г.Ібсен, який створив сучасну «нову драму», наситивши її соціальною, філософською і моральною проблематикою. Він розробив її художню форму, розвинув мистецтво діалогу, увівши до нього живе розмовне мовлення. У сценічних картинах повсякденності драматург широко використовував символіку, значно розширивши зображувальні можливості реалістичного мистецтва.

Учнем Ібсена вважав себе Б.Шоу. Послідовниками Г.Ібсена на різних етапах творчості виступали А.Стріндберг і Г.Гауптман. Символіка ібсенівської драматургії надихала М. Метерлінка. Жоден з драматургів межі століть не уникнув його впливу. Не уникнув його і Б.Шоу.

Натхнений новаторством Г.Ібсена, Б.Шоу створив власну, цілком оригінальну театральну естетику – інтелектуальний проблемний реалістичний театр. Одним з улюблених засобів впливу Б.Шоу на свідомість своїх читачів та глядачів був парадокс. У такий спосіб він аж ніяк не намагався заробити дешеву популярність. Письменник мав на

меті зовсім інакше – змусити людину по-новому неупереджено поглянути на традиційні цінності, звільнити її від влади застарілих стереотипів. Саме з цих причин Б.Шоу віддавав перевагу «відкритим», незавершеним закінченням, які не усували проблем, що розглядалися у п'єсах, а навпаки, ставили нові. Драматург закликав сучасників піти важким і небезпечним шляхом Свободи, не тільки політичної чи економічної, а насамперед духовної.

Як розв'язуться проблеми втілення ібсенівських традицій у творчості Б.Шоу і буде досліджуватися у цій статті.

Об'єктом дослідження виступає драматургічна творчість Бернарда Шоу в контексті своєї доби.

Предметом дослідження є спектр вираження ібсенівських традицій у творчому доробку Бернарда Шоу.

Матеріалом дослідження стали драматургічні твори Бернарда Шоу, зокрема п'єси «Пігмаліон», «Дім, де розбиваються серця» тощо і філософський трактат «Квінтесенція ібсенізму»,

Мета статті – проаналізувати специфіку вираження ібсенівських традицій у творчості Бернарда Шоу. При дослідженні ібсенівських традицій у творчості Б.Шоу ми послуговувались насамперед, системним методом, який дозволяє охопити цілісність і структурність творчого доробку Б.Шоу та Г.Ібсена, унаочнити засоби подання персонажів та методи втілення мистецької ідеї твору. Компаративний метод (порівняльно-історичний) дає можливість включити твір до складного контексту перехідної доби межі XIX і XX століть і показати важливість обраної драматургами проблематики. Порівняльно-історичний метод дає можливість прослідкувати джерела трансформації літературного матеріалу в творчій уяві митця.

Практична цінність роботи визначається тим, що основні її положення, висновки та рекомендації можуть бути використані в процесі викладання шкільного курсу зарубіжної літератури, факультативних занять, при написанні курсових робіт, створенні позакласних заходів на літературно-мистецьку тематику.

Генрік Ібсен - знаменитий норвезький драматург. Саме «духовний склад і образне мислення своєї епохи відобразив він як ніхто інший з сучасних йому норвезьких митців» [3, с. 20]. При цьому особливо важливо відмітити, що він зумів виявити в житті співвітчизників загальнолюдське, близьке і зрозуміле іншим народам, і разом з тим залишитися глибоко національним письменником, сином своєї країни і свого часу.

Доля Ібсена не була легкою. Народився в сім'ї заможного, але потім збанкрутілого комерсанта, він хлопчиком вимушений був заробляти собі на життя. Розчарувавшись в політичній боротьбі, Ібсен побачив можливий засіб суспільного оновлення в культурі і освіті. Він відомий перш за все як драматург, був також практиком і теоретиком театрального мистецтва (в 1851-1857рр. керував Бергенським національним норвезьким театром, в 1857-1864 – Христіанійським театром), був його пристрасним реформатором. У 1864 р. він покинув батьківщину, повернувся ж тільки у 1891 р.

«Мотив подолання людиною перешкод проходить через всю творчість Ібсена» [3, с. 21]. Звучить і в одній з його знаменитих п'єс - поетичній драмі «Пер Гюнт» (1866). «Пер Гюнт» має філософський характер, насичений - і в змістовному, і в художньому планах - символікою. П'єса побудована на принципі взаємопроникнення фольклорно-казкової і романтичної поетик.

«Драма «Ляльковий будинок» поклала початок своєрідному «сімейному циклу» п'єс Ібсена». Автор з такою силою здійснив в своєму творі аналіз однієї жіночої душі, що окремий на перший погляд випадок набув характер соціально-психологічного узагальнення. Героїня п'єси, дружина адвоката Хельмера Нора, має, здавалося б, все необхідне для щастя: улюблених чоловіка, дітей, дім. «Ніхто і не підозрює, що за зовнішню веселість і пустотливість цієї білочки, жайворонка, ховаються



величезна напруга сил і здатність на неозоре самопожертвування». Свого часу Нора, щоб добути гроші для лікування небезпечно хворого чоловіка, підроблювала на векселі підпис батька. І от настає момент викриття, момент випробування їх перед обличчям лиха. Але Хельмер цього випробування не витримує: «короткого часу небезпеки вистачило, щоб він скинув з себе маску безмежно люблячого чоловіка і виявив свою істинну особу».

Величезний успіх п'єси був в чималому ступені обумовлений тим, що проблема сім'ї і положення жінки не ізолюється в ній від інших проблем, а приватна історія інтегрується автором в картину життя норвезького суспільства. Не випадково сам Ібсен у 1898 р. заявив, що «повинен відхилювати від себе честь свідомого сприяння жіночому руху. Я навіть не цілком з'ясував собі його ество. То справа, за яку борються жінки, мені представляється загальнолюдським».

В п'єсах Ібсена 1870 - 80-х рр. долаються романтичні тенденції, посилюється сатиричний початок. Новаторство драматурга виявляється і в поетиці п'єс. Її основні прикмети – глибокий психологізм, насиченість реалістичною символікою, підтекстами, лейтмотивами. Починаючи з «Лялькового будинку», автор використовує свій новий «технічний прийом» - дискусію. Цей прийом стане невід'ємної складовою частиною сучасної драми взагалі. Саме «Ляльковий будинок» поклав початок «новій драмі». Як стверджував Б.Шоу в своїй книзі «Квінтесенція ібсенізму», він завоював Європу і став школою драматичного мистецтва. Наслідуючи Г.Ібсена, максимально використовував прийом дискусії і сам Б.Шоу.

На межі XIX – XX століть у світовій драмі почали з'являтися нові типи драматичних конфліктів. Принципово новим у розвитку театру було те, що ідеї, а не особисті взаємини героїв стали головними, активними й драматичними учасниками сценічної дії. Саме Б. Шоу (Нобелівська премія – 1925 року) разом із Г. Ібсеном і А. Чеховим був «батьком» гостро соціальної, інтелектуальної драми, «драми ідей». Продовжуючи на новій основі традиції ібсенівського театру, Б. Шоу створив неповторно своєрідну драматургічну систему. Народився Б. Шоу 1856 року в Дубліні. Бунтівний характер юнака повставав проти мертвої і сухої системи шкільного навчання. За його словами, він «утік із класичної школи» саме тоді, коли йому «загрожували заняття Гомером». У 1871 році п'ятнадцятирічний Шоу починає працювати клерком. У 1876 році він переїздить до Англії. Але саме Ірландія, де всі соціальні, національні й релігійні суперечності епохи виявлялися особливо гостро, сформувала характер Шоу – одночасно бурхливий і глузливо-спокійний, такий, що поєднував жагу справедливості й уїдливого скептицизму.

Наприкінці 1870-х років Б. Шоу остаточно обирає шлях професійного літератора. Спочатку він створює романи, які цікаві насамперед із точки зору формування драматургічного методу Шоу. Стислі описи ситуацій, що нагадують сценічні ремарки, яскравий, часто

насичений парадоксами діалог – усе це віщує у романісті майбутнього драматурга. У 1880-ті роки Бернард Шоу працює літературним рецензентом, театральним оглядачем і музичним критиком у кількох газетах і журналах. Блискучі й оригінальні за викладом думок і парадоксальні за формою статті, підписані буквами G.B.S., привертають увагу публіки. Саме в цей час сформувалися і соціальні погляди Б. Шоу.

Боротьба за нове суспільство була для Шоу невіддільною від боротьби за таку драму, яка могла б поставити перед глядачем нагальні питання сучасності». Нічого подібного на англійській сцені того часу не було: за винятком традиційних шекспірівських вистав, у репертуарі театрів переважали мелодраматичні та псевдоісторичні п'єси. Б. Шоу почав створення нової драматургічної системи з пропаганди творчості Г. Ібсена.

У 1891 році побачила світ книга Шоу «Квінтесенція ібсенізму». Головну мету «ібсенізму» Шоу вбачає у викритті буржуазної моралі, в руйнуванні фальшивих ідеалів. Новаторство Ібсена в галузі драми виявляється, на думку Шоу, в наявності гострих конфліктів і розумних, тонких дискусій. Дискусія стає невід'ємною частиною сучасної драми.

#### Література

1. **Ніколенко О.** Розвиток драматургії кінця 19-20 століть / О.Ніколенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 5. – С. 42-47. 2. **Хьюз Е.** Бернард Шоу / Е.Хьюз. – М., 1968. 3. **Мігальчинська В.М.** Нові штрихи вивчення творчості Г.Ібсена / В.М.Мігальчинська // Зарубіжна література в школах України. – 2005. – № 10. – С. 20-21. 4. **Олексієнко О.Д.** Розгляд твору на концептуальному рівні допомагає осучаснити п'єсу: на прикладі „Лялькового дому” Г. Ібсена / О.Д.Олексієнко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах. – 2000. – № 4. – С. 46. 5. **Гражданская З.Т.** От Шекспира до Шоу / З.Т. Гражданская. – М., 1992.

#### Анотація

*В данной статье анализируется эволюция развития драмы в творчестве двух писателей: Г.Ибсена и Б.Шоу. Анализ некоторых произведений даёт возможность глубже понять и раскрыть приёмы и методы, использованные писателями. В статье также рассказывается о периоде формирования личности двух творцов, что даёт возможность понять влияние на их творчество.*

**Ключевые слова:** зарубежная литература, драматургия, творчество, ибсеновская традиция.

#### Summary

*This article shows the evolution of the drama development of 2 writers: Ibsen and Show. Analysis of some works of the authors gives a possibility to understand better and to discover methods used by the writers. The article also reveals how the personalities of two writers were formed, which surely influenced their creative works.*

**Key words:** foreign literature, drama, creative work, Ibsen tradition.

Д.А. Погорелова

### **ИНТЕРТЕКСТ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ XIX ВЕКА В РОМАНЕ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА «АДА»**

В зарубежном и отечественном литературоведении при интерпретации творчества В. Набокова много внимания уделяется интертекстуальности его сочинений. Однако исследование интертекста и одновременное игнорирование эстетических и мировоззренческих установок писателя приводит к однобокости и формализму суждений. Зачастую работы, посвященные интертексту в творчестве В. Набокова, на самом деле всего лишь толкуют всевозможные цитаты, отсылки и аллюзии, которые присутствуют или могут присутствовать в его прозе. Чрезмерное увлечение поисками реминисценций, сигналов и намеков, репродуктивная игра в выискивание созвучий и совпадений приводит к искажению смысла произведений, убивает саму идею интертекстуального анализа.

Толкования интертекстуальности в набоковском творчестве разноречивы. Французская исследовательница литературы Н. Букс полагает, что причина многочисленных интерпретаций кроется в самом характере набоковской прозы, ее «полигенетичности, то есть наличию у аллюзии нескольких адресатов» [0, с.20].

Как известно, Набоков – русско-американский автор. Его проза содержит интертексты, произошедшие из текстов разных писателей, разных литератур и языков. Многочисленные отсылки одновременно к литературам разных стран и разных веков свидетельствуют о целостном восприятии Набоковым всемирного литературного процесса. При этом неоспорим тот факт, что Набокову удалось ярче многих своих современников переосмыслить русскую классику. Отличительная черта Набокова как художника XX века – «обнажение игрового начала в поэтике», а посредство интертекста требует от читателя «сознательных усилий для проникновения в смысл произведения» [0, с.17].

Анализ интертекста русской литературы в романе В. Набокова «Ада» представляет особый интерес, так как роман «Ада» – последнее законченное произведение писателя – представляет собой своеобразную «пародийную энциклопедию» литературных моделей. В этом смысле Е. Курганов сравнивает роман с «Евгением Онегиным» А. Пушкина [0, с.150]. Интертекст этого романа и других произведений А. Пушкина, а также других классиков русской литературы позволяет пролить свет на многие характерные особенности как романа «Ада», так и творчества писателя в целом.

В тексте «Ады» с первых строк появляется Л. Толстой. Так, первое предложение романа – цитата знаменитого начала «Анны

Карениной», и начальные страницы «Ады» – спародированное продолжение первой страницы романа Толстого. Аллюзии на «Детство», «Отрочество» и «Юность», сделанные Ваном на первых и последних страницах «Ады», не менее значимы. Подобно трилогии Толстого, «Ада» – автобиографический роман. Короткие главы, неторопливый темп рассказа и многие из любовно описанных сценических деталей имитируют метод Толстого. Толстой так и не написал последний том планируемой тетралогии. Часть первая «Ады», длиною в самостоятельную книгу, это возможное набоковское завершение воспоминаний Толстого. По мнению А. Аппеля, «Ада» – «последний русский роман девятнадцатого века, а также последняя и единственная классическая книга «амерусской» литературы» [0].

«Ада» была изначально задумана Набоковым как пародия на «Анну Каренину». Можно предположить, что «Ада» и заканчивается так же, как «Анна Каренина», – только с точностью до наоборот. Самоубийство совершает не Ада, изменяющая мужу, а Люсетта, влюблённая в Вана (как Кити во Вронского); Ван и Ада, которые на протяжении романа ассоциировались с Вронским и Анной, остаются жить долго и счастливо, как Лёвин и Кити у Толстого. Поистине, «все счастливые семьи не похожи друг на друга» (по мнению не Толстого, а Вана в начале «Ады») [0, с.3].

Ада настолько насыщена пушкинскими аллюзиями, что «между “Евгением Онегиным” и “Адой” происходит глубинное взаимодействие на уровне поэтики» [0, с. 290]. В «Евгении Онегине» (Глава Третья, XXXIX) дворовых девушек, собирающих ягоды, заставляют петь, чтобы они тайком не ели барской ягоды. Эта сцена травестирована в «Аде», где Демон оказывается зрителем нелепого представления, с участием Марины, в котором мужчины, одетые грузинскими горцами, набивают рты малиной, а девушки в шароварах срывают алтей и арахис с веток фруктовых деревьев [0, с.7]. Сначала можно подумать, что Набоков пародирует Пушкина. Но такая мысль ошибочна, ведь если согласиться с тем, что «в позднем творчестве Набокова получила развитие другая, прежде маргинальная, тенденция его отношения к Пушкину – пародирование» [0, с. 256], то возникает вопрос о намерениях Набокова. Более верным будет предположить, что Набоков расправляется не с гением, а с постановщиками его произведений, устраивает своеобразный суд над композитором, который осмелился распоряжаться творением Пушкина и низвел его гениальный роман до материала для оперного либретто.

Чайковский выстроил свои «лирические сцены», интуитивно почувствовав симметрию пушкинского романа. Три действия Чайковского как раз укладываются в эту схему. Набоков, высмеивая сценическую находку композитора, тоже являет «драматический триптих» Вана Вина.

Первая часть – представление «дрянной пьесы-однодневки» [0, с.376]. Многие ее детали совпадают с теми, что присутствуют в первом действии оперы Чайковского, но описание Вана Вина отличается саркастическим характером. Целомудренная Татьяна Ларина замещена эротичной «девственницей» Мариной Дурмановой. Демон Вин соблазняет ее прямо в театре во время антракта. В «драме» Вина возникают ошибки в передаче подробностей быта, декорации до смешного фальшивы, изменяются сюжетные ходы.

В опере Чайковского музыкальный антракт между I и II действием – картина третья – должен передать переживания Татьяны, которая открылась «возлюбленному» и надеется на встречу с ним. В спектакле, изображаемом Ваном Вином, это время занимает долгое интермеццо в постановке русской балетной труппы: молодые веселые садоводы в грузинских одеждах разгуливают по саду и тайком поедают малину, а такие же невиданные служанки в «шальварах» собирают земляные орешки и срывают с садовых ветвей нелепые лепешки. В рассказе Вана детали оригинала всплывают, но их связь и смысл совершенно иной, спектакль «Ады» – это новая фантастическая история на основе перевода с непонятного языка. В какой-то степени здесь играет роль автопародия Набокова, много работавшего над комментарием и переводом «Онегина» на английский язык.

В эпизоде прощания Ады и Вана содержится еще одна аллюзия на пушкинский текст. Память Вана открывает детали портрета мнимой Татьяны: платье Ады тонкое, как ночная рубашка, волосы заплетены в косу. У настоящей Татьяны Лариной в сцене написания письма Онегину всю ночь «распущенные власы», а не коса; ее костюм и жесты переданы следующими строками: «К плечу головушкой склонилась. / Сорочка легкая спустилась / С ее прелестного плеча...».

Вана, как и Демона, привлекает не народность костюма героини, а его эротичность. Ван и Ада в произведениях искусства ценят проявление сексуального начала. Однако пушкинская Татьяна целомудренна и не отвечает их взыскательным вкусам. Одержимость героев сексом, конечно, выглядит пародией на современного читателя, который, выискивая в книге эротическое, игнорирует ее истинное содержание.

Во внешности и поведении Демона Вина есть нечто, напоминающее героев Пушкина. Своего отца Ван изображает одетым в онегинский «костюм». На улице идет снег, а на Онегине – шляпа, боливар, бровный воротник [шинели] «морозной пылью серебрится». На голове Демона – цилиндр, усеянный звездами-снежинками, «черным плащом» он укрывает Марину, увозя ее на санях для страстного и изысканного свидания.

Ко второй составляющей драматического триптиха Вана относятся сцены чаепития Демона Вина с дамой из Богемии и дуэль с бароном д'О. Эти сцены – параллель ко второму действию оперы Чайковского. Обнаруживается метаморфоза отношений

подразумеваемой Татьяны (Марины) и подразумеваемого Онегина (барона д'О). Пушкинский сюжет изменен: неожиданно появившийся барон оказался не в положении Онегина, убивающего юного романтика, а в положении жертвы, Ленского. Демон Вин, «травестированный» Ленский, заподозрил свою любовницу (мнимой Ольгой снова стала Марина) в неверности. Вычислил соперника, настиг в Ницце и бросил «лавандовую перчатку» в лицо барона. На дуэли пылкий молодой герой достойно противостоял искушенному дуэлянту барону д'О. После того, как дуэлянты забрызгали благородной кровью «два волосатых торса, террасу, ступеньки, фартук молочницы и сорочки секундантов», барон д'О скончался, но не от ран, нанесенных соперником, а от собственного укола в пах [0, с.344].

Наконец, третья часть триптиха. В романе Пушкина признание Онегина не смогло заставить Татьяну изменить семейному долгу. В опере Чайковского отражено это признание. В тексте «Ады» содержатся откровения Демона, который с желанием жениться на Дурмановой посылает письмо к «ней». Марина же остается верна «театральному долгу», но это не мешает ей вести беспорядочную жизнь [0, с.302]. Спектакли, которые так дороги Дурмановой, напоминают первые постановки Чайковского.

Повествование Вана Вина Набоков использует для высмеивания тех, кто осмелился изменить пушкинский текст, спекулировать им. Напрасность сценических воплощений романа «Евгений Онегин» никак не связана с тем культурным наследием, которое нам оставил гений.

В тексте «Ады» многочисленны также аллюзии на пьесы А. Чехова, упоминания героев, деталей и ремарок «Чайки», «Дяди Вани», «Трех сестер», «Вишневого сада».

Так, Ван Вин уверен в существовании пьесы Чехова «Четыре сестры» и рассказывает о роли, характере, поведении этой четвертой сестры Варвары. О Варваре, чья роль досталась Марине Дурмановой, известно необычно много, и ее значение оказывается символическим. Она приезжает из Цицикар (это название Чебутыкин вычитывает из газеты), исполнение ее роли связано с принципами школы Станиславского. «Исповедуя метод Стэна, согласно которому *lore and role* должны перетекать во вседневную жизнь, Марина вживается в образ в гостиничном ресторане: пьет чай вприкуску и на манер изобретательно изображающей дурочку Варвары притворяется, будто не понимает ни одного вопроса – двойная путаница, людей посторонних злящая, но мне почему-то внушающая куда более ясное, чем в Ардисовскую пору, ощущение, что я – ее дочь» [0, с.297]. Так в набоковском романе рождается странный миф о заглавии чеховской пьесы.

Набоков мог иронизировать по поводу количества персонажей в чеховской пьесе, вернее, их избыточности. В последнем варианте «Трех сестер» имеют место даже внесценические персонажи, хотя сам Чехов

недоумевал по поводу основных героев, признавая, что характеры четырех своеобразных героинь пишутся с трудом.

Достается излюбленным чеховским приемам построения диалога. Чехов монтирует реплики действующих лиц так, что в общем получается какая-то нелепость. Все высказываются, но все разобщены, чужды друг другу. В многоголосии персонажей слышны лишь мелодии одиноких скрипок. Чеховские герои много говорят, но редко кто-нибудь кого-нибудь услышит и поймет.

Ван встречается Андрея Вайнлендера лишь однажды – в обществе его родных (жены Ады и сестры Дороти, или «Даши» Вайнлендер) и трёх почти посторонних людей [0, с.212]. Когда последние удаляются, беседа между Ваном и Вайнлендерами ведётся по-русски и передана как пародия на разговоры в чеховских пьесах. Но если муж Ады, Андрей, ассоциируется с кем-то из чеховских персонажей, то даже не с Андреем Прозоровым из «Трёх сестёр» (как хотелось бы Вану), а с бедным Дымовым из рассказа «Попрыгунья». Героиня этого рассказа поняла слишком поздно, каким замечательным и чистым человеком был её незаметный муж и насколько он выше её ничтожного любовника. Интересно, что жизнь Рябовского, «независимая, свободная, чуждая всего житейского», поначалу кажется героине похожей на жизнь птицы. Существуют определённые параллели между чеховским Дымовым и Андреем Вайнлендером, равно как между Рябовским и Ваном Вином. Но, в отличие от Дымова, Андрей умирает не в одночасье, от дифтерита, а постепенно, от туберкулёза, как сам Антон Павлович.

Сравнивая жизнь любовников с жизнью вольных птиц, можно провести интертекстуальные связи даже с русским фольклором. Мораль сказки о Финисте ясном соколе – «не та жена настоящая, которая продаёт да обманывает, а та, которая крепко любит». Ван променял свою настоящую «жену», крепко любящую его Люсетту, и предпочёл ей ту, что «продаёт и обманывает» (его самого, а затем и своего мужа, Андрея Вайнлендера), Аду. Из-за несчастной любви к нему Люсетта покончила с собой, а Андрей заболел чахоткой, возможно, из-за того, что не чувствовал ответной любви к себе своей жены, Ады, и втайне подозревал её в неверности (но не хотел оскорблять её своими подозрениями). Настоящий прекрасный принц и красная девица волшебной сказки умерли, а Ван и Ада остались жить долго и счастливо и умерли – как в русской сказке – в один день.

В повествовании Набокова встречаются целые куски чеховских текстов, не относящиеся напрямую к содержанию. Их роль декоративная, они помогают «оформить» повествование, обозначить мотивы, которые связаны с настроением и художественной атмосферой нового текста.

Набоковские персонажи как будто перенимают судьбы героев Пушкина, Толстого, Чехова: за использованную цитату, эффектную, психологически оправданную, красивую литературную ассоциацию впоследствии приходится расплачиваться, попадая в те положения, что и

герои, с которыми эти цитаты связаны. Такое единение с великими персонажами – литературный уровень родства.

Не принимая в расчет эстетического содержания аллюзий, исследователи творчества Набокова в течение нескольких лет недооценивают характер либо не понимают причины их появления и списывают все на пресловутую постмодернистскую игру.

А. Зверев в рецензии на русскоязычное издание «Ады» говорит об «ощущении значительности этого блестяще сделанного текста», хотя в русской традиции под значительностью понимают «богатство духовного содержания и необманчивую глубину коллизий» [0, с.232].

Многим из лучшего в своем творчестве В. Набоков обязан русской литературе «золотого века», потому что свою систему этико-эстетических принципов он строил на опыте великих предшественников.

Как отмечает В. Шадурский, частое обращение к творчеству русских классиков является своеобразным парафразом «мечты Набокова об идеальном творце, идеальном, и потому завидном для любого писателя, соответствии масштаба личности и масштаба творчества» [0, с.83].

#### Литература

1. **Букс Н.** Звуки и запахи // Букс Нора. Эшафот в хрустальном дворце. О русских романах Владимира Набокова. – М.: Новое литературное обозрение, 1998. – 208 с. 2. **Виролайнен М. Н.** Мимикрия речи («Евгений Онегин» и «Ада») // А. С. Пушкин и В. В. Набоков. Сборник докл. межд. научн. конф. 15–18 апреля 1999 г. СПб., 1999. 3. **Зверев А.** Смена кожи // Иностранная литература. – 1997. – №12. – С. 230-232. 4. **Злочевская А. В.** Эстетические новации В. Набокова в контексте традиций русской классической литературы // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 9. Филология. – 1997. – № 4. – С. 9-19. 5. **Курганов Е.** Лолита и Ада. – Санкт-Петербург: Издательство журнала «Звезда», 2001. – 176 с. 6. **Маликова М. Э.** Образ Пушкина у Набокова (Несколько наблюдений) // А. С. Пушкин и В. В. Набоков. Сборник докл. межд. научн. конф. 15–18 апреля 1999 г. СПб., 1999. 7. **Набоков В.** Ада, или радости страсти. Семейная хроника /Перевод с английского С. Ильина. – М.: Ди-Дик, 1996. – 572 с. 8. **Шадурский В. В.** Интертекст русской классики в прозе Владимира Набокова / НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2004. – 95 с. 9. **Appel, Alfred Jr.** Ada: An Erotic Masterpiece That Explores the Nature of Time. – [<http://www.nytimes.com/books/97/03/02/lifetimes/nab-r-ada-appel.html>].

#### Анотація

*У статті «Інтертекст російської літератури ХІХ століття в романі Володимира Набокова «Ада» розглядаються основні інтертекстуальні зв'язки роману «Ада» з творами російських письменників ХІХ століття, зокрема О. Пушкіна, А. Чехова, Л. Толстого, аналізуються причини їх виникнення і естетична цінність.*

**Ключові слова:** інтертекст, інтертекстуальні зв'язки, аллюзія.



## Resume

*The article “Intertext of Russian Literature of 19<sup>th</sup> century in novel “Ada” by Vladimir Nabokov” examines the basic intertextual connections between novel “Ada” and writings of Russian 19<sup>th</sup> century authors including A. Pushkin, A. Chekhov, L. Tolstoy. The reasons of their appearance and aesthetical value are analyzed.*

*Key words: intertext, intertextual connections, allusion.*

УДК 821.111.–3.09+929 Гакслі

Ромашок К.В.

### ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНОГО ПРОЦЕСУ В АНГЛІЇ В КІНЦІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ. РОЛЬ І МІСЦЕ ОЛДОСА ГАКСЛІ В ЛІТЕРАТУРНОМУ ПРОЦЕСІ

Жодна нація, яка не знає і не прагне пізнати свого історичного минулого, ніколи не збудує гідне майбутнє. В складних умовах державотворення будь-якої країни нагальною справою спільноти виступає проблема виховання нової генерації. Переорієнтація світоглядних позицій, значні втрати духовних цінностей у суспільстві вимагають негайного удосконалення шляхів формування національного мислення, культивування поваги до минулого свого народу. Реалізація цих шляхів потребує удосконалення заходів донесення до свідомості громадян проблем минулого, теперішнього і майбутнього через спостереження життєвого й творчого шляху справжніх героїчних постатей англійського письменства. Адже вивчити особистість письменника означає дослідити його покоління й епоху, де він жив і творив.

Свій перший роман, який не був опублікований, Гакслі написав у віці сімнадцяти років. Він вивчав літературу в Балліольському коледжі в Оксфорді. Вже у віці двадцяти років Гакслі вирішує вибрати письменницьку діяльність як основний фах.

Художня, публіцистична та есеїстична спадщина Олдоса Гакслі, прямого послідовника уеллсівських поглядів, висвітлює майже всі боки життя стану людини – від яйцеклітини до могили. Писав він також про раси та національності. Чи вважав Гакслі, що всі люди рівні? Нічого подібного – ідея рівності викликала у нього великі сумніви.

**Актуальність** проблеми вивчення художньої особливості «роману ідей» зумовила вибір теми: «Художні особливості «роману ідей» на матеріалі творчості Олдоса Гакслі». Крім зазначеного, актуальність і наукова новизна теми нашого дослідження «Художні особливості «роману ідей» на матеріалі творчості Олдоса Гакслі» пояснюється, по-перше, тим, що автор як есеїст є маловідомим. Між іншим есеїстка з відтінком публіцистики була чи не найулюбленішим предметом діяльності. По-друге, аналіз спадщини митця з точки зору її провідних мотивів, жанрового багатоманіття. По-третє, вивчення

художніх особливостей письменника допоможе зазирнути в його творчу лабораторію, простежити процес роботи над творами, а автора представити як людину непересічну, неповторну особистість.

**Мета даної роботи** – дослідження художньої та публіцистичної спадщини, а також еволюції творчого процесу Олдоса Гакслі.

Напрямок дослідницького пошуку зумовили вибір **об'єкта і предмета дослідження**.

**Об'єкт дослідження** – тексти романів, есе, журнальних статей, новел.

**Предмет дослідження** – дослідження художньої та публіцистичної спадщини, а також еволюції творчого процесу Олдоса Гакслі.

**Вибір об'єкта і предмета дослідження зумовив розв'язання завдань, основними з яких є:**

- виявити провідні мотиви його творчості, пов'язати їх з визначними суспільно-політичними подіями часу;
- з'ясувати жанрову систему публіцистики письменника;
- через аналіз творів Олдоса Гакслі відтворити його життєвий, суспільний та естетичний ідеал.

**Наукова новизна** цієї роботи визначається предметом та об'єктом дослідження, відсутністю більш-менш вагомих теоретичних праць, які б розкривали оригінальний характер творчості Олдоса Гакслі, окреслювали його письменницьку діяльність.

**Практичне значення даної роботи.** Матеріали і висновки дослідження можуть бути використані в курсі лекцій з історії англійської літератури ХХ сторіччя, а також під час розробки спецкурсів та спецсеминарів, присвячених проблемам розвитку літератури цього періоду, жанровим модифікаціям роману.

Література ХХ ст. – одне з найскладніших явищ в історії світової культури. По-перше, це пояснюється великою кількістю соціальних потрясінь, страшних світових війн, революцій, які витиснули духовні цінності на периферію людської свідомості і дали поштовх розвитку примітивних націонал-шовіністських ідей, посилення культури тотального руйнування старого. По друге, відбуваються суттєві зміни в галузі економіки та засобів виробництва. Поглиблюється індустріалізація, руйнується традиційний сільський устрій життя. Маса людей відчужується від звичного природного середовища, переїжджають до міст, що призводить до урбанізації культури. По-третє, поступове перетворення суспільства на комплекс різних об'єднань та угруповань веде до процесу загальної інституціоналізації, результатом якої є позбавлення людини власного “я”, втрати індивідуальності[1, с. 35].

В прозі ХХ ст. виразно виявилися дві тенденції. З одного боку, помітною є криза духовності, яка характеризується передусім відчуженням мас від культурних надбань нації та людства, витісненням духовних цінностей на периферію людської свідомості, пануванням

стереотипів масової псевдокультури. З іншого боку, посилюється протилежний процес, пов'язаний із прагненням частини суспільства повернутися до лона культури, зробити своє буття дійсно духовним. В океані пароксизмів безкультур'я нашого століття – кровопролитних світових та регіональних війн, ядерної загрози, національно-етнічних та релігійних конфліктів, політичного тоталітаризму, руйнування та знищення природи, зростаючої егоїзації індивідів – багато хто починає сприймати культуру як землю обітовану, як панацею, єдину рятівну силу, спроможну розв'язати проблеми сучасного людства.

Щодо першої тенденції можна зазначити, що духовна криза різко загострилася після першої світової війни. В духовному відношенні наслідки цієї війни були, мабуть, більш руйнівними, ніж в матеріальному. Християнські цінності, які протягом тисячоліття були духовною підвалиною європейської культури, зазнали серйозного тиску з боку примітивних націонал-шовіністичних ідей та емоцій. Руйнівниками духовних засад культури були й революції, зокрема в російській імперії. З одного боку, революції переборювали занепалі форми життя, з іншого – вони були пов'язані з пробудженням й посиленням культури тотального руйнування старого [1, с. 36].

Кульмінація “здичавіння” людства – це друга світова війна, винайдення та використання ядерної зброї та інших засобів масового знищення людей, міжетнічні війни кінця ХХ ст. Антикультурні наслідки другої світової війни та ядерного протистояння великих держав були посилені новою ситуацією в галузі економіки та засобів виробництва. В повоєнну добу поглиблюється індустріалізація виробництва, швидкими темпами руйнується традиційний сільський устрій життя. Маса людей відчужуються від звичного природного середовища, переміщуються в місто, що призвело до зростання маргінальних кіл населення та поширення урбанізованої космополітичної культури.

Дослідники зазначають, що людина втрачає свою індивідуальність, а разом з нею і потребу в духовному самовдосконаленні за допомогою культури. Внаслідок досконалої системи розподілу праці, коли відточується лише якась одна виробничо-професійна функція, індивід стає деталлю машини, а культура – індустрією розваг [1, с. 35].

Індустріалізація культури стала однією з закономірностей нашого століття. Наслідки цього процесу є суперечливими в духовному відношенні: з одного боку, розвинута техніка репродукування та тиражування робить мистецтво доступним для широкої аудиторії, з іншого – загальнодоступність творів мистецтва перетворює їх на предмет побуту, знецінює. Полегшеність та спрощеність сприйняття робить непотрібною внутрішню підготовку до спілкування з мистецтвом, а це різко знижує його позитивний вплив на розвиток особистості.

Ім'я Олдоса Гакслі є одним з найвідоміших літературних імен ХХ століття на Заході, а творчість цього письменника нараховує більше

десятка романів, що перекладені чи не на всі мови світу, велику кількість публіцистичних, літературно-критичних та філософських праць. Відомого англійського літератора не без підстав відносять до найбільш освічених письменників сучасності, у складній творчості якого уживаються різноманітні аспекти знання, гуманітарної думки та літературної діяльності. У своїх творах цей автор постає перед читачами різною людиною: це може бути спостережливий та жорсткий сатирик, філософ, есеїст і публіцист, гостро аналізуючий соціолог, а також – людина, яка знає таємниці давньої індійської філософії.

Протягом свого життя Олдос Гакслі зробив значну еволюцію, а наприкінці свого творчого шляху, відмовившись від критики та сатири, почав проповідувати містицизм та шукати «життєвий шлях» у особистому самовдосконаленні. Хоча результатом цієї еволюції автора було яскраве збанкротіння літературного таланту, останні його твори, як і попередні користувались увагою публіки та друку. Взагалі Гакслі ніколи не був без слави, навіть відомий філософ Бертран Рассел, оцінював його творчість так: «...те, про що міркує Гакслі сьогодні, англійці починають міркувати завтра» [2.с.95].

#### Література

1. **Історія** зарубіжної літератури кінця XIX – початку XX ст. – М.: Вища школа, 1970. – 630 с. 2. **Комолова М.О.** Іноземна філологія / М.О. Комолова. – Львів, 1988. – 290 с. 3. **Шестаков В.П.** Соціальна антиутопія Олдоса Гакслі – міф і реальність / В.П. Шестаков // Новий світ. – 1970. – №7. – С. 230-247. 4. **Гакслі О.** Відвертість у мистецтві О. Гакслі // Іноземна література. – 2004. – №1. – С. 210-233. 5. **Найкращі** твори з російської та зарубіжної літератури. – Д.: ВКФ «БАО», 2000. – 528 с.

#### Анотація

*Литература XX века – одно из самых сложных явлений в истории всемирной культуры. Это объясняется большим количеством социальных потрясений, страшных мировых войн, революций, которые вытеснили духовные ценности на второй план. Имя Олдоса Хаксли является одним из самых известных имен в литературе XX века. Его считают одним из самых образованных писателей того времени, в сложном творчестве которого, прослеживается гуманизм его литературной мысли.*

**Ключевые слова:** *литературный процесс, «роман идей», индустриализация культуры.*

#### Summary

*Literature of the 20<sup>th</sup> century is a very complicated and difficult process. Social stresses, world wars and revolutions caused the fact that moral values became something secondary for people. The name of Oldos Haksli is one of the most famous in literature of that period, we can notice the humanism of his literature thought.*

**Key words:** *literary process, «the novel of ideas», industrialization of culture.*

Д.Н. Соболева

## ЦИКЛ «СТИХИ О СЧАСТЬЕ» ВЕРОНИКИ ТУШНОВОЙ

*Поэзия – не ряд зарифмованных строк,  
а живое сердце человека,  
в котором эти строки родились...*

В. М. Тушнова

Вероника Тушнова – известный русский поэт. Автор золотых строк любовной лирики русской поэзии XX века. Ее дебют, как поэтессы, состоялся сравнительно поздно – 1945 году, когда вышел ее первый сборник стихотворений «Первая книга». Но он был подвергнут критике, так как, вероятнее всего, в год Победы необходимо было писать что-то фанфарное. А стихотворения Вероники Михайловны Тушновой были пронизаны чувством грусти. Неудивительно, что ее вторая книга вышла почти через десятилетие – в 1954 году. Этот сборник назывался «Пути – дороги», в который вошли такие циклы как «Наши друзья», «Пути – дороги» и «Стихи о счастье». Наибольшую популярность получили стихи из последнего цикла. Сюда входят такие стихотворения, как «Голуби», «Тишина», «Ожидание», «Ссора», «Прощанье», «Осень», «У источника», «Зеркало», «Счастье», «Дремлет стужа...», «Мы шли пустынной улицей...», «Биенье сердца моего...», «Мне сказали – ты в городе Энске живешь...», «Не отрекаются, любя...». Последнее из стихотворений положено на музыку и получило невероятную популярность.

Вероника Тушнова лирик, «по самой своей строчечной сути» [3], как говорила она сама. Подтверждением этих слов служит именно цикл «Стихи о счастье». В этих стихотворениях она становится сама собой, показывает в этих строчках свои истинные чувства, ощущения и переживания, впечатления и устремления. Именно в этих стихах отображено «единство чувства».

Лирическая героиня В. Тушновой преобразуется, трансформируется. Она становится настоящей – страдающей, томящейся и любящей. Что же такое счастье для лирической героини В. Тушновой? Обратим внимание на названия стихотворений: «Голуби», «Тишина», «Счастье»...

Счастье для нее – это потрогать голубей, наблюдать за ними:

*...птицы в небо или спиралями,  
Упирались в синеву... [1, 118].*

Счастье – это детские года, которые ушли безвозвратно:

*...Я ли это – в белом платьице,  
с белым голубем в руках? [1, 118].*

Счастье – это тишина, это все то, что окружает нас, но мы в будничной суете не замечаем этого:

*Двое шли и ссорились.  
А ночь  
голубела празднично и хрупко...  
А в несчетных лужах переулка  
залегла такая синева,  
словно небо в них перелилось...  
...Мир лежал торжественный такой  
и необычайно откровенный...  
...И никто не вспомнил, что она –  
тоже счастье.  
И какое счастье! [1, 119].*

Вот оно счастье! Без ссор, когда внутри душевное равновесие. Любовь, для героини, тоже счастье. Именно, истинное, несравнимое ни с чем. Это вершина счастья.

*И с жадностью неутомимой,  
признательности не тая,  
Любуюсь я твоей любимой...  
И странно мне,  
что это ... я [1, 129].*

Любовь – это богатство. Но его настоящую ценность и потребность в нем понимаешь только тогда, когда лишаешься всего этого.

*...Любят друг друга, пожалуй, не часто  
так, как смогли мы с тобой полюбить...  
это, наверно, излишек богатства  
нас отучил бережливými быть! [1, 123].*

Что же разрушает счастье? Потеря любви, этого светлого и чистого чувства, безответная, отвергнутая любовь:

*...Как мало взял ты из того,  
Что я отдать тебе хотела... [1, 122].*

Рушит счастье прощание, за которым следует расставание:

*...Самое обычное прощанье,  
самая простая из разлук... [1, 124].*

Ожидание. Но ожидание не встречи, не этого момента, когда снова можно увидеть любимого, а безответное ожидание.

*...Ждешь – и ни конца, ни края  
дню пустому не видать...  
Как сидеть, сцепивши руки,  
боль стараясь побороть... [1, 121].*

Разрушает счастье вера в него самого. Эта вера была обманчивой, наивной и даже немного странной:

*Я перестану ждать тебя,  
А ты придешь совсем внезапно.*

*А ты придешь, когда темно,  
Когда в стекло ударит вьюга...  
Когда припомнишь, как давно  
Не согревали мы друг друга!* [1, 126].

Каждая из читательниц могла почувствовать в строчках Тушновой свои счастливые и горькие минуты. Именно после этих строк, после такой, где-то общей, страдающей, любящей души, которая была у лирической героини, можно с уверенностью сказать, принадлежала еще миллионам женщин, имя Вероники Тушновой зазвучало. Ее поэтический голос можно было узнать из тысячи других. Читаешь стихотворение – простые строки, но сколько в них истины, чувства и, увы, жестокой действительности.

Поэзия Вероники Тушновой еще одно доказательство тому, что все гениальное – просто.

Лирика В. Тушновой обладает светлой и чистой интонацией, глубоким пониманием эмоциональной вселенной человека. Ее стихотворения – пронзительные и исповедальные. Ведь поэт или писатель никогда не может искренне выразить того, что не пережил. А поэзия В. Тушновой почти автобиография. Ее лирика жива до сих пор, как и десять и двадцать лет назад.

Стихотворения Тушновой отзываются в сердцах читателей светлой грустью, надеждой и верой в счастье.

Ведущей темой, сквозной, лейтмотивом является любовь, с которой связаны настоящее и будущее, утраты и надежды, горе и радость.

Автор использует разнообразные рифмы. В основном, преобладает чередование мужской и женской рифм.

*Все приняло в оправе круглой  
Нелицемерное стекло:  
Ресницы, слепленные вьюгой,  
Волос намокшее крыло...*

(«Зеркало») [1, 129].

А вот в стихотворении «Мне сказали, ты в городе Энске живешь...» используется только мужская рифма. Тушнова использует различные рифмы для того, чтобы звуковая картина была более разнообразна, присутствовал сложный звуковой ряд, который передает больше чувств.

Главное тема в стихотворениях рассматриваемого цикла – СЧАСТЬЕ. Понимание счастья у автора разнообразно, многолико. Тематические поля слова счастье включает в себя другие не менее широкие понятия: любовь, природа, бытовые элементы, внутренний мир человека. Счастье, в творчестве автора, биполярно: оно имеет как положительные, так и отрицательные черты. Вероника Тушнова считала, что для того, чтобы достичь счастье, нужно пройти немало испытаний, пережить немало потерь и горя, и только тогда, можно почувствовать

настоящий вкус счастья и насладиться им. В цикле стихотворений «Стихи о счастье» нет социальной, гражданской тематики; здесь только любовная лирика, которая выражает интимные и глубоко личные переживания и чувства лирической героини.

Вероника Тушнова не называет именем ни лирическую героиню, ни ее возлюбленного. Она использует местоимения «я» и «ты». Стихотворения поэтессы представлены в большинстве случаев простыми предложениями.

Вероника Тушнова часто использует звукоподражание. Тема, «которая очевидна на лексическом уровне, поддерживается звукописью, звукоподражательными повторами шипящих и свистящих, воспроизводящих шуршание опавшей листвы, шум ветра и шорох дождя» [2, 28]:

*Тусклый луч блестит на олове,  
мокрых вмятинах ковша...  
Чуть поваркивают голуби,  
белым веером шурша*

(«Голуби») [1, 118].

В поэзии В. М. Тушновой преобладает медленный ритм, который отображает тему стихотворений. Образ лирической героини и окружающего ее мира создается чаще всего при помощи таких частей речи как имя существительное и имя прилагательное. Они преобладают в текстах цикла «Стихи о счастье»:

*Как желтые звезды,  
срываются листя  
и гаснут на черной земле...  
А небо все ниже,  
а вечер все мгlistей,  
заря – будто уголь в золе.*

(«Осень») [1, 125].

В поэзии Тушновой много риторических вопросов. Нетребующие ответа они дают стимул к размышлению. Композиция стихотворений построена от лица «Я», лирическая героиня является главным действующим лицом. Некоторые стихотворения из цикла «Стихи о счастье» имеют сюжет (в традиционном его понимании). Примером такого стихотворения можно назвать «Мне сказали – ты в городе Энке живешь...». Сюжет данного произведения можно пересказать. Но в большинстве случаев, лирика Вероники Тушновой бессюжетна. Такие стихотворения выражают чувства, переживания и внутренний мир человека.

В редких стихотворениях цикла можно определить, где и когда происходит действие, хронотоп размытый, неопределенный.

*...А на крыше – пекло адово,  
сквозь подошвы ноги жжет.*

(«Голуби») [1, 118].



*...На вокзалах плачут и смеются,  
и клянутся в дружбе и любви...  
(«Прощанье») [1, 124].*

*...что трудно мне тебя не ждать,  
весь день не отходя от двери.  
(«Не отрекаются, любя...») [1, 126].*

Что касается временного понятия, то можно определить эпоху, обращая внимание на подбор лексики автором.

*...просто я на курьерский купила билет  
или села во Внукове на самолет...  
(«Мне сказали – ты в городе Энске живешь...») [1, 120].*

*...трех человек у автомата.  
И будет, как назло, ползти  
Трамвай, метро, не знаю что там...  
(«Не отрекаются, любя...») [1, 126].*

Ссылаясь на приведенные строки, можно безошибочно определить, что это вторая половина XX века. Но темы, которые затрагивает автор, вводят читателя во вневременное пространство. Эти темы вечные, общечеловеческие, понятные многим.

Развитие тематики в творчестве В. Тушновой происходит разными способами: перечисление, сравнение, параллелизм.

*...трамвай, метро, не знаю что там...  
(«Не отрекаются, любя...») [1, 126].*

*Как желтые листья, срываются листья...  
(«Осень») [1, 125].*

*Тягучий жар на землю льется,  
томят извилины пути...  
К артезианскому колодезю  
бежит ребенок лет шести.*

(«У источника») [1, 128].

Несомненно, что цикл стихотворений Вероники Михайловны Тушновой «Стихи о счастье» – это любовно-философская и любовно-психологическая лирика. Именно этот цикл стал переломным и значимым во всем творческом пути поэта. Стихотворения положены на музыку, и песни на стихи Тушновой напевают все постсоветское пространство.

### Литература

1. **Тушнова В.М.** Избранное: стихотворения и поэмы / В.М. Тушнова. – М., 1988. 2. **Магомедова Д.М.** Филологический анализ лирического стихотворения / Д.М. Магомедова. – М., 2004. 3. <http://poem.com.ua/category/classik/tushnova-veronika>

### Анотація

*У статті розглядаються художні особливості віршів В.Тушної із циклу «Вірші про щастя». Автор статті аналізує тематику, образи, структуру творів.*

**Ключевые слова:** лирика, тема, лирический сюжет, лирический герой.

### Summary

*The literary feature of V. Tushnova's poems are considered (the cycle «Poems about Happiness»). The author of the article analyses themes, images, structure of these poems.*

**Key words:** lyric poem, theme, lyric plot, lyric character.

УДК 821.111(73) – 32.09+292По

**Н.А. Хренкова**

## ПРОБЛЕМАТИКА ПРОИЗВЕДЕНИЯ Э.ПО «ОВАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ»

Короткая новелла великого писателя Эдгара Алана По «Овальный портрет» произведение полное мистицизма и иллюзий. В творчестве Э.А.По новеллы можно разделить на новеллы «логические», где сюжет развивается логически и не всплывают мистические повороты сюжета, именно такой жанр новеллы стал основой детективного романа; новеллы «готические» в стиле Гофмана, где сюжет завораживает нас мистикой и событиями, историями из прошлого, которые имеют значительное влияние на настоящее.

В Словаре Литературоведческих Терминов дается следующее определение новеллы (итал. Novella, буквально – новость): повествовательный прозаический (гораздо реже – стихотворный) жанр литературы, представляющий малую повествовательную форму. Нередко термин «новелла» употребляется как синоним русского термина «рассказ», но во многих работах в термине «новелла» отмечается специфическое содержание. <...> В новелле обычно изображаются «частные» поступки и переживания людей, их личные, интимные отношения. <...> для новеллы характерен прозаический, нейтральный стиль, воссоздающий многогранность, многоцветность стихии частной жизни. <...> Действие новеллы разворачивается в обычной, повседневной жизни, но сюжет тяготеет к необычности, резко нарушает размеренное течение будней [1, с. 239 – 240].

Ф.М. Достоевский, первый кто напечатал рассказы Э. По в России, в предисловии к ним написал: «Вот чрезвычайно странный писатель – именно странный – хотя и с большим талантом. Его произведения нельзя прямо причислить, как, например, сказки Гофмана, к фантастическим, если он и фантастичен, то, так сказать, внешним образом... «если у По и есть фантастичность, то какая-то материальная... Видно, что он вполне американец, даже в самых фантастических своих произведениях» [2, с. 283].

Новелла «Овальный портрет» является произведением готического характера, у По вся мистика является следствием человеческих переживаний или состояний. Автор пытается объяснить

необычайные, мистические происшествия с научной точки зрения, логически их обосновать.

Это произведение автобиографическое. Поскольку главный герой употребляет опиум для приглушения боли, его разыгравшееся воображение заставляет его видеть мир иначе: «Наконец я вспомнил о небольшом запасе опиума, который хранился у меня вместе с табаком: в Константинополе я привык курить табак с этим зельем». Сам писатель часто употреблял опиум, и был эмоционально неуравновешен. Я считаю, Эдгар По завидовал тому художнику, который смог запечатлеть портрет своей возлюбленной до ее смерти, так как сам писатель этого не мог сделать. Произведение было издано в годы тяжелой болезни его жены Виржинии, незадолго до ее смерти. Писатель знал, что его горячо любимая жена в скором времени скончается и он вряд ли сможет это пережить.

Новелла «Овальный портрет» была опубликована дважды и с изменениями. Только при чтении обоих вариантов становится ясным общий смысл новеллы. В окончательном варианте автор убирает начало, в котором повествуется о причине лихорадки главного героя и общем следствии того настроения и умственного состояния. «Впервые опубликовано в журнале "Graham's Lady's and Gentleman's Magazine" (Филадельфия) в апреле 1842 г. под названием "Life in Death" ("Жизнь в смерти") Последнее прижизненное издание в журнале "The Broadway Journal" 26 апреля 1845 г. в сокращенном и переработанном виде» [3].

Завязка произведения говорит нам о готической направленности новеллы. Замок, в котором остановились главные герои, уныл и пышно убран, комната, в которой они остановились обветшалая и со множеством картин, которые пугали главного героя, и он попросил своего камердинера Педро закрыть ставни, словно хотел скрыть множество лиц этих картин, которые смотрели из всех уголков и ниш старинного замка.

«К этим картинам, висевшим не только на стенах, но и в бесконечных уголках и нишах, неизбежных в здании столь причудливой архитектуры, я испытывал глубокий интерес, вызванный, быть может, начинающимся у меня жаром; так что я попросил Педро закрыть тяжелые ставни – уже наступил вечер – зажечь все свечи высокого канделябра в головах моей постели и распахнуть как можно шире обшитый бахромой полог из черного бархата» [3]. Этот странник испытывал определенное чувство страха в этой мрачной комнате, лежа на кровати с пологом из черного бархата. Он не мог уснуть и, пытаясь скрыться от мрачных мыслей, он начал читать книгу, в которой перечислялась история всех картин этого старинного замка.

Портрет красивой девушки в овальной раме поразил путешественника настолько, что он закрыл глаза и не сразу смог понять свое удивление. Писатель не хотел в своем произведении показывать острого развития сюжета. Он хотел заставить читателя задуматься,

причем не о каких-то предметах, а об их тенях. Атмосфера новеллы заставляет читателя в напряжении ожидать развития сюжета. Читатель предчувствует что-то необычное, сверхъестественное, потустороннее. И оно является, когда главный герой принимает опиум и игра света и тени заставляют его взглянуть на портрет необычайной красоты. Опиум меняет сознание героя, он начинает задумываться о вечном и о истории этого портрета. Путешественнику удастся найти в описи портретов замка именно тот, что так его поразил. Здесь начинается кульминация самого произведения.

Женщина, изображенная на картине, прекрасна. «Она была дева редчайшей красоты, и веселость ее равнялась ее очарованию. И отмечен злым роком был час, когда она увидела живописца и полюбила его и стала его женою» [3]. Она любила своего мужа настолько, что позволяла мучить ее, больную и умирающую. Эта женщина в новелле показана как жертва своей любви и любви художника к искусству. Она предстает перед читателем идеалом, неспособной на ненависть к окружающему миру, кроме ненависти к живописи, как единственной вещи, способной забрать у нее возлюбленного. Поражает ее стойкий характер и способность преодолевать любые трудности – боль, ревность, все, кроме смерти – и с улыбкой, без жалоб, с покорным молчанием стоять до конца.

Немногим было дозволено видеть этот портрет, только некоторые, избранные могли лицезреть творение искусства такого уровня и мастера, довольно известного в те времена: «Некоторые видевшие портрет шепотом говорили о сходстве как о великом чуде, свидетельстве и дара живописца и его глубокой любви к той, кого он изобразил с таким непревзойденным искусством. Но, наконец, когда труд близился к завершению, в башню перестали допускать посторонних» [3]. Читателю неизвестно отношение к живописцу по окончании работы над этим портретом. Хотя существует два пути – либо общество восприняло позитивно эту историю, либо наоборот. Нам это неизвестно, так как новелла заканчивается так же неожиданно, как и началась.

Хотя в произведении не указано точное время и место происходящих событий, можно сделать вывод из упоминания Апеннинских гор, что события имели место в Италии. «Замок, в который мой камердинер осмелился вломиться, чтобы мне, пораженному тяжким недугом, не ночевать под открытым небом, являл собою одно из тех нагромождений уныния и пышности, что в жизни хмурятся среди Апеннин столь же часто, сколь и в воображении госпожи Радклиф» [3]. Обстановка замка и упоминание писательницы Анны Радклиф свидетельствует о пережитках культуры барокко, следовательно, можно сделать вывод о том, что события разворачивались в XVII-XVIII веке. В те далекие времена приветствовалась кротость и смиренность в воспитании, поэтому девушка, изображенная на портрете, является лучшим образцом женского идеала того времени. «Она была кротка и

послушлива и много недель сидела в высокой башне, где только сверху сочился свет на бледный холст» [3].

Поражает слепота этого художника, который, рисуя портрет юной красавицы, смотря ей в глаза, не видел, что собственными руками убивает свою любовь. Он любил искусство наравне с живой и настоящей женщиной, но искусство не умеет отвечать на чувства. Искусство в произведении холодное и безжизненное, оно вечное, но безответное. Искусство имеет огромную силу обессмертить красоту человека, но у искусства нет силы обессмертить любовь и живые чувства, тепло души этого человека. Возможно увековечить отдельные яркие моменты, но не целую жизнь. Художник, нарисовавший портрет девушки, любил ее не как человека уникального и единственного в мире, а как образец неподражаемой красоты. Можно сравнивать такую любовь с любовью к духам, к любимой одежде и вещам. Такая любовь является больше привязанностью, и она рано или поздно проходит, так как вещи со временем надоедают. Художник настолько увлекся процессом, что уже просто перестал смотреть на свою возлюбленную, даря ее лицу на холсте все больше и больше жизни и отнимая эту жизнь у своей жены.

Главная идея произведения – сила искусства, способная обессмертить облик человека, а слепая любовь к нему способна убить. Художник мечтал увековечить необыкновенную красоту девушки, но он не думал о том, что заберет у нее жизнь земную. Красота – дар, дарованный свыше, красота заставляет преклоняться и вызывает желание прикоснуться к ней, как к вечности. Здесь чувствуется один из основных мотивов творчества По – идея ужаса одинокой души, противопоставление жизни и смерти, любви и искусства [4]. Возможно, художник до конца своей жизни и не понял, что сотворил, ведь до конца дней своих он будет считать, что искусство победило смерть, не задумываясь о том, что картина так же невечная.

Идея рассказа в странной связи реальности и искусства. В «Овальном портрете» искусство и поклонение ему убивают настоящую жизнь, воплощенную в образе прекрасной молодой женщины. Из этого можно сделать вывод, что у искусства и смерти общая природа, так как искусство, как и смерть, соперничает с жизнью. Возможно, что Эдгар По считал, что главной причиной смерти девушки была ее собственная красота. Как говорил Л. Толстой «Красота спасет мир», но почему-то редко люди вспоминают о том, что он имел в виду красоту душевную. В своей новелле По считает, что настолько совершенная красота не может существовать в этом мире, поэтому она сама себя и погубит. В рассказе нет ни единого упоминания о причине тяжелой болезни молодой женщины, и существует ли вероятность что от простого, хотя и чрезмерного солнечного света можно умереть, но стоит признать, что и просто от красоты смерть возможной не представляется. С другой стороны, искусство изобличает вину художника и указывает на неизбежное зло – творя искусство, художник разрушает жизнь.

В «Овальном портрете» Эдгар По показал невозможность любви, потому что Душа, исходя из созерцания земного любимого образа, возводит его роковым восходящим путем к идеальной мечте, к запредельному первообразу, и как только этот путь пройден, земной образ лишается своих красок, отпадает, умирает, и остается только мечта, прекрасная, как создание искусства, но – из иного мира, чем мир земного счастья: «И тогда кисть коснулась холста, и полутон был положен; и на один лишь миг живописец застыл, замороженный своим созданием; но в следующий, все еще не отрываясь от холста, он затрепетал, страшно побледнел и, воскликнув громким голосом: «Да это воистину сама Жизнь!», внезапно повернулся к своей возлюбленной: - Она была мертвой» [3].

Творческий процесс, в своем совершении, всегда стремится превзойти жизнь, низводя её до состояния смерти. Это отмечает и рассказчик, потрясённый одухотворенностью портрета. Эдгар По предупреждает читателя о коварной двойственности искусства и парадоксальном взаимодействии жизни и смерти в служении ему [4].

Возможно, идею рассказа По увидел в картине своего друга Томаса Салли – молодая девушка держит в руке медальон, который висит на ее шее. «Портрет, как я уже сказал, изображал юную девушку. Это было всего лишь погрудное изображение, выполненное в так называемой виньеточной манере, во многом напоминающей стиль головок, любимый Салли» [3]. Другим источником вдохновения для Эдгара По могла стать картина Гинторетто (1518—1594), написавшего портрет мёртвой дочери.

Не вызывает сомнений влияние рассказа По на знаменитый роман Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» (1891). За пять лет до выхода романа Уайльд одобрительно высказывался о выразительности произведений По. Только все же Оскар Уайльд представлял красоту как удел чистых душой и сердцем людей, в своем произведении он говорил, что пороки обязательно оставляют след на внешности человека. В этих произведениях темы красоты и искусства соприкасаются, заставляя задуматься [5].

#### Литература

1. **Кожин В.В.** Новелла / В.В. Кожин // Словарь литературоведческих терминов. – М., 1974. – С. 239-240.
2. **Герцык Е.** Эдгар По / Е.Герцык // Новое литературное обозрение. – 2001. – №6. – С. 282-302.
3. **По Э.А.** «Овальный Портрет» / Э.А.По. – М., 1979.
4. **Карасев Л.В.** Маятник Эдгара По / Л.В. Карасев // Вопросы философии. – 2005. – № 8. – С. 82-90.
5. [http://ru.wikipedia.org/wiki/Овальный\\_портрет](http://ru.wikipedia.org/wiki/Овальный_портрет)

#### Анотація

*У статті автор аналізує особливості проблематики новели Е.А.По та зв'язок реальності та мистецтва в творчості письменника.*

**Ключевые слова:** тема, новелла, искусство.

### Summary

*In the article the author examines particular issues of a short story of E.A.Poe and the connection of reality and art in the works of the writer.*

**Key words:** theme, novel, arts.

УДК 821.111.09+929Шекспір

Є.М. Шилик

### ВІЛЬЯМ ШЕКСПІР ТА «ШЕКСПІРІВСЬКЕ ПИТАННЯ»

Інтерес до творчості та життя великого англійського поета та драматурга Вільяма Шекспіра зростає з кожним днем. Все більше людей читають його твори та, у зв'язку з цим збільшують кількість його шанувальників. Аналіз літератури свідчить про те, що останнім часом активізувалася увага вчених до дослідження «шекспірівського питання». Так у роботах видатних шекспірознавців та літераторів А. Анікста, С. Шенбаума, А. Смирнова, І. Гаріна та інших учених увага приділяється особистості Вільяма Шекспіра та дослідженню «шекспірівського питання», розглянутих з різних сторін. Не дивлячись на велику кількість досліджень життя та творчості Вільяма Шекспіра «шекспірівське питання» залишається недостатньо висвітленим, тому у даній статті зроблена спроба розставити необхідні додаткові крапки у цьому питанні. Питання про існування Вільяма Шекспіра стало актуальним ще півтора століття тому, але через велику кількість досліджень його життя та творчості почала з'являтися велика кількість байок та гіпотез.

Предметом вивчення даної статті є життя та творчість Вільяма Шекспіра. Об'єктом – «шекспірівське питання».

Мета даної статті полягає у визначенні ролі «шекспірівського питання» в сучасній літературі Англії та світу та ставлення до Вільяма Шекспіра літературознавців та дослідників.

Епоха Відродження, в яку жив та творив всесвітньо відомий майстер слова Вільям Шекспір – це епоха відкриттів у медицині, анатомії, математиці та астрономії. Це час таких великих людей, як: Христофор Колумб, Фернан Магеллан, Микола Копернік, Галілео Галілей, Леонардо да Вінчі, Альбрехт Дюрер, Ніколо Макіавеллі та інших. Цей час був часом гуманістів, які проголошували людину найдосконалішим творінням природи та виступали проти церковної влади над людськими думками та почуттями. Вони наполягали на тому, що місце людини в житті має зумовлюватись її розумом, талановитістю та працелюбністю. Найкращим творіннями цієї епохи було мистецтво.

Саме ця епоха подарувала світу Вільяма Шекспіра. Нажаль про життя цього великого генія відомо небагато. Але, не дивлячись на це, його твори перекладалися багатьма мовами та виховали не одне покоління чудових письменників та поетів. Сам В.Шекспір був

людиною дуже освіченою: мав ґрунтовні знання з медицини, анатомії, астрономії; знав латинську, французьку, грецьку та італійську мови; орієнтувався у військовій та морській справах; знав географію, фізику та юриспруденцію та мав ще ряд вмінь та навичок з різних сфер людської діяльності.

Про життя відомого англійського поета та драматурга відомо дуже мало, але за твердженням багатьох біографів та дослідників це реальна історична постать. Вільям Шекспір народився 23 квітня 1564 року в заможній родині Джона Шекспіра, який неодноразово обирався на різні суспільні посади (навіть одного разу був мером міста). Його мати була родом із найдавнішої англійської родини Арден. Вільям відвідував ґраматичну школу, де і вивчав історію, латинську мову, літературу і грецьку мову. Він завжди мав гарний зв'язок із народом, тому і засвоїв народну мову та фольклор. Після закінчення цієї школи Вільям почав самостійно заробляти собі на життя, працюючи вчителем.

Достеменно відомо, що у 1582 році він одружився з Анною Хатауей (донькою місцевого поміщика), яка була старшою за нього на 8 років. У 1583 у нього народилася донька Сюзанна, а в 1585 народилися двійнята: Хемнет та Джудіт. У 1596 син помер. Десь у 1587 році він переїздить до Лондона, де у нього з'являються вельможні меценати, серед яких граф Саутгемптон. Саме йому В. Шекспір присвятив дві свої перші поеми: «Венера та Адоніс» (1593), «Лукреція» (1594). Це єдині поеми, написані автором, 36 п'єс та 154 сонета. У 1592 стає членом трупи Бербеджа. У 1596 році йому було присвоєно титул дворянина, а в 1599 році він став співвласником театру «Глобус».

У 1612 році за невідомих причин В. Шекспір вирішив вийти у відставку та повернувся до свого родового маєтку, де і проживали його дружина та доньки. 15 березня 1616 року він склав заповіт та 23 квітня 1616 року помер, після чого за три дні його тіло було поховане під алтарем стратфортської церкви. На його могилі знайдений напис, який був переведений А.Величанським:

*«Друг, ради Господа, не рой  
Останков, взятих сей землїй;  
Нетронувший блажен в веках,  
И проклят — тронувший мой прах!»* [1, с. 23].

Шекспірознавець-любитель Джон Хадсон вважав, що під відомим на весь світ ім'ям взагалі пише жінка, єврейка італійського походження Амелія Бассано Лан'єр. Дж. Хадсон вважає саме її славнозвісною смаглявою леді, але той факт, що саме вона є Смаглявою леді сонетів, встановив ще у 1973 році дослідник А.Л. Роуз. Дж. Хадсон побудував свою теорію на результатах дослідження життя та творчості цієї особистості. В текстах Вільяма Шекспіра, за його твердженням, з'являються різні імена, які підтверджують авторство А. Бассано. У її щоденнику цей дослідник знайшов звернення вищезгаданої особи до Вільяма Шекспіра із проханням поставити її твори на сцені.



Детальне вивчення Вільяма Шекспіра було розпочато у XVIII столітті. З'явилися дослідники, якими стали вчені та літератори, які і розпочали процес висвітлення подробиць життя та творчості для громадськості. Першим дослідником цього питання став драматург Ніколас Роу (1676-1718), який у 1709 році створив першу більш-менш достовірну біографію Вільяма Шекспіра.

Найбільшим скарбом, який залишив у спадок відомий англійській письменник – його сонети, написані у період з 1593 по 1600 рік. В Англії в 90-ті роки XVI століття сонет був поширеною літературною формою, але саме В. Шекспіра вважають його батьком. Як писав А. Анікст: «Шекспір є батьком сонету, як сучасної літературної форми» [2, с. 7].

Як відомо всі сонети В. Шекспіра є автобіографією його життя. У них, як у дзеркалі, відображуються реальні почуття поета, його душевний та життєвий досвід, який він передав у довершених поетичних образах. Центральною темою всіх сонетів є боротьба із силою часу, який руйнує все на своєму шляху, а руїни покриває шаром пилу. А. Анікст писав про сонети В. Шекспіра так: «Сонети Шекспіра – натхненні ший гімн дружбі» [3, с.25]. Серед відомих перекладачів сонетів В. Шекспіра: Б. Пастернак, С. Маршак, А. Анікст та інші.

Сонет – це складна поетична форма, яка ставить перед поетом суворі формальні вимоги щодо форми та віршового розміру [4, с.32]. Якось А. Анікст у своїй книзі сказав наступне про форму сонетів В. Шекспіра: «Шекспір заплатив дань традиції, але не обмежився нею» [5, с.12]. Але не дивлячись на велику кількість досліджень життя та творчості Вільяма Шекспіра, чому «шекспірівське питання» до цього часу залишається питанням?

Джерелом сумнівів та засмучень для біографів став його заповіт, в якому йдеться про все на світі, окрім його рукописів. Саме цей заповіт і став першим джерелом питання: чи дійсно Вільям Шекспір був автором всіх його творів? Це питання варто уваги, бо сумніви щодо авторства Вільяма Шекспіра отримали широке розповсюдження. У своїй книзі С. Шенбаум описує беззаперечну різницю між фактами мирського життя Вільяма Шекспіра та його поетичною драматургією. Він ставить питання: «Як поєднати дбайливого збирача майна та господаря прекрасного будинку Нью-Плейс з автором «Ромео и Джульєтти», «Гамлета», «Отелло», «Короля Ліра», «Антонія та Клеопатри»? [6, с.14].

Книга С. Шенбаума переносить читача в світ, який оточував Вільяма Шекспіра у повсякденному житті. Але найбільш детально вивчити життя Вільяма Шекспіра можливо через його творчість. Саме цей В. Шекспір більше всього вимагає уваги. Інші опоненти В. Шекспіра наголошують на недостатній кількості документів, які засвідчують його життя та творчість. Дійсно про життя цього видатного письменника та драматурга відомо дуже мало, але чи можливо через це присвоювати труди В. Шекспіра іншій особі, адже навіть про деяких наших сучасників

можна знайти меншу кількість інформації, не кажучи вже про той час, коли таку честь мали лише вельможі та царські особи.

Найголовнішим звинуваченням проти Вільяма Шекспіра є те, що він був недостатньо освіченим, бо на відміну від інших своїх сучасників він не закінчив університет. Деякі дослідники взагалі виказують сумніви, що Вільям Шекспір хоча б школу закінчив, бо у Стратфордській школі не збереглося списку учнів. З одного боку його опоненти наголошують на його малограмотності, а з іншого кажуть, що такі твори могла писати лише дуже освічена людина, яка могла і мала бути людиною із вищого суспільства. Теорія про те, що всі твори Вільяма Шекспіра написав Ф. Бекон є давно підтвердженою нісенітницею, хоча прибічники Ф. Бекона до цього часу вірять у неї. Але авторство приписують і іншому - графу Оксфорду, графу Дарбі, графу Ретленду та лорду Стрэнджу. Окрім знатних осіб в якості автора був запропонований Кристофер Марло. Але це така ж нісенітниця, як і попередня версія, бо він був убитий в 1593 році і це підтверджено медичною документацією. Найбезглуздішою теорією авторства є авторство самої королеви Єлизавети. Але безглузде ототожнення особистості автора із героями його творів відторгається всім багатством світової літератури всіх періодів та століть. У такому ставленні автори антишекспірівських теорій показують нерозуміння природи творів Вільяма Шекспіра. На користь Вільяма Шекспіра свідчить його ім'я на десятках видань окремих п'єс, поем, на збірці сонетів. Одразу після його смерті його друзі прославили його, видавши збірку творів. І жодного разу не з'явилося ніяких спростувань. Так чи існує так звана «шекспірівська загадка»?

Перші переклади В. Шекспіра українською мовою належать П. Кулішеві й М. Старицькому, зокрема від П. Куліша до Г. Конура є 8 перекладів «Гамлета». Інші драматичні твори В. Шекспіра перекладали І. Франко, Ю. Федькович, П. Грабовський, Я. Гординський, М. Рильський, І. Кочерга, Ю. Клен та інші. До визначніших належать переклади Т. Осьмачки («Макбет», «Король Генрі IV»), І. Стешенко («Отелло»), Г. Кочура («Гамлет»), М. Лукаша («Двоє сеньйорів з Верони»). М. Бажана («Буря»). На еміграції В. Шекспіра перекладали М. Славінський, І. Костецький, С. Гординський, О. Тарнавський, Я. Славутич, О. Зуевський та інші [7, с.16].

Насправді ніякої шекспірівської загадки не існує. Усі п'єси В. Шекспіра належать їх творцю – актору Вільяму Шекспіру. У цьому сумнівів бути не може, тому що Вільям Шекспір є найкращим драматургом тієї епохи. Ця людина зуміла написати не лише геніальні чудові поеми, драми та сонети, які і досі бентежать серця багатьох наших сучасників, а і висловити всі тенденції того часу. У даній статі була зроблена спроба довести абсурдність «шекспірівського питання», а чи вдалою була спроба покаже час.

## Література

1. Аникст А. А. Шекспир: ремесло драматурга / А. А. Аникст – М.: Сов. писатель, 1974. – 238 с. 2. Аникст А. А. Творчість Шекспіра / А. А. Аникст. – Художня література – 1963. – 347 с. 3. Аникст А. А. Поєми, сонети та вірші Шекспіра / А. А. Аникст – М.: Книга, 1974. – 258 с. 4. Меркулова Н. М. Ученик – хрестоматія для шкіл з руським язиком обучения: 9 кл. Ч.2. / Н. М. Меркулова. – Х.: Издательская группа «Академия», 2001. – 324 с. 5. Аникст А. А., Первые издания Шекспира / А. А. Аникст – М., «Книга», 1994. – 324 с. 6. Шенбаум С. Шекспир: краткая документальная биография / С. Шенбаум. – М., 1985. – 248 с. 7. Енциклопедія українознавства (у 10 томах) / Головний редактор Володимир Кубійович / Енциклопедія українознавства. – Париж, Нью-Йорк: Молоде Життя, 1954. – 1989. – 462 с.

### Анотація

У цій статті ми розглянули проблему «шекспірівського питання» та ставлення до нього всесвітньо відомих дослідників та літературознавців. Автор сконцентрував увагу на дослідженні подробиць життя відомого англійського письменника доби Відродження Вільяма Шекспіра через призму робіт видатних дослідників, щоб дослідити всі положення щодо цього питання. Також у статті міститься опис різних теорій, пов'язаних із цим питанням та, в реїті реїт, авторська позиція відносно цього питання.

**Ключові слова:** «шекспірівське питання», сонет, авторство.

### Summary

*In this article we raise “Shakespeare’s question” and attitude to it of world’s famous scientists. The author concentrates attention on the researching details of Shakespeare’s life through the glass of thoughts of another authors in order to find out the truth about this “question”. There is also the description of different theories, connected with this question and all in all the authors’ attitude to it.*

**Key words:** “Shakespeare’s question”, sonnet, authorship.

УДК 821.161.1–1.09+929Цветаева

А.И. Широкая

## О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ОТРАЖЕНИЯ ТЕМЫ ЛЮБВИ В РАННЕЙ ЛИРИКЕ М.И. ЦВЕТАЕВОЙ

В начале двадцать первого века значительно активизировался интерес и филологов, и непрофессиональных любителей поэзии к творчеству лириков первой четверти XX столетия, особенно до 1917 года – тому периоду развития русской литературы, который именуется Серебряным веком. Связано это в первую очередь с тем, что стихи, созданные тогда, во многом созвучны мироощущению наших современников, а, по мнению литературоведов, целый ряд современных эстетических явлений уходят своими корнями в Серебряный век. Прежде всего, когда речь идет о творчестве женщин (феминизация литературы – процесс объективный, хотя и не всеми

принимаемый и оцениваемый адекватно). Литературное наследие поэтесс рубежа XIX-XX веков начали изучать детально и глубоко в контексте их эпохи и в плане влияния на «женскую лирику» наших дней. И, конечно же, на первом плане фигуры значительные, такие, как Анна Ахматова и Марина Цветаева.

Марина Цветаева – одна из блестящих поэтесс Серебряного века, её стихи отличаются необычной лиричностью, искренностью и парадоксальностью. Как пишет Владимир Сосинский, «Марина Цветаева была ни на кого не похожа, ни на кого, кто жил на земле в мое время. Она пришла с другой планеты, с другими понятиями и представлениями о морали, этике и взаимоотношениях с людьми...» [1, с. 227].

О Цветаевой на сегодняшний день написано немало. О ее личности и творчестве размышляли Борис Пастернак, Иосиф Бродский. Исследованиями занимались многие мемуаристы, литературоведы и лингвисты: А.А. Саакянц, И.В. Кудрова, О.Г. Ревзина, И.Ю. Белякова, Р.С. Войтехович, А.А. Козлова, Л.В. Спесивцева. И никто из них не обошел тему любви как главнейшую в ее человеческой и поэтической судьбе. Особенно интересным нам представляются работы А.А. Саакянц, в которых она стремится показать все грани личности и творчества поэтессы, в том числе представить ее концепцию любви.

Биография Марины Ивановны Цветаевой трагично вплетена в одну из самых трудных для российской истории периодов. Ей было всего 25 лет, когда грянули октябрьские события 1917 года. Цветаева – уже известный поэт, жена и мать, но по сути жизнь только начинается. И вдруг все рухнуло – и в быту, и в литературной среде. Началась эпоха страданий.

В.Л. Андреева (дочь известного писателя), увидевшая, Цветаеву, «живую поэтессу», в 14 лет и уже тогда, в начале 20-х, поразившуюся ее нестандартностью во всем, пишет: « Мне было мучительно жаль этого изысканного, необычно одаренного человеческого духа, стиснутого тесными рамками беспросветной нужды, задыхающейся в темных, обшарпанных коммунальках, насквозь пропавших кошками и нищетой. Какая ужасная судьба у Марины Цветаевой! Ей бы цветы, ей бы дворец на берегу моря, ей бы лазурь и изумруды морских просторов – все заслужила, всего достойна ее многострадальная душа. А, может быть, и этого всего ей не надо было, может быть, ей нужен был тихий арбатский переулок, деревянный покосившийся дом в глубине запущенного сада? А, может быть, просто пыльная проселочная дорога, белой лентой выющаяся среди полей, поросших кашкой и полынью, звон невидимого жаворонка «над подруженькой своей» в слепящей синеве русского неба?» [2, с.218].

Социальная дисгармония, бытовая неприкаянность сильно отразилась на творчестве и судьбе поэтессы, но еще до эпохи кризисов, бед, эмиграции в Цветаевой сформировалось убеждение: «Быть самой собой, ни у кого ничего не заимствовать, никому не подражать». И это правда, Марина Цветаева не подражала никому ни в повседневной жизни, ни в поэтической работе, ни в любви. Именно благодаря особому, непривычному, «нестандартному»,

восприятию этого великого чувства мир увидел блистательные стихи, среди которых особое место занимает «Мне нравится, что вы больны не мной».

Стихотворение необычно во всем: начиная от знаков препинания, не совсем соответствующих правилам синтаксиса, и заканчивая трактовкой темы, которая относится к категории вечных. С точки зрения житейской, интерпретация любви у Цветаевой основана на суперпарадоксе. Лирической героине (далее – ЛГ) нравится, что человек, который ей важен, нужен, отдает предпочтение другой: «Мне нравится, что вы при мне/ Спокойно обнимаете другую» [3, с. 20].

Но еще Лев Толстой считал необходимым в различной форме нести в люди идею о двух «видах» любви:

1. Человек любит другого человека таким, каков он создан Богом (Природой).

2. Человек любит себя в другом человеке и пытается «подстроить» его под себя.

Второй «вид» намного чаще встречается в повседневности. Он требует обладания объектом любви во всех смыслах слова «обладание».

Любовь первого «вида» прежде всего предполагает самоотверженность. ЛГ Цветаевой (как и сама поэтесса) принимала, конечно же, любовь-самоотверженность и боялась (пыталась избегать и не хотела принимать) любовь-обладание, ибо такая любовь сковывает и любящего, и любимого, ограничивает его духовное пространство невольным или осознанным эмоциональным деспотизмом.

Тему стихотворения, по крайней мере, по первым двум строкам можно сформулировать так: «нелюбовь лирической героини и лирического субъекта». В лирике принято говорить о любви, мы видим шаблоны любовного романа («гулянье под луной», «волна смущения»). А многочисленные отрицания и использование множества частиц «не» создают смысловую и ритмическую рисунки произведения. Прогулки под луной, смущение, легкомыслие, то есть все, что характеризует влюбленность, употребляется с добавлением упомянутой частицы «не». Марина Цветаева показывает, что все эти «традиции» верны, но не в отношениях между героями. Однако за этим скрывается иное чувство – великое сожаление по поводу несоединенности, душевная привязанность главных героев, несмотря на то, что они сами не понимают рассудком, что их связывает любовь. В этом заключается парадоксальность «люблю– не люблю», которая была так присуща поэтессе.

Но самое интригующее в стихотворении – это чувство самоотверженности ЛГ.

Оно во всем: в том, что она не хочет обременять своего любимого ничем и даже в том, как она радуется, что не причинила ему боли. И все же мы видим как она страдает, так как ЛГ истратила немало душевных сил, чтобы ему было свободнее, легче жить, а свои интересы и желания – на второй план. В этом скрывается более глубокий смысл, чем может

показаться. ЛГ говорит: «Спасибо вам и сердцем, и рукой / За то, что Вы меня – не зная сами – так любите!» [3, с. 20].

Но что же это?

Поэтесса знает, что любима и решает разыграть самоотверженность? Нет. Потому что в заключительных строчках читаем: «...вы больны – увы! – не мной» [3, с. 21], то есть ей бы очень хотелось, чтобы ее любили (междометие «увы» отражает чувство четче и правдивее, чем многие любовные тирады), но снова парадокс: хочешь быть любимой – откажись от любви, но при этом делая все возможное, чтобы не потерять ее. Это не вербализуется, но такая идея пронизывает все произведение.

При первом прочтении стихотворения может возникнуть иллюзия шутки, розыгрыша, но за видимой легкостью – глубина трагичности истинного чувства: душевное единение, постоянная память друг о друге и несоединенность, возможно, из-за неосознанной боязни разрушения того, что не имеет названия в человеческой речи, ибо люди привыкли вкладывать в слово «любовь» что-то более приземленное и материализованное. Даже имя любимого (любимой) не звучит (традиционно: имя возлюбленного должно быть всегда на устах): «Что имя нежное мое, мой нежный, не / Упоминается ни днем, ни ночью, все...» [3, с. 20].

Здесь четыре ударных слова: «мой», «нежный», «не», «все».

Особенно важно – это «все», то есть в суете, между прочим. Любовь и суета несовместимы, они антиподы. Идея чрезвычайно важная для нашего времени «бешеных темпов жизни».

Анализируемое стихотворение входит в цикл «Подруга»: 28 стихотворений, созданных с октября 1914 по март 1916.

Все составляющие цикла различны по настроению ЛГ, эмоциональной окрашенности и мироощущению юной женщины, переживающей восторг, разочарование, отчаяние, упоение новизной чувств, тоску. При этом очень важно, что ЛГ Цветаевой не связана только с собственными переживаниями, не утонула в повседневности, не сосредоточилась на внутреннем мире «себя любимой». Ее душа разомкнута в мир – в настоящее, где Кремль и Ледокол (27 стих), в прошлое, где «какой-нибудь предок мой был скрипач» (15 стих) и Стенька Разин с его прекрасной персиянкой (28 стих), в будущее, когда «Богу на страшном суде вместе ответим, Земля!» (18 стих).

Поэтесса обращается не только к друзьям, подругам, любимому, ребенку, но и к Господу, своей Душе, солнцу, зеркалу и т.д., вспоминает Державина, Наполеона, Кармен, Рогожина (реальные исторические лица и литературные герои здесь равны как поэтические образы). Она размышляет о жизни и смерти, измене и верности, страсти и равнодушии.

Особенно важны для понимания центрального, на наш взгляд, «Мне нравится...», «Вам одеваться было лень...», «Хочу у зеркала, где муть...», «Два сердца стыннут...», «Никто ничего не отнял...». Они дополняют и «расшифровывают» многие идеи «Мне нравится, что вы больны не мной».

А если спроецировать «теорию» Л. Толстого на эту поэтическую исповедь, то для ЛГ Цветаевой любовь-самоотверженность – это и есть Любовь, главное, исконное чувство, которое созидает всё – от личности человека до храмов, стихов, картин, садов, всей Жизни. А любовь-обладание – это болезнь («больны не мной»).

Стихотворение «Мне нравится...» очень мелодично, причем мелодика явно романсовая, поэтому оно было положено на музыку и прозвучало в кинофильме «Ирония судьбы, или С легким паром» и, благодаря этому, не только обрело вторую жизнь, но и, без сомнения, оказало огромное эмоциональное воздействие на миллионы людей, посмотревших за три с лишним десятилетия этот культовый фильм.

Написанное еще в 1915 году, «Мне нравится...» является ключом к пониманию «странностей любви». Марины Цветаевой как личности и Поэта. Ее интерпретация «вечной любви» вызывает серьезный интерес не только у филологов, но и у психологов, социологов, культурологов рубежа тысячелетий, изучающих эволюцию взаимоотношений мужчины и женщины (для конца XX века вернее – женщины и мужчины) с середины XIX века до наших дней.

Поэтому так важно проникновение в его суть, особенно в русле гендерологии и дискуссий о конвергентном и эгоцентрическом мироощущении личности и общества в целом почти через 100 лет после создания «Мне нравится, что вы больны не мной», стихотворения, в котором «равенство души и глагола» (С. Букчин) проявилось максимально.

### Литература

1. **Сосинский Владимир.** Она была ни на кого не похожа / В. Сосинский // Марина Цветаева в воспоминаниях современников: Мгновений след / Изд. подгот. Л.А. Мнухиным; предисл. Е. Толкачевой. – М.: Вагриус. – 496 с. С. 227-238. 2. **Анреева Вера.** Из книги «Эхо прошедшего» / В. Андреева // Марина Цветаева в воспоминаниях современников: Мгновений след / Изд. подгот. Л.А. Мнухиным; предисл. Е. Толкачевой. – М.: Вагриус. – 496 с. С. 218-226. 3. **Цветаева Марина.** Избранные произведения / М.И. Цветаева. – Минск: Наука и техника, 1984. – 671с.

### Анотація

*Стаття являє собою філологічний коментар до одного з ранніх віршів М. Цветаєвої «Мне нравится, что вы больны не мной» як принципово важливого твору в осмисленні поетесою теми любові.*

**Ключові слова:** *любов, самовідданість, традиція, нетрадиційність, трагізм, душа, духовне, матеріальне, лірична героїня, ліричний суб'єкт.*

### Resume

*This article is a philological commentary to the early M. Tsvetaeva's poem «I like...». This poem is principally important for understanding of theme «love» in M. Tsvetaeva's works.*

**Key words:** *love, tradition, untradition, tragedy, soul, spiritual, material, lyric character, lyric subject.*

## **МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

УДК 37.016:811.111

**Н.В. Борис**

### **ИЗУЧЕНИЕ АЛФАВИТА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

Конечной целью реформирования национальной системы образования Украины является создание условий для воспитания интеллектуально развитой и духовно богатой личности гражданина Украины, способной к познанию и признанию других культур. В контексте установления между представителями разных стран тесных контактов практически во всех сферах человеческой жизни существенно возрастает роль иностранного языка как средства межнационального и межкультурного общения.

Несмотря на существенное повышение роли испанского и китайского языков английский язык продолжает удерживать доминирующие позиции в качестве языка международного общения, являясь языком мировой науки, культуры, корреспонденции и одним из официальных языков ООН. Таким образом, изучение английского языка является необходимой предпосылкой всестороннего развития личности, поскольку полученные знания помогают человеку существенно расширить свой профессиональный кругозор.

Младший школьный возраст является наиболее восприимчивым к пониманию и усвоению новой информации. Этим продиктовано и распоряжение Министерства образования и науки Украины о начале изучения иностранного языка в школах со второго класса. Изучение любого иностранного языка начинается с изучения алфавита. Ознакомление ребёнка с алфавитом выступает одним из важнейших аспектов изучения иностранного языка, поскольку алфавит представляет собой чёткий порядок размещения его букв. Представление каждой буквы и звука, который она обозначает, поможет ученикам научиться читать, писать и – что немаловажно – пользоваться словарем, поскольку слова в нем размещены в алфавитном порядке, что облегчает их поиск. Кроме того, знание алфавитных названий букв поможет ребенку на слух написать неизвестное слово, если оно будет произнесено по буквам.

В свете вышеизложенного особую актуальность приобретает проведение учителем на уроках английского языка систематической, целенаправленной работы по обучению учеников алфавиту. Цель данной работы должна заключаться не только в ознакомлении детей с алфавитными названиями букв и порядком их размещения, но и в обучении правилам чтения и письма. Параллельно же должна вестись работа по формированию у младших школьников умений пользоваться



словарём. Эта работа должна быть для учеников интересной, захватывающей, развивать у ребенка фантазию, нестандартное мышление.

Проблема обучение алфавиту является одной из неотъемлемых составляющих методики преподавания иностранных языков. Эта проблема нашла своё отражение в работах П. Бабинской [1], И. Зимней [2], Е. Маслыко [3], С. Николаевой [4], Г. Роговой [5] и других учёных. В то же время проведённый анализ научной литературе по проблеме показал, что вопросы обучения алфавиту на уроках английского языка в начальных классах характеризуются недостаточной теоретической и методической разработанностью

В контексте сказанного выше **цель** данной статьи заключается в *определении особенностей организации изучения алфавита на уроках английского языка в начальных классах.*

На наш взгляд, достижение поставленной цели является результатом решения комплекса взаимосвязанных заданий, а именно:

- определения этапов изучения алфавита на уроках английского языка и сущности (основных задач) каждого этапа;
- анализа влияния возрастных и психофизиологических особенностей младших школьников на решение задач каждого из этапов обучения алфавиту;
- определение трудностей изучения алфавита неродного для детей языка и путей преодоления возникающих трудностей.

Считаем, что процесс обучения алфавиту на уроках английского языка состоит из трёх этапов:

- *ознакомительный* этап, целью которого является представление учителем изучаемой буквы иностранного алфавита, дифференциация большой и маленькой буквы;
- этап *отработки*, во время которого осуществляется работа над произношением звуков и введением слов, начинающихся на изучаемую букву;
- *продуктивный* этап, имеющий целью закрепление полученных учениками знаний на практике – во время выполнения различных видов (типов) заданий.

Целью ознакомительного этапа изучения алфавита английского языка является знакомство учеников с его составляющими (буквами). Успешность решения задач этого этапа зависит, по нашему мнению, от учёта преподавателем особенностей мышления, внимания памяти младших школьников – всего того, что составляет когнитивную сферу личности. В психологической литературе подчёркивается, что доминирующим видом мышления учащихся младших классов является наглядно-образное мышление [6, с. 278]. Это означает, что образ того или иного предмета (явления) формируется у ребёнка в результате его соотнесения с объектом, частью которого он является. Иными словами, особенностью организации изучения алфавита, которая способствует

успешному усвоению детьми буквенного состава английского языка, является **представление** учителем **изучаемой буквы в виде предмета**, название которого начинается с этой буквы. Например, при изучении буквы “С с” и звука [k] учитель может показать детям картинку с изображением кошки и сказать, что по-английски это животное будет звучать как, “cat” – [kæt]”. Буква же похожа на кошку, поскольку та свернулась калачиком.

Следует, правда, отметить, что, поскольку английский язык представляет собой отличную от родного языка систему, то такой подход не всегда может быть реализован. В этой связи целесообразным считаем **связывание** учителем **изучаемой буквы с предметом**, в названии которого содержится эта буква, с **обязательным её выделением**. Например, при изучении буквы “b” и соответствующего ей звука учитель может показать картинку с изображением автобуса, выделив в написании букву “b” и звук [b] – “bus”.

Младшие школьники в силу своего возраста и психофизиологических способностей не могут ещё воспринимать абстрактные понятия, поскольку не могут соотнести их с конкретным объектом. Так, в процессе изучения буквы “a” английского алфавита малопродуктивной представляется демонстрация учителем картинки с изображением янтаря – “amber”. Низкая результативность такого подхода обусловлена, на наш взгляд, несколькими факторами: во-первых, в русском украинском языке слово „янтарь” начинается не на изучаемую букву; во-вторых, младшие школьники не поймут значения слова, поскольку оно не является предметом из их привычного окружения. Таким образом, успешность овладения буквенным и звуковым строем английского языка зависит от **использования** учителем **доступных для понимания образов**.

Как уже говорилось, процесс изучения школьниками алфавита английского языка должен вызывать интерес у детей. Создание на уроке „атмосферы интереса” предполагает ориентацию учебного процесса на использование учителем интересных для детей заданий. Это тем более важно в свете того, что отработка правил среди всех этапов изучения алфавита носит наиболее рутинный, „черновой” характер. Соответственно, учитель должен разнообразить монотонную по сути работу. Ведущим видом деятельности в детском возрасте является игра. Мы полностью согласны с мнением С. Шустваль о том, что игра на уроке английского языка помогает ученикам младших классов преодолеть нерешительность и поверить в свои силы [7, с. 41]. Кроме того, игра обеспечивает смену видов деятельности на уроке и двигательную активность учащихся, что немаловажно для поддержания внимания и интереса школьников. Приведём некоторые примеры игр, которые могут быть использованы при изучении алфавита на уроках английского языка в начальных классах.

Игры для знакомства с алфавитом.

1. Пять карточек.

Цель: контроль усвоения алфавита.

Ход игры: учитель показывает каждому из участников игры 5 карточек с буквами алфавита.

Выиграет тот, кто правильно и без паузы назовет все 5 букв.

2. Первая буква.

Цель: тренировка, ориентированная на усвоение алфавита.

Ход игры: ученики делятся на команды. Учитель по очереди называет по три слова каждой команде. Участники игры должны быстро назвать первые буквы этих слов. Выиграет тот, кто правильно выполнил задание.

3. Буквы-карточки.

Цель: формирование соотношения орфографических знаков с их лексическим значением.

Учитель показывает рисунки и называет изображенные на них предметы на английском языке, а ученики поднимают карточки с первой буквой данного слова.

Таким образом, особенностью организации процесса изучения младшими школьниками алфавита на уроках английского языка выступает **использование** учителем **игровой деятельности** в процессе **отработки алфавита**.

Закреплению полученных знаний способствует собственная поисковая деятельность. Именно через собственное творчество осуществляется полное принятие личностью тех или иных знаний, которые становятся частью человеческой сущности. Как справедливо замечает В. Роменец, творчество играет определяющую роль в становлении ребёнка [8, с. 43]. Учитель может предложить школьникам выполнить следующие виды заданий: а) найдите среди данных пары больших и маленьких букв, соедините их карандашом; б) найдите данную букву в словах, выпишите эти слова; в) сгруппируйте слова по буквам алфавита; г) составьте рисунок предмета, который ассоциируется у вас с изученной буквой (звуком). Таким образом, особенностью изучения младшими школьниками алфавита на уроках английского языка является **организация** учебного процесса на принципах **собственного поиска и творчества детей**.

Изучение алфавита является непременным условием успешного овладения иностранным языком. Автором были определены следующие особенности организации изучения алфавита на уроках английского языка в начальных классах:

1) представление учителем изучаемой буквы в виде предмета, название которого начинается с этой буквы;

2) связывание учителем изучаемой буквы с предметом, в названии которого содержится эта буква, с обязательным её выделением;

3) использование учителем **доступных для понимания образов**;

4) использование учителем игровой деятельности в процессе отработки алфавита;

5) организация учебного процесса на принципах собственного поиска и творчества детей.

Безусловно, материал статьи не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективы дальнейших научных поисков в данном направлении видим в определении причин возникновения у младших школьников психологических барьеров в изучении английского языка и возможностей преодоления этих барьеров.

### Литература

1. **Практический** курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский: учеб. пособие / [Бабинская П. К., Леонтьева Т. П., Андреасян И. М., Будько А. Ф., Чепик И. В]. – Изд. 2-е, стер. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 288 с. 2. **Зимняя И. А.** Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 1987. – 222 с. 3. **Настольная** книга преподавателя иностранного языка : [справ. пособие] / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – [7-е изд., стер.] – Мн.: Выш. шк., 2001. – 522 с. 4. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с. 5. **Рогова Г. В.** Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с. 6. **Психологія**: підручник / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип]. – К.: Либідь, 2001. – 560 с. 7. **Шустваль С.** Гра на уроках англійської мови як засіб підвищення пізнавальної активності школярів / С. Шустваль // Початкова школа. – 2004. – № 2. – С. 40 – 41. 8. **Роменець В. А.** Психологія творчості : навч. посіб. – 2-ге вид., доп. / Володимир Андрійович Роменець. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.

### Анотація

*Стаття присвячена проблемі організації процесу вивчення алфавіту на уроках англійської мови в початкових класах. Автор визначає особливості організації процесу вивчення алфавіту на уроках англійської мови в початкових класах.*

**Ключові слова:** алфавіт, особливості, урок з англійської мови, учні початкових класів.

### Summary

*The article deals with the problem of teaching the alphabet to pupils of primary school. The author determines the peculiarities of teaching the alphabet to pupils of primary school at English classes.*

**Key words:** alphabet, English class, peculiarities, pupils of primary school.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ ICQ**

Современные геоэкономическая и геокультурная ситуации вынуждают человека уметь сосуществовать в общем жизненном мире, что означает быть способным строить взаимовыгодный диалог со всеми субъектами этого общего жизненного пространства, уметь наводить гуманитарные межкультурные мосты между представителями различных конфессий, культур и стран. Важную роль в этом играет язык, выступающий инструментом, с помощью которого и становится реальностью строительство мостов взаимопонимания между представителями различных лингвоэтносообществ.

В настоящее время глобальной целью овладения иностранным языком считается приобщение к иной культуре и участие в диалоге культур. Эта цель достигается путем формирования способности к межкультурной коммуникации, т. е. приобретения необходимого уровня межкультурной коммуникативной компетенции [1]. На наш взгляд, этому в значительной мере способствуют сетевые технологии, которые позволяют создать принципиально новую информационную образовательную Интернет-среду, которая обеспечивает широкие возможности для образовательной деятельности, значительно влияет на перераспределение ролей между ее участниками и выступает мощным средством индивидуального, группового и коллективного общения и обучения.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование использования новейших компьютерных технологий в процессе обучения иностранному языку и культуре.

Ориентация на формирование способности к межкультурной коммуникации (адекватному взаимопониманию участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным культурам) ставит учащихся перед необходимостью:

- употреблять иностранный язык (во всех его проявлениях) в аутентичных ситуациях межкультурного общения (процесс формирования навыков и умений);
- понять и усвоить (на определенном уровне) чужой образ жизни / поведения (процессы познания);
- расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка (процессы развития) [1].

В связи с этим весьма актуальной, на наш взгляд, является концепция развития индивидуальности в диалоге культур Е. И. Пассова.

По мнению ученого, в качестве цели обучения иностранному языку в настоящее время должно выступать образование личности, а содержанием – культура, под которой понимаются личностно освоенные в деятельности духовные ценности, пространство, в котором происходит процесс социализации личности. Механизм такого образовательного процесса по своей природе является коммуникативным, т. е. общение, поддерживаемое посредством диалога культур. Поэтому основной путь усвоения иностранного языка сообразно данной концепции может быть отображен в формуле: культура через язык и язык через культуру, т. е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры [2].

В. С. Библер в своей работе «От наукоучения – к логике культуры» определяет диалог культур как разновидность межкультурного взаимодействия, предполагающую активный обмен культурами их содержанием при сохранении ими своей самобытности. В социально-когнитивном отношении диалог культур предполагает широкий спектр вопросов, в основном второстепенного характера, по которым в границах каждой культуры активно изучается «мнение» иной культуры, ищутся и вырабатываются собственные параллели и аналогии; обмен идет на уровне периферийных интерпретаций, не затрагивая ядерных когнитивных структур культур, сохраняющих свою структуру и содержание [3].

Успешное осуществление диалога культур возможно с помощью сети Интернет, в частности такой формы интерактивного общения, как ICQ. Данная программа, представляющая собой мультимедийную технологию, позволяет общаться с представителями других культур посредством иностранного языка. Ресурсы Интернета с этой позиции переоценить трудно. Прежде всего, общение средствами Интернета предполагает интерактивное взаимодействие собеседников. Интерактивность не просто создает реальные речевые жизненные ситуации, но и вынуждает обучаемых адекватно реагировать на эти ситуации посредством иностранного языка. Это приводит к развитию языковой компетентности, даже при наличии ошибок. Главное то, что у человека вырабатывается умение спонтанно, гармонично реагировать на высказывание других, выражая свои чувства и эмоции, подстраиваясь и перестраиваясь на ходу. Интерактивность – это способ саморазвития через Интернет. Она дает возможность наблюдать и копировать использование языка, навыки, образцы поведения партнеров, извлекать новое понимание проблем во время их совместного обсуждения. При этом через диалогическое общение развиваются социальные и психологические качества личности, необходимые для коммуникации в деловой и профессиональной сфере, растёт уверенность в себе и своей способности работать в коллективе.

С помощью программы ICQ Интернет превращается в доступное средство обучения и познания, получения информации, общения. Эта задача зависит от используемых технологий обучения, которые:

- основываются на широком общении, сближении, стирании границ между отдельными социумами;
- базируются на свободном обмене мнениями, идеями, информацией, на желании расширить свой кругозор;
- инициируют широкие контакты с культурой других народов, с опытом других людей;
- стимулируют развитие как родной речи, так и овладение иностранными языками в случае участия в международных проектах;
- способствуют приобретению и учащимися, и учителями разнообразных сопутствующих навыков, которые могут оказаться весьма полезными в жизни, в том числе и навыков работы с компьютерными техникой и технологиями [4].

Использование программы ICQ при обучении иностранному языку позволяет учащимся применять этот язык как средство познания, способ выражения собственных мыслей, восприятия и осмысления воззрений других людей. В данном случае не стоит забывать, что общение складывается за счет механизма диалога, который возникает при условии понимания одного субъекта диалога другим.

Общение в ICQ очень похоже на обычный диалог, только его участники разделены расстоянием. Положительный эмоциональный климат общения в ICQ достигается личной вовлеченностью в диалог; не видя коммуниканта, участники диалога оценивают друг друга, прежде всего, как интересных либо неинтересных собеседников, что позволяет избежать возможных предрассудков, связанных с расой, полом, внешностью коммуниканта. У участников общения нет поводов для волнения, связанного с необходимостью говорить перед аудиторией или следить за произношением, интонацией.

Благодаря этому, у учащихся активизируется несколько видов восприятия и памяти. Создавая свой текст, ученики работают в разных режимах: сначала формулируют высказывание мысленно, затем печатают на клавиатуре, при этом, проговаривая «про себя», перед отсылкой сообщение перечитывают и проверяют, а затем, когда оно уже появляется на экране монитора, прочитывается еще раз, теперь уже в контексте диалога. Таким образом, многократное повторение и «многоканальное» восприятие каждого высказывания способствует увеличению числа запоминаемых слов и закрепляет сферы их использования [5].

Анализируя записи учащихся, учитель может внести коррективы в содержание курса, исходя из интересов, потребностей и возможностей учащихся, их коммуникативного потенциала. В результате такой работы устанавливается обратная связь учителя с учащимися на уроке. Процесс

изучения иностранного языка становится для учащихся более понятным и прозрачным.

Программа ICQ позволяет применить изучаемый язык в качестве средства общения с носителями языка, т. к. предусматривает создание естественной языковой среды, формирующей подлинную потребность в использовании изученного материала для реального общения.

Учитель, организуя работу с ICQ, развивает самостоятельность учащегося, давая возможность ему самому оценить себя, выявить свои знания, определить для себя цели изучения иностранного языка. Таким образом, учащийся начинает разделять с учителем ответственность за собственный процесс обучения.

Общение в он-лайн (on-line) стимулирует потребность в постоянном развитии и совершенствовании языковых умений, т. к. в условиях реального общения с носителями языка, в подлинной языковой среде возникает естественная потребность в общении на иностранном языке. Программа позволяет хранить историю диалогов. Ученик может показать их учителю как партнеру, помощнику и советчику. С этого момента ведущей деятельностью педагога является поддержка в тех ситуациях, когда ученику нужна оперативная консультационная помощь. Учитель совместно с учеником вычленяет проблему, разрабатывает возможные стратегии общения, подбирает лексику.

Основные задачи информационно-коммуникационных технологий (в частности и ICQ) в образовании по мнению К. Бэгли выглядят следующим образом: «Мы хотим, чтобы наши школьники делали больше, чем просто смотрели на мир через экран телевизора. Мы хотим, чтобы наши дети и учителя задавали вопросы, делились идеями, проводили совместные исследования. Мы хотим, чтобы они понимали культуру, географию, политику, историю и науку в масштабе планеты Земля. Телекоммуникация – могучее средство, преобразующее процесс обучения» [4, с. 197]. Перед педагогами сегодня стоит задача перестроить образовательный процесс таким образом, чтобы используемые средства новых мультимедийных технологий оказались эффективными в диалоге культур; они должны сформировать в школьном образовании определенную систему, которая предполагает несколько иное толкование сущности учения и обучения, роли учителя и учащегося в процессе обучения, взаимоотношений учителя и учащихся.

В заключении хотелось бы подчеркнуть, что мультимедийные технологии расширяют коммуникативное пространство и, интегрируясь с традиционными подходами в обучении, способствуют эффективности развивающего обучения, дают возможность раскрыть и развить творческий потенциал учащихся, активизировать познавательные процессы, сформировать навыки самостоятельной учебной деятельности, творческого и критического мышления.



## Литература

1. Киреенко Е. В. Обучение межкультурной коммуникации / Е. В. Киреенко // Матеріали Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Перший крок у науку». Т. 2: Соціально-гуманітарні та філологічні науки. – Луганськ: Поліграфресурс, 2006. – С. 36-40. 2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1999. 3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры / В. С. Библер. – М., 1998. 4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. зав. / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров]; под ред. Е. С. Полат. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 5. Полат Е. С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5.

### Анотація

У запропонованій статті розглядається проблема використання новітніх комп'ютерних технологій під час навчання іноземній мові та культурі.

**Ключові слова:** діалог культур, мультимедійні технології, інтерактивність, міжкультурна комунікація, міжкультурна комунікативна компетенція.

### Summary

*This article deals with the problem of foreign language and culture teaching with the help of the latest computer technologies.*

**Key words:** *dialogue of cultures, multimedia technologies, interaction, cross-cultural communication, cross-cultural communicative competence.*

УДК 373.5.016:811.111

Е.Ю. Григоренко

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Задача современного учителя иностранного языка состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, своё творчество. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность учащегося в процессе обучения иностранным языкам. Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет – ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учётом способностей детей и их склонностей и т. д [2, с.31].

Использование современных технологий на уроках английского языка является очень важным элементом обучения, который необходим для развития интереса к английскому языку и собственно современным технологиям, за счет расширения представлений о сферах применения этих технологий. Использование современных технологий на уроке английского языка обеспечивает осуществление коммуникативно-ориентированного метода согласно программе по английскому языку для средних общеобразовательных школ. Этот метод наиболее приближенно к реальным условиям моделирует процесс общения. Обеспечить в школе условия, которые будут способствовать реализации этого метода очень сложно. Но с появлением новейших технологий появились новые и более эффективные способы решения вышеуказанной задачи. Такие авторы как Кувшинова Е.Д., Перина Р.П., Павлова Т.П., Дубинина Т.Г., которые разрабатывали данную проблему, отмечают, что современные технологии – это наиболее подходящее средство в обучении иностранному языку, целью которого является интерактивное общение.

С использованием новейших разработок в области обучения иностранным языкам, основанных на использовании мультимедиа, процесс обучения перешел на качественно новый уровень – даже в условиях школьного обучения, то есть, искусственного общения, можно смоделировать ситуации реального, естественного общения [3, с.234].

Проблема использования новых технологий в процессе обучения английскому языку является актуальной на сегодняшний день. Это, прежде всего, объясняется тем, что, несмотря на обыденность использования современных технологий на уроке, эта проблема требует ее дальнейшего рассмотрения и исследования. Разумное использование новейших технологий и представляет собой новизну и научную ценность.

Целью данной статьи является исследование рационального использования новых технологий в процессе обучения иностранному языку в средней школе.

Задачей данной работы определить возможности использования видеоподдержки на уроках английского языка и этапы работы с видеоматериалом

Изменения, которые происходят на сегодняшний день в обществе, в средствах коммуникации, а именно использование новых технологий, требуют повышения коммуникативной компетентности школьников, совершенствования их подготовки, повышения качества знаний, получаемых учащимися в средней школе. Усилия учителей английского языка направлены именно на достижение данных целей. «Непреодоляющий смысл профессиональной деятельности интеллигентного учителя — поиск смысла, ключевых ценностей в отношении со своими учениками, побуждение их к обнаружению и обретению собственных смыслов» [4, с. 157]. Исходя из требований к современному образовательному процессу, для каждого учителя является необходимым решение многих задач

связанных с поиском современных путей обучения и увлекательной подачей материала в соответствии со стандартом. Использование современных технологий является отличным решением данной проблемы.

Видеоподдержка на уроке английского языка является эффективным средством для решения поставленных перед учителем задач. Одной из трудностей обучения иностранному языку является весьма ограниченная возможность общения с носителями языка и использования навыков разговорной речи вне школы, несмотря на определенный прогресс, а именно использование Интернета и разнообразных программ. Современные технологии позволяют расширить рамки урока и приводят к необходимости использования новых форм обучения. Одной из таких форм является видеурок [1, с.21].

Использование готовых видеофильмов на уроках английского языка в школе является эффективным средством обучения. Видеофильмы на английском языке позволяют решать очень важные задачи обучения, воспитания и образования. Прежде всего, учащиеся при просмотре видеофильмов, которые выпущены, в основном, в Оксфорде, имеют возможность слышать подлинную английскую речь из уст носителей языка.

В учебно-методический комплекс Enterprise 3, например, кроме стандартного набора учебников и аудиосопровождения, входит и видеоподдержка. Этот комплекс состоит из четырех модулей, в которые входят шесть разделов, а видео к каждой теме дает возможность учащимся услышать речь разных людей, которые являются носителями языка, что, обеспечивает закрепление выученного материала. При просмотре видеофильмов учащиеся имеют возможность увидеть собственными глазами то, о чем они говорят на уроках, читают в текстах и используют при составлении диалогов. Например, различные достопримечательности Лондона, а также музеи Англии. При просмотре видеофильмов, учащиеся расширяют свои знания о традициях и культуре изучаемых стран, что формирует у школьников целостную картину мира.

Использование видеоподдержки на уроках английского языка способствует повышению качества знаний, так как предусматривает развитие таких видов коммуникативной деятельности как аудирование, говорение, чтение и письмо. Психологически доказано, что именно через органы зрения и слуха ребенок получает основной объем информации об окружающем мире, что доказывает эффективность использования видео при изучении английского языка. Такие задачи как повышение мотивации деятельности учащихся, повышение их активности и качества, полученных ими знаний достаточно легко решаются использованием видеоподдержки на уроках [5, с.2]. Использование видео на уроке и во внеурочной деятельности дает уникальную возможность учащимся овладеть культурой другой страны.

Видеоматериал, кроме информативной, образовательной, воспитательной и развивающей ценности, имеет такое преимущество как объединение в себе различных аспектов процесса речевого взаимодействия. В сравнении с обычным печатным текстом или аудиоматериалом, в которых есть только содержательная часть общения, видео содержит визуальную информацию о месте общения, что помогает лучше понять и закрепить полученную информацию.

На уроках английского языка, кроме учебных фильмов могут использоваться художественные и документальные, мультфильмы, видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач, музыкальные видеоклипы, реклама, видеоэкскурсии по различным городам и музеям мира. Очень важно отметить, что использование видео на уроке способствует развитию различных сторон психической деятельности учащихся, и, прежде всего, памяти и внимания.

Работа с видеоматериалом организуется поэтапно. Можно выделить три основных этапа: допросмотровый этап, просмотрный и послепросмотровый. На допросмотровом этапе необходима мотивация деятельности учащихся, также работы по снятию трудностей при восприятии текста и подготовка их к выполнению задания. Задача учителя состоит в том, чтобы обратить внимание учащихся на то, что в фильме будет неизвестная информация для них. Обычно видеоматериалы используются, чтобы завершить цикл уроков по какой-либо теме или проблеме. На втором этапе целью является уяснение учащимися содержания фильма. Здесь могут быть использованы такие упражнения как: ответить на вопросы, дополнить предложения, упражнения на множественный выбор и т. п [6, с.143]. На третьем этапе организуется речевая творческая деятельность учащихся. Это может быть подготовка ролевой игры, в основу которой положен сюжет или ситуация видеофильма.

Одной из учебных задач, которую можно решать с помощью видео, является повторение лексики и расширение словарного запаса. Другой является задача обучения пониманию речи на слух, которую многие преподаватели в силу различных причин вообще не ставят перед собой.

Использование видеотехнологий имеет преимущества перед другими средствами обучения:

- применение видео позволяет более эффективно использовать время ученика и учителя;
- даёт возможность обучения через контекст;
- обеспечивает оптимальные условия для изучения языка.

Видеоматериал помогает в решении актуальной задачи – повысить уровень владения иностранным языком учащихся до современных требований международных стандартов [2, с.33].

Таким образом, применение мультимедийных интерактивных технологий существенно улучшает качество представления материала и

ефективність його усвоєння, обогачає вміст освітнього процесу і підвищує мотивацію вивчення англійської мови, надаючи можливість працювати над мовою в зручній для школярів темпі, сприяючи, таким чином, індивідуалізації навчання і ефективному оволодінню іноземною мовою.

#### Література

1. Барменкова О. И. Видеозаняття в системі навчання іноземної мови / Барменкова О. И. // Іноземні мови в школі. – 1999. – № 3. – С. 20-22. 2. Верисокин Ю. И. Видеоплівч як засіб мотивації школярів при навчанні іноземній мові / Ю. И. Верисокин // Іноземні мови в школі. – 2003. – № 5. – С. 31-34. 3. Гореликова А. П. Розвиток комунікативної культури учнів на уроках англійської мови з використанням відеоматеріалів. – Санкт-Петербург: Каро, 1998. – 345 с. 4. Педагогіка. Учебник для студентів педагогічних навчальних закладів / Під ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогічне товариство Росії, 2002. – 608 с. 5. Соловова Е.Н. Використання відео на уроках іноземної мови / Е. Н. Соловова // ELT NEWS & VIEWS. – 2003. – № 1. – С. 2-5. 6. Virginia Evans-Jenny Dooley Enterprise 3 / Course book, 1997. – 150 с.

#### Анотація

У статті розглядається проблема раціонального використання новітніх технологій, а також ефективність використання відеотехнологій на уроці англійської мови у школі. В ній розкривається значення впливу відеоматеріалу на учнів та підвищення якості їх знань.

**Ключові слова:** сучасні технології, відеоматеріал, мультимедіа, якість знання, моделювання ситуації реального спілкування.

#### Summary

*This article deals with the problem of rational using the newest technologies, and also efficiency of the using videotecnologies at the lesson of English at school. The article uncovers value of influencing of video on students and upgrading their knowledges.*

**Key words:** modern technologies, video, multimedia, quality of knowledge, real communicative situations modelling.

УДК 81/276.2:37.016

О.О. Дологова

### ВИКОРИСТАННЯ СЛЕНГУ В НАВЧАННІ ІНОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Сленг – важлива частина будь-якої мови, яка допомагає тримати її живою. Ми повсякденно користуємось сленгом нашої мови і вже не помічаємо, що сленг існує будь-де: в художній літературі, Інтернеті, на телебаченні. При спілкуванні іноземною мовою з носієм цієї мови

питання використання сленгу в своєму мовленні та розуміння його в мовленні інших постає особливо гостро.

В час, коли все більше розширюються можливості міжнародного співробітництва в різних сферах суспільного життя, особливо серед молоді, актуальною стає проблема використання і розуміння не лише літературної мови, а й інших пластів лексичного складу іноземної, зокрема англійської, мови: професіоналізмів, жаргонізмів, сленгу. Актуальність даної проблеми зумовила вибір теми нашого дослідження. Мета нашої статті – проаналізувати найбільш відомі сленги англійської мови, яка є мовою міжнародного спілкування, та можливість їх використання в повсякденному спілкуванні з носіями цієї мови.

У цілому, проблемою сленгу займалися такі вчені як Є. Парtridge, В. Фриман, М. Маковський, І. Гальперін, І. Арнольд, Т. Соловйова, П. Беккер та багато інших. Є. Парtridge вказує, що приблизно з середини ХІХ століття термін «сленг» став загальноприйнятим означенням для «позазаконної» розмовної мови, тоді як до 1850 року цим терміном називали всі різновиди вульгарної мови (арго, жаргон та ін. крім канта). Гроуз в 1785 році ввів термін «сленг» як синонім до «канта» у свій знаменитий словник «низької» мови. І. Арнольд говорить про сленг, як про висловлювання з жартівливим чи грубуватим емоційно забарвленим змістом [1, с. 29]. Гальперін розглядає сленг як неологізми повсякденної розмови, які легко переходять в шар загальноприйнятої розмовної літературної лексики [2, с. 229]. Сам термін «сленг» в перекладі з англійської означає мову соціально чи професійно відокремленої групи в протилежність літературній мові, варіант розмовної мови (в тому числі експресивно забарвлені елементи мови), що не співпадає з нормою літературної мови [3, с. 35].

В. Г. Вілюман запропонував розрізняти загальний сленг (загально зрозумілі та широко розповсюджені у розмовній мові образні слова та словосполучення емоційно-оцінкового характеру) та спеціальний сленг (слова та словосполучення професійного чи класового жаргону) [4, с. 47]. Отже, слід зазначити, що сленгові слова не сприймаються як вульгарні, а надають мові колорит фамільярності, емоційну та стилістичну забарвленість. [5, с. 35]. В такій ситуації постає запитання чи потрібно вивчати сленг, якщо ти майбутній вчитель іноземної мови. В нашому дослідженні ми розглянемо деякі види англійського сленгу та доцільність вивчення сленгової лексики на уроках англійської мови. Можна не вагаючись сказати, що найпоширенішим видом сленгу зараз виступає Інтернет-сленг, за допомогою якого спілкуються не лише підлітки, а й дорослі.

Англійський Інтернет-сленг не тільки побачив світ набагато раніше, аніж сленг російськомовних користувачів всесвітньої павутини, але й може вважатися його прабатьком. Отримавши широке розповсюдження, цей сленг постійно поповнювався новими висловлюваннями, які спочатку, як використовували, так і вигадували

тільки самі Інтернет-користувачі. Поява сленгу переслідувала певну ціль – заощадити час за рахунок зменшення обсягу тексту, який потрібно набрати на клавіатурі, щоб встигнути сказати якомога більше або щоб зашифрувати зміст. Вперше про Інтернет-сленг почули ще до появи всесвітньої павутини. Цю загадкову річ відкрив світу Рафаель Фінкель у 1975 році. Скоро, у зв'язку з широким поширенням Інтернету, віртуальний сленг із мережі перебрався у реальне життя. Газета «New York Times», наприклад, у 2008 році випустила свою книгу Інтернет-словечок. Багато Інтернет-аббревіатур використовуються підлітками в повсякденному спілкуванні. Найбільш вживані Інтернет-аббревіатури: ASL – Age Sex Location; BRB – Be Right Back; IDK – I don't know; MIRC – Meet in real life; PAW – Parents are watching; W/E – Whatever [6].

Інший популярний вид сленгу – Cockney rhyming slang (римований сленг кокні) – це розповсюджений у середовищі лондонських працівників сленг, що являє собою заміну звичайних слів фразами, які з ними римуються. Склалася думка, що римований сленг служив для того, щоб зашифрувати зміст висловлювання, для того, щоб його ніхто не зрозумів. Однак, можливо, люди, які придумали цей сленг, не мали за ціль зашифрувати зміст, бо, як відомо, англійці – великі любителі римувати. Вперше римований сленг виник у 17 сторіччі і його носіями були лондонці з Іст Енду. Що стосується походження самого слова «cockney», то дослідники висувують декілька теорій його виникнення. Одна з них стверджує, що цей термін походить від староанглійського слова «paus» (дослівно яйця). «Cock's paus» називали людей, які тримаються близько до рідної домівки й існують своєю відокремленою групою. Згідно іншої теорії слово cockney своєю появою завдячує історії, що зв'язана з лондонським простолюдином, який потрапивши в село і почувши іржання коня, вигукнув: Lord! How that horse laughs! (Боже, як сміється цей кінь). Один з мешканців, що стояв поруч, виправив його, сказавши, що звук, який видає кінь, називається «іржання» (англійською Neighing). Наступного ранку, почувши як кукурикає півень, лондонець, щоб показати, що він засвоїв урок, радісно сказав: Do you hear how the cock neighs? (cock neighs = cockney, ти чуєш, як ірже півень?) [1, с. 31].

Не дивлячись на те, що до людей, які використовують римований сленг, завжди ставились з легким презирством, вважаючи їх малоосвіченими, кокні збудований настільки хитро, що не кожен зможе зрозуміти звичайну фразу, у якій він використовується. Отже, кокні припускає заміну звичайного англійського слова римованою з ним фразою, висловлюванням або навіть ім'ям відомої людини: Loaf of bread = head (голова) - Think! Use your loaf of bread! Adam and Eve = Believe (вірити); China plate = Mate (друг, подруга); You and me = Tea (чай); Britney Spears = Beers (пиво). Почувши останню фразу не завжди треба увяляти відому співачку, а краще згадати сленг кокні! [1, с. 34].

Ще один цікавий вид англійського сленгу – поларі. Поларі – це суміш різних лондонських сленгів з італійською та англійською мовами. Більшу частину цього сленгу складають італійські слова (біля 80%). «Мовна суміш, соціолект та анти мова» - так охарактеризував поларі Пол Беккер, який написав про цей сленг у свій час цілу книгу [4, с. 49]. З підпілля поларі вийшов тільки наприкінці 60-х років 20 століття – тоді цей сленг став відомим великому кругу людей завдяки гумористичним замальовкам Кеннета Уільямса з передачі «Round the horn».

Незважаючи на багатий запас лексики, поларі не можна вважати окремою мовою, тому що граматичні конструкції, властиві англійській мові, у ньому були збережені, правда, це мало чим полегшило його розуміння. Як приклад можна навести відомий вислів з гумористичної замальовки Кеннета Уільямса: «Omies and palones of jury, vada well at the eek of poor ome stands before you, his lallies trembling» (англійською: Men and women of the jury, look well at the face of the poor man, who stands before you, his legs trembling) або рядок з пісні «So bona to vada ...oh you! Your lovely eek and your lovely riah» (англ. So good to see... oh you! Your lovely face and your lovely hair).

Сам поларі давно можна вважати мертвою мовою, однак деякі слова з нього увійшли в сучасний англійський сленг. Поларі зараз не почуєш на вулицях Лондона, зате на цих же вулицях можна побачити перукарні з таємною назвою «Bona Riah», а якщо зайти в один з клубів району Сохо, то можна навіть потрапити на мюзикл, де герої будуть розмовляти мовою цього сленгу. Пропонуємо найбільш вживані слова зі сленгу поларі: Ajax – майже; Bevvy – пити; Bona – гарний; Bijou – маленький; Bold – дорогий; Dolly – милий; Fantabulosa – прекрасно, чудово; Feely – молодий; Omi – чоловік; Palone – жінка; Riah – волосся; Vada – дивитися, бачити; Charper – шукати [4, с. 49].

Отже, проаналізувавши деякі види англійського сленгу можемо зробити висновок, що будь-якій освіченій людині треба мати певну уяву про найбільш вживані в мовленні англійців сленгові одиниці. Але треба звернути увагу тих, хто вивчає англійську мову, що не слід дуже захоплюватись сленгом, тому що зловживання ним може призвести до неочікуваного результату, в кращому випадку поставити вас у смішне становище. Використовуючи сленгові слова треба бути повністю впевненим в їх значенні. Але не слід відмовлятися від їх повного виключення з мовлення, тому що сленгові слова надають йому емоційного забарвлення, поліпшують розуміння мови в цілому. Можна стверджувати, що англійський сленг є різноманітним та цікавим для дослідження, бо в ньому знайшли відображення сленги інших мов, традиції англійського народу, звичаї, цікаві факти, тощо.

Перспективами подальшого розвитку нашого дослідження буде аналіз причин появи та розвитку різних видів англійського сленгу, шляхів переходу сленгових лексичних одиниць в розмовну мову та відбір



найбільш вживаних сленгових одиниць для вивчення на уроках англійської мови.

### Література

1. **Хомяков В. А.** Введение в изучение основного компонента английского просторечия / В. А. Хомяков. – Вологда, 1971. – 104 с. 2. **Гальперин И. Р.** Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М. : Высшая школа, 1987 – 346 с. 3. **Грачев М. А.** Механизм перехода арготизмов в общенародный язык / М. А. Грачев // Русский язык в школе. – 1996. – №5. – С. 34-37. 4. **Вилюман В. Г.** О способах образования слов сленга в современном английском языке / В.Г. Вилюман // Учен. зап. Ленингр. гос. пед. ин-та им. А. Герцена. – 1955. – Т. 3. – С. 47-50. 5. **Жирмунский В. М.** Национальный язык и социальные диалекты / В. М. Жирмунский. – Ленинград, 1936. – 185 с. 6. **Slang** // The Encyclopedia of Language and Linguistics. – UK : Pergamon Press, 1994.

### Анотація

*В цій статті автор розглядає різні підходи лінгвістів до поняття «сленг», намагається проаналізувати найбільш відомі сленги англійської мови, тому що вона є мовою міжнародного спілкування, наводить приклади сленгової лексики. Автор вважає, що люди повинні використовувати елементи сленгу в своєму мовленні, але не переоцінювати його значення.*

**Ключові слова:** сленг, Інтернет-сленг, римований сленг «кокні», полари.

### Summary

*In this article the author examines different approaches of linguists to the notion of slang, tries to analyze well known English slangs because English is the language of international communication, gives examples of slang words. The author considers that people should use elements of slang in their speech, but not overestimate its importance.*

**Key words:** slang, Internet-slang, Cockney rhyming slang, polary.

УДК 376.4:811.111

А.Ю. Зайка

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (НА ПРИКЛАДІ ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНОЇ АВТОРСЬКОЇ ПРОГРАМИ)

Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР) за ступенем виразності відставання в розвитку та індивідуальними проявами в психолого-педагогічному розумінні докорінно відрізняються від дітей з нормальним інтелектом. Загальним для них є відставання у психічному розвитку, що виявляється в уповільненості прийому й переробки сенсорної інформації, несформованості розумових операцій і дій, низькій пізнавальній активності та слабкості пізнавальних інтересів. Характерними для дітей із ЗПР є відставання в мовленнєвому розвитку,

низький рівень мовленнєвої активності, уповільнений темп становлення регулюючої функції мови. Усе це вимагає вдосконалення змісту освіти дітей з відхиленнями в розвитку, забезпечення їхньої повноцінної життєдіяльності, методів і засобів організації навчального процесу. Ці специфічні характеристики повинні враховуватися при складанні програми навчання іноземної мови та методики викладання предмету. Проблема підвищення ефективності навчання таких дітей, насамперед оволодіння ними мовленнєвими уміннями, є на даний час однією з актуальних у теорії і практиці корекційної педагогіки й психології [1, с. 34].

Мета даної статті – виявити і проаналізувати особливості формування комунікативних навичок у дітей із ЗПР в процесі вивчення англійської мови.

Російські та вітчизняні вчені досліджували проблему особливостей мови дітей із ЗПР: обмеженість словникового запасу (Ю. Ємельянов, С. Шевченко), своєрідність словотворчих процесів (Е. Слепович, Р. Трігер), труднощі в розумінні і вживанні складних граматичних структур, специфічні особливості у формуванні писемного мовлення (Є. Маслюкова, Р. Трігер), недостатність регулюючої функції (Г. Жаренкова, И. Коробейніков). Однак, досліджень в області розвитку мовленнєвої компетентності у дітей із ЗПР є недостатнім.

Ми розуміємо комунікативну компетенцію як цілісну систему психічних і поведінкових характеристик людини, що сприяють успішному спілкуванню, тобто сягаючому мети (ефективне) і емоційно сприятливому (психологічно комфортне) що до сторін, які беруть участь [2, с. 12].

Для того, щоб простежити динаміку розвитку мовленнєвої компетенції в процесі вивчення англійської мови дітьми зі ЗПР, ми зробили спробу розробити експериментальну програму, яка була апробована на базі Луганського спеціального навчально-виховного комплексу школи-дитячий садок № 135. Ми розділили 2, 3, і 4 класи навпіл. Перша половина дітей, (обозначимо першу групу літерою А) навчалася тільки за стандартною програмою, друга половина дітей (обозначимо другу групу літерою В) навчалася за експериментальною авторською програмою.

Насамперед необхідно відзначити, що в групі А спостерігається низька пізнавальна активність. Уроки проходили у дуже низькому темпі, по одній і тій же схемі, використовувалися ті ж самі види наглядних посібників. Під час навчання в учнів формувалися малорухомі зв'язки, відтворені в незмінному порядку. У всіх дітей даної групи спостерігалось зниження активності в усіх видах діяльності. Треба відзначити, що головним принципом роботи вчителя англійської мови, який працює згідно стандартної програми вивчення іноземної мови є запам'ятовування шаблонів-речень, без спроби пояснення дітям структури побудови речень. Але вважаючи той факт, що механізм

пам'яті у дітей із ЗПР характеризується зниженням продуктивності запам'ятовування, дітям дуже складно це робити, і через деякий час вони забувають ці шаблони, тому що не розуміють структури речення. Щодо фонетичних вмій дітей даної групи, то необхідно зазначити, що недостатньо приділяється уваги щодо правильної вимови звуків і слів, тому що програма не виділяє досить часу для відпрацювання правильної вимови.

Що стосується групи В, яка займалася по експериментальній авторській програмі, ми можемо відзначити, що значно покращилася вимова англійських звуків, односкладових слів. Діти набагато краще запам'ятовували нові слова, завдяки використанню на уроці ігрових й театральних форм діяльності. Необхідно підкреслити, що наочний матеріал запам'ятовується краще вербального і в процесі відтворення є більш діючою опорою. Мимовільна пам'ять у дітей із ЗПР страждає не в такій мірі, як довільна, тому доцільно її широке використання при їхньому навчанні. Діти із ЗПР швидко втомлюються, дуже важко удержати їхню увагу, тому ми змінювали один вид діяльності іншим, включали в план занять фізкультмінутки або скоромовки на англійській мові. Таким чином ми знімали напругу не перериваючи хід заняття.

У ході апробації експериментальної авторської програми, ми помітили, що діти із ЗПР не вміють міркувати, робити висновки; намагаються уникати таких ситуацій. Ці діти через несформованість логічного мислення дають випадкові, необдумані відповіді, проявляють нездатність до аналізу умов завдання. Тому при роботі з цими дітьми ми звертали особлива увагу на розвиток у них усіх форм мислення. Діти намагалися проаналізувати малюнок, виділити головні частини, установити взаємозв'язок між частинами й відтворити дану структуру в процесі власної діяльності.

Необхідно зазначити, що порушення письмової мови у дітей із ЗПР підрозділяються на дві групи залежно від типу порушення. При порушенні продуктивного виду відзначаються розлади письма, при порушенні рецептивної письмової діяльності – розлади читання. У дітей із ЗПР в групі Б, ми виділили як розлад письма, так і розлад читання. Тому ми також намагаємося подолати порушення письмової мови. Заняття по подоланню дисграфії не перетворюються в нескінченний процес написання або переписування. Ми робимо вправи на розвиток писемної мови цікавим, різноманітними, нескладними з використанням шаблонів, карток та інших додаткових матеріалів. Для того, щоб забезпечити різноманітну мовну практику учнів, розвинути спостережливість, сформувати навички мовної комунікації, існують різноманітні вправи, більша частина яких виконується в усній формі із чітко організованою системою сигналів зворотного зв'язку (картки, символи, цифровий ряд, дії з м'ячем і ударами, ліплення, малювання), тобто до деякої міри ми формуємо операції письма без зошита й ручки [3, 67].

Однієї з цілей навчання англійської мови дітей із ЗПР є розвиток просторових орієнтувань. Отже, було б доцільним включити завдання й вправи, що вирішують конкретні завдання по формуванню просторових і тимчасових орієнтувань. Прикладом такого завдання є зоровий диктант (на матеріалі різних трафаретів і т.п.). Проводиться це завдання в такий спосіб: а) розглянути зразок (ряд зображень предметів); б) перелічити їх кілька разів на англійській мові, запам'ятовуючи послідовність; в) зразок закривається г) викласти по пам'яті цей ряд з індивідуального роздавального матеріалу; д) повторна демонстрація зразка; е) перевірка правильності виконання – у різних варіантах контролю. Діти не відразу правильно виконували завдання, виникали труднощі із запам'ятовуванням послідовності предметів та правильною вимовою даних предметів [3].

Необхідно зазначити, що у дітей із ЗПР виникають труднощі у такій формі мовленнєвого спілкування, як діалог, який є одним з найважливіших виявів комунікативних здібностей. Діалогічне мовлення – найбільш природна форма спілкування, тому що стимулом до діалогу є бажання дізнатися щось про предмети і явища навколишнього світу. Оскільки для даної категорії дітей характерна низька мовленнєва активність, то для виникнення діалогу їм необхідний сильний співрозмовник, роль якого зазвичай виконує вчитель. Але в ході апробації експериментальної авторської програми, ми спробували ввести діалог в ході гри. Хоча, у дітей виникали труднощі у спілкуванні, причиною яких було невміння усвідомлювати мовний матеріал і підкоряти його з певною метою, ми можемо відзначити, що такий від діяльності є незамінним в ході навчання англійської мови дітей із ЗПР, тому що викликає бажання учнів до жвавого спілкування між собою та спробу вживати активний словник у репліках.

Роблячи висновок, ми можемо зазначити, що діти із ЗПР, які навчалися за експериментальною авторською програмою робили певні успіхи в засвоєнні мовного, лексичного та граматичного матеріалу, спостерігався певний пізнавальний інтерес до вивчення предмету, більш активний темп роботи учнів на заняттях з порівнянням роботи учнів в іншій групі.

Таким чином, ми можемо відзначити, що певні принципи і методи, на яких базується експериментальна авторська програма з навчання англійської мови учнів молодших класів з ЗПР дає базові знання з англійської мови переважно в ігровій формі, враховує фізичні і психологічні особливості розвитку, розвиває увагу та зацікавленість, розширяє уявлення дітей про навколишню дійсність, сприяє їхньому загальному навчанню та розвитку.

### Література

1. Слепович Е.С. Становление сюжетно-ролевой игры как совместной деятельности у дошкольников с ЗПР / Е.С. Слепович // Дефектология. – 1988. – № 6. – С. 72-78. 2. Тригер Р.Д. Психологические

особенности общения у младших школьников с ЗПР / Р.Д. Тригер // Дефектология. – 1985. – Т. 4. – С. 12-14. 3. **Пассов Е.И.** Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1977. – 206 с.

#### **Аннотация**

*В статье рассматривается проблема формирования речевой компетентности у детей с задержкой психического развития в процессе изучения английского языка на примере экспериментальной авторской программы.*

**Ключевые слова:** дети с ЗПР, речевая компетенция, речевое развитие, умственн-речевая деятельность, экспериментальная авторская программа по обучению английского языка.

#### **Summary**

*In the article the problem of peculiarities of speech competence for children with the arrest of mental development in the process of study of English on the example of experimental author programme is examined.*

**Keywords:** children with arrest of mental development, speech competence, speech development, experimental author programme of the study of English.

УДК 37.016:811.111

**В.В. Кравчук**

### **ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Навчання англійської мови у сучасній школі потребує від педагога-вихователя багатьох зусиль і великої майстерності. Різноманітність методик і прийомів її викладання дозволяє розвернути творчу діяльність як вчителя, так і учнів. Згідно з Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів «Англійська мова 2-12 класи» головною метою навчання є практичне опанування учнями мовленнєвих умінь на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі в типових ситуаціях [7, с. 18]. Тобто головна мета навчання – формування у дітей комунікативної компетенції. Досягти цієї мети шляхом використання лише традиційних форм і методів організації навчально-виховної діяльності неможливо. Вирішення цієї проблеми значною мірою сприяє впровадженню у навчально-виховний процес активних методів навчання, серед яких провідну роль відіграють нестандартні методи, які дають учням змогу формувати знання шляхом інтенсивної самостійної пізнавальної діяльності й, разом з тим, сприяють розвитку індивідуальних творчих здібностей учнів. Одним з таких методів є використання автентичного (природного, того, що ґрунтується на першоджерелі) пісенного матеріалу на уроці іноземної мови. Адже за вмiлого використання пісня може стати незамінним помічником

педагога. З іншого боку вона є стимулятором позитивного настрою учня, що забезпечить стовідсоткову віддачу його на уроці. Мета статті – розглянути деякі особливості пісні і музики взагалі як засобу навчання і виховання учнів.

Відомо, що музика є найсильнішим психічним збудником, що проникає в приховані глибини свідомості» [4, с. 13]. Тлумачний словник за редакцією Ожегова та Шведової дає визначення музики як мистецтва, що відображає дійсність у звукових художніх образах [6]. Таким чином музичний твір вже за своєю суттю знайомить слухачів з відображеними у ньому реаліями іншомовної дійсності. Коменський писав, що той, хто не знає музики уподібнюється тому, хто не знає грамоти [3, с. 34]. В школах Давньої Греції більшість текстів розучували співом, а в початкових школах Індії і зараз навчають азбуки та арифметики за допомогою пісні.

Проблемою використання пісні і музики при вивченні мов займаються ряд зарубіжних дослідників. Німецькі соціолінгвісти Г. Блель та

К. Хельвег пишуть, що музика та мистецтво вільно інтерпретуються, залишають слід у культурній свідомості, сприяють креативності та визивають індивідуальні мовленнєві реакції [1, с. 170]. Вони також описують сім основних функцій, які об'єднують музику та іноземні мови:

1. Фізіологічна (сприяє запам'ятовуванню);
2. Психогігієнічна (сприяє релаксації, емоційному розвантаженні);
3. Емоційна (визиває емоції та почуття);
4. Соціально-психологічна (посилює динаміку в колективі);
5. Когнітивна (сприяє розумовим процесам);
6. Функція позасвідомого навчання (складні мовні структури заучуються на підсвідомому рівні);
7. Комунікативна (сприяє спілкуванню) [1, с. 175].

Чому ж пісня допомагає вчити мову швидко й легко? Дослідники встановили, що мозок людини має різні області для сприйняття мовлення і музики. Музичний центр мозку знаходиться у лівій, творчій півкулі, і тому працює швидше і запам'ятовує краще, ніж мовний центр, який знаходиться у правій півкулі. Тому пісні, об'єднуючи роботу обох півкуль, запам'ятовуються краще віршів, і алфавіт краще проспівати, ніж проговорити. Необхідно також зазначити, що сам мозок сприймає музику як іноземну мову. До такого висновку дійшли вчені одного з університетів Ліверпуля, котрі досліджували зону мозку (зону Брока), яку раніше вважали з'єднаною винятково з функцією мовлення, у музикантів. Виявилось, що в них в цій зоні більше сірої речовини, ніж у людей, які далекі від музики. На думку дослідників, це означає, що мова та музика мають багато спільного у сприйнятті мозком [8]. Психолого-біологічні особливості мозку людини відкривають великі можливості і перспективи для самовдосконалення. Задача педагога-вихователя максимально використовувати ці можливості.

Сформулюємо методичні переваги пісень при навчанні іноземної мови:

- пісні як один із видів мовного спілкування є засобом більш міцного засвоєння та розширювання лексичного запасу, тому що містять нові слова та вирази. У піснях вже знайома лексика зустрічається у новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації;

- у піснях краще засвоюється і активізується граматичні конструкції;

- пісні сприяють вдосконаленню навичок іноземної вимови, розвитку музичного слуху. Встановлено, що музичний слух, слухова увага і слуховий контроль знаходяться у тісному взаємозв'язку з розвитком артикуляційного апарату. Розуміння та виконання коротких, нескладних за мелодичним малюнком пісень при частому повторі допомагають закріпити правильну артикуляцію і вимовлення звуків, правила фазового наголосу, особливості ритму та ін.;

- пісні сприяють естетичному вихованню учнів, об'єднанню колективу, більш повному розкриттю творчих здібностей кожного. Завдяки музиці на уроці утворюється сприятливий психологічний клімат, знижується психологічне навантаження, активізується мовленнєва діяльність, підвищується емоційний тонус тощо;

- пісні та інші музичні твори стимулюють монологічні і діалогічні висловлювання, служать основою розвитку мовно-розумової діяльності школярів, сприяють розвитку як підготовленого так і непідготовленого мовлення [9].

Проблема використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови є досить актуальною у наш час. Адже, на превеликий жаль, у загальноосвітніх закладах бракує, а подекуди й зовсім немає, лінгафонних кабінетів. Тому на допомогу викладачеві приходять пісня, яка має багато переваг порівняно зі звичайним використанням навчального матеріалу (вивчення віршів, зазубрювання нових слів тощо) і на уроках англійської мови може використовуватися:

- для фонетичної зарядки на початковому етапі уроку;

- для більш міцного закріплення лексичного і граматичного матеріалу;

- як стимул для розвитку мовних умінь та навичок;

- як засіб релаксації в момент уроку, коли діти втомилися і їм необхідна емоційна розрядка, що зніме напругу та відновить їх працездатність [10].

Розглянемо деякі особливості пісні.

По-перше, пісенний жанр як один із важливих жанрів музичного мистецтва завдяки наявності вербального тексту здатен точно та образно відобразити різноманітні сторони соціального життя народу країни, мова якої вивчається. По-друге, пісні притаманна комунікативна функція, тобто передача закладеного автором змісту адресату. При цьому на відміну від навчальних текстів загально країнознавчого характеру, котрі

перш за все інформують читача (або слухача), тобто впливають на його інтелект та пам'ять, пісня як носій країнознавчого матеріалу робить вплив на емоції людини та його образно-художню пам'ять.

Таким чином, з точки зору методики пісня на англійській мові може розглядатися, з одного боку, як взірець іншомовного мовлення, що адекватно відображає особливості життя, культури і побуту народу, з іншого боку, будучи носієм культурологічної інформації, пісня може формувати і духовну культуру вихованця, об'єднувати його розум і душу [5, с. 39].

Звичайно, використання пісень є актуальним на початковому етапі навчання мови у I-IV класах середньої школи з ряду причин. По-перше, учні з самого початку прилучаються до культури країни, мова якої вивчається. На думку психологів діти цього віку особливо чуйні та сприятливі до чужої культури. По-друге, при роботі з цим своєрідним лінгвокраїнознавчим матеріалом утворюється хороша передумова для всебічного розвитку особистості учня, тому що спеціально відібрані пісні стимулюють образне мислення і формують гарний смак. Цьому сприяє, зокрема, і достатньо високий вроджений рівень музичних здібностей дітей цього віку. Так, наприклад, у 81,2% досліджуваних дітей у віці 6-7 років розвинений не тільки звуковисотний слух, а й музичний слух в цілому, який пізніше гальмується у дітей, що припиняють музичну діяльність [5, с. 36].

Вони також розвивають і дитячу творчість. Діти самі можуть придумати нескладний текст для пісні і покласти його на знайому мелодію. У пісню можна перетворити все, навіть звичайне вітання. Це досить успішно довела своїм «Jazz Chant» американський методист, викладач англійської мови Керол Грехем [2].

Але наполегливо дотримуючись стереотипу, що пісні потрібні лише дітям, вчителі-вихователі забувають про старші класи, для яких пісня – це, перш за все, засіб релаксації. В цьому і полягає велика перевага її. Вихованці, не маючи жодної підозри, мимовільно запам'ятовують слова, збагачуючи свій запас; вивчають деякі аспекти граматики; пристосовуються до інтонації мовлення. Потрібно зауважити, що зараз кожен другий підліток, якого можна побачити на вулиці, – у навушниках. А завдяки широкому розповсюдженню звуко- і відеозапису, а також авангардному положенню англійської музичної культури пісні англійською мовою є найбільш популярними серед молоді та учнів. Це дає змогу вчителю оптимально використовувати переваги пісні: посилювати мотивацію навчання, проводити бесіди та дискусії та ін. Тематику для усного чи писемного мовлення можуть стати сучасні популярні серед молоді пісні. Бажано, щоб вони були цікаві за змістом і стимулювали вихованців до подальшого обговорення, висловлювання свого особистого ставлення до пісні, її композиції і виконання. Не можемо оминути увагою і контекст пісні. Адже насичене лексичне забарвлення твору сприяє не лише збагаченню словникового запасу, але



й містить виховний вплив на учнів, а одним з провідних напрямків мети освіти України є виховання високих моральних якостей в учнів [11].

Таким чином проблема використання автентичної пісні є досить актуальною і недостатньо дослідженою. У своїй роботі педагог-вихователь повинен вдаватися до пісенного матеріалу. Адже пісня є не тільки креативною та цікавою формою організації навчального процесу, а й фактором емоційного впливу на свідомість учнів. Крім того, використання її не тільки у молодших, а й старших класах зумовлює невимуснене запам'ятовування школярами навчального матеріалу, сприяє їх мотивації.

### Література

1. **Blell Gabrielle** (Hrsg). Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht / Blell Gabrielle. Hellwig Karlheinz. – Frankfurt/M., 1996. 2. **Graham C.** Jazz Chants: Rhythms of American English as a Second Language / Carol Graham. – N.Y. : Oxford University Press, 1978. – 280 p. 3. Історія педагогіки / За ред. **Гриценка М.С.** / М.С. Гриценко. – К., 1973. 4. **Леви В.** Вопросы психобиологии музыки // Советская музыка / В. Леви. – 1966. – № 8. – С. 13-19. 5. **Науменко С.И.** Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально – творческих способностей учащихся общеобразовательных школ / С.И.Науменко. – М.: Просвещение, 1982 . – 310 с. 6. **Ожегов С.И.** Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, П.Ю. Шведова. – М., 1992. 7. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів «Англійська мова 2-12 класи» / за ред. проф.КНУ ім.Т.Шевченка **П.Беха.** / П.Бех – К.: Шкільний світ, 2001 // p.8.<http://www.medlnks.ru/article.php?sid=56049>. [http://www.pomorsu.ru/avpu/proect/sbornik\\_2004/255.htm](http://www.pomorsu.ru/avpu/proect/sbornik_2004/255.htm)10. <http://filolingvia.com/publ/178-1-0-645> 11. [http://www.osvi.ta.org.ua/pravo/law\\_00/part\\_1.html](http://www.osvi.ta.org.ua/pravo/law_00/part_1.html)

### Анотація

*В даній статті розглядається проблема використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови як засобу посилення мотивації учнів та створення креативних умов для навчання у сучасній школі, а також пропонуються шляхи її вирішення. Автором також планується впровадження пісні та музики у навчально-виховний процес.*

**Ключові слова:** автентична пісня, музика, звуковисотний слух, зона Брока, звуко- та відеозаписи.

### Summary

*The following article presents the problem of using songs in the English lessons as the way of intensification of pupils' motivation and making creative conditions for studying in the modern school. There also the ways of its solution are presented. The author also plans to provide using of the songs and music into educational process.*

**Key words:** authentic song, music, high-sound hearing, Broca's center, sound and video recordings.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ**

Конечной целью национальной системы образования нашей страны является подготовка интеллектуально развитой и духовно богатой личности гражданина Украины, руководствующегося в своей жизни и профессиональной деятельности нормами и ценностями гражданского общества. Неотъемлемой составляющей интеллектуального развития подрастающих поколений, а также их воспитания в духе уважения к другим народам и культурам является обучение школьников иностранному языку. Владение хотя бы одним иностранным языком позволит детям приобщиться к достижениям человеческой мысли и мировой культуры. Большое значение иностранного языка в контексте повышения общей культуры учащихся обусловило появление распоряжения Министерства образования и науки Украины, в соответствии с которым изучения данного предмета начинается уже со второго класса.

На сегодняшний день одним из наиболее востребованных иностранных языков остаётся английский, поскольку он имеет статус языка международного общения, науки, культуры, международных отношений. Успешность овладения тем или иным учебным предметом напрямую зависит от заинтересованности обучаемого в материале / предмете, который преподаётся. Причём, если в зрелом возрасте факторами такой заинтересованности выступают в частности профессиональный или карьерный рост, то у младших школьников заинтересованность зачастую является результатом стиля преподавания. Соответственно, уровень достижений младших школьников по английскому языку определяется тем, насколько интересно для них самих протекает процесс обучения. Ведущим видом деятельности в детском возрасте является игра. Таким образом, особую актуальность получает проблема использования игр в формировании интереса младших школьников к изучению английского языка.

Проблема использования игр в обучении английскому языку младших школьников нашла своё отражение в научных публикациях К. Молиевой, Е. Степановой, Т. Шарафутдиновой, С. Шустваль Н. Федичевой, Л. Яковенко и других исследователей. Так, Е. Степанова приводят примеры игр, которые могут использоваться для формирования интереса у детей младшего школьного возраста к изучаемому языку [1].. В работах Н. Федичевой [2], С. Шустваль [3] и Л. Яковенко [4] изучаются преимущества использования игр в обучении подрастающего поколения английскому языку.

Вопрос возникновения интереса как отношения личности к окружающей действительности является предметом научных поисков А. Дусавицкого, Д. Мацько, О. Степанова, Ю. Трофимова и других учёных.

Анализ имеющейся литературы по методике преподавания иностранных языков свидетельствует, что вопрос изучения возможностей игровой деятельности в обучении младших школьников английскому языку достаточно полно освещён в науке. В то же время приходится констатировать, что проблема формирования интереса младших школьников к английскому языку средствами игры является ещё недостаточно разработанной на теоретическом и методическом уровне.

В связи с вышеизложенным **цель** данной статьи заключается в теоретическом обосновании принципов организации и проведения игровой деятельности для формирования у младших школьников интереса к английскому языку.

Обоснование вышеназванных принципов предусматривает определение сущности игры как вида деятельности, сущности понятия „интерес”, а также этапов использования игровой деятельности в учебном процессе начальной школы.

Следует сказать, что в научной литературе в целом и литературе по методике преподавания иностранных языков в частности существует множество определений игровой деятельности. Так, под *игрой* Д. Чернилевский понимает нормативную модель процессов деятельности. Такой моделью, по мнению учёного, является роль, содержащая в себе набор правил, определяющих как содержание, так и направленность, характер действий играющих [5, с. 183]. Согласно взглядам П. Бабинской, игра представляет собой методический приём, предусматривающий создание ситуации общения, которая побуждает учащихся к импровизации речевого и неречевого поведения в соответствии с характером полученной роли, межролевых и межличностных отношений [6, с. 80]. Интересной видится нам позиция Т. Шарафутдиновой, которая считает, что благодаря играм овладение речевыми навыками происходит в непринуждённой атмосфере реальной ситуации общения [7, с. 46]. На потенциале игровой деятельности в контексте повышения познавательной активности и эмоциональной устойчивости младших школьников настаивает С. Шустваль, по мнению которой игра на уроке английского языка помогает ученикам младших классов преодолеть нерешительность и поверить в свои силы [3, с. 41]. Как видим, несмотря на множество трактовок понятия „игра”, учёные подчёркивают как необходимость определения сюжета и набора правил, так и создание непринуждённой атмосферы реального общения как неотъемлемых составляющих игровой деятельности.

На наш взгляд, под **игрой** следует понимать *вид учебной деятельности на занятиях по английскому языку в начальной школе,*

*способствующий усвоению учебного материала в ситуации естественного речевого общения.* Следует отметить, что такая ситуация должна определяться сюжетом и правилами игры.

Успешность овладения той или иной дисциплиной зависит от наличия у школьников стойкой потребности в познании предмета. Одной из наиболее распространённых форм познавательной потребности является интерес. В научной литературе понятие „интерес” трактуется как форма проявления познавательной потребности, которая обеспечивает направленность личности на осознание целей деятельности, способствует ориентированию, ознакомлению с научными фактами и лучшему отображению действительности [8, с. 253]. Мы полностью согласны с мнением Д. Мацько, который рассматривает интерес как результат эмоционально окрашенного отношения личности к предметам или явлениям окружающей действительности и рациональной избирательности этих предметов или явлений [9, с. 126]. Добавим только, что это отношение должно быть исключительно позитивным. В противном случае нельзя говорить о заинтересованности человека. В контексте нашего исследования понятие „интерес” означает *нацеленность младших школьников на изучение английского языка, что возникла в результате позитивного отношения детей к предмету.*

Обоснование принципов организации и проведения игровой деятельности как средства формирования у младших школьников интереса к английскому языку предусматривает определение этапов организации такой деятельности в учебном процессе начальной школы.

На наш взгляд, организация игровой деятельности младших школьников состоит из *подготовительного, основного, итогового* этапов.

Основным заданием *подготовительного* этапа является подготовка к проведению игровой деятельности на занятиях по английскому языку, что предусматривает определение учителем цели и формы игры, а также её методического обеспечения. Следует сказать, что для младших школьников учитель является наиболее значимой личностью для детей учитель. Поэтому именно от учителя, от его умения построить учебный процесс зависит деятельность учащихся, усвоение ими учебного материала, усовершенствование процессов восприятия, памяти, внимания, а также формирования учебной, то есть познавательной мотивации ученика. Намереваясь использовать игру в учебном процессе, преподаватель должен быть уверен в её целесообразности и обязан определить цели игры в соответствии с задачами учебного процесса. Всякая учебная игра должна решать конкретную задачу, посильную для ее участников. Таким образом, принципами организации игры являются **целесообразность** игры и её **соответствие целям** учебного процесса.

В то же время эффективность игры (а, следовательно – интерес к изучаемому предмету) определяется степенью её „внутреннего

принятия”, что предусматривает активное участие детей в подготовке к игре. Кроме того, эмоциональный отклик как основу интереса способна возбудить у человека только актуальная, необходимая информация. Другими словами, интерес младших школьников к английскому языку существенно повысится в том случае, если они осознают, что знания необходимы им для решения актуальной проблемы / задачи. При подготовке игры учителю следует опираться на необходимость применения учениками знаний для решения важных для них проблем. Так, преподаватель в качестве проблемы игры может предложить такую ситуацию: “Ask the famous director about his plans”. Таким образом, принципами организации игровой деятельности, следование которым повышает интерес детей к изучению английского языка, являются **приобщение младших школьников к организации игры и опора учителя на актуальные проблемы** детей.

Цель *основного* этапа организации игровой деятельности младших школьников на занятиях по английскому языку заключается в непосредственном проведении игры. Результативность процесса обучения существенно повысится в том случае, если дети будут чувствовать, что над ними не довлеют страх сделать ошибку, получить плохую оценку и возможная критика со стороны преподавателя. Очень часто ученики младших классов отстают по программе либо не выказывают интереса к предмету только потому, что они не имеют права на ошибку. Учитель должен помнить, что главное при проведении игры – создать доброжелательную атмосферу и ситуацию успеха для учащихся. Игра должна строиться на принципах взаимоуважения участников друг к другу, стимулирования творческой активности играющих, доброжелательности.

На наш взгляд, задача учителя состоит не в том, чтобы дать ученику четкие, готовые знания по предмету, поскольку в этом случае осуществляется превращение студента из продуцента знаний в реципиента последних. Такой подход может вызвать „внутреннее неприятие” со стороны учащихся, поскольку исключает возможность инициативы школьников. Главная задача заключается в том, чтобы научить ребенка самому находить правильный выбор, анализировать, делать выводы. Иными словами – творчески развивать личность ребёнка.

Таким образом, основными принципами игровой деятельности младших школьников, которые способствуют повышению у детей интереса к изучению английского языка, являются, во-первых, **создание на уроке доброжелательной атмосферы и ситуации успеха**; во-вторых, – **стимулирование творческой деятельности** младших школьников в процессе игры.

Последним этапом в организации игровой деятельности младших школьников на занятиях по английскому языку является *итоговый* этап, имеющий целью подведение итогов игры. В основу любой игры положен принцип соревновательности, то есть лучшего (более быстрого /

успешного) выполнения задания игры. В связи с вышеизложенным целиком реальной выглядит ситуация, когда одна команда выигрывает, а другая терпит неудачу. При подведении итогов учителю необходимо прокомментировать речевые ошибки, допущенные игроками. Вместе с тем такое комментирование должно быть направлено, прежде всего, на улучшение умений речевой деятельности. Абсолютно недопустимым считаем отношение к комментированию как средству наказания игроков (команд), поскольку такой подход может привести к снижению интереса младших школьников к изучению английского языка. Мы считаем, что учитель должен акцентировать внимание не на факте выигрыша / проигрыша как таком, а, прежде всего – на перспективах изучения учениками младших классов английского языка. Таким образом, принципами организации игровой деятельности младших школьников выступают **комментирование** учителем **хода и результатов** игры, **признание достижений** учащихся в овладении английским языком, а также **недопустимость наказания за допущенные ошибки**.

Игра является эффективным средством повышения интереса младших школьников к изучению иностранного языка. Формированию мотивации детей к овладению английским языком способствует организация игровой деятельности на таких принципах:

1. *Целесообразность* игры.
2. *Соответствие* игры *целям* учебного процесса.
3. *Приобщение* младших школьников к *организации* игры.
4. *Опора* учителя на *актуальные проблемы* детей.
5. *Создание* на уроке *доброжелательной атмосферы* и *ситуации успеха*.
6. *Стимулирование творческой деятельности* младших школьников в процессе игры.
7. *Комментирование* учителем *хода и результатов* игры.
8. *Признание достижений* учащихся в овладении английским языком.
9. *Недопустимость наказания за допущенные ошибки*.

Безусловно, материал статьи не решает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективы дальнейших научных поисков в данном направлении видим в разработке комплекса игр для обучения младших школьников видом рецептивной и продуктивной деятельности.

#### **Литература**

1. **Степанова Е. А.** Игра как средство развития интереса к изучаемому языку / Е. А. Степанова // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 66 – 68.
2. **Федічева Н. В.** Using Games in teaching English to Young Learners / Н. В. Федічева, Д. С. Мацько, Н. Бабічева // Освіта Донбасу. – 2003. – № 5 – 6. – С. 23 – 26.
3. **Шустваль С.** Гра на уроках англійської мови як засіб підвищення пізнавальної активності школярів / С. Шустваль // Початкова школа. – 2004. – № 2. – С. 40 – 41.
4. **Яковенко Л. І.** Рольова гра як активний прийом навчання англійській

мові / Л. І. Яковенко // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 16 – 17.

5. **Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

6. **Практический** курс методики преподавания иностранных языков : английский, немецкий, французский : учеб. пособие / [Бабинская П. К., Леонтьева Т. П., Андреасян И. М., Будько А. Ф., Чепик И. В]. – Изд. 2-е, стер. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 288 с.

7. **Шарафутдинова Т. М.** Обучающие игры на уроках английского языка / Т. М. Шарафутдинова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 8. – С. 46 – 50.

8. **Степанов О. М.** Основы психологии і педагогіки : навч. посібник / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – 2-е вид., випр., доп. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с. – (Серія „Альма-матер”).

9. **Мацько Д. С.** Формування гуманістичних цінностей майбутніх учителів зарубіжної літератури в процес фахової підготовки: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Дмитро Сергійович Мацько. – Луганськ, 2008. – 275 с.

#### **Анотація**

*У статті розглядаються можливості використання ігрової діяльності в навчанні молодших школярів англійської мови. На основі аналізу змісту ігрової діяльності та визначення етапів її організації автор теоретично обґрунтовує принципи організації та проведення ігрової діяльності у формуванні інтересу молодших школярів до англійської мови.*

**Ключові слова:** англійська мова, гра, інтерес, ігрова діяльність, молодші школярі.

#### **Summary**

*The article deals with the problem of using games in teaching English to pupils of primary school. The author determines the principles of organization and carrying out games in forming interest of pupils of primary school to the English language.*

**Key words:** English language, game, interest, pupils of primary school.

УДК 81/28:37.025:373

**Р.А. Мурсалієва**

### **ВПЛИВ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ НА МОТИВАЦІЮ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ШКОЛІ**

Проблема збереження зацікавленості учнів до вивчення іноземної мови протягом всього періоду її вивчення постійно обговорюється в методичній літературі і ще довго буде актуальною. Серед багатьох способів збереження цього інтересу, тобто підтримки мотивації її вивчення, виступає введення в уроки країнознавчого матеріалу. Тексти країнознавчого характеру посідають все більше місце в процесі навчання іноземних мов. Завдяки цим текстам учні знайомляться з реаліями країни, мова якої вивчається, отримують додаткові знання з географії, освіти, культури. Зміст країнознавчих текстів має певну новизну для

дітей, викликає потребу в подальшому самостійному ознайомленні з країнознавчими матеріалами.

Актуальність проблеми використання країнознавчого матеріалу для підвищення мотивації вивчення іноземних мов сприяла вибору теми нашого дослідження. Мета нашої статті – розглянути шляхи відбору країнознавчого матеріалу для підтримки та розвитку мотивації вивчення іноземної мови в школі.

Проблему застосування країнознавчого та лінгвокраїнознавчого матеріалу у навчанні іноземних мов розглядали такі вчені як Бім І.Л., Вайсбурд М. Л., Міньяр-Белоручев Р. К., Рогова Г. В., Маслова В.О., Верещагін Є. М. та ін. Всі вони стверджують, що країнознавчий та лінгвокраїнознавчий матеріал виступає дуже важливим засобом для створення і підтримки інтересу до вивчення іноземних мов [1].

Проблемі підвищення мотивації, збереження і розвитку інтересу до вивчення предмета «іноземна мова» приділяється багато уваги як в психології так і в методиці навчання цього предмета. Враховуючи складність та багатогранність проблеми, вчені пропонують різні підходи до її вирішення: створення спеціально розробленої системи вправ, виконуючи які учні відчують результат своєї діяльності; залучення емоційної сфери в процес навчання; характер педагогічного впливу вчителя, наявність стимулів; використання пізнавальних ігор; використання країнознавчого матеріалу [2, с. 13].

Прогресуючий розвиток міжнародних контактів і зв'язків в політиці, економіці, культурі зумовлює послідовну орієнтацію сучасної методики навчання іноземних мов на реальні умови комунікації. Оволодіння комунікативною компетенцією передбачає володіння не лише відповідною іншомовною технікою, але і засвоєння величезної позамовної інформації, необхідної для адекватного навчання та взаєморозуміння, тому що останнє неможливе без основних знань комунікантів про навколишнє середовище. Помітна різниця в цих знаннях у носіїв різних мов в основному визначається різними матеріальними та духовними умовами існування відповідних народів і країн, особливостями їх історії, культури, суспільно-політичного устрою, політичної системи, тощо. Таким чином, загально визнаним стає висновок про необхідність глибокого знання і розуміння специфіки країни, мова якої вивчається, а, отже, країнознавчого підходу як одного з головних принципів навчання іноземних мов [3, с. 14].

Лінгвокраїнознавство ставить своєю задачею вивчення іншомовних одиниць, які найяскравіше відображають національні особливості культури народу-носія мови та умов його існування [3, с. 15]. Необхідність відбору мовних одиниць, в яких проявляється своєрідність національної культури і які неможливо зрозуміти так, як їх розуміють носії мови, відчувається у всіх випадках спілкування з іноземцями, при читанні художньої літератури, публіцистики, преси, при перегляді фільмів, прослуховуванні пісень. До числа лексичних одиниць,



які володіють яскраво вираженою національною культурною семантикою входять назви реалій (предмети і явища характерні для однієї культури і відсутні в іншій), конотативна лексика (слова, які співпадають за основним значенням, але відрізняються за культурно-історичними асоціаціями), фонова лексика (слова, які означають предмети і явища, що існують також і в рідній культурі, але відрізняються за якимось національними особливостями функціонування, форми, призначення предметів, тощо). Для лінгвокраїнознавства велику цінність також мають фразеологізми, в яких відображається національна своєрідність історії, культури, традиційного способу життя народу-носія мови [3, с. 15].

В нашій статті ми детальніше зупинимось на такому пласті лексики як реалії, зокрема реалії англійської мови. Реалія – це слово, яке співвідноситься з предметами через проміжну категорію – референт. Референт – це предмет думки, який відображає предмет чи явище об'єктивної реальності і утворює той понятійний зміст, з яким співвідноситься певна мовна одиниця. В реаліях найбільш наочно проявляється близькість між мовою і культурою: поява нових реалій в матеріальному і духовному житті суспільства веде до появи реалій і в мові. Відмінною рисою реалії від інших лексичних одиниць виступає характер її предметного змісту, тобто тісний зв'язок явища або предмета, який означається реалією, з національними особливостями та історичним відрізком часу. Можна стверджувати, що реаліям притаманний національний та історичний колорит [4, с. 46]. При порівнянні реалій можна виділити наступні моменти:

- реалія характерна лише для одного мовного колективу, а в іншому вона відсутня (амер. *drugstore*, *sponge bath* не мають аналогів в українській мові);

- реалія існує в обох мовних колективах, але в одному має ще й додаткове значення (амер. *clover leaf* «листок конюшини, перехрестя доріг у вигляді листка конюшини», українське – лише «листок конюшини»);

- в різних суспільствах подібні функції здійснюються різними реаліями (амер. *sponge* – губка, рос. – мочалка (для купання в ванній, в лазні));

- в різних суспільствах схожі реалії відрізняються відтінками свого значення (*cuckoo's call* – кукукання зозулі у американській народній мудрості означає скільки років дівчині залишилось до весілля, в українській – скільки років залишилось жити) [4, с. 51].

Реалії являють собою особливі лексичні одиниці, які називають об'єкти, характерні для одного народу, але чужі для іншого, що затрудняє їх переклад і перекладачам часто приходиться удаватися до описових пояснень або пропонувати свій неологізм, напр «надземка» – *elevated railroad*; «букмекер» – *book maker*, людина, яка приймає заклади від публіки на перегонах; «родстер» – *roadster* – двомісний автомобіль з

відкидним верхом. Інколи подібні еквіваленти можуть стати усталеними виразами: Lord Privy Seal – лорд-охоронець печатки. До числа реалій можна віднести аббревіатури: NAM suit костюм строгого крою (NAM – National Association of Manufacturers – Національна асоціація промисловців). В стилістичному плані реалії належать до літературної мови і цим відрізняються від наукових термінів, жаргонізмів, тощо [4, с. 54]. В лінгвістиці існує кілька класифікацій реалій, напр., топоніми (Snowdon, Thames, Scotland, Baker Street, Piccadilly Circus), антропоніми (Henry VIII, William the Conqueror), етнографічні реалії (Reebok, Coca-Cola, hamburger, pub, cricket, rugby, daffodil, national park), суспільно-політичні реалії (Government, Navy), реалії системи освіти (girls guide, public school, Scout Association), реалії культури (the Globe Theatre, Star Wars, the National Gallery, Beatles, The Times) та ін. [4, с. 61].

Таким чином, різноманітність національних особливостей втілених в реаліях, дозволяє учням вивчати і розуміти внутрішній устрій, економічний і культурний рівень, історію країни, мова якої вивчається, її героїв, звичаї, традиції. Ми бачимо, що реалії являються одним з головних об'єктів лінгвокраїнознавства. І якщо ми будемо вводити лінгвокраїнознавчий матеріал на уроках іноземної мови, то це сприятиме не лише засвоєнню мови, але й розвиватиме комунікативні навички дітей.

Виходячи з результатів нашого дослідження можна зробити висновок, що чим вищим буде рівень сформованості активної мовленнєвої діяльності, тим сильнішими і стійкішими будуть мотиви вивчення іноземної мови у дітей, що забезпечить позитивне ставлення до політичного, економічного, культурного життя країни, мова якої вивчається, а також сприятиме реалізації не лише практичної, але й виховної, освітньої та розвиваючої цілей уроку іноземної мови.

Перспективи подальшого розвитку нашого дослідження передбачають більш глибокий аналіз інших чинників лінгвокраїнознавчого характеру, які сприятимуть підвищенню мотивації вивчення іноземної мови, зокрема значення конотативної та фонові лексик.

### Література

1. **Большая Советская Энциклопедия.** – 3-е изд. – Т. 24. – Кн. I. – М. : 1976. – 546 с.
2. **Рахштейн А. Д.** Лингвострановедческий аспект в преподавании иностранных языков / А. Д. Рахштейн // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 36. – С. 13 – 16.
3. **Нефедова М. А.** Отбор материалов лингвострановедческого содержания для чтения / М.А. Нефедова // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 4. – С. 38-41.
4. **Ощепкова В. В.** Культурологические, этнографические и типологические аспекты лингвострановедения. / В. В. Ощепкова. – М.: Наука, 1995. – 96с.

### Анотація

Автор розглядає шляхи відбору країнознавчого матеріалу для підтримки та розвитку мотивації вивчення іноземної мови в школі, зупиняється на лексичних одиницях, які володіють яскраво вираженою національною культурною семантикою, робить детальний аналіз назв реалій, в яких найбільш наочно проявляється близькість між мовою і культурою.

**Ключові слова:** лінгвокраїнознавство, мотивація, реалії, фонові лексика, конотативна лексика.

### Summary

The author examines the ways of selecting of linguacultural material for support and development of motivation to learning foreign languages at school, observes lexical units with highly expressive national and cultural semantics, makes a detailed analysis of realia, which express connection between language and culture most vividly.

**Key words:** linguacultural studies, motivation, realia, background vocabulary, connotative vocabulary.

УДК:811.111(075.8)

**І.В. Рабоцук**

## ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНІЙ МОВИ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

**Актуальність.** На сучасному етапі розвитку нашого суспільства зростає значущість вивчення іноземної мови, загострюється потреба в опануванні іноземної мови як засобом спілкування. Одне з основних завдань, які ставляться сьогодні суспільством перед школою, є виховання і освіта людини культури, яка володіє комунікативною компетенцією.

Використання лінгвокультурного аспекту сприяє формуванню мотивації вчення, що в умовах шкільного навчання важливе, оскільки саме іншомовне спілкування не підкріплене мовним середовищем. Найважливіший мотиваційний стимул вивчення іноземної мови є прагнення до розширення свого загального кругозору. Отже, в школі навчальний предмет є засобом залучення учнів “до духовної культури інших народів”. У практичному плані лінгвокультурна компетентність направлена на реалізацію кінцевої мети навчання іноземній мові, а саме, на навчання спілкуванню. Підготувати учнів до іншомовного спілкування, сформувати комунікативну здатність без прилучення норм адекватної мовної поведінки і у відриві від знань ними неможливо. Це визначає важливість і актуальність питань, пов’язаних з розробкою лінгвокультурного аспекту в навчанні іноземній мові в середній школі. Тому метою даної роботи було визначити зміст лінгвокультурного аспекту в навчанні іноземній мові учнів та іншомовній культурі; запропонувати систему вправ з формування лінгвокультурної компетентності учнів середніх класів загальноосвітніх закладів.

Питаннями взаємозв'язку вивчення іноземної мови та іншомовної культури на засадах різних педагогічних підходів були присвячені роботи М. Байрама (M. Yugam), В. Біблера, А. Вартанова, Г. Воробйова, Д. Зинов'єва, О. Кавнатської, О. Коломінової, Л. Кузьміної, Р. Ладі (R. Lado), С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, В. Сафонової, С. Севінгтон (Sandra J. Savington), П. Сисоєва, О. Солодкої, Г. Томахіна та ін, проте проблема формування лінгвокультурної компетентності у учнів на уроці іноземної мови залишається актуальною і до теперішнього часу.

В. Телія визначає лінгвокультурологію як дисципліну, що досліджує “перш за все живі комунікативні процеси і зв'язок використовуваних в них мовних виразів з менталітетом народу, що синхронно діє” [8, с.218].

Як зазначав Т. Маслов: “лінгвокультурологія – певне бачення світу крізь призму національної мови, коли мова постає засобом вираження особливої національної ментальності” [4, с.42]. Предмет лінгвокульту-рології: 1) безеквівалентна лексика і лакуни; 2) міфологізовані мовні одиниці: архетипи і міфологеми, обряди і повір'я, ритуали і звичаї, закріплені в мові; 3) фонд фразеологізму мови; 4) еталони, стереотипи, символи; 5) метафори і образи мови; 6) стилістичний устрій мов; 8) мовна поведінка; 8) галузь мовного етикету.

Якщо раніше лінгвокультурні знання супроводжували базовий курс іноземної мови лише як коментар при вивченні того або іншого матеріалу, то в теперішній час лінгвокультурний аспект повинен стати невід'ємною частиною уроків іноземної мови. Це означає, що усе більш відчувається необхідність вивчати не лише мову, але й культуру країни мови, що вивчається.

У поняття лінгвокультурний аспект в навчанні іноземній мові в середній школі входить узус – засіб виразу, який співвіднесений з умовами комунікації, тобто придатна до конкретної ситуації форма мови. З цього боку важливу роль у формуванні вербальних форм мовного етикету виконують картки з розвитку діалогічної мови. Адже наочність в підручниках у поєднанні з текстовим матеріалом сприяє встановленню найміцніших асоціацій між образом предмету і словом мови, що вивчається. Ми вважаємо, що це значною мірою полегшує формування лексичного фону лінгвокультурних знань.

Лінгвокультурний аспект знаходить віддзеркалення як в цілях і завданнях навчання іноземній мові, так і у змісті і прийомах. Перш за все, в прагненні розвинути в учнів мотивацію, інтерес до оволодіння іноземної мови, перейти від авторитарного стилю спілкування з учнями до справжнього спілкування, діалогу. Необхідно залучати додаткові цікаві лінгвокультурні матеріали, які б спонукали учнів до самостійного пошуку таких матеріалів значно раніше, ніж передбачено програмою, організувати на уроках роботу з газетою, потурбуватися про створення сприятливого психологічного клімату на уроці. Пісні, вірші, театралізація з позакласної роботи все більш повинні проникати на урок,

стати обов'язковими його елементами. Зазначимо, що на сучасному етапі багато розроблено для того, щоб “зробити навчання більш інформативним, змістовним, аби підсилити дію на особу школяра засобами навчального предмету, для того, щоб розвивати не лише його світогляд, а і світовідчуття” [5, с.13]. Ми вважаємо, що важливим мотиваційним стимулом вивчення іноземної мови є прагнення до розширення свого загального кругозору, де провідну роль грає бажання познайомитися з життям країни мови, що вивчається. Підсилити роль розширення загального кругозору можна за рахунок ще більш послідовній та ширшій реалізації лінгвокультурного аспекту. Нам здається, перспективними будуть спроби створення навчальних програм з використанням комп'ютерів і відеозаписів, та впровадження їх в практику школи. Інтенсифікація навчання як одна з важливих сучасних тенденцій, диктує необхідність модифікувати урок іноземної мови – перетворювати його на урок-екскурсію, в урок-конференцію, урок-телеміст.

Формування лінгвокультурної компетентності учнів відіграє значну роль, бо це найактуальніша проблема сучасної школи. Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і вимогами життя. Школа має стати не підготовчим етапом до життя, а самим життям.

Тож зазначимо, що “лінгвокультурна компетентність” - це знання країнознавчих, історико-культурних особливостей, етнокультурного фонду країни, прояв толерантності, поваги, та розуміння лінгвокультурних особливостей представників інших культур; здатність будувати мовну і немовну поведінку із врахуванням норм соціумів, що говорять на мові, яка вивчається [11, с.8].

Відомо, що навіть глибоке знання іноземної мови не виключає непорозуміння у спілкуванні з носіями цієї мови. Причина часто полягає в тому, що ми сприймаємо інші культури через призму власної культури, а наші спостереження і висновки обмежуються її рамками.

Загальновідомим є той факт, що люди сприймають одне одного через призму вже існуючих стереотипів. Нерозуміння мови, символіки жестів, міміки та інших елементів поведінки часто призводить до викривленого тлумачення смислу їхніх дій, що легко породжує цілу низку негативних почуттів: настороженість, презирство, ворожість.

Незважаючи на обґрунтованість чи необґрунтованість, правдивість чи хибність стереотипів, усі вони є невід'ємним елементом будь-якої культури і вже самим фактом свого існування впливають на психологію і поведінку людей, на їх свідомість і міжнаціональні контакти [2, с.11].

Ми вважаємо за потрібне розглянути, що необхідно для формування лінгвокультурної компетентності. Отже, текст. Таке широке розуміння функціональності і змістовній ємкості тексту дає нам можливість стверджувати, що в тексті в тій або іншій мірі знайдуть

відображення усі значимі складові лінгвокультурній дійсності країни мови, що вивчається [6, с.29].

Фонові знання, як відзначають Е.М. Верещагін і В.Г. Костомаров - це факти, безумовно, відомі всім членам національної спільності. Учні, знайомлячись з текстом, набувають фонові знання в галузі інокультури. Фонову культурно-країнознавчу інформацію учні одержують насамперед з основних навчальних текстів-полілогів, дійовими особами яких є самі учні, а також із текстів для читання та аудіюванні [1, с.197].

Об'єктивною дійсністю в методичному полі навчання іноземним мовам нам представляється мовна середа, яка визначається нами як історично конкретний лінгвокультурний соціум. В якості об'єктивних атрибутів мовного середовища ми виділяємо природній достовірний аудіоряд, відеоряд, ситуативний ряд, насичений ряд фонових знань і повчальну стихію мови.

Особливе місце займає безеквівалентная лексика. Вона існує оскільки позначає національні реалії. Знання цих реалій важливе при вивченні культури і мови країни [6, с.29].

Реалії – назва, яка властива лише певним націям і народом, предметом матеріальної культури, фактів історії, імена національних героїв, міфологічних істот. У реаліях найнаочніше виявляється близькість між мовою і культурою.

Згідно зазначеному, можна зробити висновок, що реаліям властивий національний і історичний колорит. І як мовне явище найтісніше пов'язане з культурою країни мови, що вивчається.

При вивченні іноземної мови ми зустрічаємося з такими поняттями як топоніми (географічні назви) і антропоніми (особисті імена людей).

1. Етнографічні реалії. Реалії побуту: одяг, взуття (Reebok – expensive and fashionable sports clothes), їжа, напої (Coca-Cola; hamburger), побутові заклади (pub – a place, not a club or hotel), відпочинок, проведення часу, спорт, ігри (baseball; Boat Race; cricket; rugby), звичаї і традиції, свята (May Day), рослини і тварини, охорона довкілля (daffodil; national park).

2. Суспільно-політичні реалії. Уряд, озброєні сили (The British Government).

3. Реалії системи освіти і виховання підростаючого покоління ( girls guide, public schools, Scout Association).

4. Реалії культури: а) література (Burns, Robert; Shakespeare, William); б) кіно і театр (Chaplin, Charlie; The Globe Theatre; Star Wars);

в) образотворче мистецтво ( the National Gallery); г) музика (AC/DC – on Australian heavy-metal group; Beatles); д) засоби масової інформації (BBC; The Independent; The National Geographic; The Times) [9,с. 81].

Великим лінгвокультурним потенціалом володіють одиниці афористичного рівня – прислів'я, приказки, крилаті слова і вирази,

цитати. Разом із лексикою і фразеологією вмістом лінгвокультурного матеріалу виступають правила мовного етикету, а також правила мовної і немовної поведінки в різних ситуаціях спілкування, включаючи рутинну поведінку і заботони. Жести і інші засоби невербального спілкування є компонентами фонових знань носіїв мови і культури і володіють національними особливостями.

Ми маємо за потрібне запропонувати систему вправ для формування лінгвокультурної компетентності учнів середніх класів, бо вона забезпечує як організацію процесу навчання, так і організацію процесу засвоєння.

Під системою вправ, слідом за С. Шатіловим, ми розуміємо таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, що виконуються у такій послідовності і в такій кількості, які враховують закономірності формування навичок та вмінь в різних видах мовленнєвої діяльності в їх взаємодії і забезпечують максимально високий рівень оволодіння іноземною мовою у заданих умовах. Ця система вправ спрямована на оволодіння навичками і вміннями розуміння і вживання лінгвокультурної інформації в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні, письмі). [10, с.59]

Як зазначав Ю. Пассов, Загальними параметрами системи вправ є системність, структурність, інтегрованість, ієрархічність, і при цьому кожний новий рівень – не сума одиниць наступного рівня, а “новий якісний щабель організації” [7, с.40]. Спираючись на структурну організацію системи вправ, визначаємо таку ієрархію рівнів запропонованої системи:

❖ *Система вправ* для навчання лінгвокультурної компетентності учнів.

❖ *Підсистема вправ* для оволодіння навичками та вміннями певного виду мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма.

❖ *Група вправ* для оволодіння конкретними навичками (наприклад, лексичними, орфографічними та ін.) та окремими вміннями (наприклад, розуміти аудіо тексти культуро-країнознавчого характеру) [3, с.17].

Тобто, розглянувши систему вправ, які сприяють формуванню лінгвокультурної компетентності, можна стверджувати, що така система забезпечує реалізацію основних практичних цілей навчання іноземної мови у середній школі – навчити учнів міжкультурного спілкування у межах вимог чинної програми у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Ми вважаємо, що вправи з формування лінгвокультурної компетентності відповідають вимогам комунікативного підходу у навчанні іноземних мов, сприяють реалізації не лише практичної, але й освітньої, виховної та розвиваючої цілей навчання.

**Висновок.** Оскільки одна з актуальних проблем в навчанні іноземної мови є розробка лінгвокультурного аспекту, вельми корисним нам представляється використовувати всілякий методичний арсенал: репродукції, роздавальний матеріал, таблиці, схеми, особливо слайди, кінофільми, касети із записом текстів лінгвокультурного змісту. А також важливо враховувати актуальні потреби, інтереси, значимі для учня цілі і мотиви.

Отож, ми визначили зміст лінгвокультурного аспекту, який вміщує наступні компоненти: фонові знання, безеквівалентна лексика, ономастична лексика, оскільки деякі з імен власних – антропонімів і топонімів – мають загальнонаціональну популярність і володіють культурно-історичними асоціаціями, одиниці афористичного рівня мови, формули мовного етикету, правила немовної поведінки.

У нашій статті ми запропонували систему вправ, яка формує лінгвокультурну компетентність. Треба зазначити, що вправи повинні мати культурологічну спрямованість, яка відображається в особливостях побуту й менталітету народу країни, звичках і звичаях, уподобаннях, стереотипах поведінки тощо. Це дуже важливо, бо такого роду інформація не тільки поживає уроки іноземної мови, а й викликає в учнях неабиякий інтерес до предмета, позитивно позначається на успішності оволодіння іноземною мовою.

Таким чином, щоб сформувати лінгвокультурну компетентність учнів, необхідно систематично включати до навчально-методичного комплексу з іноземної мови систему вправ з лінгвокультурною спрямованістю, цілеспрямовано формувати навички володіння лексичної одиниці з лінгвокультурним компонентом, а також навчати учнів комунікативних моделей іншомовної поведінки, стилю життя: вербальних, невербальних та змішаних. Завдання викладача полягає в найбільш ретельному відборі лінгвокультурного матеріалу, який оптимально сприяє ефективному засвоєнню іноземної мови.

#### **Література**

1. **Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Язык и культура. – М.:Русский язык, 1976. – 246с.
2. **Голованчук Л.П.** Шляхи подолання негативних етнокультурних стереотипів у процесі формування соціолінгвістичної компетенції в учнів середніх навчальних закладів // Іноземні мови. – 2007. – №1. – С. 10-14.
3. **Голованчук Л. П.** Система вправ для формування в учнів англomовної культурно-країнознавчої компетенції // Іноземні мови. – 2006. – №1. – С. 17-24.
4. **Маслов Т.С.** Лінгвокультурна специфіка фразеологізмів на позначення зовнішніх рис людини // Вид-во ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка». – 2008. – С.42-47.
5. **Никитенко З.Н.** Лингвострановедение // ИЯШ. – 1994. – №5. – с. 13-28.
6. **Орехова И.Я** Формирование лингвокультурной компетентности в процессе обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. – 2004. – №5. – С. 28-35.
7. **Пассов Е.И.** Теоретические основы обучения иностранному говорению. – Воронеж, 1983. – С. 40.
8. **Телия В.Н.**



Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – М., 1996. – 288 с. 9 Томахин Г.Д. Культура стран английского языка // ИЯШ. – М., 1998. – № 1. – С. 80-83. 10. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – С. 59. 11. Шехавцова С.О. Формування соціокультурної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови у поза навчальній діяльності університету: автореферат дис ...канд..пед.наук: 13.00.04 / Світлана Олександрівна Шехавцова; Луганск. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ: Вид-во ДЗ «Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка», 2009. – 20 с.

#### **Аннотация**

*Определение содержания лингвокультурного аспекта обучения иностранному языку учеников средних классов общеобразовательных школ и определение системы упражнений, которая способствует формированию лингвокультурной компетентности.*

**Ключевые слова:** лингвокультурный аспект, лингвокультурная компетентность, система упражнений.

#### **Summary**

*The definition of the content of lingvocultural aspect in education of foreign language pupils of average classes in comprehensive school and the definition of the system of exercises, which assists in formation of lingvocultural competence.*

**Key words:** lingvocultural aspect, lingvocultural competence, the system of exercises.

УДК 373. 3. 016 : 811. 111

**Н.Н. Садыгова**

### **ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ**

Особенностью современного этапа развития человеческого общества является углубление международного сотрудничества, основа которого заключается в отсутствии языкового барьера между субъектами коммуникации, что ускорит разрешение возникших проблем. Отсутствие языкового барьера предполагает использование сторонами в процессе общения одного языкового кода. Иными словами – одного языка. Кроме того, знание хотя бы одного иностранного языка является своеобразным пропуском для человека в мир информации, науки, искусства. Таким образом, особую актуальность приобретает проблема обучения иностранному языку как средству общения. В этой связи целиком правомерным представляется решение Министерства образования и науки Украины о начале изучения иностранного языка со второго класса. Реализация этого решения требует разработки методических основ обучения иностранному языку в начальной школе.

Статус английского языка как языка международного общения обуславливает интерес к его изучению. Неотъемлемой составляющей обучения иностранному языку является обучение аудированию, которое предполагает возможность восприятия устной речи. Таким образом, одной из самых актуальных проблем методики преподавания иностранных языков является проблема обучения аудированию на уроках английского языка в начальных классах.

Проблема обучения аудированию на занятиях по иностранному языку нашла своё отражение в работах П. Бабинской, Г. Гринюк, Н. Елухиной, Е. Маслыко, С. Николаевой, Л. Окуньковой и других учёных. Так, Г. Гринюк исследует психофизиологические механизмы аудирования и трудности при обучении этому виду речевой деятельности [1]. Объектом научного поиска С. Николаевой является система упражнений для обучения аудированию [там же]. В работе Е. Маслыко приводятся примеры упражнений на формирование общих аудитивных навыков и упражнений на последующую работу с аудиотекстом [2].

Как видим, обучение аудированию является объектом научных поисков многих учёных и исследователей. Проведенный анализ научной литературы по методике преподавания иностранных языков показал, однако, что проблема обучения аудированию учеников начальных классов на уроках английского языка характеризуется недостаточной теоретической и методической разработанностью.

Недостаточный характер решения данной проблемы в научной и методической литературе позволил сформулировать **цель** нашей статьи – *определить особенности обучения аудированию на уроках английского языка в начальных классах.*

Определение особенностей обучения аудированию на уроках английского языка в начальной школе является, на наш взгляд, результатом решения следующих задач:

- а) уточнения сущности аудирования;
- б) учёт трудностей аудирования;
- в) определения этапов обучения этому виду речевой деятельности;
- г) учёт психофизиологических особенностей младших школьников.

В научной литературе аудирование трактуется как понимание воспринимаемой на слух речи [1; 3]. Отдавая должное позиции авторов, мы, тем не менее, разделяем её лишь частично. На наш взгляд, понимание речи является результатом восприятия слова, фразы или целого текста. Таким образом, под аудированием следует понимать деятельность по распознаванию произнесенной речи, результатом которой является понимание адресатом смысла сказанного. Другими словами, природу аудирования составляют три компонента, а именно: речевой сигнал (исходный объект восприятия / то, что произносится) → распознавание речевого сигнала ( деятельность адресата) → понимание

речевого сигнала (результат деятельности адресата по распознаванию сигнала).

Определение особенностей обучения аудированию младших школьников неразрывно связано с выявлением трудностей в обучении аудированию и причин их возникновения. Мы полностью разделяем мнение Г. Гринюк и С. Николаевой о том, что существует три группы трудностей аудирования:

1) субъективные трудности, связанные с индивидуально-возрастными особенностями учащихся;

2) языковые трудности аудирования, которые зависят от языковых особенностей аудиотекста и его соответствия речевому опыту и знаниям учащихся;

3) трудности аудирования, обусловленные темпом речи и количеством предъявлений аудиотекста в зависимости от объёма последнего [1, с. 123].

Одной из наиболее важных задач в обучении аудированию является определение этапов и сущности обучения данному виду речевой деятельности. Следует сказать, что в литературе по методике преподавания иностранных языков существует, по крайней мере, два подхода к определению этапов обучения аудированию, а именно: а) по технологии обучения; б) по объекту обучения. Так, например, Н. Елухина выделяет два этапа обучения аудированию: 1) слушание текста и проверка понимания прослушанного; 2) работа по развитию базисных умений аудирования [4, с. 15]. В противовес Н. Елухиной украинские методисты Г. Гринюк и С. Николаева считают, что необходимо постепенно обучать школьников отдельным действиям, которые являются составными компонентами программы действий с текстом. Эти действия являются объектом целенаправленного формирования и рассматриваются как промежуточные цели обучения аудированию. Достижение промежуточных целей достигается поэтапно. Другими словами, этапы обучения аудированию соответствуют трём уровням обучения этому виду речевой деятельности, а именно выделяются этап обучения аудированию **на уровне фразы**; этап обучения аудированию **на надфразовом уровне**; этап обучения аудированию **на уровне целого текста** [1, с. 130-131]. На наш взгляд, процесс обучения аудированию на уроках английского языка в начальных классах состоит из следующих этапов:

- *подготовительный* этап (основная задача этапа вытекает собственно из его названия и заключается в подготовке необходимого материала для аудирования и технических средств обучения);

- *основной* этап (целью этапа является проведение аудирования как такового и проверка понимания сказанного);

- *итоговый* этап (этап предполагает закрепление / отработку полученных в результате аудирования знаний либо обретенных умений).

Как уже было сказано, задачей подготовительного этапа является подготовка материала для аудирования. Основным материалом для аудирования является **аудиотекст**, характеризующийся интонационной оформленностью и соответствующим темпом. Таким образом, особенности обучения младших школьников аудированию заключаются, в том числе, и в особенностях аудиотекста, подготовленного для прослушивания.

В силу своего возраста и особенностей внимания младшие школьники ещё не могут подолгу удерживать внимание на каком-либо предмете / объекте. Исходя из сказанного выше предлагаемый для аудирования текст должен быть, прежде всего, интересным для детей и не долгим. Кроме того, текст должен основываться на известном детям лексическом и грамматическом материале. Таким образом, особенностями обучения аудированию на уроках английского языка в начальных классах являются, во-первых, **подготовка** учителем **интересного** детям и **краткого текста**; а во-вторых, – **использовании** учителем **только знакомых** ученикам **лексических и грамматических единиц** как основы текста.

По утверждению специалистов в области психологии (П. Гончарук, Ю. Трофимов), словесно-логическое, теоретическое мышление, характерной особенностью которого является понимание сущности абстрактных единиц и логических конструкций, развивается в подростковом возрасте (12 – 14 лет) [5, с. 279]. Соответственно, особенностью обучения аудированию на уроках английского языка является **отсутствие** в материале для аудирования **абстрактных единиц языка**. К таким единицам могут быть отнесены, например, отглагольные существительные („исследование”, „использование”); существительные, обозначающие чувства („ненависть”) и так далее.

Уже упоминавшиеся нами учёные полагают, что детям младшего школьного возраста присуще наглядно-образное мышление, тесно связанное с их восприятием [5, с. 278]. Этот факт имеет первостепенное значение в контексте подготовки так называемых смысловых опор, ориентиров-подсказок. Такие подсказки целесообразнее всего представлять в форме рисунков, характеризующих свойства предмета аудирования. Так, при изучении звуков [e] и [æ] можно пояснить разницу в долготе звуков с помощью рисунков с изображениями слов „кровать” и „летучая мышь”. Учитель может сказать, что звук [e] краткий, сродни русскому звуку „э” и похож на узкую кровать – bed {bed}. Звук [æ], напротив, долгот и напоминает размах крыльев летучей мыши – bat {bæt}. Таким образом, особенностью обучения младших школьников аудированию является **подготовка** и **использование** учителем на занятии **ориентиров-подсказок**, представленных **в форме рисунков**.

Для проверки понимания сказанного учителю целесообразно использовать контрольные вопросы. Такие вопросы выполняют двойную функцию в обучении аудированию. С одной стороны, они способствуют

проверке понимания прослушанного материала. С другой – ориентируют учеников на понимание типа материала и нахождение конкретной информации. Примерами таких вопросов могут быть вопросы: “How many chairs are there in the room?”, “Where is the sofa?” и так далее. Понятно, что такие вопросы характерны для текста-описания. Из вышеизложенного следует, что одной из особенностей обучения младших школьников аудированию выступает **подготовка и использование** учителем **контрольных вопросов по содержанию** прослушанного материала.

На итоговом этапе обучения младших школьников аудированию на занятиях по английскому языку осуществляется закрепление / отработка полученных в результате аудирования знаний либо обретенных умений. Одним из главных принципов организации процесса обучения в начальной школе является принцип чередования видов деятельности. Ведущим видом деятельности для учеников младших классов является игра. На закрепление знаний о звуковом составе английского языка можно использовать игру “ I Know the Letter”. Задача игры заключается в том, чтобы раньше представителей другой команды отреагировать (поднять руку) на слово, содержащее определенный звук. Таким образом, особенностью обучения аудированию в начальных классах является **использование** на уроках английского языка **игровой деятельности** для закрепления полученных знаний или навыков.

Необходимость подготовки интеллектуально развитой и духовно богатой личности гражданина Украины обусловила кардинальное обновление программы школьного обучения, неотъемлемой частью которой стало изучение иностранного языка уже со второго класса. Статус английского языка как языка международного общения обуславливает интерес к его изучению, которое невозможно представить без обучения аудированию. Особенности обучения аудированию на занятиях по английскому языку в начальных классах заключаются в следующем:

- 1) подготовке учителем интересного детям и краткого текста;
- 2) использовании учителем только знакомых ученикам лексических и грамматических единиц как основы текста;
- 3) отсутствие в материале для аудирования абстрактных единиц языка;
- 4) подготовка и использование учителем на занятии ориентированных под сказок, представленных в форме рисунков;
- 5) подготовка и использование учителем контрольных вопросов по содержанию прослушанного материала;
- 6) использование на уроках английского языка игровой деятельности для закрепления полученных знаний или навыков.

Безусловно, материал статьи не решает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Перспективы дальнейших научных поисков

в данном направлении видим в разработке системы упражнений для обучения младших школьников аудированию.

#### Литература

1. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с. 2. **Настольная** книга преподавателя иностранного языка : [справ. пособие] / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – [7-е изд., стер.] – Мн.: Выш. шк., 2001. – 522 с. 3. **Окунькова Л. А.** Аудирование на основе коммуникативного подхода и его место в развивающем обучении / Л. А. Окунькова // Вісн. Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. Іноземна філологія. – 2005. – № 5 (85). – Ч. II. – С. 54 – 59. 4. **Елухина Н. В.** Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе / Н. В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5. – С. 13 – 17. 5. Психологія : підручник / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.

#### Анотація

*Стаття присвячена проблемі навчання аудіювання в початкових класах. Автор визначає особливості навчання аудіювання на уроках англійської мови в початкових класах.*

**Ключові слова:** англійська мова, аудіювання, гра, особливості, учні початкових класів.

#### Summary

*The article deals with the problem of teaching listening to pupils of primary school. The author determines the peculiarities of teaching listening to pupils of primary school at English classes.*

**Key words:** English language, game, listening, peculiarities, pupils of primary school.

УДК 37.016:811.111

**Н.В. Свистула**

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Процесс овладения иностранным языком становится более интересным и очень эффективным, если использовать на уроке игровые упражнения, так как они максимально придают общению коммуникативную направленность, что помогает формированию у учащихся коммуникативной компетенции согласно требованиям программы по английскому языку для средних общеобразовательных школ [8, с.3].

Проблемой игры на младшем этапе занимались многие ученые. Это, прежде всего, связано с психологическими особенностями младших

школьников, ведущей деятельностью которых была игра. Игра на среднем этапе тоже занимает большое место, так как на данном этапе она направлена на обучение говорению, аудированию, чтению и письму. Ведущей деятельностью старшеклассников является учение и общение. Поэтому игре в старшей школе на уроке уделяют недостаточное внимание. В основном используют лишь некоторые элементы игры.

Данная проблема очень актуальна, так как требует дальнейшего рассмотрения и исследования. Новизна и научная ценность использования игровых технологий в старшей школе состоит в их использовании в сочетании с интерактивными технологиями.

Целью статьи является раскрытие связи психолого-педагогических особенностей старших школьников с игровой деятельностью, исследование особенностей игры на данном этапе и ее эффективности. На каждом этапе учебного процесса игра несет в себе определенную функцию, связанную только с конкретным определенным возрастным и психологическим этапом развития ребенка. Задача учителя – вовлечь учащегося в учебную игру, опираясь на его возрастные особенности, а в данном случае на возрастные особенности старшего школьника. Старшие школьники на пороге выбора: профессии, жизненного пути, нередко и создаваемой семьи. Поэтому для них характерна ориентация на общество, на свою будущую роль в обществе. В то же время усиливается рефлексия, самоуглубление. Отсюда – повышенная избирательность общения, его эмоциональная насыщенность [5, с. 255].

Организация общения на старшем этапе обучения иностранному языку с использованием ролевых и деловых игр способствует повышению эффективности учебного процесса. Особенностью игры в старшем школьном возрасте является нацеленность на самоутверждение, юмористическая окраска, стремление к розыгрышу, ориентация на речевую деятельность. По мнению И.С. Кона, «единственный способ вызвать отклик юноши – поставить его перед близкой ему проблемой, которая заставляет его самостоятельно размышлять и формировать вывод» [3, с.61]. На наш взгляд, организация общения на старшем этапе обучения иностранному языку может происходить с использованием ролевых и деловых игр. Как отмечает методист Н.И. Гез, «ситуация ролевого общения является стимулом к развитию спонтанной речи, если она является связанной с решением определенных проблем и коммуникативных задач. Цель ролевой игры – сконцентрировать внимание участников на коммуникативном использовании единиц языка» [1, с.154].

Деловая учебная игра представляет собой практическое занятие, моделирующее разные аспекты профессиональной деятельности учащихся. Она создает условие для комплексного использования имеющихся у учащихся знаний предмета профессиональной деятельности, а также способствует более полному овладению

иностранном языке. На данном этапе происходит ориентация на свою будущую профессию и роль в обществе. В данном возрасте просыпается интерес к решению проблемы не только с целью найти истину, но и самоутвердиться. Старшеклассников занимают различные игры, развивающие не только память и логическое мышление, но и игры с активной речевой деятельностью, например, брифинг, пресс-конференция, телемост и мн.др. Обыгрывание различных продуманных и спланированных учителем ситуаций (учебных задач) также позволяют профессионально ориентировать старшеклассников[3, с.133].

На уроках английского языка на старшей ступени общеобразовательной школы английский язык уже выступает как средство передачи информации и обмена ею. Таким образом, отведение определенной части времени на самостоятельную работу старшеклассников позволяет им самостоятельно прийти к истине и определиться в выходе из определенной игровой учебной ситуации. Игровая ситуация на уроке английского языка с заданной профильной направленностью позволяет выполнить очень важные, на наш взгляд, методические задачи:

- обеспечение естественной необходимости многократного повторения учащимися языкового материала;
- тренировка учащихся в выборе необходимого речевого образца, которая является подготовкой к ситуативной спонтанности речи;
- создание благоприятного психологического климата в классе, который позволяет подготовить детей к речевому общению.

Игра – эффективный способ подстегнуть учеников, заставить их активно работать на уроке, это также идеальный способ расслабиться с пользой для дела. Игра помогает снять скованность, особенно если отсутствует элемент соревнования, оценки, подведения итогов. Хотя иногда соревнование оживляет игру. Игра помогает надолго запоминать необходимые сведения и исправлять ошибки учеников, не позволяя им закрепиться в речи, усиливает мотивацию школьников, а ситуативная игра позволяет старшеклассникам окунуться в решение проблем, связанных выбором их будущего профессионального пути [1,с.49].

В старшей школе большое внимание уделяется устной речи. Она приобретает качественно новое развитие с точки зрения информативности, мотивации и содержательности. Основными источниками информации являются тексты для аудирования и чтения. Конечно же, целесообразно совмещать тренировку рецептивных видов речевой деятельности и продуктивных, а в первую очередь, говорения. Следовательно, обучать говорению можно используя тексты для чтения. Наиболее эффективным способом обучения говорению является ролевая игра.

А. И. Гордеева предлагает использовать тексты для чтения с целью обеспечить учащихся старшей школы информационной



поддержкой по проблеме, которую они будут обсуждать во время ролевой игры. Урок, по ее мнению, должен состоять из двух этапов. На первом этапе происходит организация информационной поддержки ролевой игры, которая рассматривается на примере трех текстов на тему 'Театр'. Данные тексты содержат информацию о театрах США, Великобритании и Украины. Это дает возможность организовать ролевую игру, участники которой – представители разных культур. Но для обсуждения и для того, чтобы доказать что театр каждого из участников наилучший, у собеседников еще не достаточно информации. Здесь имеет место сначала прочтение текстов и их понимание, а затем обмен информацией (у трех учеников – три разных текста) между учащимися. Далее проводится контроль понимания прочитанных текстов путем заполнения таблицы из трех колонок (каждой колонке соответствует один из театров). После окончания обсуждения в однородных группах, участники которых читали одинаковый текст, ученики имеют информацию об одном из театров в своих таблицах. После этого группы меняются информацией и заполняют две остальные колонки в таблице. Теперь, когда все ученики имеют полную информацию о театрах, они могут стать, участниками ролевой игры, выполняя роли англоязычных представителей. На втором этапе урока проводится ролевая игра, которая состоит из трех фаз. В первой фазе ученики делятся на две группы: группу знатоков театрального искусства и группу экспертов. Потом каждому из участников общения предлагается роль, согласно которой он действует. Вторая фаза подразумевает презентацию театра каждым знатоком, а в третьей – эксперты обсуждают информацию о разных театрах (знатоки театрального искусства тоже могут принимать участие в обсуждении). Участники ролевой игры определяют, какой из театров самый лучший [2,с.17].

Обучать старших школьников говорению с помощью ролевой игры можно также используя интерактивные фоноупражнения, в которых ученик общается с диктором. Участники общения при этом получают определенные роли. Ролевая игра в фоноупражнениях существенно повышает их коммуникативность, приближая общение к реальным актам коммуникации [10, с. 15].

Н. К. Скляренок выделяет три уровня интерактивных фоноупражнений, в зависимости от характера участия учащегося в ролевой игре и характера детерминированности речевой реакции учащегося. В фоноупражнениях первого уровня ученик слушает диалог или отрывок из пьесы в звукозаписи и в паузе повторяет реплики своей роли. Он может выполнять свою роль или читать ее вслух с печатного варианта, в то время как диктор выполняет другую роль. Такие действия ученика можно назвать ролевым повторением или ролевым чтением. Такая деятельность, хотя и вызывает определенный интерес у учащихся, но не присутствует достаточная мотивация. В упражнениях данного типа

главным образом имеет место формирование языковой фонетической компетенции. В упражнениях второго уровня ученик выполняет одну из ролей, заданную коммуникативным заданием. Другие роли выполняет диктор. Хотя высказывание ученика в упражнениях второго уровня остаются все же детерминированными, тем не менее, это высказывание уже его личное и ученик берет равноправное участие в общении. В фоноупражнениях третьего уровня уже осуществляется относительно свободное выполнение ролей в форме развернутой реплики. На данном уровне роль максимально присваивается, что свидетельствует о продуктивном характере упражнений на основе ролевой игры [10, с.16].

В старшей школе ролевые игры достаточно успешно можно применять при обучении говорению, используя тексты для чтения и аудирования. Это очень эффективно т. к. повышает коммуникативность речи учащихся и придает ей информативности. На старшем этапе можно кроме ролевых игр проводить также и коммуникативные игры. Но коммуникативные игры следует отличать от лингвистических игр, поскольку основная цель коммуникативных игр состоит не в решении лингвистических задач, а в организации неподготовленной коммуникации. Успешным завершением коммуникативной игры считается выполнение определенного задания (нанесение маршрута на карту, заполнение схемы, диаграммы или нахождения двух совпадающих картинок). Основным акцент в коммуникативной игре делается на успешную коммуникацию, а не на правильную речь [4, с.100].

Коммуникативную игру следует использовать на сравнительно продвинутой стадии обучения или на заранее отработанном и доведенном до автоматизма языковом материале, а именно в старшей школе. При помощи игр на продвинутом уровне обучения появляется возможность для реальной коммуникации. Игра является диагностическим инструментом для учителя, позволяющим определить наиболее трудные моменты, степень усвоения материала, и предпринять все меры по их ликвидации. В основе коммуникационных игр лежат различные технологии такие, например, как заполнение пропусков, догадка, поиск, подбор одинаковой пары, обмен, накопление или сбор, комбинации и карточные игры, проблемы и загадки, ролевые игры и воспроизведение. Самые простые виды деятельности, основываются на принципе информатизационного пробела (пробела в информации). В этих играх учащиеся группы А располагают такой информацией, которая отсутствует у учащихся группы Б. Учащиеся группы Б должны получить эту информацию. Причем этот тип игры может быть односторонним или обоюдным (взаимным), когда оба игрока располагают только частью информации, которую они должны объединить сообща, для решения общей проблемы. Чаще всего коммуникативные игры разыгрываются в парах или в небольших группах при этом все члены группы обычно располагают определенной информацией [9, с.125].

Среди игр данного типа различают следующие разновидности:

- Игры на догадку: Принцип игры состоит в том, что игроки, обладающие информацией, умышленно придерживаются ее, в то время как другие участники пытаются догадаться.

- Поисковые игры: Каждый участник игры обычно имеет одну из частей информации, которая необходима для заполнения анкеты или решения проблемы. Основная задача собрать всю имеющуюся информацию. Таким образом, каждый играющий является одновременно информантом и собирателем информации.

- Игры на подбор пар: Это игры по вовлечению участников в подбор схожих пар, карт или картинок и могут быть разыграны целым классом, при этом каждый участник игры должен циркулировать по классу до тех пор, пока не найдет партнера с той же самой карточкой или картинкой.

- Игры на соответствие: Игры основываются на мозаичном принципе, где каждый игрок группы имеет лист мнений, предпочтений или предложений. Только одно из них разделяется каждым в группе. Через дискуссию группа определяет, что является более предпочтительным в данной ситуации.

- Игры по обмену или сбору информации: Игроки имеют определенные предметы или карты, которыми они охотно обмениваются для того, чтобы заполнить набор. Это может быть разыграно всем классом, где игроки свободно циркулируют, обмениваясь статьями или картами или в качестве межгрупповой деятельности.

- Комбинированная игровая деятельность: Игроки должны обыграть определенную информацию для того, чтобы организовать в группы, такие как семьи или люди, живущие в одной и той же квартире. Все эти деятельности могут включать элементы решения проблем, элементы ролевой игры или игры на воображение [7,с.61].

В коммуникативных играх предусмотрена работа в парах, группах больших и маленьких и целым классом, при этом участники должны иметь возможность свободно продвигаться по комнате. Учитель в игре должен играть роль ресурсного центра, учитель должен передвигаться от группы к группе, прослушивать, снабжать необходимой информацией, (т.е. оказывать языковую помощь) замечать ошибки, но не перебивать и не исправлять, а делать пометки на бумаге [6,с.31].

Таким образом, коммуникативная игра на старшем этапе способствует интенсивной языковой практике, создает контакт, на основании которого язык усваивается более осмысленно, а также, является диагностическим инструментом для учителя. Характер игры на данном этапе становится продуктивным. Прослеживается направленность на неподготовленную коммуникацию, что соответствует коммуникативной компетенции согласно программе по английскому для средних общеобразовательных школ.

### Литература

1. Гез Н. И., Ляховицкий М. В., Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебное пособие / Н.И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов. – М.: Высшая школа, 1982. – 294 с.
2. Гордеева А. И. Организация інформаційної підтримки рольової гри на уроках англійської мови у старшій школі / А.И. Гордеева // Иноземні мови в школі. – 2007. – №4. – С. 16-19.
3. Кон И. С. Ребенок и общество: книга для учителя / И. С. Кон. - М.: Просвещение, 1988. – 405 с.
4. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам: пособие для учителя / К. Ливингстоун. – М.: Высшая школа, 1988. – 217 с.
5. Немов Р. С. Психология. – М.: Владос, 2003. – 688 с.
6. Панов Е. М. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.М. Панов. – М.: Просвещение, 1997. – 286 с.
7. Пидкасистый П. И. Технология игры в обучении: учебник для преподавателей и студентов вузов / П. И. Пидкасистый. – М.: Просвещение, 1992. – 347с.
8. Програма з англійської мови для середніх загальноосвітніх шкіл. – К.: Освіта, 2000. – 44 с.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: пособие для учителя / Г. К. Селевко. – М.: Педагогика, 1998. – 194 с.
10. Складенко Н. К. Рольова гра в інтерактивних фоновправах для формування мовних компетенцій в процесі оволодіння іноземною мовою / Н. К. Складенко // Иноземні мови в школі. – 2006. - №4. – С.15-17.

### Анотація

У статті розглядається проблема використання рольових ігор у старших класах загальноосвітніх шкіл. В ній розкривається зв'язок психолого-педагогічних особливостей старшокласників з ігровою діяльністю, досліджуються особливості гри на даному етапі та ефективність її використання на уроці англійської мови.

**Ключові слова:** рольова гра, старший етап, мовленнєвий зразок, комунікативне завдання, вид мовленнєвої діяльності.

### Summary

*This article deals with the problem of using the role plays at the English lesson in senior classes. It reveals the close connection of senior pupils' psychological peculiarities with the use of the role plays. It also uncovers the role play's peculiarities at this period of studying and it's effectiveness at the English lessons.*

**Key words:** role play, the senior stage, speech sample, communicative task, kind of speech activity.

УДК 378(100)

Г.И. Сеногонова

### СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ В ЯПОНИИ, ИТАЛИИ И АВСТРАЛИИ

Система образования является одним из важнейших вопросов истории, современности и будущего. Каждая страна заботится о том,

чтобы сделать обучение более комфортным и качественным. Но так же в каждой стране есть множество методик преподавания точных и гуманитарных наук. Данная статья посвящена проблеме выявления национально-культурной специфики систем образования в Японии, Италии и Австралии.

К японской системе образования вполне применима русская поговорка – “век живи – век учись”. В своей жизни японцы учатся почти четверть века, начиная с трехлетнего возраста, то есть с детского сада [1, с. 8].

В начальной школе дети обучаются с 6 до 12 лет. К концу занятий в начальной школе они осваивают около тысячи знаков. Это достаточно много, если учесть, что для чтения газет необходимо знать тысячу восьмьсот иероглифов [2, с. 57].

В средней школе первой ступени, где японцы проводят три года, багаж иероглифов увеличивается до двух тысяч. При этом школьники успевают освоить такие предметы как иностранный язык, основы технологии, домоводство, музыкальную грамоту, получают первичные знания по искусствоведению. На этом обязательное образование завершается.

Следующая ступень – средняя школа второй ступени, в которой школьники учатся до 18 лет. Образование платное, но можно выбрать общеобразовательное или специальное отделение. В общеобразовательном отделении есть потоки для тех, кто собирается поступать в вуз, так и для тех, кто хочет ограничиться средним образованием.

Специализированные отделения распространены в малых городах и в деревнях. В зависимости от местных традиций, они могут иметь свой профиль: технологический, сельского хозяйства, морского промысла, коммерческий [3, с. 64].

Высшее образование выпускники полной средней школы в Японии могут получить в университетах и институтах.

Система высшего образования включает в себя следующие основные виды образовательных учреждений:

- университеты полного цикла (срок обучения – 4 года);
- университеты ускоренного цикла (срок обучения – 2 года), где студенты специализируются в таких направлениях как экономика, литература, иностранные языки, педагогика;
- профессиональные колледжи (срок обучения – не более трех лет) ориентированы на тех, кто желает получить узкотехническое образование;
- технические институты (срок обучения – 5 лет), дающие широкую техническую подготовку [1, с. 9].

Система образования в Италии имеет некоторые отличия как от японской, так и от украинской. Сначала маленькие итальянцы (с трех до шести лет) ходят в то, что в Украине называется детским садом, а в

Италии "*la scuola Materna*". Там дети играют, учатся общаться друг с другом, закладывая основы для того, чтобы пойти в школу в будущем. Нередко такие детские сады находятся при церквях, и монахини выполняют роль воспитателей, закладывая в детях основы христианства и миропонимания.

В начальную школу (*la scuola Elementare*) дети начинают ходить, когда им исполняется шесть лет, и, на протяжении пяти лет учат основополагающие предметы: математику, историю, итальянский язык, географию, иностранный язык, науку, а также ходят на физкультуру, которую очень любят [4, с. 108].

С 11 до 13 лет итальянцы ходят в среднюю школу (*la scuola Media*), которая может быть:

- музыкальной, где детей учат играть на музыкальных инструментах;
- языковой, где учат два иностранных языка, обычно английский и французский;
- языковой, где учат один язык.

После этого идет высшая школа (*la scuola Superiore*), в которую ходят итальянцы с 14 до 18-19 лет. Эта школа отличается от всех предыдущих, т. к. с этого этапа происходит существенное разделение в обучении:

- классический лицей (*il liceo classico*), где упор делается на изучение итальянского языка;
- языковой лицей (*il liceo linguistico*), где усиленно изучают иностранные языки;
- профессиональные школы (*istituti per lo studio tecnico*), весьма схожи с профтехучилищами в Украине;
- коммерческие школы, где учат финансовым дисциплинам.

Также существуют и другие типы школ как, например, музыкальные и спортивные. Часть лицеев не выдает выпускникам дипломов, т. к. подразумевается, что закончившие лицеи, будут продолжать обучение и пойдут в тот или иной университет, где и получат диплом о высшем образовании.

В Австралии дети учатся в школе на протяжении 12 лет. В 5 лет они поступают в подготовительный класс, после чего переходят в первый класс начальной школы (*Primary School*). В начальной школе дети учатся в течение шести лет и переходят в среднюю школу (*Secondary School*). В средней школе они продолжают обучение на протяжении ещё семи лет, после чего сдают экзамены и получают сертификат о полном среднем образовании (*Senior Secondary Certificate of Education*), дающий право поступать в высшие учебные заведения без экзаменов по результатам полученных в школе оценок [5, с. 52].

Большинство школ Австралии государственные, хотя есть также частные, религиозные школы и частные школы-пансионы, принимающие

иностранных учеников. На сегодняшний день в австралийских школах учатся более 12000 иностранных учеников либо в специализированных международных школах (в Австралии существует 24 частных и государственных школы, предоставляющих двухлетнее образование по программе *International Baccalaureate*), либо в частных школах-пансионах, или по обменным программам. Для поступления в австралийскую школу необходимо иметь хорошие знания английского языка и пройти вступительное тестирование. Для украинских школьников имеет смысл поступать в старшие классы австралийской школы, что даст по ее окончании возможность поступления в высшие учебные заведения Австралии без дополнительной подготовки [5, с. 59].

На сегодняшний день в Австралии существует 37 государственных и 2 частных университета, в которых обучается более 600 тысяч студентов, в том числе 84 тысячи иностранных студентов из 80 стран. Среди основных университетов можно назвать такие как *University of Sydney*, *University of New South Wales*, *Macquarie University*, *University of Melbourne*, *James Cook University*, *University of Technology Sydney (UTS)*, *University of Adelaide* и др [5, с. 68].

Система высшего образования в Австралии построена по британской модели. После трех лет обучения в университете или институте (для инженерных специальностей и медицины – после четырех лет и более) студентам присваивается степень бакалавра (*Bachelor Degree*). После окончания бакалаврата студенты могут продолжить обучение в течение дополнительного года с получением степени *Bachelor Honours Degree*, дающей право поступления сразу на второй год магистратуры. Также после окончания бакалаврата можно поступать на двухлетнюю программу магистратуры (*Master*), а затем, при желании, – на трехлетнюю программу докторантуры (*Doctorate*), готовящую учёных и исследователей и имеющую значительную академическую направленность.

Академический год в Австралии начинается в конце февраля и заканчивается в начале ноября, однако для большинства программ возможно поступление два раза в год: в феврале и в июле.

В высших учебных заведениях Австралии студенты могут получить не только академическое, но и профессиональное образование, ориентированное скорее на практическую деятельность и получение прикладной профессии. Профессиональное образование обычно предлагается по таким практически ориентированным специальностям как компьютерное дело, бизнес и экономика, маркетинг, туризм и гостиничное дело и др [5, с. 70].

Таким образом, проведя анализ систем обучения в Японии, Италии и Австралии, мы можем сделать вывод, что каждая страна предоставляет широкие образовательные возможности и право выбора будущей профессиональной деятельности.

## Литература

1. **Стратегия** развития образования в Японии // Яматоидзуму. – 1999. – № 6. 2. **Беднякова О.** Япония сегодня / О. Беднякова. – М., 1998. 3. **Кожевников В. В.** Очерки новейшей истории Японии / В. В. Кожевников. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1998. 4. **Монтессори М.** Помоги мне сделать это самому / М. Монтессори. – М., 2009. 5. **Зарубежный** опыт реформ в образовании (Европа, США, Китай, Япония, Австралия, страны СНГ): Аналитический обзор // Официальные документы в образовании. – 2002. – № 2.

### Анотація

*Стаття присвячена проблемі виявлення національно-культурної специфіки систем освіти в Японії, Італії та Австралії.*

**Ключові слова:** система освіти, навчальний процес, освіта за кордоном.

### Summary

*The article deals with the problem of national and cultural specific character revelation of educational systems in Japan, Italy and Australia.*

**Key words:** educational system, educational process, education abroad.

УДК [37.016:811.111+37.016:821.111]:7

Г.О. Тихонська

## ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

В умовах розвитку в Україні громадянського суспільства особливої актуальності набуває проблема виховання підростаючих поколінь у дусі орієнтації на найкращі здобутки світової цивілізації. У Державній національній програмі „Освіта. Україна ХХІ століття: стратегія і тактика” основним завданням національної системи освіти нашої держави визначено підготовку інтелектуально розвиненої, духовно багатой, творчої особистості громадянина України, що здатний до керування нормами громадянського суспільства у своєму житті та професійній діяльності. Невід’ємною складовою підготовки свідомих громадян Української держави виступає естетичне виховання, оскільки воно передбачає залучення учнів до прекрасного і розширює світогляд особистості.

Необхідність заповнення певного „ціннісного вакууму” молоді, що утворився внаслідок кардинальної переорієнтації світоглядних позицій суспільства, та стрімке поширення масової культури, яка часто густо пропагує антигуманні ідеї та принципи, вимагають удосконалення шляхів формування в учнівській молоді якісно нового мислення, суттєвого підвищення уваги до проблем естетичного виховання підростаючого покоління. Таким чином, однією з найбільш актуальних задач системи освіти незалежної України є формування естетичної культури школярів.



Проблема формування естетичної культури особистості знаходить своє відображення в роботах І. Беха, В. Бутенка, С. Заволодько, І. Зязюна, М. Кагана, А. Комарової, Г. Кондратенко, Н. Миропольської, О. Софіщенко та інших науковців. Можливості навчальних дисциплін як засобу естетичного виховання молоді є предметом наукового пошуку О. Берестенко, О. Ігнат'євої, Д. Мацька, М. Попової та інших дослідників. Так, у розвідці О. Ігнат'євої виявляється естетико-педагогічний потенціал навчального предмету „Іноземна мова” у вищій школі [1]. Дослідження Д. Мацька спрямоване на визначення гуманістичного виховного потенціалу зарубіжної літератури [2]. Питанням взаємодії мистецтв на уроках музики в контексті естетичного виховання підлітків присвячено роботу М. Попової [3].

Утім, проведений аналіз наукової літератури з естетичного виховання особистості показав, що проблема формування естетичної культури школярів на уроках англійської мови та літератури є недостатньо розробленою на теоретичному та методичному рівнях.

З огляду на вищевикладене **мета** даної статті полягає у *визначенні методів і форм роботи з формування естетичної культури школярів на уроках англійської мови та літератури.*

Вирішення поставленої мети вимагає уточнення поняття „естетична культура” та з'ясування компонентів структури естетичної культури. Сутність естетичної культури можна визначити шляхом аналізу змісту двох її базових категорій – „естетичність” та „культура”. На думку Д. Мацька, естетичність слід розуміти як спрямованість індивіда на сприйняття та примноження прекрасного [2, с. 24].

Слід зазначити, що в науці існує близько 500 визначень поняття „культура”. Так, наприклад, М. Каган розглядає поняття „культура” в опозиції до поняття „натура” та розуміє під ним щось неприродне, створене руками людини [4, с. 8]. На думку Г. Кравченко всі визначення поняття „культура” доцільно звести до таких груп: 1) культура являє собою певну сферу суспільства, що отримала інституційне закріплення; 2) культура являє собою сукупність духовних цінностей і норм, що притаманні великій соціальній групі, спільноті, народу або нації; 3) культура виражає високий рівень якісного розвитку духовних досягнень [5, с. 451]. Як зазначає В. Антофійчук, терміном „культура” можна позначати сукупність соціально набутих і передаваних із покоління в покоління значущих символів, ідей, цінностей, звичаїв, вірувань і правил поведінки, за допомогою яких люди організують свою діяльність [6, с. 94].

На наш погляд, під естетичною культурою слід розуміти *сукупність норм і правил поведінки, що спрямовують діяльність людини на сприйняття і примноження прекрасного в оточуючій дійсності.*

Визначення форм і методів організації навчально-виховного на уроках англійської мови та літератури тури з метою формування естетичної культури школярів вимагає визначення компонентів

естетичної культури, які виступають своєрідними етапами її формування. Ми цілком погоджуємося з думкою С. Заволодько про те, що в педагогіці зміст естетичної передбачає окремий рівень знань, умінь, досвіду діяльності та ставлення до неї [7, с. 428]. Цікавою видається позиція автора, згідно з якою структура естетичної культури особистості складається з шести компонентів: 1) мотиваційно-потребового; 2) емоційно-чуттєвого; 3) когнітивно-раціонального; 4) оцінювально-орієнтаційного; 5) творчо-діяльнісного; 6) компетентнісного [Там само].

На наш погляд, естетична культура складається із таких структурних компонентів: мотиваційного, когнітивного, емоційно-оцінювального та продуктивного.

Сутність *мотиваційного* компоненту полягає у формуванні в учнів стійкої мотивації до пізнання та сприйняття прекрасного. Як слушно зазначає В. Курило, „... мотиви являють собою своєрідний двигун усього дидактичного процесу. Вивчення та правильне використання діючих мотивів, формування потрібних, що спрямовують розвиток особистості та її рух у необхідному напрямку, є серцевиною педагогічної праці” [8, с. 155]. Говорячи про мотивацію, слід мати на увазі, що виділяється два види мотивації: зовнішня „інструментальна” мотивація (що являє собою певні зовнішні чинники, які визначають діяльність і поведінку особистості) та внутрішня „інтегративна” мотивація (що являє собою внутрішній покликання особистості до вчинення тих чи інших дій) [9; 10]. Під час організації навчально-виховного процесу з вивчення англійської мови та літератури в школі вчитель має підбирати навчальний матеріал у такий спосіб, щоб вивчення останнього сприяло перетворенню „інструментальної” мотивації, спрямованої на виконання певних навчальних завдань, у мотивацію „інтегративну”, яка передбачає самостійний пошук і сприйняття прекрасного. Так, до програми вивчення англійської мови в загальноосвітній школі вводяться спеціалізовані курси („Britannia”, „Welcome to the USA”, „English Study”, „English and American Literature” та інші), що мають на меті поглибити знання учнів про культуру Великобританії та США та познайомити учнів з естетично спрямованими шедеврами цих культур. За словами Н. Миропольської, визначальну роль у формуванні естетичних смаків (естетичної культури) особистості відіграє слово або художня книга [11]. Таким чином, методами і формами роботи з формування естетичної культури школярів на уроках англійської мови та літератури виступають, по-перше, **підбір учителем англомовного навчального матеріалу „естетичної спрямованості”** (формою реалізації якого виступає *організація* вчителем *спецкурсів, спецсемінірів* з вивчення англомовної культури) та **використання новітніх інформаційних технологій з пізнання англомовної культури та робота з книгою**, що реалізується в формі *перегляду відеоматеріалів* чи *організації читання*.

Утілення *когнітивного* компоненту передбачає відбувається пізнання учнями естетичного досвіду людства, викладеного в

запропонованих в текстах. Набуття знань про естетичні норми і цінності стає можливим у результаті проблемного вивчення навчального матеріалу. Ми повністю погоджуємося із думкою Д. Мацька, що до переваг проблемного навчання слід віднести такі: 1) у проблемному навчанні знання не подаються в готовому вигляді, а виступають результатом активної пошукової діяльності особистості що сприяє більш глибокій їх „інтеріоризації”; 2) проблемне вивчення навчального матеріалу спонукає до висловлення та захисту власної позиції, тобто створює „ефект нарративу” (від *англ. “narration”* – „розповідь”) . Чим більша кількість суджень про сутність явища, цінностей або норм буде висловлена, тим ближче особистість підійде до пізнання їхньої сутності [2, с. 84]. Проблемне вивчення матеріалу може відбуватися у формі дискусій, диспутів, проблемних ситуацій. Обговорюючи під час проблемного вивчення матеріалу проблеми прекрасного у світовій літературі та мистецтві загалом, учні пізнають сутність і характеристики естетичного, вчаться відрізнити добре й прекрасне від злого й потворного. Так, залучення учнівської молоді до пізнання прекрасного може відбуватися, зокрема, у процесі дискусії щодо змісту казки О. Уайльда „Щасливий принц”, коли учні обговорюватимуть вчинки принца та співвіднеситимуть зовнішню та внутрішню його привабливість. У процесі обговорення вчитель може поставити, наприклад, такі проблемні питання „Як ви розумієте прекрасне?” „Чи завжди прекрасне має тільки зовнішній вияв?” тощо. Таким чином, ефективному формуванню естетичної культури сприятиме, на наш погляд, **проблемне вивчення зразків англomовної культури**, що відбувається у формі *дискусій, диспутів, вирішення проблемних ситуацій* тощо.

Невід’ємною складовою структури естетичної культури особистості виступає *емоційно-оцінювальний* компонент. Формування естетичної культури школярів передбачає виникнення в учнівської молоді емоційного відгуку стосовно прекрасного в нашому житті. Тільки виникнення позитивного емоційного ставлення до прекрасного здатне сприяти інтеріоризації (привласненню) естетичного учнівською молоддю, переведенню прекрасного із розряду об’єктивної цінності (що існує незалежно від людини) в розряд цінності суб’єктивної (значущої для школяра). Як справедливо зазначає І. Бех, завершальною ланкою розширеного механізму самосвідомості, що є провідним механізмом морально-духовного розвитку особистості, має виступити його емоційне цементування, що зводиться до зміцнення на рівні емоційних переживань [12, с. 10].

Особливе місце в формуванні позитивних емоцій учнів стосовно прекрасного належить **творчому відтворенню англomовного навчального матеріалу „естетичної спрямованості”**. Участь школярів в роботі над матеріалом сприятиме виникненню в них почуття „Я-участі” в оцінці прекрасного і потворного. Так, наприклад, на уроці англійської

літератури можна запропонувати учням власними силами здійснити постановку міні-вистави за однією з казок О. Уайльда тощо. Таке відтворення, що дає змогу школяреві визначитися із власною оцінкою твору, дій персонажів і виробити ставлення до них, доцільне проводити в формі *творчих вечорів, постановок* тощо.

Сутність *продуктивного* компоненту естетичної культури полягає у втіленні власного естетичного досвіду у життєдіяльності особистості школяра. Реалізація вищезгаданого компоненту передбачає застосування знань учнів про прекрасне з метою гармонізації навколишнього середовища. Сферою застосування таких знань на уроках іноземної мови та літератури можуть виступати рольові ігри, вирішення проблемних ситуацій, підготовка проектів тощо. Наприклад, можна організувати рольову гру у формі науково-практичної конференції з англійської літератури під назвою „The English Literature: past, present & future”, метою якої стане аналіз естетичної складової англійської літератури минулих років, сьогодення та прогнози на майбутнє. Підготовка до цієї конференції вимагатиме від школярів провести відповідну пошукову роботу та актуалізувати набуті знання з естетики. Таким чином, одним з методів формування естетичної культури школярів на заняттях з англійської мови та літератури виступає **організація дослідницької роботи з аналізу естетичної складової англомовної культури**, що вимагає актуалізації естетичного досвіду школярів. Практична реалізація вищезгаданого методу може здійснюватися в формі *рольових ігор, розв'язання проблемних ситуацій, підготовки проектів*.

В умовах певного „ціннісного вакууму” учнівської молоді, стрімкого поширення часто антигуманної масової культури та втрати молодим поколінням духовних орієнтирів особливої актуальності набуває проблема формування естетичної культури школярів. Методами і формами підвищення рівня естетичної культури учнівської молоді на уроках англійської мови та літератури виступають: 1) підбір учителем англомовного навчального матеріалу „естетичної спрямованості” (форма реалізації – організація вчителем спецкурсів, спецсеминарів з вивчення англомовної культури); 2) використання новітніх інформаційних технологій з пізнання англомовної культури та робота з книгою (форми реалізації – перегляд відеоматеріалів / організація читання); 3) проблемне вивчення зразків англомовної культури (форма реалізації – дискусія, диспут, проблемні ситуації); 4) творче відтворення англомовного навчального матеріалу „естетичної спрямованості” (форма реалізації – творчі вечори, організація постановок тощо); 5) організація дослідницької роботи з аналізу естетичної складової англомовної культури (форма реалізації – проекти, рольові ігри тощо).

Безперечно, стаття не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування

естетичної культури школярів на заняттях з англійської мови та літератури в спеціалізованих навчальних закладах.

### Література

1. **Ігнат'єва О. Л.** Естетико-педагогічний потенціал навчального предмету „Іноземна мова” / О. Л. Ігнат'єва // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 12. – Кн. I. – К., 2008. – С. 454-459.
2. **Мацько Д. С.** Гуманістичні цінності майбутніх учителів зарубіжної літератури: проблеми та шляхи формування : навч.-метод. посіб. / Наук. ред. проф. Ваховський Л. Ц. / Дмитро Сергійович Мацько. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 172 с.
3. **Попова М. С.** Взаємодія мистецтв в естетичному вихованні підлітків на уроках музики / М. С. Попова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 9. – Кн. II. – К., 2006. – С. 257-264.
4. **Каган М. С.** Культура – філософія – искусство (Диалог) / М. С. Каган, Т. В. Холостова – М.: Знание, 1988. – 64 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. „Эстетика”; № 2).
5. **Культура** и культурология: словарь / [сост. и ред. А. И. Кравченко]. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 928 с. – («Summa»).
6. **Антофійчук В. І.** Культурологія. Термінологічний словник: навч. посіб. / Володимир Іванович Антофійчук. – [2-ге вид., випр. і допов.]. – Чернівці: Книги ХХІ, 2007. – 160 с.
7. **Заволодько С. В.** Естетична культура: змістова характеристика поняття у парадигмі сучасної вітчизняної освіти / С. В. Заволодько // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 10. – Кн. I. – Кам'янець-Подільський., 2007. – С. 424 – 437.
8. **Педагогіка** (краткий курс лекцій): учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений [В. С. Курило, А. Н. Чиж, Н. С. Кратинов, Г. И. Божко]. – Луганск: ЛГПУ, 2001. – 231 с.
9. **Методика** навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
10. **Психологія**: підручник / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-те вид., стереотип]. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
11. **Миропольська Н. Є.** Естетичне освоєння дійсності засобами слова / Н. Є. Миропольська // Почат. шк. – 1990. – № 3. – С. 9-11.
12. **Бех І. Д.** Духовна культуродомінантність як виховний ідеал: шлях досягнення / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 9. – Кн. I. – К., 2006. – С. 6-25.

### Анотація

*В статтє рассматриваются методы и формы работы по формированию эстетической культуры школьников на уроках английского языка и литературы.*

**Ключевые слова:** *английская литература, английский язык, методы, формы, школьники, эстетическая культура.*

### Summary

*The article deals with the methods and forms of forming the aesthetic culture of schoolchildren at English language & English Literature classes.*

**Key words:** *aesthetic culture, English language, English Literature, methods, schoolchildren, forms.*

УДК [37.016: 811.161.1]:141

Чень Чень Лин

## ИЗУЧЕНИЕ НАСЛЕДИЯ КОНФУЦИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ (ЗАДАНИЯ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК И КИТАЙСКУЮ КУЛЬТУРУ)



**ЗНАТЬ:** Биографические сведения из жизни Конфуция  
Конфуций. Конфуцианство

**УМЕТЬ:** Выразительно читать изречения Конфуция  
Понимать основные идеи Конфуция

**ЦЕНИТЬ:** Культуру Китая  
Конфуцианскую философию

Задание 1. Прочтите внимательно биографию философа. Будьте готовы ответить на вопросы.

**Эпоха "Чунь-цю" ("Весны и Осени")**

Китай – древнейшая мировая цивилизация из ныне существующих. Ее история насчитывает уже более восьми тысячелетий.

При этом более шести из них занимает эпоха древности. Эпоха Чунь-цю, определяемая летописью «Весен и осеней» («Чунь цю») в границах 770 – 476 гг. до н.э. Конфуций жил в эпоху "Чунь-цю" ("Весны и Осени"). В этот период некогда единое государство было разделено на множество небольших удельных царств. Конфуций жил в царстве Лу – самом развитом в то время.

### **Биография Конфуция**

Конфуций (кит. Кун-Цзы, реже кит. Кун Фу-Цзы, латинизировано как Confucius; ок. 551 до н. э., Цюйфу – 479 до н. э.) – китайский мыслитель и философ. Его учение оказало глубокое влияние на цивилизацию Китая и Восточной Азии, став основой философской системы, известной как конфуцианство. Настоящее имя – Кун Цю, но в литературе часто именуется Кун-цзы, Кун Фу-Цзы («учитель Кун») или просто Цзы — «Учитель». И это не случайно: уже в возрасте немногим более 20 лет он прославился как первый профессиональный педагог Поднебесной [1].



Судя по владению аристократическими искусствами, Конфуций был потомком знатного рода. Он был сыном 63-летнего чиновника и 17-летней девушки. Чиновник вскоре скончался, и семья обеднела. С раннего детства Конфуций много работал. Позже пришло сознание, что необходимо быть культурным человеком, поэтому он начал заниматься самообразованием. В молодости служил мелким чиновником в царстве Лу (Восточный Китай, современная провинция Шаньдун). Это было время заката империи Чжоу, когда власть императора стала номинальной, разрушалось патриархальное общество, и на место родовой знати пришли правители отдельных царств, окружённые незнатными чиновниками.

Крушение древних устоев семейно-кланового быта, междоусобные распри, продажность и алчность чиновников, бедствия и страдания простого народа – всё это вызывало резкую критику ревнителей старины.

Осознав невозможность повлиять на политику государства, Конфуций подал в отставку и отправился в сопровождении учеников в путешествие по Китаю, во время которого он пытался донести свои идеи правителям различных областей. В возрасте около 60 лет Конфуций вернулся домой и провёл последние годы жизни, обучая новых учеников, а также систематизируя литературное наследие прошлого Ши цзин (Книга Песен), И цзин (Книга Перемен) и др.

Ученики Конфуция по материалам высказываний и бесед учителя составили книгу «Лунь Юй» («Беседы и суждения»), которая стала особо почитаемой книгой конфуцианства.

Из классических книг произведением Конфуция, несомненно, можно считать только Чуньцю («Весна и Осень», летопись удела Лу с 722 по 481 г. до н. э.); затем, весьма вероятно, что он редактировал Ши цзин («Книга стихотворений»). Хотя число учеников Конфуция определяется китайскими учёными до 3000, и в том числе около 70 ближайших, но в действительности мы можем насчитать известных по именам всего только 26 несомненных его учеников; любимейшим из них был Янь-юань [1, с. 103].

### Задание 1.

Вопросы	Ответы
1. Как настоящее имя Конфуция?	
2. Где и когда родился Конфуций?	
3. Как прославился первый профессиональный педагог Поднебесной?	
4. Какие произведения Конфуция вы знаете?	
5. Сколько у Конфуция было учеников?	

**Задание 2.** Попробуйте изобразить цветом вселенскую душу Конфуция рядом с его изображением.

Я вижу Конфуция таким...



**Задание 3.** Как вы понимаете смысл приведенных ниже трех изречений Конфуция?

**1. Благородный муж в душе безмятежен. Низкий человек всегда озабочен.**

**2. Превозмогать себя и возвращаться к должному в себе — вот что такое истинная человечность. Быть человеческим или не быть — это зависит только от нас самих.**

**3. Попробуйте быть хотя бы немного добрее, и вы увидите, что будете не в состоянии совершить дурной поступок [3, с. 15].**

#### Литература

**1. Чепурковский Е. М.** Соперник Конфуция (библиографическая заметка о философе Мо-цзы и об объективном изучении народных воззрений Китая) / Чепурковский Е. М. — Харбин: Харбинский университет, 1928, — 213 с. **2. Маслов А. А.** Конфуций // Китай: колокольца в пыли. Странствия мага и интеллектуала / Маслов А. А. — М.: Алетейя, 2003, — С. 100-115. **3. Кузнецов В. С.** Конфуцианство в



современном Китае / Кузнецов В. С. // Вопросы истории. – 1997. – № 10. – С. 12-19.

#### **Анотація**

*Стаття присвячена проблемам вивчення спадщини Конфуція. Школярі, які вивчають китайську мову та культуру, знайомляться з біографією Конфуція, його основними творами, а потім виконують контрольні й творчі завдання.*

**Ключові слова:** конфуціанство, конфуціанська філософія, епоха Чунь-цю.

#### **Summary**

*This article devoted to problems of studying Confucius heritage. Pupils, who study Chinese language and culture, get to know Confucius biography, his main works and after that do control and creative works.*

**Key words:** confucianism, confucius philosophy, Chun ju epoch.

УДК 811.111 – 81/373 : 37.025

**А.В. Юрченко**

### **ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ЛЕКСИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНТЕНСИВНОЇ МЕТОДИКИ**

Вивчення іноземної мови передбачає володіння великим словниковим запасом, особливо на сучасному етапі, коли за основу береться комунікативний метод. Не секрет, що для спілкування з носіями іноземної мови дуже часто нам не вистачає саме словникового запасу. В останній час велика увага приділяється вивченню іноземних мов в різних типах навчальних закладів, а, отже, з'явилась ціла низка найрізноманітніших способів та методів вивчення англійської мови як іноземної. Деякі мають успіх, деякі – ні. Часто все залежить від бажання того, хто вивчає іноземну мову, його психологічних характеристик. Але при вивченні будь-якої мови слід помічати її основні особливості. Так, вивчаючи англійську мову, можна помітити, що є певна кількість слів, які складаються з елементів чисел. Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що ми зробили спробу розробити новий спосіб запам'ятовування нових слів англійської мови за допомогою сполучення чисел та літер, адже відомо, що є певна кількість людей, які мають математичний склад мислення і які стикаються з певними труднощами при вивченні мови, особливо іноземної.

Мета нашого дослідження – представити розроблений нами новий спосіб вивчення лексики англійської мови та описати приблизну програму її вивчення при умові, що цей спосіб буде базуватися на принципах інтенсивного методу навчання іноземних мов.

Перш ніж представити результати нашого дослідження треба сказати, що вперше інтенсивний метод навчання іноземних мов був запропонований Г. Лозановим. Основні положення цього методу зводяться до наступного: навчання повинно бути радісним,

ненапруженим; воно здійснюється як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях; при навчанні використовуються резерви свідомості з метою підвищення результативності [1, с. 12].

В вітчизняній методиці викладання іноземних мов послідовниками Г. Лозанова стали О. Леонт'єв, Г. Китайгородська, Н. Смирнова, І. Шехтер та ін., а сам метод отримав назви «метод Лозанова», «експрес-метод», «інтенсивний метод» [2; 3]. Створений в шестидесятих – семидесятих роках минулого століття, метод мав за мету вивчення англійської або іншої іноземної мови для спілкування в умовах лімітованого часу. Взагалі, навички усного мовлення іноземною мовою формуються на початковому етапі навчання, а стають вміннями впродовж всього курсу. Але вивчення слів, як було зазначено раніше, часто лімітовано часом, тож, за короткий період часу треба встигнути вивчити певну кількість необхідного лексичного матеріалу.

Спираючись на основні положення інтенсивного методу, ми намагалися спочатку дослідити деякі особливості англійської мови, її правопису та вимови, щоб створити новий спосіб вивчення лексики. Під час дослідження нашу увагу привернули цифри. Вчені-лінгвісти вже давно довели, що мова – це код, або певна послідовність літер, які створюють той чи інший концепт [4, с. 8]. Ми помітили, що англійські слова доволі часто мають в своїй основі елементи чисел. Наприклад, 'eight', тобто «вісім», є у складі слова 'weight', слово 'ten', тобто «десять», є у слові 'tennis' і т.д. У цих словах, як можна побачити, написання цифр співпадає з елементом слова. Другий варіант: коли написання зберігається, але звучання не співпадає з вимовою цифри: **l**lness для 'loneliness', **flee2**od для 'fleetwood'. Але трапляються випадки, коли фонетичне оформлення буквосполучення може передаватися різними варіантами. Наприклад: **eight** [eit]: ait [eit] – ate [eit], **two** [tu:]: to [tu:] – too [tu:] – tu [tu:], **three** [θri:]: thri [θri:], **four** [fo:]: for [fo:]. Приклади даних буквосполучень можна спостерігати у словах: **wait** – **date**, **tomorrow** – **tool** – **tuna**, **thriller**, **forest**. Як видно з наведених прикладів, сутність нашого способу – часткова заміна літер на цифри. Наприклад: **w8** – **weight**, **10nis** – **tennis** – для випадку, коли написання та вимова цифр співпадає з написанням та вимовою елементів слів. Щодо третього варіанту, коли написання буквосполучень, зберігаючи ту ж саму вимову, відрізняється від того, як насправді пишуться цифри, можна навести такі приклади: **d8** для 'date', **3ll** для **thrill**, **4mer** для 'former'.

Опираючись на результати дослідження ми розробили програму вивчення англійської лексики, яка оснований на трьох аспектах: 1) повний збіг; 2) фонетичний збіг; 3) графічний збіг. Кожен підрозділ вивчає певні слова, об'єднані не за традиційний принцип тематичності, а за наявністю в них тієї чи іншої цифри та правилами вимови елемента, який є цифрою.

Ми пропонуємо наступні етапи застосування нашого способу. Перш ніж переходити до вивчення слів треба вивчити правила читання

англійською мовою, звертаючи неабияку увагу на транскрипцію слів, тобто їх вимову та написання. Це перший крок. Після цього слід вивчити усього десять цифр: **1** – one [wAn], **2** – two [tu:], **3** – three [θri:], **4** – four [fɔr], **5** – five [faiv], **6** – six [siks], **7** – seven [sevən], **8** – eight [eit], **9** – nine [nain], **10** – ten [ten]. На цьому початковий або вступний етап вивчення закінчується. За ним йдуть:

- Модуль 1 – «Повний збіг»;
- Модуль 2 – «Фонетичний збіг»;
- Модуль 3 – «Графічний збіг».

Але слід зазначити невеличкі нюанси. Під повним збігом ми розуміємо абсолютну ідентичність елемента слова та написання/вимови цифри. Цей підрозділ ми вважаємо найлегшим і тому доцільніше його буде вивчати на початковому етапі навчання. Приклади слів, які підпадають під цю категорію:

**One [wAn]:** once (1ce) [wAns], oneness (1ness) ['wAnnɪs], someone (some1) ['sAmwAn], anyone (any1) ['eniwAn] і так далі.

**Ten [ten]:** tender (10der) ['tendə], latent (la10t) ['leitent], extendible (ex10dɪbl) [ɪks'tendɪbl], tension (10sɪən) [tenʃn] та ін.

**Фонетичний збіг** проявляється в ідентичній вимові елементу слова і цифри, але існує розбіжність у написанні з цифрою. Ми вважаємо, що за рівнем складності цей модуль має займати друге місце. Приклади:

**One: -wun- [wAn]:** swung (s1) [swAn], wunder (1der) ['wʌndə].

**-wan- [wAn]:** wanton (1ton) ['wʌntən], wandering (1derɪŋ) ['wʌndərɪŋ], wander (1der) ['wʌndə].

**Two: -too- [tu:]:** tool (2l) [tu:l], too (2:) [tu:], tooth (2th) [tu:θ], tooled (2led) [tu:ld], took (2k) [tu:k], cartoon (car2n) [kɑ:'tu:n];

**-to- [tu:]:** tomorrow (2mɔrə) [tu:'mɔ:rəu], today (2deɪ) [tu:'deɪ], to (2) [tu:], tonight (2naɪt) [tu:'naɪt].

**Three: -thri- [θri]:** thrift (3ft) [θrɪft], thrifty (3ftɪ) ['θrɪftɪ], thriller (3lɪə) [θ'rɪlə], thrill (3l) [θrɪl].

**Four: -for- [fo:]:** for (4) [fo:], forge (4ge) [fo:dʒ], forage (4reɪdʒ) [fo:'reɪdʒ], forger (4dʒə) ['fo:dʒə].

Щодо графічного збігу, то слід звернути увагу на те, що ми вважаємо його найскладнішим. Це зумовлено тим, що фонетичний аспект елемента цифри повністю відсутній. Так, при графічному збігові ми розглядаємо слово, елементом якого є графічний образ цифри, але цей образ має дещо іншу вимову. Наприклад:

**One: t1less – toneless** [ˈtəʊnlɪs], monetary – m1tary [ˈmɒnɪ(ə)rɪ], money [mʌnɪ], honest [ˈɒnɪst], honeymoon – h1ymoon [ˈhʌnɪmu:n]; bone – b1 [bəʊn]; nonessentials – n1ssentials, nonequivalent – n1quivalent;

**Two: saltwort – sal2rt** [sɔltˈwɔ:t], network – ne2rk [ˈnetwɔ:k], softwood – sof2od [ˈsɒftwu:d], artwork – ar2rk;

**Eight: height – h8** [haɪt], freight – fr8.

Крім того, перед вивченням кожного з етапів студентам/студентів повідомляється «особливість», на яку слід звернути

увагу, тобто назви модулів для того, щоб не виникло плутанини у вимові слів при їх вивченні.

Вивчаючи етап за етапом нову лексику, за більш-менш короткий період можна вивчити дуже велику кількість слів. Слід зазначити, що до даної програми включено слова повсякденного спілкування, книжного характеру та невелика кількість сленгу.

Наш метод вивчення нової лексики англійської мови базується на розгадуванні ребусу, який сприятиме кращому вивченню слів. Розгадуючи невеличкі і зовсім нескладні ребуси за короткий час, той, хто вивчає англійську мову зможе набагато краще та швидше запам'ятовувати нову лексику.

Таким чином, можемо зробити висновок, що на базі «співпраці» літер та цифр ми створили новий спосіб вивчення англійської лексики. Певно, що він має свої недоліки та переваги, але за допомогою нього можна за короткий період запам'ятати достатньо велику кількість слів.

Перспективи розвитку нашого дослідження передбачають пошук нових слів з елементами цифр, складання словника таких слів та можливість апробації даного способу запам'ятовування нової лексики в групах спеціальності «Мова та література (англійська)» на Ровеньківському факультеті та під час практики студентів даної спеціальності в загальноосвітніх школах.

#### Література

1. **Лозанов Г.** Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1973. – Вып. 1. – С. 9-17. 2. **Китайгородская Г. А.** Интенсивное обучение иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 1980. № 2. – С. 67-73. 3. **Леонтьев А. А.** Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1975. № 5. – С. 72-76. 4. **Маслов Ю. С.** Введение в языкознание / Ю. Маслов. – М : Высшая школа, 1987. – 364 с.

#### Анотація

*В статті розглядаються основні положення інтенсивного методу навчання іноземних мов. Автор пропонує свою методику навчання лексичного матеріалу шляхом використання сполучення цифр та літер для кращого запам'ятовування слів, яка оснований на принципі ребуса.*

**Ключові слова:** інтенсивний метод, повний збіг, фонетичний збіг, графічний збіг.

#### Summary

*The article examines basic principles of the intensive method in teaching English vocabulary. The author offers his method of teaching lexical material by means of connecting figures and letters for better remembering of new words. The method is based on the principle of rebus.*

**Key words:** intensive method, complete coincidence, phonetic coincidence, graphic coincidence.

## PHRASEOLOGICAL UNITS AND THEIR PRESENTATION IN SCHOOL ENGLISH TEXT-BOOKS

Any language is not only a stock of words but it is also a reflection of life, culture, history of a definite nation. Every person wants to know active language which is used in communication. Phraseological units, or idioms, represent the most colourful and expressive part of English vocabulary.

Phraseology is a kind of picture gallery in which are collected vivid and amusing sketches of the nation's customs, traditions and prejudices, recollections of its past history scraps of folk-songs and fairy-tales. Quotations of great poets are preserved here alongside the dubious pearls of philistine wisdom and crude slang witticisms, for phraseology is not only the most colourful but probably the most democratic area of vocabulary and draws its resources mostly from the very depths of popular speech [3; p.272]. Different sources emphasize the important role of phraseology in English language.

The aim of our work is:

- to distinguish types of phraseological units and analyze some of classifications given by the linguists;
- to investigate the problem of usage phraseological units in two school English text-books which are used in Ukrainian schools: Плахотник В.М., Мартинова Р.Ю. "Англійська мова: Підручн. для 11 класу середньої школи", Virginia Evans, Jenny Dooley "Enterprise 3: Coursebook".

Phraseological units, as a linguistic sign, are the sources of receiving background knowledge related to history, geography and way of life of people. Phraseological units are word-groups that cannot be made in the process of speech; they exist in the language as ready-made units. They are compiled in special dictionaries. The same as words phraseological units express a single notion and are used in a sentence as one part of it. American and British lexicographers call such units «idioms». In some dictionaries we can find words, peculiar in their semantics (idiomatic), side by side with word-groups and sentences. In these dictionaries they are arranged, as a rule, into different semantic groups. We can mention such dictionaries as: L.Smith «Words and Idioms», V.Collins «A Book of English Idioms» etc. [4].

Phraseology is living part of language. Phraseology appeared in the domain of lexicology and is undergoing the process of segregating as a separate branch of linguistics. The reason is clear – lexicology deals with words and their meanings, whereas phraseology studies such collocations of words (phraseologisms, phraseological units, idioms), where the meaning of the whole collocation is different from the simple sum of literal meanings of the words, comprising a phraseological unit. For example, 'Dutch auction' is

not an auction taking place in Netherlands. The meaning of this phraseological unit refers to any auction, where instead of rising, the prices fall [4].

According to professor Kunin A.V. phraseological units are stable word-groups with partially or fully transferred meanings (*to kick the bucket, Greek gift, drink till all's blue, drunk as a fiddler (drunk as a lord, as a boiled owl), as mad as a hatter (as a March hare)*) [4].

Difference in terminology (“set-phrases”, “idioms” and “word-equivalents”) reflects certain differences in the main criteria used to distinguish types of phraseological units and free word-groups [5].

The term “set phrase” implies that the basic criterion of differentiation is stability of the lexical components and grammatical structure of word-groups. The terms “set-phrases”, “idioms”, “word-equivalents” are sometimes understood differently by different linguists. However these terms reflect to certain extent the main points of phraseology which centre in the different views about the nature and essential features of phraseological units as distinguished from the so-called free word-groups. The term “set expression” means that the basic criterion of differentiation is stability of the lexical components and grammatical structure of word-groups. The term “word-equivalent” stresses not only semantic but also functional inseparability of certain word-groups, their aptness to function in speech as single words. The term “idioms” implies that the essential feature of the linguistic units which is considered is idiomaticity or lack of motivation. Uriel Weinreich expresses his view that an idiom is a complex phrase, the meaning of which cannot be derived from the meanings of its elements. He developed a more truthful supposition, claiming that an idiom is a subset of a phraseological unit. Ray Jackendoff and Charles Fillmore offered a fairly broad definition of the idiom: an idiomatic expression or construction is something a language user could fail to know while knowing everything else in the language. Chafe also gives a list of four features of idioms: non-compositionality, transformational defectiveness, ungrammaticality and frequency asymmetry [5].

There are many classifications of phraseological units which were given by different scientists from different points of view: their structure, semantics, degree of stability, origin etc.

For this purpose we will consider some classifications of phraseologisms.

Ryzhkova gives the classifications of phraseological units according to the type of meaning:

- a) idioms (phraseological units with a transferred meaning. They can be completely or partially transferred);
- b) semi-idioms (phraseological units with two phraseosemantic meanings: terminological and transferred);
- c) phraseomatic units (not transferred at all, their meanings are literal).

Ryzhkova also distinguishes some other types of phraseological units:

- a) phrases with a unique combination of components;
- b) phrases with a descriptive meaning;

- c) phrases with phraseomatic and bound meaning;
- d) set expressions (clichés);
- e) preposition-noun phrases;
- f) terminological expressions [5].

Phraseological units can also be classified according to the degree of motivation of their meaning. This classification was suggested by academic Vinogradov for Russian phraseological units. He pointed out three types of phraseological units:

a) phraseological fusions where the degree of motivation is very low, we cannot guess the meaning of the whole from the meanings of its components, they are highly idiomatic and cannot be translated word for word into other languages, e.g. *on Shank's mare (on foot)*, *at sixes and sevens (in a mess)* etc;

b) phraseological unities where the meaning of the whole can be guessed from the meanings of its components, but it is transferred (metaphorical or metonymical), e.g. *to play the first fiddle (to be a leader in something)*, *old salt (experienced sailor)* etc;

c) phraseological collocations where words are combined in their original meaning but their combinations are different in different languages, e.g. *cash and carry (self-service shop)*, *in a big way (in great degree)* etc. [3; p.278-279].

Professor Kunin, the leading Russian authority on English phraseology, pointed out certain inconsistencies in this classification system. First of all, the subdivision into phraseological units (as non-idiomatic units) and idioms contradicts the leading criterion of a phraseological unit suggested by Professor Smirnitsky: it should be idiomatic.

Professor Kunin also objects to the inclusion of such word-groups as *black art*, *best man*, *first night* in phraseology (in Professor Smirnitsky's classification system, the two-summit phraseological units) as all these word-groups are not characterised by a transferred meaning. It is also pointed out that verbs with post-positions (e. g. *give up*) are included in the classification but their status as phraseological units is not supported by any convincing argument.

The classification system of phraseological units suggested by Professor A. V. Kunin is the latest out-standing achievement in the Russian theory of phraseology. The classification is based on the combined structural-semantic principle and it also considers the quotient of stability of phraseological units.

Phraseological units are subdivided into the following four classes according to their function in communication determined by their structural-semantic characteristics.

a) nominative phraseological units are represented by word-groups, including the ones with one meaningful word, and coordinative phrases of the type *wear and tear*, *well and good*. The first class also includes word-groups with a predicative structure, e.g. *as the crow flies*, and, also,

predicative phrases of the type *see how the land lays, ships that pass in the night*;

b) nominative-communicative phraseological units include word-groups of the type *to break the ice — the ice is broken*, that is, verbal word-groups which are transformed into a sentence when the verb is used in the Passive Voice;

c) phraseological units which are neither nominative nor communicative include interjectional word-groups;

d) communicative phraseological units are represented by proverbs and sayings.

These four classes are divided into sub-groups according to the type of structure of the phraseological unit. The sub-groups include further rubrics representing types of structural-semantic meanings according to the kind of relations between the constituents and to either full or partial transference of meaning.

The classification system includes a considerable number of subtypes and gradations and objectively reflects the wealth of types of phraseological units existing in the language. It is based on truly scientific and modern criteria and represents an earnest attempt to take into account all the relevant aspects of phraseological units and combine them within the borders of one classification system. [1; p. 250-251]

As the schools become more and more progressive and the level of studying foreign languages rises we should mention that learning phraseology during the school course of the foreign language is one more important issue.

The first reason is improving cross-linguistic and cross-cultural level of children's competention. This is especially important as the discourse level is claimed by some authors to be especially transfer-prone. On the other hand, both the phraseological level and the discourse level will allow us to speak about an aspect of the learners' interlanguage which has previously been largely neglected.

The second reason is that the studying of phraseological units requires the different types of analysis. It develops the ability to analyze, compare, search information, which are necessary abilities of modern student [2].

To investigate how phraseology is presented in school English text-books and, as a result, how they are taught in Ukrainian schools, we made an attempt to analyze two text-books used in our schools and compare them from the point of view of the phraseologisms presented in them.

The first book – Плахотник В.М., Мартинова Р.Ю. Англійська мова: Підручник для 11 класу. Although this book is not considered modern and it is going to be substituted by other ones, it is still used in many schools. This text-book contains a large amount of frequently used free word-groups and word-combinations which are useful for learning grammar and other rules of English language. The thematic texts and exercises in this book look non-natural as they do not have the communicative purpose. But it could be



justified as this book was made to teach the stock of words, phrases, grammar rules and other issues which are, in fact, more theoretical.

One of the advantages of text-book by Plachotnik and Martinova is that the main language points are presented as a stock of easily understandable rules. Much attention is paid to the most widely used free word-groups and clichés, e.g. *to do a thing with, to pass the examination, the right to education, to fill in, on the one (on the other) hand*, etc. What is more, there is a part of a book “Reader” which contains texts for home reading. This part is important as it includes works of famous writers, such as H.G.Wells (“The Invisible Man”, “The Time Machine”), R.Goldberg (“Art for Heart’s Sake”), and W.S.Porter (“After Twenty Years”), but the texts are so simplified that they lost beauty and uniqueness of the real authors’ language and may be considered just as summaries of the authentic works.

This series of text-books suffers the lack of attention to phraseological units but it is useful for learning the grammatical rules and free word-groups.

The next book for investigation is Virginia Evans, Jenny Dooley. Enterprise 3: Course book (Pre-Intermediate). This book can be characterized as an international book for studying English. Phraseological units are used both in texts for reading and in other exercises.

Texts for reading are authentic; they consider issues of modern life, such as traveling, description of people, advice, history etc. They also include large amount of free word-groups, e.g. *strong views, natural beauty, to be popular with*, etc., much attention is paid to phrasal verbs, prepositions, grammar and pronunciation. As to phraseologisms, this book mainly contains nominative and nominative-communicative phraseologisms. We can subdivide them into phraseologisms used in texts for reading (nominative and nominative-communicative phraseologisms) and phraseologisms used in exercises (communicative phraseologisms).

As it was already mentioned, nominative and nominative-communicative phraseologisms are mostly used both texts for reading and in their titles. They represent different issues such as people’s feelings, e.g. *to fell in love with, to go red, chill run down one’s spine*, status, e.g. *in the public eye*, etc.

Communicative phraseologisms are related to the topic of the unit and are presented by so-called “words of wisdom” – they are either proverbs e.g. *the eyes are the window of the soul, one man’s meat is another man’s poison, when in Rome, do as the Romans do* or well-known wise people’s sayings, e.g. Albert Einstein “Try not to become a man of success, but rather try to become a man of value”, William Shakespeare “All that glitters is not gold”, Claude Levi-Strauss “The world began without man, and it will complete itself without him”.

It is obvious that Enterprise is more useful for teaching English phraseology due to the facts listed above, but the learner’s level should be taken into consideration as Enterprise would be difficult for non-prepared students.

Phraseology is a living part of language. It has been investigated by many scientist and many classifications were suggested. While choosing text book many criteria should be considered, from the material presented in the text-book to the level of a group or of a definite student. As for teaching phraseology, the most useful from the considered books is Enterprise by Virginia Evans and Jenny Dooley.

#### **Bibliography**

1. **Antrushina G.B.**, Afanas'eva O.V., Morozova N.N. English Lexicology/G.B.Antrushina, O.V.Afanas'eva, N.N.Morozova. – Moscow: Drofa, 1999. – 288 p.
2. **Foreign Language Learning: Phraseology and Discourse.** URL: <<http://cecl.fltr.ucl.ac.be/PhraseologyARC/welcome.html>>.
3. **Nikolenko A.G.** Lexicology – Theory and Practice/Andriy Georgiyovych Nikolenko. – Vinnytsya: Nova Knyha, 2007. – 528 p.
4. **Phraseology.** Wikipedia, the free encyclopedia. URL: <<http://en.wikipedia.org/wiki/Phraseology>>.
5. **Dribniuk V.** Typology of phraseological units in English. URL: <[http://www.rusnauka.com/10\\_ENXXIV\\_2007/Philologia/21605.doc.htm](http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Philologia/21605.doc.htm)>.
6. **Evans V.**, Dooley J. Enterprise 3: Coursebook/Virginia Evans, Jenny Dooley. – Third impression. – Express Publishing, 2006. – 152 p.
7. **Плахотник В.М.**, Мартинова Р.Ю. Англійська мова: Підручн. для 11 кл. серед. шк./В.М.Плахотник, Р.Ю.Мартинова. – 2-ге вид. – К.: Освіта, 2000. – 240 с.

#### **Анотація**

*Стаття розглядає типи фразеологічних одиниць та деякі класифікації фразеологізмів. Практична частина статті містить порівняльний аналіз українського та британського підручників з англійської мови з точки зору наявності фразеологічних висловів та їх класифікації.*

**Ключові слова:** мова, фразеологія, підручник.

#### **Summary**

*The article considers the types of phraseological units and some classifications of phraseologisms. The practical part of the article includes comparative analysis of the Ukrainian and British English text-books from the point of view of usage of different types of phraseological units.*

**Key words:** language, phraseology, text-book

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Аксьонова Вікторія Вікторівна** – студентка 5 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Бабічева Г.С.

**Антипова Ольга Вікторівна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Вернік О.О.

**Блудова Ольга Вікторівна** – магістрант факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новикова Г.А.

**Бова Ольга Юріївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Вернік О.О.

**Бондаренко Анастасія Олегівна** – студентка 1 курсу Інституту культури і мистецтв. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Гришак С.М

**Бондаренко Дар'я Володимирівна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Кіреєнко К.В.

**Борис Наталія Вікторівна** – студентка 2 курсу Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики мовлення Мацько Д.С.

**Валуйська Наталія Володимирівна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Мигович І.В.

**Голубятникова Ніна Вікторівна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Кіреєнко К.В.

**Гусєва Ганна Геннадіївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Кіреєнко К.В.

**Григоренко Євгенія Юріївна** – студентка 4 курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Догадайло Н.І.

**Давидович Дар'я Анатоліївна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новикова Г.А.

**Долотова Олена Олександрівна** – студентка 3 курсу Ровеньківського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Пономарьова Г.М.

**Дроздова Аліна Олександрівна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Хабарова І.В.

**Дубина Крістіна Спартаківна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Синельникова Л.М.

**Дуднікова Анастасія Євгенівна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Хабарова І.В.

**Духіна Наталія Олександрівна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов»; викладач Новоайдарського обласного навчально-реабілітаційного центру. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, асистент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Мінаєва Е. В.

**Е Лу** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Джинджолія Г.П.

**Єфремова Оксана Ігорівна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Осадча Т.Ю.

**Зайка Анна Юріївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики мовлення Буніна Л.М.

**Закусило Юлія Сергіївна** – студентка 2 курсу Інституту культури і мистецтв. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Стрельцова В.Ю.

**Згоннік Анна Андріївна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новикова Г.А.

**Зубар Дар'я Олександрівна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри всесвітньої літератури Ільїн С.О.

**Ігнатова Ольга Олегівна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Кіреєнко К.В.

**Колесник Олена Юріївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Аулов А.М.

**Коржов Сергій Юрійович** – студент 3 курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Окунькова Л.О.

**Кошелівська Юлія Валеріївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Черкащина Т.Ю.

**Кравчук Вікторія Володимирівна** – студентка 3 курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Окунькова Л.О.

**Лобачов Валентин Костянтинович** – студент 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Мигович І.В.

**Ложнікова Марина Сергіївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Вернік О.О.

**Мазенко Анна Василівна** – студентка 2 курсу Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики мовлення Мацько Д.С.

**Мамаєва Надія Володимирівна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Г. С. Бабічева.

**Михайлюкова Наталія Сергіївна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук РФ, старший викладач кафедри іноземних мов Балакіна З.Ю.

**Міхєєва Наталія Юріївна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Джинджолія Г. П.

**Мурсалієва Рузанна Альбірівна** – студентка 3 курсу Ровенківського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Пономарьова Г.М.

**Муляр Ірина Олександрівна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Г.С. Бабічева.

**Орлова Аліна Сергіївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Аулов А.М.

**Осипенко Ірина Анатоліївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Синельникова Л.М.

**Отекла Юлія Сергіївна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Мигович І.В.

**Плотнікова Анна Анатоліївна** – студентка 5 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Бахмач В. І.

**Поволоцька Юлія Віталіївна** – студентка магістратури факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новикова Г.А.

**Погорелова Дар'я Олексіївна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, завідувач кафедри всесвітньої літератури Ільїн С.О.

**Поплаускас Вікторія Юрївна** – студентка 4 курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Догадайло Н.І.

**Потапенко Наталія Олексївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Розсоха В.О.

**Рабіщук Олена Григорівна** – студентка 2 курсу Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики мовлення Мацько Д.С.

**Рабощук Ірина Володимирівна** – магістрантка факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри англійської філології Шеховцова С.О.

**Ромашок Ксенія Валерївна** – студентка магістратури факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новикова Г.А.

**Садигова Нігяр Насїмі-кизи** – студентка 3 курсу Інституту педагогіки. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики мовлення Мацько Д.С.

**Самчук Анастасія Святославівна** – слухач Малої академії наук України, учениця 10-А класу КЗЛСШ № 54 (м. Луганськ). Науковий керівник – кандидат філологічних наук, асистент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Мінаєва Е. В.

**Свистула Наталія Вікторівна** – студентка 4 курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Догадайло Н.І.

**Свитка Елена Васильєвна** – студентка 3 курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Окунькова Л.О.

**Сєногонова Галина Ігорівна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Кіреєнко К. В.

**Соболева Дар'я Миколаївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Хабарова І.В.

**Тихонська Ганна Олегівна** – студентка 3 курсу Інституту педагогіки і психології. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри практики мовлення Мацько Д.С.

**Тюрїна Марія Андрївна** – студентка 3 курсу Інституту культури і мистецтв. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Гришак С.М.

**Федюк Аліна Ігорівна** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Джинджолія Г.П.

**Хренкова Наталія Аркадіївна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Хабарова І.В.

**Чень И** – студентка 3 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Джинджолія Г. П.

**Чень Чень Лин** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри російського мовознавства та комунікативних технологій Соболева І.О.

**Черниш Вадим Сергійович** – студентка 4 курсу Старобільського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Догадайло Н.І.

**Чуянов Дмитрий Олегович** – студент 2 курсу Інституту культури і мистецтв. Науковий керівник – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Гришак С.М.

**Шагапова Тетяна Михайлівна** – студентка 4 курсу факультету іноземних мов. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Кіреєнко К.В.

**Шилик Єлизавета Миколаївна** – студентка магістратури факультету іноземних мов. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри англійської філології Новикова Г.А.

**Широка Аліна Іванівна** студент 2 курсу Інституту культури і мистецтв. Науковий керівник – кандидат філологічних наук, доцент кафедри всесвітньої літератури Чернієнко Л.В.

**Юрченко Антон Володимирович** – студентка 3 курсу Ровеньківського факультету. Науковий керівник – викладач кафедри англійської філології Пономарьова Г.М.

**НАУКОВИЙ ПОШУК  
МОЛОДИХ ДОСЛІДНИКІВ  
(філологічні науки)**

Збірник наукових праць студентів

Відповідальна за випуск:  
доц. Хабарова І. В.

---

Здано до склад. 29.12.2009 р. Підп. до друку 29.01.2010 р.  
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 38,13.  
Наклад 200 прим. Зам. № 98.

---

***Видавець і виготовлювач***  
**Видавництво Державного закладу**  
**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**  
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.  
e-mail: alma-mater@list.ru  
*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*