

ISSN 2227-8877

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ВІСНИК**  
**ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**  
**імені В.Н. Каразіна**  
**№ 1072**

Серія “Романо-германська філологія.

Методика викладання іноземних мов”

Випуск 76

Видається з 1966 року

Харків  
2013

Вісник містить статті харківських, українських, російських та німецьких лінгвістів з актуальних проблем лінгво-когнітивістики і лексикології на матеріалі індоєвропейських мов та мови маорі. Розглянуті питання лінгводидактики у середній школі та ВНЗ, зокрема, навчання перекладу. Вміщено матеріали до ювілею одного з видатних представників харківської лінгвістичної школи германістики докт. філол. наук, професора Г.В. Ейгера.

Для лінгвістів, викладачів, аспірантів та пошукачів, студентів старших курсів.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради  
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна  
(протокол № 9 від 28 жовтня 2013 р.)

**Головний редактор:**

І.С. Шевченко, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна)

**Редакційна колегія:**

**Секція: Романо-германська філологія**

Д. Александрова, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)  
В.І. Говердовський, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)  
В.В. Дементьев, докт. філол. наук (Саратовський державний університет імені М.Г. Чернишевського, Росія)  
Ф. Домінгос Матіто, докт. наук (університет Ріоха, Іспанія)  
П. Карагьозов, докт. наук (Софійський університет імені Святого Климента Охридського, Болгарія)  
Г. Коллер, докт. наук (університет імені Фрідріха-Олександра, Ерланген-Нюрнберг, ФРН)  
Т.А. Комова, докт. філол. наук (Московський державний університет імені М.В. Ломоносова, Росія)  
А.П. Мартинюк, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)  
Л.М. Мінкін, докт. філол. наук (Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Україна)  
О.І. Морозова, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)  
Л.С. Піхтовнікова, докт. філол. наук (Приазовський технічний університет, Маріуполь, Україна)  
В.О. Самохіна, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)  
Л.В. Солощук, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)  
С.О. Швачко, докт. філол. наук (Сумський державний університет, Україна)

**Секція: Methodика викладання іноземних мов**

Н.Ф. Бориско, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)  
Л.С. Нечепоренко, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)  
С.Ю. Ніколаєва, докт. пед. наук (Київський національний лінгвістичний університет, Україна)  
В.Г. Пасинок, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)  
О.Б. Тарнопольський, докт. пед. наук (Дніпропетровський університет економіки і права, Україна)  
Л.М. Черноватий, докт. пед. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

**Відповідальний секретар:**

Л.Р. Безугла, докт. філол. наук (Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Україна)

**Адреса редакційної колегії:**

Україна, 61022, м. Харків, майдан Свободи, 4,  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,  
факультет іноземних мов  
Тел.: (057) 707-51-44  
dilovamova@mail.ru

Текст подано в авторській редакції  
Статті пройшли зовнішнє та внутрішнє рецензування

Свідоцтво про держреєстрацію КВ № 11825–696 ПР від 04.10.2006.

## ЗМІСТ

## КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА

Є.В. Бондаренко АНГЛОМОВНІ НОМІНАЦІЇ ОДИНИЦЬ ВИМІРУ ЧАСУ В ‘ХОЛОДНІЙ’ І ‘ТЕПЛІЙ’ КАРТИНАХ СВІТУ .....	6
И.С. Шевченко КОНЦЕПТЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ДИСКУРС .....	15
И.В. Давыденко КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ СЕТИ ПОЛИСЕМИИ ПОЛИСЕМАНТОВ earth (n.), ground (n.) – ИМЕН КОНЦЕПТА <i>ЗЕМЛЯ</i> .....	21
О.Я. Дойчик ХУДОЖНІ КОНЦЕПТИ <i>MAN, WOMAN</i> В ІДЮСТИЛІ ДЖУЛІАНА БАРНСА .....	28
И.В. Змиєва КОНЦЕПТ <i>РЫЦАРЬ</i> В БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ .....	34
И.Р. Сапрун, Н.Н. Старцева ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА <i>БИЗНЕСМЕН</i> .....	40
А.Б. Калюжная КОНЦЕПТ-СЦЕНАРИЙ <i>ТАЙНА</i> В ДЕТЕКТИВНОМ ДИСКУРСЕ .....	48
І.В. Рубцов КОЛІРНА НОМІНАЦІЯ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ СТУДЕНТІВ США .....	54
М.О. Зубковська ГІПЕРТЕКСТ ЯК МОДЕЛЬ СПРИЙНЯТТЯ ТЕКСТІВ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ МЕДИЧНОЇ ІНСТРУКЦІЇ .....	59

## ЛЕКСИКОЛОГІЯ

Л.В. Герман ЛЕКСИЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ АНГЛІЙСЬКО-МАОРІЙСЬКИХ МОВНИХ КОНТАКТІВ .....	64
А.В. Котова, Я.Ю. Манжос ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЕРМІНІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ НАСИЛЬНИЦЬКИХ ЗЛОЧИНІВ В АНГЛОМОВНОМУ ЮРИДИЧНОМУ ДИСКУРСІ .....	69

R. Kritsberg	
FORMATION OF AMERICAN ENGLISH LITERARY STANDARD AND CULTURAL FACTORS .....	75
H. Liebsch	
BAKELIT ALS KUNSTSTOFF: DAS PLASTIKJAHRHUNDERT BEGINNT – SACH- UND WORTGESCHICHTEN DES 20. JAHRHUNDERTS .....	81
Т.О. Мизин	
СЕМАНТИЧНІ АСПЕКТИ АМЕРИКАНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ .....	87
Н.В. Романова	
ЛЕКСИКОГРАФІЧНА СЕМАНТИКА СТИЛІСТИЧНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ЛЕКСИКИ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	92
С.В. Шепитько	
ПОСЛОВИЦЫ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИКИ .....	99
С.І. Вовчанська	
ГІПЕРО-ГІПОНІМІЧНІ ВІДНОШЕННЯ У ТЕРМІНОЛОГІЇ МАРКЕТИНГУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ .....	105
I.V. Chekulai, O.N. Prokhorova	
THE LEXEME “FIRE” AS A COMPONENT OF SET EXPRESSIONS IN DIFFERENT EUROPEAN LANGUAGES .....	110

### ЛІНГВОДИДАКТИКА

Вікович Р.І.	
ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ РОЗУМІННЯ АНГЛОМОВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕЛЕПРОГРАМ .....	118
Т.В. Ганічева	
ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ .....	125
Я.В. Довгополова	
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ .....	130
Г.В. Пристай	
НАВЧАННЯ В СПІВРОБІТНИЦТВІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ .....	136

---

Н.В. Рябых  
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ..... 141

І.О. Свердлова, М.А. Рубцова  
РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ  
НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ..... 146

Ю.І. Трикашна  
ВИМОГИ ДО ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ  
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ  
АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ ..... 152

### НАШІ ЮВІЛЯРИ

Л.Р. Безуглая, И.С. Шевченко  
ЕЙГЕР ГЕНРИХ ВИЛЬГЕЛЬМОВИЧ  
К 90-летию со дня рождения ..... 158

## КОГНІТИВНА ЛІНГВІСТИКА

УДК 811.111'42

### АНГЛОМОВНІ НОМІНАЦІЇ ОДИНИЦЬ ВИМІРУ ЧАСУ В 'ХОЛОДНІЙ' І 'ТЕПЛОЙ' КАРТИНАХ СВІТУ

Є.В. Бондаренко, докт. філол. наук (Харків)

Розглядаються закономірності відбиття дуальності часу в системі сучасної англійської мови. Дуальність часу розуміється як відстороненість / залучення суб'єкта до спостереження часу в межах 'холодної' (ХКС) або наукової та 'теплої' (ТКС) або позанаукової картин світу. Процедура виявлення компонентів ХКС і ТКС в англійських номінаціях одиниць виміру часу полягає у визначенні складу (у вигляді матриці доменів) та типових засобів вербалізації концептуальної бази полісемантичних синонімів лексеми *time*.

**Ключові слова:** домен, дуальність часу, концептуальна база лексеми, матриця доменів, 'тепла' картина світу (ТКС), 'холодна' картина світу (ХКС).

**Бондаренко Е.В. Английские номинации единиц измерения времени в 'холодной' и 'теплой' картинах мира.** Рассматриваются закономерности отражения дуальности времени в системе современного английского языка. Дуальность времени понимается как отстраненность / вовлеченность субъекта в наблюдение времени в пределах 'холодной' (ХКМ) или научной и 'теплой' (ТКМ) или вненаучной картин мира. Процедура выявления компонентов ХКМ и ТКМ в английских номинациях единиц измерения времени состоит в определении состава (в виде матрицы доменов) и типичных средств вербаллизации концептуальной базы полисемантических синонимов лексемы *time*.

**Ключевые слова:** домен, дуальность времени, концептуальная база лексемы, матрица доменов, 'теплая' картина мира (ТКМ), 'холодная' картина мира (ХКМ).

**Bondarenko Y.V. The names of English time units in the 'cold' and 'warm' world images.** The regularities of reflecting time duality in the modern English language system are considered. The time duality is viewed as the subject being distanced from / involved in time observation in terms of the 'cold' or scientific and 'warm' or non-scientific world images (CWI and WWI). The procedure of singling out the components of CWI and WWI in the English names of time units is concluded in defining the structure (as a domain matrix) and typical verbalizing means of the conceptual underpinning of the polysemantic synonyms of the *time* lexeme.

**Key words:** a lexeme conceptual underpinning, 'cold' (CWI) world image, domain, domain matrix, time duality, 'warm' world image (WWI).

Лінгвокогнітивний підхід до пояснення природи часу, що реалізується в мові, дозволяє не тільки описати, але і пояснити одну з суттєвих його характеристик – дуальність. Остання полягає у присутності / відсутності суб'єкта в образі об'єкта спостереження. Дуальність часу визначається тим, що суб'єкт здатний спостерігати час, з одного боку, як дистанційований об'єкт, а з іншого, – як включений до свого особистого простору [1; 6; 7],

що цілком узгоджується з особливостями людської когніції. Типи когніції втілені в дифузних (що не мають чіткої межі) опозиціях концептів 'холодної' (наукової) (ХКС) і 'теплої' (позанаукової) картин світу (ТКС) – МАТЕРІАЛЬНІСТЬ :: ДУХОВНІСТЬ, РАЦІОНАЛЬНІСТЬ :: ПОЧУТТЄВІСТЬ, ОБ'ЄКТИВНІСТЬ :: СУБ'ЄКТИВНІСТЬ, РОЗУМОВІСТЬ :: ЕМОЦІЙНІСТЬ, ЛОГІЧНІСТЬ :: ЕСТЕ-

ТИЧНІСТЬ, ЗАКОНОМІРНІСТЬ :: ВИПАДКОВІСТЬ та СТЕРЕОТИПНІСТЬ :: УНІКАЛЬНІСТЬ [2, с. 5].

Утілене в сучасній англійській мові поняття часу організовано у вигляді лексико-семантичного поля (ЛСП) з ядром у вигляді полісемантичної лексики *time* та її синонімів. В якості когнітивного підґрунтя це ЛСП має матрицю доменів (термін Р. Ленекера [9, с. 152] та Т. Клаузнера і В. Крофта [6, с. 7]), набір доменів, який концентрується навколо концепту ЧАС, пояснюючи його зміст. Кожне із значень полісемантичної лексики *time* та її синонімів реалізує певний концепт, що профілюється (термін Р. Ленекера [10, с. 10–16]) в межах певного домену матриці. Отже, матриця є системою концент-

ричних доменів, що групуються навколо концепту ЧАС. Домени в матриці можуть знаходитися в ієрархічній залежності один від одного та демонструвати “гранульованість” знання через можливість складатися з субдоменів та парцел [3, с. 256]. До складу матриці входять темпоральні домени ТОЧНА ТРИВАЛІСТЬ, БУТТЯ ВСЕСВІТУ, ЧЕТВЕРТИЙ ВИМІР, ТОЧНИЙ (АСТРОНОМІЧНИЙ), ГЕОГРАФІЧНИЙ ЧАС, РИТМ, МОДУСИ ЧАСУ (ТЕПЕРІШНЄ, МИНУЛЕ й МАЙБУТНЄ), ЧАС ПОДІЇ, ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ, ПОРА, ЕПОХА, ЖИТТЯ, РЕСУРС та ЕМОЦІЯ. Домени матриці розподіляються між ХКС і ТКС залежно від залучення чи відсторонення спостерігача від часу, що описується (Рис. 1):

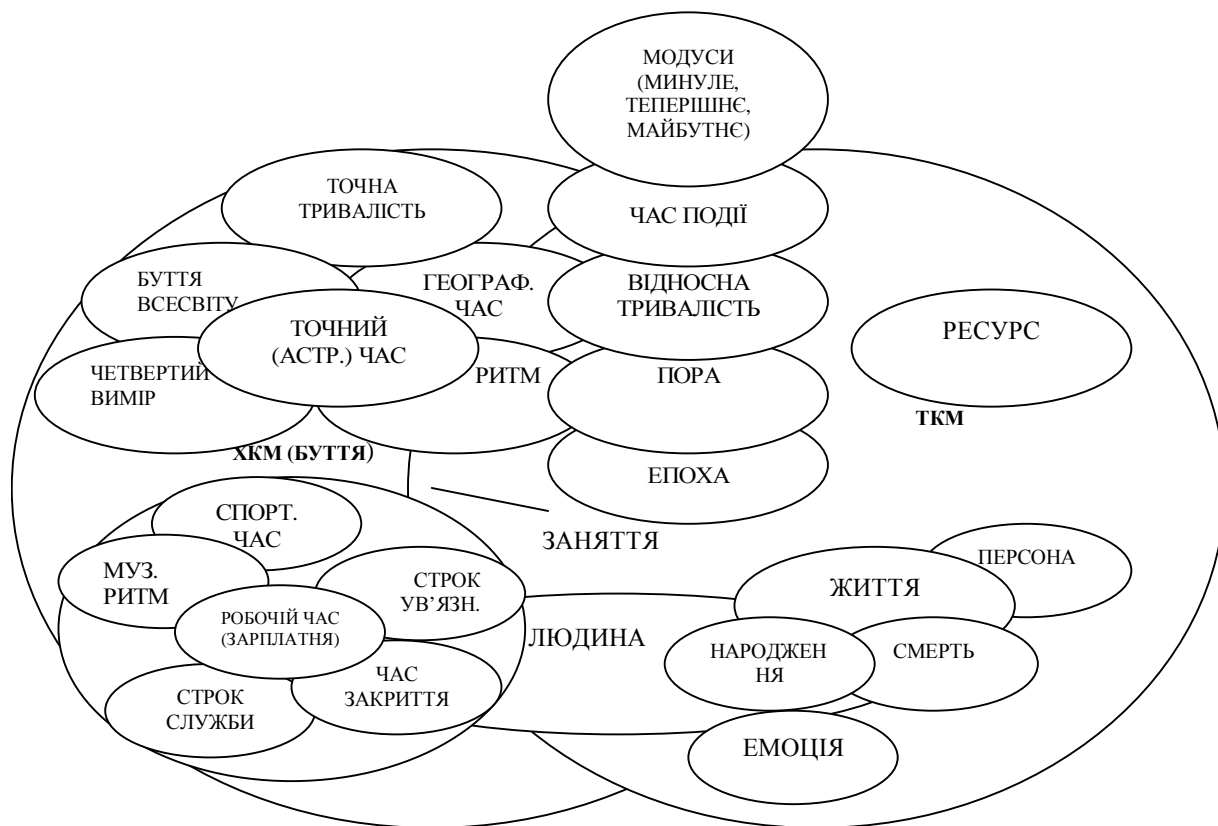


Рис. 1. Розподіл доменів у матриці, активованій лексевою *time* сучасної англійської мови, між ХКС і ТКС

Особливої уваги заслуговують номінації інтервалів часу, які за визначенням мають належати до ХКС, тому що називають об'єктивну кількість чи точний проміжок часу. Верифікація істинності цього твердження становить мету цієї статті та полягає у встановленні належності до ХКС чи ТКС доменів, що є підґрунтям номінацій інтервалів часу, та мовних маркерів такої належності.

Об'єктом відповідно є англійські лексеми-номінації інтервалів часу, а предметом – склад матриці доменів, що реалізується в цих лексемах, та належність цих доменів до ‘холодної’ чи ‘теплої’ картини світу.

Актуальність дослідження зумовлена відповідною роллю часу в формуванні когніції людини та її продукту, картини світу, реалізованої в мові й мовленні.

Як вже було сказано, лексеми, що є об'єктом розгляду, тяжіють до ХКС через певну тенденцію апелювати до домену ТОЧНИЙ ЧАС. Це серед інших: *age, day, epoch, hour, week, month, second, year* [15].

У сучасній англійській мові лексема *age* має такі значення: /1/ *a particular period of history*; /2/ *a very long time* та /3/ *a length of time which is a division of an epoch* [12; 14]. Очевидним є те, що більш об'єктивними є значення /1/ і /3/, тобто лексема апелює до ‘холодного’ домену ЕПОХА, тоді як /2/ припускає наявність умовної чи емоційної оцінки часового інтервалу, тобто актуалізує проміжний між ХКС і ТКС домен ЧАСОВИЙ ІНТЕРВАЛ.

В узусі домен ЕПОХА є когнітивним підґрунтям значення лексеми *age* у таких випадках:

- (1) *Ever since the ‘Golden age of Satinwood’ this timber has been highly valued and in great demand for luxury cabinets, fine furniture making and interior joinery* [5, EFH 1843].
- (2) *Between them the scientists and philosophers set out to explain a universe, which, after the muddle of the Dark or Middle Ages, seemed to be flooded with clear light* [5, CAW 579].
- (3) *There were still — at the end of the enlightened eighteenth century, that age of Reason which matched itself against Athens — old women in*

*Lamplugh who were convinced that you could be led to your death by a will-o'-the-wisp or terrified out of life by the fairies* [5, FP1 390].

У цих прикладах апелюють до компонентів ХКС, тому що періоди, зазначені в (1–2), є точно визначеними, об'єктивованими часовими інтервалами, в (3) є навіть експліцитний часовий індикатор (*the eighteenth century*).

З наступного прикладу ясно, що йдеться про сучасність, протяжність якої, втім, важко визначити точно:

- (4) *I do think, however, that there are still prevalent many gross misconceptions of what universities do and what they should do in the modern age: and it may be that some of these misconceptions still drift about the corridors of the Department* [5, НТК 77].

Домен ЧАСОВИЙ ІНТЕРВАЛ, що є когнітивним підґрунтям значення лексеми *age*, тяжіє до ТКС, тому що оцінка його довгої протяжності має суто емоційний характер, що ілюструється в прикладах (5–6):

- (5) *So what I, I, I f..king spent ages* [5, KD5 5388].
- (6) *...and you're calling it for ages but you can't go near it cos it will run away and it goes like this to you, it goes* [5, KPG 4190].

В сучасній мові лексема *day* має такі значення: /1/ *a period of 24 hours*; /2/ *the time between when it becomes light in the morning and when it becomes dark in the evening*; /3/ *the hours of the day when you are awake, working*; /4/ *a particular period of time or history* [11; 14].

Ці значення апелюють, головним чином, до компонентів ХКС, тому що в /1/ має місце точна цифрова індикація тривалості доби, в /2/ світовий день, його тривалість, як і в /4/ період історії є точно зафіксованими у часі фактами. Щодо /3/, назва цього інтервалу апелює до домену ЗАНЯТТЯ, який пов'язаний з повсякденною діяльністю людини, але ж, як правило, є точно визначеним, тому когнітивним підґрунтям значення цієї лексеми також є компоненти ХКС.

Попри той факт, що лексема *day* має лише чотири зафіксованих значення, діапазон доменів,



до яких вона апелює, порівнюваний із набором доменів, що є когнітивним підґрунтям значень лексеми *time*. Приміром, серед ‘холодних’ доменів ТОЧНИЙ (АСТРОНОМІЧНИЙ) ЧАС актуалізується за допомогою словосполучень, де лексема вживається з числівником:

(7) *The earliest record for spring arrival is of one at Chidham on 23 March 1971, but arrival always starts in the first 10 days of April, and some movement continues to mid-June* [5, B31 1807].

Тут астрономічна точність часу підтверджується календарними даними, *in the first 10 days of April*.

Часовий орієнтир може бути об’єктивованим, але не вказувати на точну календарну дату. Приміром, об’єктивовані, ‘холодні’ значення саме цієї лексеми /1/ і /2/, що апелюють до домену ТОЧНИЙ ЧАС, реалізуються в узусі у такий спосіб:

(8) *Butter provides 200 calories per ounce; half a pound of butter is almost a day's calorie intake for an adult female!* [5, FEX 1719]

Тут лексема має значення “*a period of 24 hours*”.

А в наступному прикладі вона реалізується у значенні “*the time between when it becomes light in the morning and when it becomes dark in the evening*”. Типовими сполученнями на позначення світлого часу доби є *all day, all day long, during the day, by day*:

(9) *Nocturnal animals sleep by day and hunt by night* [14].

В іншому значенні “*the hours of the day when you are awake, working*”, що має у якості когнітивного підґрунтя ‘холодний’ домен ЗАНЯТТЯ (РОБОЧИЙ ЧАС), лексема *day* вживається так:

(10) *The wages themselves were good: a mounted archer was paid 6d a day, the wage a skilled craftsman might expect to earn in civilian life, and a man-at-arms received 1s a day* [5, E9V 786].

У прикладі (10) актуалізується домен РОБОЧИЙ ЧАС (ЗАРПЛАТНЯ).

Останнє значення, “*a particular period of time or history*” апелює до домену ЕПОХА, який може бути і ‘холодним’ і проміжним між ХКС і ТКС.

З одного боку, він актуалізується у такому вигляді:

(11) *I remember the day in 1835 when Branwell went to London* [5, FNY 325].

З іншого, домен ЕПОХА може бути й перехідним, орієнтованим на історично значущі події чи стани в певних галузях знань, які можуть і не мати суворо визначеної доби:

(12) *Gene Autry, the first TV cowboy, now 82, says westerns dominated the early days of TV partly because they had lively, cheaply produced visuals, but mainly because early TV was starved of feature films by the studios* [5, A2D 50].

У (12) історична епоха означена часом початку розвитку телебачення: *the early days of TV*.

(13) *It brings the best out of technicians — hard work, long hours — the old technology — modern day aircraft aren't the same* [5, K1C 3692].

У цьому випадку сполучення *modern day aircraft* апелює до домену ТЕПЕРІШНЄ, який тяжіє до ХКС, тому що, хоч епоха й не означена певною датою, зрозуміло, що йдеться про сучасність.

Останній ‘холодний’ домен РИТМ актуалізується у такий спосіб:

(14) *And when the colonel himself seemed to have taken matters into his own hands by delegating him to a job that tired him out day after day, week after week, it seemed they had been successful* [5, AT7 1726].

Типовими фразами на позначення повторюваних дій є сполучення *day after day* та *every day*.

Перехідні домени представлені у такий спосіб. Домен ЧАС ПОДІЇ актуалізується в:

(15) *But when your father has been murdered the day you make only the fourth televised maximum break, when you win your first major title and receive a hero's reception on returning to your native land, even the prospect of meeting Hendry is going to cause no more than a flutter of the eyelid* [5, AL3 1233].

До домену ЧАС ПОДІЇ апелюють також сполучення лексеми з назвою самої події:

(16) *Oh I see so sort of on on the funeral day they they wouldn't even be in the house* [5, K6S 70].

Час події також може реалізуватися в метонімічних сполученнях:

(17) *Now I might have extra players so that there can be some moments of rest for the players in one of the very long symphonies; but in Bruckner's day it was often a matter of re-scoring a passage because you knew that the third horn was not a very good player and that is all you had* [5, ADP 1478].

Тут мається на увазі день, коли оркестр, диригент якого є автором цього речення, має у програмі концерт з творами австрійського композитора А. Брукнера.

Домен ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ актуалізується в сполученнях, де лексема *day* використовується з прикметниками *long* чи *short* (18) чи з вказівним займенником *these* на позначення сучасності (19):

(18) *Four short days* [5, ACV 2058].

(19) *'The players' behaviour has to be impeccable these days,' said Bassett* [5, CEP 2611].

Домен ЕМОЦІЯ реалізується так:

(20) *The weather was fine on the day, a lucky day as it had been raining all week* [5, HS2 485].

Типовими мовними засобами апелювання до домену ЕМОЦІЯ є сполучення лексеми *day* з аксіологічними маркерами, як *a lucky day*.

Останнім 'теплим' доменом є ЧАС ЖИТТЯ, який актуалізується у такий спосіб:

(21) *Sarah, a vivacious redhead known by one and all as 'Fergie', first met Diana during the early days of her romance with Prince Charles when she watched him play polo at Cowdray Park near the Sussex home of Sarah's mother, Susie Barrantes* [5, ECM 1862].

Тут початок романтичних відносин Сари з принцом Чарльзом означений як *early days of her romance*.

Молоді роки чи старість людини означені експліцитно, наприклад, як у сполученні *the Lowell of the old days*:

(22) *His appearance was rather more conformist now — he looked more like the Lowell of the old days* [5, K8R 288].

Наступна лексема – *epoch*. Сучасне значення лексеми – *a period of time in history, especially one during which important events or changes happen* [13], є свідомством того, що лексема є засобом апелювання до 'холодного' чи проміжного між ХКС і ТКС домену ЕПОХА. Домен ЕПОХА є таким, що тяжіє до ХКС, коли епоха є чітко визначеним у датах періодом історії:

(23) *It is customarily assumed that the five years and eight months between the outbreak of war with Nazi Germany in September 1939 and the final collapse of that power in May 1945 was an epoch of ever-increasing radicalism, both for the British electorate and for the Labour Party itself* [5, HP2 1369].

Проміжним домен ЕПОХА може вважатися тоді, коли серед засобів апелювання до нього є, наприклад, аксіологічні маркери характеру періоду існування певного феномена:

(24) *Each national group had its own glorious epoch which it did not share with its neighbours; in fact, the glories of one medieval kingdom were often achieved at the expense of its neighbours* [5, FSU 365].

Тут мається на увазі певний період існування (процвітання) нації (*glorious epoch*), який визначається досить умовно.

Більш наближеним до ТКС домен ЕПОХА постає тоді, коли лексема *epoch*, до якої вона апелює, супроводжується присвійним займенником (*my, his*):

(25) *For this his upbringing and his epoch were partly responsible; he was not quite the gentleman, which he regretted, and Burns had not yet exempted literary men from this particular form of remorse* [5, I55 272].

(26) *Although in your native country, England, there are in my epoch six times as many people as in 1816, nevertheless, the individual is guaranteed a much better chance to lead a life free from catastrophe and, if catastrophe occurs, a much better chance to be helped to recover* [5, HGS 1889].

Приклад (25) ілюструє апелювання до менш 'теп-

лого' домену, ніж в (26), тому що відома персоналія завжди асоціюється з конкретним періодом історії, що співпадає з часом її життя, як у випадку з поетом Р. Бернсом.

Значення сучасної лексеми *hour* такі: /1/ *60 minutes; one of the 24 parts that a day is divided into*; /2/ *a period, used for a particular purpose*; /3/ *a fixed period of time during which people work, an office is open, etc.*; /4/ *a long time (мн.)*; /5/ *a particular point in time*; /6/ *the time when something important happens*; /7/ *the time when it is exactly 1 o'clock, 2 o'clock, etc.*; /8/ *used when giving the time according to the 24-hour clock, usually in military or other official language* [14].

Перший з 'нахолодніших' доменів, ТОЧНИЙ ЧАС є когнітивним підґрунтям значень /1/, /5/, /7/ та /8/:

(27) *Carlos Alberto Reutmann, that cunning, solitary ace from Argentina, worried about his racing twenty-four hours a day...* [5, CD9 916]

Тут періодичність події (хвилювання пілота "Формули-1"), описана як цілодобова, тобто така, що триває 24 години.

(28) *Philip Unwin recalled: "The clatter of these milk churns was inseparable from railway stations, suggestive of cheerful bustle by day but strangely mournful in the small hours of a night journey* [5, GVV 1146].

У прикладі певні часи доби (значення /5/), від 1 до 4 години ночі, означені фразою *small hours of a night journey*. Значення /7/ апелює до домену ТОЧНИЙ ЧАС у такий спосіб:

(29) *The clock struck the hour* [14].

(30) *Chris Smalley had earlier come upon ML 2 alongside in the Entrance and scrambled aboard with his squad, but in trying to get her forward gun firing he was killed before she was afire and had to be abandoned about 0245 hours.* [5, CCS 594].

Тут використовується 24-годинна шкала, як передбачено в значенні /8/.

Значення /3/ апелює до 'холодного' домену ЗАНЯТТЯ (ЧАС РОБОТИ):

(31) *The charges made will vary with different brigades, and will depend on the number of*

*vehicles and fire fighters attending the incident, and the number of hours spent on the job* [5, C8A 845].

Проміжні домени ЧАС ПОДІЇ чи ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ є когнітивним підґрунтям значення /2/, де, наприклад, у (32) *a couple of hours' conversation* означає час неформальної бесіди, тривалість якої точно не визначена:

(32) *And having committed the boy to a day on the rubbish, he could hardly turn me down when I suggested we settle for a couple of hours' conversation over a few beers, and he'd sorted out the mess* [5, CGI 1025].

Значення /4/ *a long time (мн.)* апелює до домену ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ за допомогою сполучення *for hours* у такий спосіб:

(33) *He had experimented for hours in the tiled bathroom* [5, GUU 759].

Значення /6/, *the time when something important happens* апелює до 'найтеплішого' домену ЕМОЦІЯ:

(34) *These last heady hours in his arms had proved a chimera, a mirage after all* [5, HGM 2397].

Цей домен, як правило, актуалізується емотивним маркером, наприклад *heady*, як у (34).

Значеннями лексеми *month* в сучасній англійській мові є такі: /1/ *any of the twelve periods of time into which the year is divided*; /2/ *a period of about 30 days*; /3/ *a long time, especially a period of several months* [12; 14].

Перші два значення експліцитно вербалізують 'холодний' домен ТОЧНИЙ ЧАС. Приміром, значення /1/ реалізується за допомогою точних індикаторів дати:

(35) *On the tenth day of the seventh month there was a special annual ceremony of confession and atonement for sin* [5, EFT 1970].

Значення /2/, що також апелює до домену ТОЧНИЙ ЧАС, маркується в мові неозначеним артиклем:

(36) *After a month of storage in a tank or lagoon, the slurry should be safe enough for spreading — although cattle should not graze on it for a month* [5, B7C 1065].

Третє значення лексеми апелює до проміжного домену ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ, де маркером є множина іменника *month*.

(37) *In 1981, for example, a jockey who had fought back from the depths of cancer partnered a horse which had twice spent months with a hind leg in plaster* [5, НІЗ 8136].

У сучасній англійській мові лексема *second* має такі значення: /1/ *a unit for measuring time*; /2/ *a very short time* [14].

Значення /1/ апелює до ‘холодного’ домену ТОЧНИЙ ЧАС:

(38) *For a typical rate of working of these machines, panels need to be fed approximately every 50 seconds* [5, CAN 1344].

(39) *The long case clock beside the bar ticked away five seconds* [5, B20 2504].

Тут назва часового інтервалу найчастіше зустрічається з числівником.

Лексема *second* як назва точного інтервалу має у якості когнітивного підґрунтя значення домен ЗАНЯТТЯ (СПОРТИВНИЙ ЧАС):

(40) *Kokatylo and Stevens was an all-action affair with the Manchester fighter scoring with a leg throw in the opening seconds which almost finished the bout* [5, A9R 219].

Проміжний домен ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ актуалізується у такий спосіб:

(41) *Alec stared at him for a few seconds, then walked out into the heat and glare of the mid-day sun* [5, B1X 507].

(42) *The cacophony within the house seemed to last for several minutes, but was perhaps only of seconds' duration* [5, GW2 2854].

(43) *For many seconds he just stood where he was, as still as a man who has gazed into the eyes of the Medusa* [5, HWM 2126].

Тут відносність проміжку часу маркується за допомогою прийменників *a few* (41), *only* (42), *many* (43). В двох останніх випадках присутня імплікована апеляція до домену ЕМОЦІЯ: описуються враження, які змінюють часосприйняття людини [4].

Сучасна лексема *week* має такі значення: /1/ *a period of seven days, either from Monday to*

*Sunday or from Sunday to Saturday*; /2/ *any period of seven days*; /3/ *the five days other than Saturday and Sunday*; /4/ *the part of the week when you go to work* [14]. Усі вказані значення апелюють до ‘холодного’ домену ТОЧНИЙ ЧАС.

В узусі лексема у значенні /1/ чи /2/ супроводжується числівником:

(44) *Crucially, they cannot take advantage of the two week cooling-off period available to individuals* [5, СВТ 2469].

Значення /3/ в узусі не є репрезентативним, а в /4/ найчастіше апелює до домену ЗАНЯТТЯ (РОБОЧИЙ ЧАС, ПЛАТА):

(45) *and er he gets a thirty five pound a week child allowance on his for his four kids!* [5, КСТ 8520]

Ця лексема також апелює до проміжного між ХКС і ТКС домену ОРІЄНТАЦІЯ НА ЧАСОВІЙ ВІСІ, який експліцитно не присутній у матриці доменів, когнітивному підґрунті значень лексеми *time*. Така орієнтація, зазвичай, здійснюється відносно часу спостерігача, тому домен тяжіє до ТКС. Мовними засобами актуалізації цього домену є дейктичні маркери, на зразок *this, last, next*:

(46) *AS ONE might expect from a professional prosecutor, Barbara Mills, the Director of Public Prosecutions, last week called for defendants to lose the right to choose trial by jury* [5, CR7 1566].

(47) *This week's London motor show* [5, НМД 26].

(48) *I thought she might stay until next week* [5, ДЯ 2373].

У сучасній англійській мові лексема *year* має такі значення: /1/ *the period from 1 January to 31 December, that is 365 or 366 days, divided into 12 months*; /2/ *a period of 12 months, measured from any particular time*; /3/ *a period of 12 months connected with a particular activity*; /4/ *a level that you stay in for one year*; *a student at a particular level*; /5/ *age; time of life*; /6/ (мн.) *a long time* [11; 14].

У першому значенні актуалізується ‘холодний’ домен ТОЧНИЙ ЧАС:

(49) *Ten British and French companies combined to form the Channel Tunnel Group (subsequently*

*Eurotunnel and TML) which took a 50 year lease on the Channel Tunnel [5, HSE 818].*

(50) *Both museums are open throughout the year except Sunday mornings and some bank holidays [5, B0A 521].*

У прикладах (49-50) наявні індикатори точного часу: *50 year lease* та прийменник *throughout*, що вказують на об'єктивований час.

Значення /2/ *a period of 12 months, measured from any particular time* реалізується так, що засобом апеляції до домену ТОЧНИЙ ЧАС, наприклад, слугує прийменник *over*:

(51) *The Clarks sued through their solicitor, and over a year later, after much bitter argument, agreed to accept J3,450 from the surveyor's insurers [5, AS1 175].*

Значення /3/ актуалізує також 'холодний' домен ЗАНЯТТЯ:

(52) *Section 226 imposes on the directors of every company the duty to prepare for each financial year of the company a balance sheet and a profit and loss account (its 'individual accounts') and section 227 imposes a like duty on directors of a company which is a parent company additionally to prepare a consolidated balance sheet and profit and loss account ('group accounts') [5, GVG 1112].*

Фінансовий рік, як і навчальний, мають конвенційні початок та кінець, залежно від країни та галузі діяльності, але ж цей період календарно є чітко означеним, тому домен, який слугує когнітивним підґрунтям лексеми в цьому значенні, є 'холодним'.

Домен ЗАНЯТТЯ також експліцитно актуалізований у значенні /4/: *a level that you stay in for one year; a student at a particular level:*

(53) *Alton lost only one of their pool matches, beating Peter Symonds 2–0, Farnborough 2–1 and Totton 2–0, with first year student Matt Cook scoring five of the goals and Ben Southall the other [5, B03 2549].*

Значення /6/ апелює до проміжного домену ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ:

(54) *For five long years our war was there [5, AMC 323].*

Типовими маркерами значення є прикметники *long i short*.

Значення /5/ лексеми *year: age; time of life* апелює до 'найтеплішого' домену ЖИТТЯ:

(55) *He is said, despite his years, to be fit, lucid and raring to re-enter the political fray [5, A4X 233].*

Тож, незважаючи на інгерентну приналежність домену ТОЧНИЙ ЧАС до ХКС, лексеми, що його реалізують, можуть виводити концепт ЧАС з під його впливу на користь ТКМ чи робити його проміжним між ХКС і ТКС.

Типовими засобами актуалізації доменів в узусі є: для 'холодних' доменів: ТОЧНИЙ ЧАС та ТОЧНА ТРИВАЛІСТЬ – хронометричні (у хвилинах, часах, днях, тижнях, тощо індикатори часу чи календарної дати); РИТМ – прислівники *each, every, any, other, last, next*; ЗАНЯТТЯ – назви занять людей чи способів проведення часу у сполученні з лексемами, що називають часові інтервали; для проміжних доменів: ЧАС ПОДІЇ – назви певних подій чи процесів, що протікають у названий інтервал; ВІДНОСНА ТРИВАЛІСТЬ – прислівники *long, short, average* чи найменування дій, спрямованих на зміну тривалості інтервалів; ЕПОХА – назва історичної епохи, ім'я, прізвища особи чи назва певного технічного чи наукового виноходу, що мали вирішальний вплив на плин подій у певний період; для 'тепліх' доменів: ЖИТТЯ ЛЮДИНИ – іменники *life, birth, death*, особові та присвійні займенники; ЕМОЦІЯ – емоційні та аксіологічні маркери; РЕСУРС – вербальні засоби реалізації метафори, що включають назви характеристик та назви операцій з певним фізичним тілом чи рідиною, що може вичерпуватися.

Перспективою дослідження є визначення приналежності до ХКС і ТКС когнітивного підґрунтя назв одиниць виміру простору та засобів її мовного маркування.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Время: модели и метафоры / Н.Д. Арутюнова // Логический анализ языка. Язык и время ; отв. ред. Н.Д. Арутюнова, Т.Е. Янко. – М. : Индрик, 1997. – С.51–61.
2. Бондаренко Є.В. Еволюція поняття часу в англійській мові та у дискурсі / Є.В. Бондаренко : автореф. дис.на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Бондаренко Євгенія Валеріївна. – Харків, 2012. – 36 с.
3. Жаботинская С.А. Концепт / домен: матричная и сетевая модели / С.А. Жаботинская // Культура народов Причерноморья – 2009. – № 168. – Т. 1. – С. 254–259.
4. Налимов В.В. Реальность нереального. Вероятностная модель бессознательного / В.В. Налимов, Ж.А. Дрогалина. – М. : Мир идей, 1995. – 536 с.
5. British National Corpus [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://corpus.byu.edu/bnc/>; <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>
6. Clausner T. Domains and Image Schemas / T. Clausner, W. Croft // Cognitive linguistics. – 1999. – Vol. 10–1. – P. 1–31.
7. Evans V. The Structure of Time: Language, Meaning and Temporal Cognition / V. Evans ; Ed. John Benjamins, 2004. – 286 p.
8. Jaszczolt K. Representing Time: An Essay on Temporality as Modality / K. Jaszczolt. – Oxford : Oxford University Press, 2009. – 320 p.
9. Langacker R.W. Foundation of Cognitive Grammar / R.W. Langacker. – Vol. 1 : Theoretical prerequisites. – Stanford CA : Stanford University Press, 1987. – 515 p.
10. Langacker R.W. Grammar and Conceptualization / R.W. Langacker. – Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 2000. – 430 p.
11. Longman Dictionary of Contemporary English. – Longman, 2003. – 1949 p.
12. Merriam-Webster Dictionary [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.merriam-webster.com/thesaurus/time>
13. Oxford Advanced Learner’s Dictionary. – Oxford University Press, 1994. – 1576 p.
14. Oxford Advanced Learner’s Dictionary Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/>
15. Roget’s Thesaurus of English Words and Phrases [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://poets.notredame.ac.jp/Roget/>

УДК УДК 811.111'42

## КОНЦЕПТЫ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ДИСКУРС

*И.С. Шевченко (докт. филол. наук, Харьков)*

В статье рассмотрены лингвокультурные концепты коммуникативного поведения на примере концептов этики и выделены их разновидности: событийные и признаковые концепты-регулятивы. Первые – ментальные схемы определенных ситуаций, моделируемые в виде динамического фрейма-сценария и актуализированные в дискурсе речевым актом. Последние – признаковые концепты коммуникативного поведения характеризуют всю ситуацию, представлены как слот качества в модели соответствующего концепта и воплощаются в стратегиях / тактиках дискурса.

**Ключевые слова:** дискурс, признаковый концепт, событийный концепт, концепт коммуникативного поведения, регулятив, стереотип, стратегии, тактики.

**Шевченко І.С. Концепти комунікативної поведінки та дискурс.** У статті розглянуті лінгвокультурні концепти комунікативної поведінки на прикладі концептів етики і виділені їх різновиди: подієві й ознакові концепти-регулятиви. Перші – ментальні схеми певних ситуацій, що моделюються у вигляді динамічного фрейму-сценарію та актуалізовані в дискурсі мовленнєвим актом. Останні – ознакові концепти комунікативної поведінки характеризують всю ситуацію, представлені як слот якості в моделі відповідного концепту і втілюються у стратегіях / тактиках дискурсу.

**Ключові слова:** дискурс, ознаковий концепт, подієвий концепт, концепт комунікативної поведінки, регулятив, стереотип, стратегії, тактики.

**Shevchenko I.S. Concepts of communicative behavior and discourse.** This article focuses on linguistic-cultural concepts of communicative behavior on the example of the concepts of ethics and highlights their varieties: concepts-events and attributive regulative concepts. The former are mental schemes of certain situations modelled as a dynamic frame-script and verbalized in discourse by a speech act. The latter, attributive concepts of communicative behavior, characterize situation as a whole; they are schematically structured as a quality slot in the corresponding concept frame and verbalized by discourse strategies or tactics.

**Keywords:** discourse, attributive concept, concept-event, the concept of communicative behavior, regulative, stereotype, strategies, tactics.

Результатом действия интегративных процессов в науке в целом, определивших экспансионистский характер научных исследований в лингвистике, является становление когнитивно-дискурсивной парадигмы. Это определяет актуальность обращения к проблематике, затрагивающей в равной степени когнитивистику (концептологию) и коммуниктивистику (дискурс). Объектом изучения в данной статье избраны концепты коммуникативного поведения, а предметом анализа на материале современного английского языка служат природа таких концептов, их разновидности, способы и средства их актуализации в дискурсе.

Предложенное И.А. Стерниным понятие **коммуникативного поведения** определяется как “совокупность норм и традиций общения определенных групп людей”, а “национальное коммуникативное поведение” распространяется на определенную лингвокультурную общность [14, с. 8]. Национальная культура в ставшем классическим определении Э.С. Маркаряна – это “исторически выработанный способ деятельности” [8, с. 8–9]. В рамках деятельностного подхода к коммуникативному поведению и культуре последняя представит как способ деятельности, система механизмов, благодаря которым стимулируется, программиру-

ется и реализуется активность людей в обществе [7, с. 155].

Стереотипное представление о правилах коммуникативного поведения в тех или иных ситуациях зависит от культуры (национальной, групповой) и изменяется вместе с культурой и эпохой. Вектор исследования концепта “от культуры → к индивидуальному сознанию” характерен для лингвокультурной концептологии (термин В.И. Карасика, Н.А. Красавского, Г.Г. Слышкина [3, с. 19]) – одного из подходов, оформившихся сегодня в рамках когнитивной лингвистики; объектом ее анализа служит т.н. культурный концепт – базовая единица культуры, ее концентрированное выражение. По выражению Г.Г. Слышкина, концепт призван “связать воедино научные изыскания в области культуры, сознания и языка, т.к. он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке” [12, с. 9]. Такая культурная заданность позволяет с определенной долей условности ограничить число концептов культуры ментальными представлениями, в которых культурная составляющая доминирует (БОГ, ДОБРО, ЗЛО, ГРЕХ, ЗАКОН, ПРАВДА, СОВЕСТЬ и т.д.) [13].

Все лингвокультурные концепты – многомерные образования – трактуются как единство трех обязательных когнитивных признаков: понятийного, образного-перцептивного, ценностного [3, с. 5; 12]. Говоря о соотношении этих компонентов и их роли в определении природы концепта, следует подчеркнуть принципиальную многомерность лингвокультурного концепта, в котором, как в кубе, названные компоненты взаимно пересекаются, обеспечивается возможность дальнейшей детализации каждого из них. Подобно кубу Неккера, допускающему различные соотношения “фигуры” и “фона” в зависимости от имеющихся у субъекта представлений (выделенный предмет (фигура) становится объектом восприятия, а все, что его окружает, отходит к фону восприятия), лингвокультурный концепт демонстрирует различные конфигурации за счет разной степени выраженности названных компонентов в отдельных типах концептов: так, в “предметном” концепте (БОГ, ВЛАСТЬ) нераз-

рывны понятийная и образная составляющие [10; 3, с. 78–81], в “признаковых” концептах типа ДОБРО, ГРЕХ – понятийная и ценностная [19; 1] и т.п. При этом понятийная составляющая всегда принадлежит видимой, фокусируемой грани куба, поскольку задает рациональную содержательную “основу” концепта, а появление в фокусе других составляющих зависит от конкретной этнокультуры и эпохи. Тем самым создаются различные конфигурации в зависимости от экстралингвистических особенностей конкретного лингвокультурного концепта.

Такое многообразие конфигураций концепта вряд ли можно объяснить, если исходить из его трактовки как жестко структурированного образования с тремя иерархически соотносимыми слоями, где, по мнению одних исследователей, есть ядро (понятие), центр и периферия (перцептивно-образная и ценностная составляющие) или, по мнению других, есть суб- ад- и эпистраты (соответственно, *лат.* первоэлемент – окружение – высший / аккумулярующий слой), каковыми признаются понятийный, образный и валоративный компоненты (страты). Напротив, принцип нелинейности в понимании культурного концепта и его составляющих, с одной стороны, объясняет природу концептов, с другой – дает возможность их классификации по различным критериям.

Из множества классификаций концептов культуры к наиболее непротиворечивым, на наш взгляд, относятся ряд типов (который может быть продолжен), выделенных по разным параметрам:

- по отношению к языковым средствам вербализации – предметные, событийные, признаковые концепты;
- по психологическому параметру – сценарии, фреймы, гештальты и иные схемы;
- по сфере бытования – художественные и институциональные (политические, религиозные и пр.) [3, с. 25–26].

В последнее десятилетие классификации концептов культуры пополняются новыми типами и особый интерес представляет концепт поведенческого типа, исследования которого только нача-



ты, что ставит задачи осмысления его конституциональных признаков, определения места среди других концептов, выявления особенностей знакового воплощения.

Понятие **поведенческий концепт** вводится в научный обиход и определяется И.И. Чесноковым как “отраженная в сознании индивида модель поведения (деятельности)”, которая описывается “в терминах социального взаимодействия – с точки зрения мотива, цели, а также стратегий и тактик ее достижения”. В лингвокультурном ракурсе поведенческий концепт рассматривается в совокупности “репрезентаций концепта в языковом сознании и форм его представления в коммуникативном поведении” или дискурсе, в котором акцентируется “осознанная целенаправленная знаковая деятельность, связанная с выражением исследуемого концепта в практике социального взаимодействия” [18].

Примером эмоционального поведенческого концепта служит МЕСТЬ, определяемая И.И. Чесноковым как “ментальное образование, состоящее из эмоционального фона (гнев, ненависть, презрение, раздражение) и активирующихся на этом фоне скриптов, один из которых направляет агрессивную поведенческую реакцию индивида на источник фрустрации, а другой – на замещающий его объект” [18, с. 6]. По мнению И.И. Чеснокова, целью предписываемой концептом МЕСТЬ деятельности является преобразование коммуникативного пространства и установление границы, отделяющей свое (безопасное) от чужого (враждебного) пространства. Достижение цели обеспечивается стратегиями устрашения и перверсии (лат. *pervertere* – *губить, портить*), т.е. нанесения угрожающему объекту физического и / или морального вреда” [18, с. 6]. В качестве примера МЕСТИ автор приводит письмо запорожцев турецкому султану: основная цель письма сводится к унижению султана и демонстрации превосходства над ним, что достигается за счет использования казками дискурсивных стратегий устрашения своего адресата и проклятья; последняя воплощается в тактиках поругания, в частности, использовании инвектив, и злопожелания. Выводы профессора

И.И. Чеснокова о воплощении концепта в дискурсе открывают возможности дальнейшей детализации поведенческих концептов.

Поведение в психологии – целеориентированная активность живого организма, служащая для осуществления контакта с окружающим миром [11]. В современной философии поведение понимается как способность человека к деятельности в материальной, интеллектуальной и социальной сферах жизни [16]. Социологи уточняют: поведение – это все то, что человек делает или не делает намеренно; это совокупность актов действия и бездействия, совершаемых человеком [5]. В этой связи ментальное представление об определенном событии, действии, которое соответствует речевому акту, справедливо считать **событийным** концептом (ср.: по И.И. Чеснокову, поведенческий концепт МЕСТЬ находит свое выражение в дискурсе, названным им “виндиктивным”, чья структура предопределяется мотивом, целью, стратегиями и складывается из тактик угрозы, злопожелания, изгнания, поругания [18]). Эти тактики, в сущности, представляют собой соответствующие речевые акты: менасивы (*Вот я тебе...*, *Чтоб ты...*), директивы (*Вон!*), экспрессивы (высказывания с бранной лексикой и т.п.). Напротив, трудно представить себе актуализацию угрозы в виде бездействия или угрозы как контакта с миром, что заложено в природе поведения.

В нашей работе толкование концепта коммуникативного поведения осуществляется на основании его характеристик: признаковости / событийности, регулятивности / нерегулятивности, моделируемости в виде фрейма / сценария / дискурсивной схемы, способа вербальной актуализации: лексической (слова) / дискурсивной (речевого акта / стратегий и тактик дискурса / мены ролей). Кроме того, с учетом влияния языковой формы лексемы – имени концепта на ментальное представление в когнитивистике отмечается тенденция в соответствии с ономаσιологическими категориями называть ментальные представления о предмете / сущности – *предметными* концепта-

ми, о вербальном и/или невербальном процессе / действии – *событийными* концептами, о характеристиках предметов и действий – *признаковыми*.

Ментальные представления о действии не ограничиваются концептами – событиями, которые соответствуют ментальной схеме [НЕКТО ДЕЛАЕТ НЕЧТО] такими как МЕСТЬ, но включают также и представления о характере действия / состояния, то есть **признаковые** концепты типа ВЕЖЛИВОСТЬ / POLITENESS, СДЕРЖАННОСТЬ / RESERVE, ТОЛЕРАНТНОСТЬ / TOLERANCE, УКЛОНЧИВОСТЬ / HEDGING, ОПТИМИЗМ / OPTIMISM. Эти и подобные концепты определяют слот КАЧЕСТВО во фрейме другого концепта [НЕКТО ДЕЛАЕТ НЕЧТО ТАК] (ср. профилирование процессов и атемпоральных отношений у Р. Ленекера) и фиксируют доминантные черты английского коммуникативного поведения [14, с. 36–44; 15]: *polite behavior, reserved in speech, tolerant manner* etc. Этноспецифичные черты характера англичан уточняет Т.В. Ларина: “сдержанность, уравновешенность, тактичность, изысканная вежливость, изящество манер, внутреннее самоуважение, чувство собственного достоинства, приветливость, предупредительность, замкнутость, отчужденность, терпимость, невмешательство в чужие дела, снобизм” [6, с. 124]. Наиболее существенные различия в событийных и признаковых концептах коммуникативного поведения сводятся к способам их схемного представления и к средствам актуализации в дискурсе:

1. По способу схемного представления поведенческие событийные концепты суть модели соответствующей ситуации. Событийные концепты разворачиваются во времени и могут быть схематизированы в виде динамического фрейма-сценария. Так, МЕСТЬ, ИЗВИНЕНИЕ и подобные концепты разворачиваются по схеме [мотив → интенция → оценивание параметров ситуации → выбор языковых / неязыковых средств → совершение соответствующего речевого / коммуникативного акта] (ср.: когнитивный сценарий выражения эмоций типа ANGST / ГНЕВ у А. Вежбицкой [2, с. 515–523]).

Напротив, признаковые концепты коммуникативного поведения характеризуют всю ситуацию и поэтому не имеют отдельного сценария развертывания (ВЕЖЛИВОСТЬ, СДЕРЖАННОСТЬ, УКЛОНЧИВОСТЬ – признаки различных действий / состояний). Они представлены слотом КАЧЕСТВО в модели событийного концепта. Так, в ситуации извинения адресант может быть вежливым и невежливым, сдержанным, уклончивым и т.п.

2. Средством актуализации событийного концепта в дискурсе служит речевой акт, его ведущая иллокутивная сила соответствует понятийной составляющей концепта: например, концепты ПОРИЦАНИЕ, СОБОЛЕЗНОВАНИЕ реализуются речевым актом экспрессивом и сатисфактивом (одна ведущая иллокуция). Ментальные признаки концептов типа ИЗВИНЕНИЕ объясняют их прагматический комплекс: в гибридном речевом акте извинения сочетаются ведущие иллокуции экспрессива (говорящий выражает свое эмоциональное состояние) и реквестива (говорящий намерен побудить слушающего выполнить действие) [20]).

В отличие от событийного концепта признаковый концепт, как правило, обуславливает сопутствующие иллокуции речевого акта и доступен наблюдению в виде речевой стратегии / тактики. Для признаковых концептов коммуникативного поведения, связанных с системой этики, это стратегии вежливости.

Когнитивные признаки поведенческого концепта обусловлены одной из наиболее общих характеристик коммуникативного поведения – этической, которая дает представление о степени соответствия / несоответствия поведения нормам морали, в частности – речевого и неречевого этикета. Система этикета включает “обязательные для выполнения стереотипные правила поведения, в частности, речевого”, это “система разрешений и запретов, организующих моральные нормы в целом” [17, с. 44–48], которая выполняет функцию вежливости. Это позволяет О.К. Мушаевой трактовать концепт коммуникативного поведения как “презентационный концепт – особый класс регуля-

тивных лингвокультурных концептов, конститутивными признаками которого являются этические нормы демонстрации себя окружающим, состоящие в балансе между сохранением собственного лица и лица окружающих” [9].

Этическая доминанта в концепте коммуникативного поведения предполагает его стереотипность (по В.В. Красных, стереотипы поведения – фрагменты концептуальной картины мира, “штампы сознания”, хранящие и “определенным образом предопределяющие стереотип поведения” [4, с. 233]) и осознанность, обязательность для всех членов определенной лингвокультурной общности. Стратегии вежливости базируются на поведенческом концепте ВЕЖЛИВОСТЬ / POLITENESS; будучи средствами актуализации норм этикета, они стереотипны и обязательны. Так, по нашим данным, в XVII–XX веках поведенческие концепты английского этикета СДЕРЖАННОСТЬ / RESERVE, ТОЛЕРАНТНОСТЬ / TOLERANCE, УКЛОНЧИВОСТЬ / HEDGING, КОММУНИКАТИВНЫЙ ОПТИМИЗМ / OPTIMISM и др. актуализируются, в основном, стратегиями дистанцирования, чаще всего в форме тактики N2 (N – negative politeness) “Избегай вмешательства (question, hedge)” [21]; в следующем примере вежливая просьба и сдержанный (*meek*) обмен приветствиями воплощаются в тактике спрашивания:

*She's born to undo us. Will you not go the way of women-kind? (Shakespeare)*

*“How do you do?” inquired that lady then—sharply, and yet as if t express that she bore him no malice.*

*“I am pretty well, I thank you,” answered Mr. Lorry, with meekness; “how are you?” (Dickens)*

Преобразование ценностной доминанты вежливости в культурно обусловленный исторически изменчивый стереотип сознания, модель осознанного поведения обусловлено частотностью ситуаций, требующих соблюдения норм вежливого, этикетно нормативного поведения.

Таким образом, использование идей когнитивной прагматики и шире – дискурсологии в качестве методологии анализа выделить особый тип концептов культуры – концепты коммуникативного поведения и на примере концептов этики установить их разновидности: событийные и признаковые концепты. Признаковые концепты-регулятивы, осознанные нормы коммуникативного поведения в обществе – это этнокультурные стереотипы, которые воплощаются в соответствующих ситуациях общения вербально (различными стратегиями вежливости), паравербально и невербальными способами. В отличие от событийных концептов – ментальных представлений о речевых действиях как таковых, актуализированных отдельными речевыми актами, признаковые концепты коммуникативного поведения содержат характеристики вербальных, и шире – коммуникативных, действий и обладают динамичностью, градуальностью, актуализируются в стратегиях и тактиках дискурса на уровне коммуникативного хода, задаются социокультурными и иными дискурсивными параметрами ситуации общения (контекстом, целями и интенциями говорящих и пр.).

Событийные концепты коммуникативного поведения – ментальные схемы определенных ситуаций; они разворачиваются во времени, могут быть схематизированы в виде динамического фрейма – сценария и актуализированы речевым актом, определяя его ведущую иллюкутивную силу. Напротив, признаковые концепты коммуникативного поведения характеризуют всю ситуацию и схематизируются как слот КАЧЕСТВО, включают в себя параметр этикетности. Они воплощаются в речевых стратегиях / тактиках и обуславливают сопутствующие иллюкуции речевых актов.

Избранный когнитивно-дискурсивный вектор исследования предопределяет его перспективы – установление межкультурного и диахронического варьирования концептов коммуникативного поведения в англоязычном и иных дискурсах разных эпох.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ваховська О.В. Вербалізація концепту ГРІХ в англomовному дискурсі XIV–XXI століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / О.В. Ваховська. – Харків, 2001. – 20 с.
2. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М. : Языки русской культуры, 1999. – 780 с.
3. Карасик В.И. Лингвокультурная концептология / В.И. Карасик, Н.А. Красавский, Г.Г. Слышкин. – Волгоград : Парадигма, 2009. – 116 с.
4. Красных В.В. “Свой” среди “чужих”: миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : ИТДК “Гнозис”, 2003. – 375 с.
5. Крылов К. Поведение [Электронный ресурс] / К. Крылов. – Режим доступа : <http://www.traditio.ru/krylov/pv1.html>.
6. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации / Т.В. Ларина. – М. : Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
7. Лурье С.В. Историческая этнология : учеб. пособие для вузов. – М. : Аспект Пресс, 1998.
8. Маркарян Э.С. Об исходных методологических предпосылках исследования этнических культур / Э.С. Маркарян // Материалы симпозиума. – Ереван, 1978. – С. 8–9.
9. Мушаева О.К. Презентационные регулятивные концепты в калмыцкой, русской и английской лингвокультуре : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / Мушаева Ольга Константиновна. – Волгоград, 2008. – 20 с.
10. Поліна Г.В. Мовна об’єктивізація концепту БОГ в англійському дискурсі XIV–XX століть : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Г.В. Поліна. – Харків, 2004. – 20 с.
11. Психологический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psi.webzone.ru/st/081100.htm>
12. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с.
13. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1997. – 824 с.
14. Стернин И.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж : Истоки, 2003. – 184 с.
15. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 270 с.
16. Философская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc\\_philosophy/](http://dic.academic.ru/contents.nsf/enc_philosophy/)
17. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М. : Высшая школа, 1989. – 159 с.
18. Чесноков И.И. Месть как эмоциональный поведенческий концепт (опыт когнитивно-коммуникативного описания в контексте русской лингвокультуры) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 “Теория языка” / Чесноков Иван Иванович. – Волгоград, 2009. – 44 с.
19. Шевченко И.С. Понятийная категория ДОБРО в английской языковой картине мира / И.С. Шевченко, И.В. Змиева // Антология концептов. Том 5. – Волгоград : Парадигма, 2007. – С. 4–16.
20. Шевченко И.С. Гибридная природа извинения: когнитивно-прагматический анализ / И.С. Шевченко // Жанры речи : сб. науч. статей. – Вып. 6. Жанры и язык. – Саратов : Изд. центр „Наука”, 2009. – С. 329–337.
21. Brown P. Politeness: Some Universals in Language Use / P. Brown, S. Levinson. – L., NY, etc. : CUP, 1987. – 345 p.

УДК 811.111'371

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ СЕТИ ПОЛИСЕМИИ ПОЛИСЕМАНТОВ

### *earth* (n.), *ground* (n.) – ИМЕН КОНЦЕПТА ЗЕМЛЯ

И.В. Давыденко, канд. филол. наук (Харьков)

В статье выявляется перечень значений полисемантических лексем *earth* (n.), *ground* (n.) на основании данных лексикографических источников, аранжируются их значения с помощью пропозиций базисных фреймов, строится концептуальная сеть полисемии, идентифицируются домены в пределах концептуальной сети полисемии лексем *earth* (n.), *ground* (n.).

**Ключевые слова:** домен, концепт, лексема, полисемия, схема, фрейм.

**Давиденко І.В. Концептуальні мережі полісемії полісемантів *earth* (n.), *ground* (n.) – імен концепту ЗЕМЛЯ.** У статті виявляється перелік значень полісемантичних лексем *earth* (n.), *ground* (n.) на матеріалі даних лексикографічних джерел, аранжуються значення полісемантів за допомогою пропозицій базових фреймів, будується концептуальна мережа полісемії, ідентифікуються домени в межах концептуальної мережі полісемії лексем *earth* (n.), *ground* (n.).

**Ключові слова:** домен, концепт, лексема, полісемія, схема, фрейм.

**Davydenko I.V. The concept polysemy nets of the polysemantic lexemes *earth* (n.), *ground* (n.), *land* (n.) – the names of the concept EARTH / GROUND / LAND.** This article focuses on making the list of semes of the polysemantic lexemes *earth* (n.), *ground* (n.) on the base of English lexicographic sources; arranging the semes according to the five basic frames; forming the concept polysemy nets; identifying the domains within the concept polysemy nets of the polysemantic lexemes *earth* (n.), *ground* (n.).

**Key words:** concept, domain, frame, lexeme, polysemy, schema.

Данная статья является продолжением анализа концепта ЗЕМЛЯ, начатого в статье [1]. Предыдущее исследование выявляет способы языковой репрезентации концепта ЗЕМЛЯ в английском языке, определяет имена концепта ЗЕМЛЯ среди его базовых номинаций – лексем *earth*, *ground*, *land* и *soil*, а также выявляет этимологический слой концепта ЗЕМЛЯ.

Средства лексической репрезентации концепта ЗЕМЛЯ в английской языковой картине мира включают базовые лексемы *earth*, *ground*, *land* и *soil* [1], словарные значения которых существенно различаются. Лексемы *earth*, *ground*, *land* демонстрируют наибольшее количество значений (соответственно, 11, 12 и 8) по сравнению с лексемой-синонимом *soil*, имеющей 2 значения [1]. Содержательные объемы существительных *earth*, *ground* включают содержательный объем лексем – синонимов

*soil* и *land*. Таким образом, две полисемантические лексемы – *earth* и *ground* (доминантные с точки зрения частотности и наиболее емкие в семантическом плане) служат именами концепта ЗЕМЛЯ в английской ЯКМ.

Согласно этимологическим словарям английского языка в лексеме *earth* (n.) выявлены следующие исторические связи: О.Е. *eorpe* “ground, soil, dry land”, “the material world”, from P.Gmc. *ertho* “ground”, from PIE root \**er* – “earth, ground”. Исходя из этих данных внутренняя форма лексемы *earth* восходит к протоиндоевропейскому существительному \**er* со значением “земля, поверхность земли, суша”, который является этимомом, т.е. самой ранней из известных форм [1].

Полученные данные об этимоне лексемы *earth* (“земля, поверхность земли”) и историческом развитии лексемы позволяют определить внутреннюю

форму *earth* (*n.*) – “поверхность земли” [1].

В этимологии лексемы *ground* (*n.*) – одного из имен концепта ЗЕМЛЯ по данным этимологических словарей выявлены связи: О.Е. *grund* “bottom, foundation, ground, surface of the earth”, “bottom of the sea”, from P.Gmc. *grundus* “deep place” [1].

Историческое развитие лексемы *ground* шло по пути приобретения новых значений, которые появлялись в различные периоды, например, значение “основание, причина, мотив” впервые зарегистрировано в 1200 г. Исходя из этимологических данных внутренней формой лексемы *ground* является “земная поверхность (под водой)”, что восходит к протогерманскому существительному *grundus* со значением “глубокое место”, который является ее этимологом [1].

Объектом данного исследования избраны полисемантические лексемы *earth* и *ground* – имена концепта ЗЕМЛЯ. Целью исследования является выявление перечня значений полисемантов *earth*, *ground* на основании данных лексикографических источников, аранжировка значений данных полисемантов с помощью пропозиций базисных фреймов, построение концептуальных сетей полисемии, идентификация доменов в пределах концептуальных сетей полисемии лексем *earth*, *ground* – имен концепта ЗЕМЛЯ. Материал почерпнут из толковых словарей и тезаурусов современного английского языка [8–16].

Анализ дефиниций лексемы *earth* (*n.*) по данным лексикографических источников английского языка свидетельствует о ее полисемантическом характере и дает возможность составить обобщенный перечень значений данного полисеманта: **1.** “земля, мир, в котором мы живем, земной шар”: *the greatest poet on earth*; **2.** (Е., the E.) “Земля (планета)”: *the Earth goes around the Sun*; **3.** “земля, почва, грунт”: *excavation of earth*; **4.** “суша”: *the airplane fell to the earth*; **5.** “(земной) мир”: *among the things of earth*; **6.** “люди (смертные)”: *the earth rejoiced*; **7.** “нора”: *to go to earth, to take to earth*; **8.** “прах, плоть”: *sinful earth*; **9.** “страна”: *this Earth... this England* (Shakespeare); **10.** эл.

“заземление”: *earth electrode*; **11.** хум. “земля, земельные элементы”: *rare earths*.

Приведенный перечень значений показывает, что полисемантическая лексема *earth* (*n.*) имеет 11 лексико-семантических вариантов (ЛСВ). Однако лексикографические данные не дают представления о том, какими отношения связаны между собой значения полисемантической лексемы, какие иерархические отношения господствуют, какие значения выступают в роли главных, а какие – в роли второстепенных, или же все значения являются равноправными.

Необходимым этапом в изучении и объяснении полисемантического феномена является идентификация доменов в пределах концептуальной сети полисемии той или иной полисемантической лексемы, в данном случае – лексемы *earth* (*n.*). Под доменом понимается любая целостная область концептуализации, относительно которой определяется значение (ЛСВ) языкового знака [2].

На основании анализа 11 ЛСВ полисеманта *earth* (*n.*) выделяем домены, в рамках которых реализуется данная полисемантическая единица: ПРОСТРАНСТВО / МЕСТО (**1.** “земля, мир, в котором мы живем, земной шар”: *the greatest poet on earth*; **4.** “суша”: *the airplane fell to the earth*; **7.** “нора”: *to go to earth, to take to earth*; **9.** “страна”: *this Earth... this England* (Shakespeare)), ВСЕЛЕННАЯ / КОСМОС (**2.** (Е., the E.) “Земля (планета)”: *the Earth goes around the Sun*); ГЕОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА / ЛИТОСФЕРА (**3.** “земля, почва, грунт”: *excavation of earth*; **11.** хум. “земля, земельные элементы”: *rare earths*), ЧЕЛОВЕЧЕСТВО (6. “люди (смертные)”: *the earth rejoiced*; **8.** “прах, плоть”: *sinful earth*); МИФОЛОГИЯ (**5.** “(земной) мир”: *among the things of earth*), ЭЛЕКТРОНИКА (**10.** эл. “заземление”: *earth electrode*). Полисемия, развиваемая данной лексемой, прослеживается в шести доменах – областях концептуализации человеческого знания, относительно которых определяется значение (ЛСВ) полисеманта *earth*.

Определим, какими отношениями связаны между собой значения полисемантической лексемы *earth*

(*n.*), профилюючись в вищеперечисленні доменів, установимо ієрархію відношень, приміняючи методику, ґрунтовану на побудові та аналізі п'яти базисних фреймів (предметного, акціоного, посесивного, ідентифікаційного та компаративного), в результаті інтеграції яких виникає концептуальна мережа, зв'язуюча воедино всі пропозиційні схеми [2]. Під *схемою* розуміємо категоризуючу абстракцію, сумісну з усіма членами визначеної категорії, повторюючись в ментальних образах світу та наділена фундаментальною значимістю для протікання різних когнітивно-семантичних процесів [5].

Між виявленими ЛСВ полісемантично-іменного *earth* існують зв'язи, моделювані пропозиціями базисних фреймів. Такими пропозиціями є партитивна та локативна схеми, схема спорідненості, а також схема класифікації. На основі базисних пропозиційних схем формуються ономазіологічні моделі, в яких вихідне поняття виступає як ознака ономазіологічного признака, а остатнє, цільове поняття – як ознака ономазіологічного базису [3].

**Схема класифікації (вуження значення):**

“НЕЧТО-ідентифікатив: вид (*базис*) є НЕЧТО-класифікатор: род (*признак*)”

- [1 à 2] *earth* “земля, світ, в якому ми живемо, земний шар” (*признак*) à *earth* “Земля (планета)” (*базис*): світ, в якому ми живемо, є планетою Земля.

**Партитивна схема:**

“НЕЧТО-ціле (*признак*) має НЕЧТО-части (*базис*)”

- [2 à 3] *earth* “Земля (планета)” à *earth* “земля, ґрунт, ґрунт”: планета Земля називає (дає ім'я) ґрунту, землі, з чого сама пла-

нета і складається;

- [3 à 11] *earth* “земля, ґрунт, ґрунт” à *earth* “земля, земельні елементи”: назва ґрунту дає ім'я безпосередньо самим земельним елементам, з яких він складається;

- [1 à 4] *earth* “земля, світ, в якому ми живемо, земний шар” à *earth* “суша”; суша є частиною світу, земного шара, де ми живемо;

- [4 à 9] *earth* “суша” à *earth* “країна”: країна є частиною суші;

- [4 à 7] *earth* “суша” à *earth* “нора”: нора (як місце) є частиною суші (місце в більш широкому розумінні);

- [1 à 6] *earth* “земля, світ, в якому ми живемо, земний шар” à *earth* “люди (смертні)”: ім'я життєжиття дається його життєжиттєвцям;

**Схема спорідненості (аналогії):**

“НЕЧТО-компаратив (*базис*) є як НЕЧТО-коррелят (*признак*)”

- [6 à 5] *earth* “люди (смертні)” à *earth* “(земний) світ”: люди (смертні) аналогічні земному світу;

- [6 à 8] *earth* “люди (смертні)” à *earth* “прах, м'ясо”: люди (смертні) є як (аналогічно) прах і м'ясо.

Об'єднання описаних пропозиційних схем однією з іншою дозволяє побудувати концептуальну мережу полісемії іменного *earth* (рис. 1). В її центрі розташоване пряме (виробляюче) значення лексеми *earth* (*n.*) – (1), а навколо – його вироблені значення – (2–11). Стрілками на малюнку позначені напрямки виробленості та вказані типи пропозицій. Під *виробленим* словом, за Е.С. Кубряковою, розуміється будь-яка вторична, т.є. умовлена іншою знаком або сукупністю знаків, одиниця номінації з статусом слова незалежно від структурної простоти або складності останнього [2; 5].

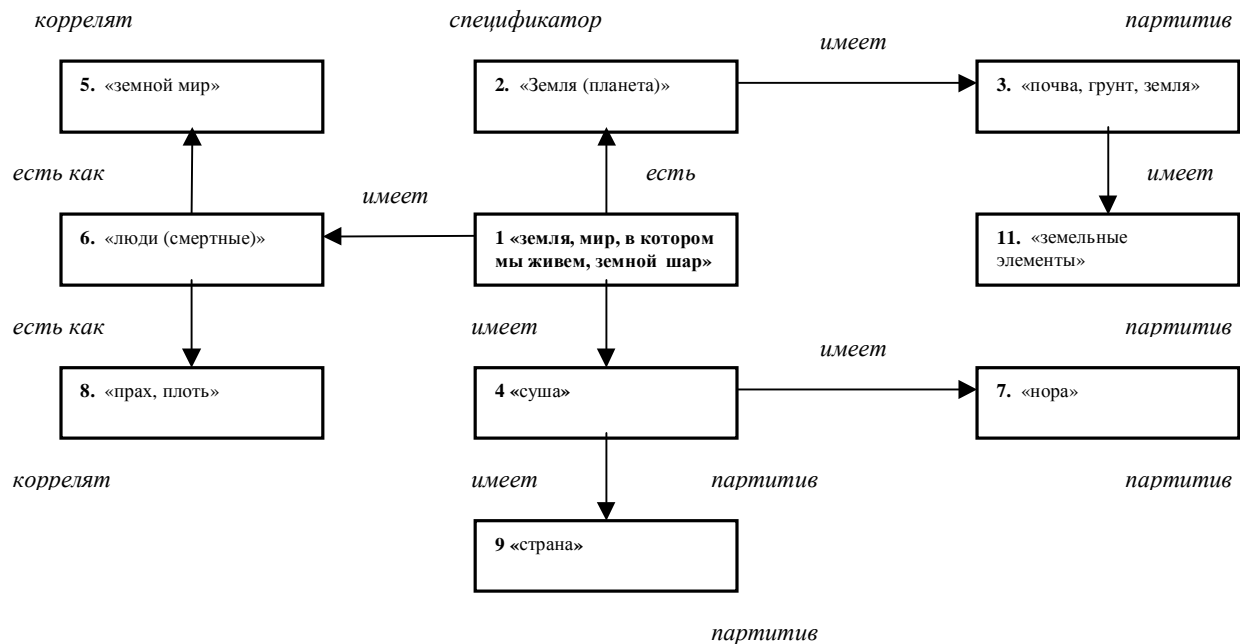


Рис. 1. Значения существительного *earth*:  
концептуальная сеть полисемии

Полисемантическая лексема *ground* (*n.*) в английском языке имеет следующий обобщенный список из 12 ЛСВ, которые выявлены на основе анализа словарных статей [8–16]: **1.** “земля, поверхность земли, суша”: *a narrow slip of ground*; **2.** “земля, почва, грунт”: *fertile ground*; **3.** “целина”: *to break fresh ground*; **4.** “дно моря”: *to touch ground* (коснуться дна); **5.** “участок земли”: *whose ground is it?*; **6.** pl. “сад, парк, участок земли вокруг дому”: *the mansion has extensive grounds*; **7.** “площадка (спортивная, строительная и т.д.)”: *sports ground, building ground*; **8.** “полигон, аэродром, плац”: *parade ground, drill ground, training ground*; **9.** “территория (страна, местность, область, район)”: *flat ground*; **10.** “фон”: *a design of flowers on a white ground*; **11.** “основание, причина, мотив”: *to have no ground for suspicion*; **12.** “предмет, тема (спора, исследования)”: *debatable ground*.

Данный перечень значений показывает, что полисемант *ground* (*n.*) имеет 12 ЛСВ (лексико-семантических вариантов), на основании анализа которых выделяются домены, в рамках которых ре-

ализуется данная полисемантическая единица: ПРОСТРАНСТВО / МЕСТО (**1.** “земля, поверхность земли, суша”: *a narrow slip of ground*; **4.** “дно моря”: *to touch ground* (коснуться дна); **5.** “участок земли”: *whose ground is it?*; **6.** pl. “сад, парк, участок земли вокруг дому”: *the mansion has extensive grounds*; **7.** “площадка (спортивная, строительная и т.д.)”: *sports ground, building ground*; **8.** “полигон, аэродром, плац”: *parade ground, drill ground, training ground*; **9.** “территория (страна, местность, область, район)”: *flat ground*), ГЕОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА / ЛИТОСФЕРА (**2.** “земля, почва, грунт”: *fertile ground*; **3.** “целина”: *to break fresh ground*), ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО (**10.** “фон”: *a design of flowers on a white ground*), ЯВЛЕНИЕ, ВЫЗЫВАЮЩЕЕ ДРУГОЕ ЯВЛЕНИЕ (**11.** “основание, причина, мотив”: *to have no ground for suspicion*; **12.** “предмет, тема (спора, исследования)”: *debatable ground*).

Полисемия, развиваемая данной лексемой, прослеживается в четырех доменах – областях концептуализации человеческого знания; между обнаруженными ЛСВ существительного *ground* су-



ществуют связи, моделируемые пропозициями базисных фреймов. Такими пропозициями являются схемы классификации (спецификации и генерализации) и подобия.

**Схема классификации (сужение значения):**

“НЕЧТО-идентификатив: вид (базис) есть НЕЧТО-классификатор: род (признак)”

[1 à 2] *ground* “земля, поверхность земли, суша” à *ground* “земля, почва, грунт”: поверхность земли именуется почвой, грунтом;

[2 à 3] *ground* “земля, почва, грунт” à *ground* “целина”: целина есть разновидность почвы, грунта;

[1 à 4] *ground* “земля, поверхность земли, суша” à *ground* “дно моря”: земная поверхность в частном случае является дном моря, океана и т.д.;

[1 à 5] *ground* “земля, поверхность земли, суша” à *ground* “участок земли”: суша есть участок земли в более узком понимании;

[5 à 6, 7, 8] *ground* “участок земли” à *ground* 6. “сад, парк, участок земли вокруг дома”, 7. “площадка (спортивная, строительная и т.д.)”, 8. “полигон, аэродром, плац”: сад, парк, спортивная (и др.) площадка, полигон и т.д. являются разновидностями способов организации земельных участков;

**Схема классификации (расширение значения):**

“НЕЧТО-идентификатив: вид (базис) есть НЕЧТО-генерализатор: род (признак)”

[5 à 9] *ground* “участок земли” à *ground* “территория (страна, местность, область, район)”: любой участок земли является территорией в широком понимании;

**Схема подобия:**

“НЕЧТО-компаратив (базис) есть как бы НЕЧТО-коррелят (признак)”

[4 à 10] *ground* “дно моря” à *ground* “фон”: дно *есть как бы (подобно)* основа, фон;

[10 à 11] *ground* “фон” à *ground* “основание, причина, мотив”: фон подобен основанию чего-либо (*на основании чего-то, на фоне чего-то*);

[10 à 12] *ground* “фон” à *ground* “предмет, тема (спора, исследования)”: фон подобен предмету разговора.

Объединение предложенных пропозициональных схем друг с другом позволяет построить концептуальную сеть полисемии существительного *ground* (рис. 2). В центре схемы расположено прямое (производящее) значение лексемы *ground* (*n.*) – (1), а вокруг – его производные значения – (2-12). Стрелками на рис. 2 обозначены направления производности и указаны типы пропозиций.

Итак, как видно из рисунков 1 и 2, имена концепта ЗЕМЛЯ – полисеманты *earth* и *ground* реализуют некоторые из своих ЛСВ в одинаковых доменах: ПРОСТРАНСТВО / МЕСТО и ГЕОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА / ЛИТОСФЕРА. Для большей наглядности представим данные в таблице 1.



Как видно из таблицы 1, концепт ЗЕМЛЯ в английской языковой картине полиапеллируется посредством лексем – *earth* и *ground*, каждая из которых, будучи полисемантической, представлена набором лексико-семантических вариантов – ЛСВ, профилируемых в пределах общих доменов ПРОСТРАНСТВО / МЕСТО и ГЕОЛОГИЧЕСКАЯ СРЕДА / ЛИТОСФЕРА. Лексемы *earth* и *ground*, будучи частичными синонимами, имеют общие, относящиеся к этим доменам, значения: *ground* (n.) – 1. “земля, поверхность земли, суша”; 9. “территория (страна, местность, область, район)”; 2. “земля, почва, грунт”; *earth* (n.) – 1. “земля, мир, в котором мы живем, земной шар”; 4. “суша”; 9. “страна”; 3. “земля, почва, грунт”.

Детальное рассмотрение полученных результатов является объектом наших последующих исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Давыденко И.В. Средства номинации концепта ЗЕМЛЯ в английском языке: семантико-этимологический анализ / И.В. Давыденко // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. – 2012. – № 1022. – С. 100–110.
2. Жаботинская С.А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии / С.А. Жаботинская // Альгман Г., Задорожная И., Мацкуляк Ю. (ред.). Проблемы загального германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В.В. Левицького. – Чернівці: Книги XXI, 2008. – С. 357–368.
3. Кубрякова Е.С. Ономастиология / Е.С. Кубрякова // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – С. 345–346.
4. Кубрякова Е.С. Ономастиологические характеристики комплексных единиц словообразовательной системы / Е.С. Кубрякова // Актуальные проблемы русского словообразования / отв. ред. А.Н. Тихонов. – Ташкент : Укитувчи, 1982. – С. 21–25.
5. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира / Е.С. Кубрякова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М. : Наука, 1988. – С. 141–172.
6. Clausner T.C. Domains and image schemas / T.C. Clausner, W. Croft // Cognitive linguistics. – 1999. – № 10–1. – P. 1–31.
7. Langacker R.W. Foundation of cognitive grammar. V.1: Theoretical prerequisites / R.W. Langacker. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1987.
8. BBC English Dictionary. – London : HarperCollins Publishers, 1993. – 1372 p.
9. COLLINS COBUILD English Language Dictionary. – London : Collins Sons & Co Ltd, 1990. – 1704 p.
10. 7th Edition / A.S. Hornby. – London, N.Y. : Oxford University Press, 2005. – 1715 p.
11. Longman Dictionary of Contemporary English – Harlow : Pearson Education Ltd., 2000. – 1668 p.
12. Longman Language Activator – Essex, England : Longman Group UK Ltd., 1997. – 1587 p.
13. McMillan English Dictionary for Advanced Learners. International student's edition. – Oxford : Division of McMillan Publishers Ltd., 2002. – 1692 p.
14. MERRIAM-WEBSTER Collegiate Dictionary, 10th edition. – Massachusetts : Merriam-Webster Inc., 1994. – 1560 p.
15. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / Ed. by J.Crowther. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 1428 p.
16. Oxford Dictionary of English Etymology. – Oxford : OUP, 1992. – 1026 p.

УДК 811.111-26:81'42:141.311

## ХУДОЖНІ КОНЦЕПТИ *MAN, WOMAN* В ІДІОСТИЛІ ДЖУЛІАНА БАРНСА

*О.Я. Дойчик, канд. філол. наук (Івано-Франківськ)*

У статті досліджуються особливості вербалізації художніх концептів *MAN, WOMAN* в ідіостилі сучасного британського письменника Дж. Барнса. Для художньої концептосфери автора властиве осмислення концептів *MAN, WOMAN* з точки зору ролі людини у природі й у суспільстві, аналізу особливостей і умов становлення особистості (чоловіка і жінки), а також диференціювання чоловічого та жіночого сприйняття навколишньої дійсності, історії та собі подібних. Дослідження авторського осмислення відносин між чоловіком та жінкою у суспільно-філософському та етичному аспектах передбачає виявлення концептуальних ознак (КО) концептів *MAN* і *WOMAN*.

**Ключові слова:** ідіостиль автора художнього твору, авторський художній концепт, концептуальна ознака.

**Дойчик О.Я. Художественные концепты *MAN, WOMAN* в идиостиле Джулиана Барнса.** В статье исследуются особенности вербализации художественных концептов *MAN, WOMAN* в идиостиле современного британского писателя Джулиана Барнса. Художественной концептосфере писателя свойственна актуализация концептов *MAN, WOMAN* с позиции роли человека в природе и в обществе, анализа условий становления личности (мужской и женской), а также дифференциации мужского и женского восприятия окружающей среды, истории. Исследование авторского понимания общественно-философского и этического аспектов отношений между мужчиной и женщиной предполагает анализ концептуальных признаков концептов *MAN, WOMAN*.

**Ключевые слова:** идиостиль автора художественного произведения, авторский художественный концепт, концептуальный признак.

**Doichyk O.Ya. Literary Concepts *MAN, WOMAN* in Julian Barnes' Idiostyle.** The article focuses on the verbalization of the literary concepts *MAN, WOMAN* in Julian Barnes' idiostyle. In the author's fictional conceptual sphere the concepts *MAN, WOMAN* are actualized from the perspective of a human being's social and natural roles, development of a personality (male and female), and differences between male and female perception of the environment, history, etc. The analysis of the writer's vision of the social-philosophical and ethical aspects of the relationships between a man and a woman reveals the conceptual properties of the concepts *MAN, WOMAN*.

**Key words:** idiostyle, literary concept, conceptual property.

Актуальність. Формування антропоцентричної парадигми у лінгвістиці, де основна увага у розумінні мовних процесів приділяється людині з її пізнавальними та комунікативними здібностями, привернуло особливу увагу мовознавців до вивчення когнітивних та комунікативних процесів, що лежать в основі створення художнього дискурсу, зокрема, лінгвокогнітивних характеристик репрезентації індивідуальної картини світу (О.П. Воробйова, О.М. Кагановська, В.Г. Ніконова, Е. Семіно, І.А. Тарасова).

За словами О. С. Кубрякової, майже у кожній гуманітарній науці виокремилась спеціальна галузь, пов'язана із застосуванням когнітивного підходу і когнітивного аналізу, що свідчить як про зміцнення міждисциплінарних зв'язків, так і про поширення когнітивної методики на нові галузі знання [10, с. 7]. Основний принцип сучасної наукової парадигми, як зазначає І. А. Тарасова, визначається як "постулат про примат когнітивного", згідно з яким когнітивні структури визначають функціонування будь-яких компонентів мов-

ної системи – лексичних, граматичних, стилістичних, текстових [15, с. 48].

Аналіз праць когнітивного спрямування, присвячених дослідженню художніх текстів, дозволяє зробити висновок про циклічність функціонування художнього твору, основними елементами якого є автор (індивідуальна концептосфера) – художня дійсність (концептуальна структура тексту) – читач (когнітивні механізми сприйняття та інтерпретації). Зосередження на одній із ланок цього ланцюжка зумовлюється методологічними установками та метою конкретного дослідження [15, с. 7]. Когнітивна поетика як методологія моделювання індивідуальної авторської системи концептів зосереджує увагу на співвідношенні текст – автор [6, с. 4; 33]. Сприйняття тексту супроводжується не тільки відображенням у свідомості читача його змістового наповнення, але й актуалізацією тих асоціативних зв'язків, інтерпретація яких потребує залучення базових знань реципієнта, які можуть не завжди збігатися із досвідом автора. Лінгвістичний аналіз тексту, спрямований на виявлення головного смислу тексту, авторського послання, втіленого мовними засобами, які об'єктивують художній світ автора, – це завжди інтерпретація, результат розуміння тексту читачем, що уможливує кілька варіантів прочитань одного і того ж художнього твору [2].

Антропоцентричний принцип у сучасній лінгвістиці вивів автора художнього тексту у центр досліджень: за В.В. Виноградовим, “образ автора є визначальним чинником неповторності стилю художнього твору, який впливає на оцінювання явищ, зображених за допомогою обраного мовного матеріалу” [7, с. 114]. Мовну свідомість автора художнього тексту формують ті знання та уявлення про оточуючий світ, що властиві тільки йому (цей набір знань та уявлень є найбільш репрезентативним при дослідженні мовної складової індивідуальних картин світу) [12, с. 389]. “За широким спектром мовленнєвих перевтілень творчої індивідуальності завжди можна побачити вісь авторської творчості, яка зумовлює її неповторність” [8, с. 37].

За В.І. Карасиком, індивідуальна мовна свідомість включає три набори знань та уявлень, що формують її цілісність: індивідуальний когнітивний простір, колективний когнітивний простір, когнітивна база. Перший набір, а саме, індивідуальний когнітивний простір (унікальна структурована сукупність всіх знань і уявлень людини), вивчається у сучасних дослідженнях, присвячених особливостям мови та стилю того чи іншого автора [9, с. 8–9]. Тому центральним поняттям сучасних лінгвістичних досліджень є ідіостиль автора художнього твору.

Ідіостиль автора художнього твору визначаємо з опорою на праці І. Боктінга, Е. Семіно, К. Свіндлгерст, І.А. Тарасової як опосередкований у художньому тексті мовно-ментальний портрет письменника, який відображається у специфіці індивідуально-авторської концептуалізації дійсності, що детермінується системою особистісних цінностей.

Як зазначає Л.І. Белехова, “поняття “когнітивний стиль” письменника, на відміну від літературного стилю припускає виокремлення способу художнього відображення дійсності у творчості певного автора, особливостей поетичного мислення, яке може бути визначено шляхом аналізу його виражальних мовних засобів у когнітивному аспекті” [5, с. 73].

На думку Е. Семіно, “оскільки когнітивний стиль (mind style) співвідноситься із мовним втіленням концептуалізації текстової дійсності, його дослідження найбільш ефективно здійснюється шляхом поєднання лінгвістичного аналізу та когнітивних теорій, які володіють значним інтерпретативним потенціалом та можуть застосовуватися для забезпечення чітких, систематичних та достовірних результатів лінгвістичного відтворення індивідуального стилю в художній літературі” [23, с. 95]. Отож, сучасний вектор вивчення ідіостилу спрямований від розгляду концептуальних пріоритетів письменника до їх мовної реалізації (Н.С. Болотнова, Л.О. Бутакова, В.Г. Ніконова, О.Г. Фоменко).

Центральною категорією когнітивних досліджень ідіостилу автора художнього твору виступає художній концепт (І.В. Бідіна, В.І. Карасик,

В.Г. Ніконова), який розглядається, насамперед, як одиниця авторської свідомості, репрезентованої у сукупному тексті автора, котра відображає індивідуальне осмислення суті предметів чи явищ дійсності [14; 4, с. 6].

Термін “художній концепт” був уведений С.О. Аскольдовим для позначення базової одиниці індивідуально-авторської свідомості, в якій віддзеркалено результат складного процесу інтерпретації дійсного світу письменником. Художні концепти – образні, символічні, оскільки те, що вони позначають, виходить за межі їх змісту [1, с. 276].

Як зазначає З.Д. Попова, в художній картині світу, яка є відображенням індивідуальної картини світу письменника і втілюється в індивідуальному виборі мовних засобів, можна виявити концепти, притаманні тільки авторському сприйняттю світу – індивідуальні концепти письменника [13, с. 8]. В художньому концепті сублімуються поняття, уявлення, емоції, почуття, вольові акти автора, його світоглядні настанови, зумовлені авторським світосприйняттям і жанровою специфікою художнього тексту. Обсяг художнього концепту – фіксований внаслідок його обмеження творчістю окремого письменника як загальним контекстом дослідження [11, с. 219].

Метою статті є проаналізувати структуру авторських художніх концептів MAN, WOMAN в ідіостилі Джуліана Барнса.

Серед найбільш відомих сучасних письменників-постмодерністів (М. Аміс, П. Акройд, У. Еко, П. Зюськінд, Дж. Фаулз, К. Кізі та ін.) Джуліан Барнс займає почесне місце, оскільки його творча манера, поєднуючи риси постмодернізму (зокрема, символізм, фрагментарність, релятивізм, ризомність, стратегія подвійного кодування, іронія тощо), виходить за межі постмодернізму і характеризується неповторністю, оригінальністю і впізнаваністю.

Об’єктом нашого дослідження є ідіостиль Джуліана Барнса у лінгвокогнітивному вимірі. Предметом дослідження виступають авторські художні концепти MAN, WOMAN як ключові елементи ідіостилу письменника. Матеріалом слугує вибірка мовних засобів вербалізації концептів

MAN, WOMAN у романах Джуліана Барнса “A History of the World in 10 S Chapters”, “Staring at the Sun”, “Metroland”, “Love, etc”, “Flaubert’s Parrot”.

В індивідуальній концептосфері Джуліана Барнса, як свідчать наші дані, переважають проблеми виявлення місця людини у природі й у суспільстві, аналізу особливостей і умов становлення особистості (чоловіка і жінки), а також диференціювання чоловічого та жіночого сприйняття навколишньої дійсності, історії та собі подібних.

Зіставлення концептів MAN – WOMAN осмислюється автором у суспільно-філософському та етичному аспектах. Ключовими етичними позиціями аналізу стосунків між чоловіком та жінкою є любов, вірність, взаєморозуміння. Дослідження авторського осмислення відносин між чоловіком та жінкою у суспільно-філософській та етичній площинах передбачає виявлення концептуальних ознак (КО) концептів MAN і WOMAN.

На думку Джуліана Барнса, завдяки своїм фізіологічним та психічним особливостям жінка є набагато ближчою до природи, ніж чоловік. За Е. Фроммом, чоловік не здатен народити дітей і доглядати за ними, тому в нього слабший зв’язок із природою, ніж у жінки. Менш укорінений у природі, чоловік змушений удосконалювати свій розум і розбудовувати створений ним світ культури [16].

КО концепту WOMAN, які розкривають природні якості та призначення жінки, включають:

- ‘наближення до природи’: *Maybe women are more in touch with the world <...> women are in tune with the planet* [17, с. 89],
- ‘материнство, продовження роду, збереження життя на землі’: *women are more closely connected to all the cycles of nature and birth and rebirth on the planet* [17, с. 89],
- ‘інтуїція’: *if terrible things are going on <...> which threaten the whole existence of the planet, then maybe women get to feel these things* [17, с. 89].

Суспільні передумови формування особистості жінки як частки соціуму відображені у таких КО концепту WOMAN:

- ‘пасивність, брак ініціативи’: *submissive, supportive creatures* [20, с. 123], *She was a girl who believed what she was told* [17, с. 83],
- ‘емоційність’: *You were exteriorizing things, transferring your confusion and anxiety on to the world* [17, с. 109],
- ‘образа і недовіра до чоловіків’: *<...> later resentment grew. Father Christmas ran an all-male team. Typical, absolutely bloody typical, she thought* [17, с. 84], *men, who are only impregnators <...> will sort something out* [17, с. 89]; *I don't keep count of the days <...> Days and weekends and holidays – that is how the men in grey suits measure things* [17, с. 93],
- ‘співчуття до інших’: *supportive creatures* [20, с. 123],
- ‘відповідальність за зло, скоєне людиною’: *Jean felt obscurely that her inability to understand the European crisis was partly responsible for its continuation* [21, с. 17].

“Жіночність” (як і “мужність”) – це передусім культурний стереотип, що накладається в процесі соціалізації. Змалку в дівчатах плакається пасивність, брак ініціативи, виховання жінок обмежує їхні можливості чинити опір підпорядкованості, залежності [3].

Аналіз КО концепту MAN показав, що в індивідуально-авторській картині світу підкреслюються характеристики чоловіка як суспільної істоти:

- ‘руйнівник (природного світу)’: *War, of course, was men's business. Men conducted it and men <...> explained it* [21, с. 17],
- ‘агресія, жорстокість’: *Sometimes when Greg slapped me around I'd think, maybe we've got to make you fixed first, that might make you less aggressive* [17, с. 88],
- ‘байдужість’: *He'll pretend nothing has ever happened. Yes, it wasn't what you thought* [17, с. 87],
- ‘самовпевненість’: *making your own way through life, walking tall, shooting straight, balling chicks as he puts it and spitting in the eye of anyone who does you wrong* [17, с. 204],
- ‘зневажливе ставлення до жінки’: *He just said*

*politics was men's business <...> He said did I think it might be pre-menstrual tension* [17, с. 88], *Greg thought I was soft* [17, с. 88].

Концепти MAN – WOMAN протиставляються за КО ‘активність / пасивність в історичному процесі’ і ‘вибір методів творення історії’.

Чоловіче начало (MAN) асоціюється із розумом, свідомістю, наукою та прогресом (*He said it was scientifically proved that if you castrate cats they are less aggressive* [17, с. 88]), війною, владою, силою та суспільством з усіма властивими йому порядками та стереотипами: *War, of course, was men's business. Men conducted it and men <...> explained it* [21, с. 17]. Іншими словами, чоловік є активною рушійною силою історичного процесу (*famous men <...> made events happen* [17, с. 97]).

Жінка ж є уособленням природи, материнства, вона наділена глибокою інтуїцією, здатністю осмислити наслідки вини людства за зло, скоєне у світі природи. “Не маючи владних важелів, жінка все ж відчуває себе винною за умови, створені чоловіками” [3]. Ця думка ілюструється у романі “Staring at the Sun”, де головна героїня Джен вважає себе винною у розвиткові кризи в Європі: *Jean felt obscurely that her inability to understand the European crisis was partly responsible for its continuation* [21, с. 17].

Для концептосфери Дж. Барнса властивий розподіл на чоловічу та жіночу моделі світу: *history-herstory*. Він стверджує, що “все ще певна дискримінація в історії присутня. Історія розповідає здебільшого про чоловічі справи. Це історія влади та воєн. <...> у більшості культур протягом усіх часів влада належала чоловікам, тому історичні розповіді висвітлюють життя та досягнення чоловіків. Однак, якщо маєш такий необмежений вплив, дуже легко забути про мовчазну половину людства – і це справді так відбувається” [22, с. 65]. Так, автор робить спробу змінити традиційне бачення історичного процесу, надаючи право голосу “мовчазній” половині людства: *Whose truth do we prefer, <...> the victor's or the victim's?* [17, с. 244].

КО ‘вибір методів творення історії’ відображає чоловічу та жіночу моделі світу. Жіноча модель

порятунку світу полягає у зверненні до природи (*We are going to give ourselves back to nature now* [17, с. 97]; *we'll have to go back to some older circles* [17, с. 93]), відновленні природних ресурсів і усвідомленні себе їх частиною: *We all crawled out of the sea once, didn't we? Now we are going back to it <...> it must be an instinct in the human race <...> raising our chances of survival as a species* [17, с. 94].

Чоловічі методи зводяться до засобів впливу, якими є війна, завоювання, боротьба за владу: *There was a battle here, a war there, a king was deposed, famous men – always famous men, I'm sick of famous men – made events happen* [17, с. 97].

У концептосфері Джуліана Барнса основою відродження світу є любов, що об'єднує чоловіче та жіноче начала в єдине ціле. У той час як традиційна історія бачить центром світу чоловіка, Дж. Барнс ставить жінку в центр чоловічого світу (*She is the center of my world* [17, с. 234], *Gillian. The sainted one. The light of my life* [19, с. 218]), вважаючи любов єдиною формою цілісності чоловічого та жіночого начал і шляхом відродження життя на землі, утворення цілісної моделі суспільства, виведення людства із морального та духовного занепаду.

Ключовими етичними позиціями аналізу стосунків між чоловіком та жінкою є любов, вірність, взаєморозуміння. Ці аспекти відносин між протилежними статями найповніше виявляються у подружньому житті.

Шлюб мислиться автором як упорядкована система (*marriage: children, shopping, meals, pick up times, homework, television, the school run, money holidays* [19, с. 37]; *...the structure of marriage* [19, с. 150]). У концептосфері автора домашню політику (*domestic policy* [19, с. 139]) організовує дружина. Аналізуючи подружні відносини, змальовані письменником у романах “Love, etc”, “Metroland”, “Flaubert's Parrot”, виявляємо такі КО концепту WOMAN:

- ‘лідер, організатор’: *if I keep the structure to our lives, then Oliver can rattle around without coming to much harm* [19, с. 80], *Every marriage*

*contains one moderate and one militant* [19, с. 30]);

- “голос совісті” для чоловіка: *How the voice of conscience resembles the voice of Gillian. <...> what is it that men marry <...> what they truly seek is their conscience* [19, с. 74].

Автор також аналізує передумови подружньої зради та її залежність від палкості почуттів. Найбільша увага зосереджується на суті і причинах жіночого адюльтеру (“Flaubert's Parrot”, “Love, etc”, “Metroland”, “Before She Met Me”). У цьому контексті КО концепту WOMAN є ‘чесність’: жінки у романах Дж. Барнса ніколи не приховують від своїх чоловіків факт перелюбу (*directly, openly with calm eyes* [20, с. 196]), який часто сумісний з подальшим гармонійним розвитком сімейних стосунків: *I can't see that she actually deceived me. When I asked her, she told me how things stood* [19, с. 96], *it's no solution to go to bed with Oliver and pretend it's his <child>* [19, с. 222], *I never thought my wife was perfect. I loved her but I never deceived myself* [18, с. 76]. Потреба зберігати вірність взагалі ставиться під сумнів, зважаючи на людську природу: *You didn't go into marriage expecting a virgin and I didn't go in expecting a fragrantly faithful husband* [20, с. 196]; *There are many husbands and wives who are made cheerful by adultery, made better to bear their lives* [19, с. 86].

Ситуації зради з боку чоловіка часто осмислюються іронічно: *oh, it is about an end to loneliness, and interests to share, and talking, talking, but it is really about sex* [19, с. 152], *a man never leaves his wife for an older woman* [19, с. 218]; *adultery is a most conventional way to rise above the conventional* [18, с. 164].

Аналіз КО концептів MAN, WOMAN в ідіостилі Дж. Барнса дозволив виявити основні характеристики чоловіка і жінки як природних та суспільних істот, показати авторське бачення місця людини у соціумі та відтворити ключові аспекти міжлюдських взаємин. Перспективним, на наш погляд, є подальше вивчення концептуального виміру ідіостиллю Дж. Барнса шляхом виявлення особ-



ливостей індивідуально-авторської концептуалізації дійсності та моделювання системи авторських художніх концептів у їх взаємозв'язку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аскольдов С.А. Концепт и слово / С.А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология / [под ред. В.П. Нерознака]. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов / Р. Барт; [пер. Г. К. Косикова] // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX–XX вв. : трактаты, статьи, эссе. – М. : МГУ, 1987. – С. 387–422.
3. Бербенець Л.С. Гендерний аспект у романі Джуліана Барнса “Історія світу в 10 ½ розділах” [Електронний ресурс] / Л.С. Бербенець. – 2006. – Режим доступу : [http://www.bdpu.org/scientific\\_published/akt\\_probl\\_sl\\_filol-9/45.doc](http://www.bdpu.org/scientific_published/akt_probl_sl_filol-9/45.doc).
4. Беспалова О.Е. Концептосфера поезії Н.С. Гумілева в її лексическом представленні : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / О.Е. Беспалова. – СПб., 2002. – 24 с.
5. Белехова Л.І. Образний простір американської поезії: лінгвокогнітивний аспект : дис. на здобуття наук. ступеня доктора филол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Л. І. Белехова. – Київ, 2002. – 461 с.
6. Бугакова Л.О. Авторское сознание в поэзии и прозе: когнитивное моделирование / Л.О. Бугакова. – Барнаул : Изд-во Алтайского ун-та, 2001. – 283 с.
7. Виноградов В.В. Проблема авторства и теория стилей / В.В. Виноградов. – М. : Гос. изд. худ. лит-ры, 1961. – 613 с.
8. Гиндин С.И. Очерки истории языка русской поэзии XX века. Опыт описания идиостилей / С.И. Гиндин. – М. : Наука, 1995. – 437 с.
9. Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с.
10. Кубрякова Е.С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е.С. Кубрякова // Известия АН. – Серия литературы и языка. – 2004. – Т. 63, № 3. – С. 3–12.
11. Ніконова В.Г. Поетико-когнітивний аналіз драматичного тексту: художній концепт / В.Г. Ніконова // Вісник Дніпропетров. ун-ту. – Серія “Мовознавство”. – Т. 16, № 11. – Дніпропетровськ : Вид-во ДНУ, 2008а. – С. 215–220.
12. Підгорна А.Б. Авторська модель світу як одна із форм реалізації індивідуальної концептуальної картини світу / А.Б. Підгорна // Наукові записки. – Вип. 81 (3). – Серія “Філологічні науки (мовознавство)” : У 4 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – С. 389–392.
13. Попова З.Д. Язык и национальная картина мира / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2002. – 60 с.
14. Тарасова И.А. Категории когнитивной лингвистики в исследовании идиостиля [Электронный ресурс] / И.А. Тарасова // Вестник СамГУ. – 2004. – № 1 (31). – Режим доступа : <http://www.russian.slavica.org>.
15. Тарасова И.А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте: на материале поэзии Г. Иванова и И. Анненского : дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / И.А. Тарасова. – Саратов, 2004 (а). – 484 с.
16. Фромм Э. Человеческая ситуация – ключ к гуманистическому психоанализу // Фромм Э. Искусство любить. – СПб. : Азбука, 2001. – С. 18–66.
17. Barnes J. A History of the World in 10 S Chapters / J. Barnes. – New York : Vintage Books, 1989. – 308 p.
18. Barnes J. Flaubert's Parrot / J. Barnes. – New York : Vintage Books, 1990. – 190 p.
19. Barnes J. Love, etc / J. Barnes. – New York : Vintage Books, 2002. – 227 p.
20. Barnes J. Metroland / J. Barnes. – London : Picador, 1980. – 214 p.
21. Barnes J. Staring at the Sun / J. Barnes. – London : Picador, 1986. – 195 p.
22. Guignery V. History in Question(s): an Interview with Julian Barnes / V. Guignery // Sources. – Spring 2000. – № 8. – P. 59–72.
23. Semino E. A Cognitive Stylistic Approach to Mind Style in Narrative Fiction / E. Semino // Cognitive Stylistics: Language and Cognition in Text Analysis / [ed. by Elena Semino and Jonathan Culpeper]. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing Company. – 2002. – P. 95–122.

УДК 811.111'42

## КОНЦЕПТ РЫЦАРЬ В БРИТАНСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕ

*И.В. Змиёва, канд. филол. наук (Харьков)*

В статье анализируется понятийный компонент концепта РЫЦАРЬ, который включает этимологический слой – часть содержательного минимума и внутреннюю форму. Рассмотрены предпосылки возникновения рыцарского сословия, ритуалы и традиции. Определены моральные качества, составляющие кодекс чести рыцаря.

**Ключевые слова:** концепт РЫЦАРЬ, понятийный компонент, рыцарские ритуалы и традиции, содержательный минимум, этимологический слой концепта.

**Змиёва І.В. Концепт ЛИЦАР у британській лінгвокультурі.** У статті аналізується понятійний компонент концепту ЛИЦАР, який включає етимологічний щабель як частку значеннєвого мінімуму та внутрішню форму. Розглянуто передумови виникнення лицарського стану, ритуали й традиції. Визначено моральні якості, що формують кодекс честі лицаря.

**Ключові слова:** концепт ЛИЦАР, понятійний компонент, лицарські ритуали й традиції, значеннєвий мінімум, етимологічний щабель концепту.

**Zmiyova I.V. The Concept KNIGHT in the British Language and Culture.** The article analyses the meaning-bearing component of the concept KNIGHT which includes etymological layer as part of the sense-bearing minimum and the inner form. Prerequisites for the knighthood formation as well as ceremonies and traditions have been considered. Moral qualities that make a knight's code of honour have been distinguished.

**Key words:** concept KNIGHT, ceremonies and traditions, etymological layer of the concept, meaning-bearing component, sense-bearing minimum.

Данная статья посвящена анализу концепта РЫЦАРЬ. Рыцарь – понятие емкое. С одной стороны, мы представляем себе человека чести и принципов, галантного и благородного, с другой – всадника в латах, с копьем и щитом. И то и другое верно, но это лишь часть целого. Нельзя не заметить, что понятие “рыцарство” (chevalerie) так или иначе касается почти всех институтов Западной Европы XI–XIV веков, включая нравы, обычаи, идеи, историографию и литературу – поэзию и прозу [6, с. 5].

Актуальность исследования обусловлена универсальной ценностью концепта РЫЦАРЬ для западноевропейских культур и его несомненной значимостью для британской лингвокультуры, где остается открытым вопрос о содержании концепта РЫЦАРЬ, не изучены способы его вербализации в английском языке, что также обусловило актуальность выполняемого анализа.

Цель данного исследования – определить понятийную базу концепта РЫЦАРЬ, его свойства и признаки, его место в английской языковой картине мира.

Объектом исследования является концепт РЫЦАРЬ в английском языке, а предметом – его понятийный компонент, проявляющийся в содержательном минимуме и внутренней форме, которая уже не осознается, но сохраняется во внешней, словесной форме [11, с. 44].

Наряду с лингвистическим подходом к рассмотрению концепта существует лингвокультурологический подход, который рассматривает концепт в неразрывной связи с культурой определенного народа, в связи с тем, что “попытки уйти от выяснения культурной (культурно-исторической) специфики языка обедняют лингвистику” [4, с. 21]. Концепт представляет собой совокупность понятий, ассоциаций, знаний в рамках ментальной деятель-

ности представителей той или иной культуры [11, с. 41]. В концептах отражается информация об опыте, переживаемом носителями языка, по поводу элементов внешнего мира [12, с. 17]. Концепт вмещает смыслы, “которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания” [5, с. 90].

Концепт выступает связующей единицей в исследованиях культуры и языка, т.к. “он принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опередмечивается в языке” [10, с. 9]. Лингвокогнитивный и лингвокультурный подходы к пониманию концепта не являются взаимоисключающими, а суть последнего состоит в том, что концепт признается базовой единицей культуры, ее концентратом.

Говоря о сложной структуре концептов, все исследователи наряду с образным (или перцептивно-образным) [2, с. 7; 4, с. 30–31] и ценностным [4, с. 30–31] компонентами выделяют понятийную составляющую [2, с. 7] и внутреннюю форму [11, с. 44].

Необходимо заметить, что концепт РЫЦАРЬ присутствует во многих европейских культурах, а в современных языках его вербализуют следующие лексемы: во французском языке – *chevalier* (= рыцарь, кавалер, всадник, шевалье, от *cheval* (= конь); в итальянском языке – *cavaliere* (= всадник, конник, кавалер, рыцарь, поклонник, джентльмен, от *cavallo* (= конь); в испанском языке – *caballero* (= рыцарь, дворянин, джентльмен, важная персона, всадник, от *caballo* (= конь); в немецком языке – *ritter* (= рыцарь, кавалер ордена, от *ritt* (= скакать верхом на лошади). Таким образом, прослеживается связь между рыцарем и его неотъемлемым атрибутом – конем.

Лексема *knicht*, которая вербализует концепт РЫЦАРЬ в английском языке, происходит от древне-верхнегерманского *kneht* (= слуга), однако по смыслу более близким ему является слово *equites* (Lat. *equites* = *horsemen*), то есть сословие всадников у древних римлян, а слово *equite*, в свою очередь, происходит от *equus* (Lat. *equus* = *horse*) [16]. Около 900 г. ОНГ *kneht* проникает

в древнеанглийский язык в форме *cneht* с тем же значением (ОЕ *cneht* = *boy, servant*). Именно так называли молодых людей, которые с 7 лет служили своим отцам в качестве пажей, а с 12 лет исполняли обязанности слуг и оруженосцев своего феодала, затем проходили военную подготовку. Этот период жизни молодого англичанина обозначался словом *knighthood*. Первое значение лексемы *knicht-hood* – “период детства и юности в жизни молодого человека” (ср.: ОЕ *cnihtad* = *the period between childhood and manhood*). Позднее значение сужается до периода, когда юноша служит своему феодалу и проходит военную подготовку [14].

Предпосылками возникновения рыцарского сословия была необходимость бороться с “враждебностью, вероломством, несправедливостью и ложью” в обществе, в котором “замешательством и смятением был охвачен народ” [7]. “В мире, в котором не оставалось места милосердию, попранной оказалась справедливость, и тогда она была вынуждена для восстановления своего достоинства прибегнуть к помощи страха; ради этого весь народ был поделен на тысячи, а из каждой тысячи был избран и выделен один, самый обходительный, самый мудрый, самый преданный, самый сильный и превосходивший всех благородством, просвещенностью и учтивостью. Среди животных было выбрано животное самое красивое, самое быстрое и самое выносливое, наиболее приспособленное к тому, чтобы служить человеку; а коль скоро конь – самое благородное из всех животных, способное как нельзя лучше служить человеку, то его и решили предоставить человеку, выбранному среди других людей, и назвали этого человека рыцарем” [там же].

В среднеанглийский период рыцари становятся адептами своих феодалов (что закрепляется в значении: средне-английское *knicht* = *a military follower of a king or other vassal*), приобретают дорогое обмундирование, лошадь и отныне являются вооруженными воинами-всадниками. Они всюду сопровождают своих феодалов. Считалось, что высокий социальный статус рыцарства определяет

ся именно тем, что оно обладало дорогими атрибутами (земля, лошадь, обмундирование, оружие):

*With this there came a knight riding all armed on a great horse*

/Т. Malory 'Le Mort d' Arthur'/

Во время Столетней войны (1337 – 1453) *knight* используется сугобо в военном смысле, но после ее завершения смысловое содержание рыцарства сводится только к высокому статусу, а не к военным заслугам, чему способствовало изобретение пороха и огнестрельного оружия [14]. “Теперь [XIII в.] рыцарь был угонченным джентльменом, а не грубым солдатом. Он стал более красивым на вид. <...> Рыцари оставались столь же храбрыми, как и их предшественники. Но из-за все возрастающей сложности тактики ведения войны они более не были профессиональными воинами, а лишь любителями” [1, с. 64].

Таким образом, на протяжении XIV – XV вв. рыцарство фактически участвует только в рыцарских турнирах. Когда стилизованные рыцарские турниры стали выходить из моды, рыцарство все меньше ассоциировалось с военными действиями, и все больше определялось как социальный статус. В XVI веке появляется еще одно значение – *a rank in the nobility* – рыцарский титул, основаны некоторые рыцарские ордены, своеобразные рыцарские братства:

*And so at that tyme sir Launcelot had the grettyste name of ony knuyght of the worlde, and moste he was honoured of hyghe and lowe*

/Т. Malory, 'Le Mort d' Arthur'/

Около 1300 г. возникает форма глагола *to knight* – посвящать в рыцари (= *to make a knight of someone*) [15]:

*The king knighted the young squire.*

*Now, said King Arthur unto the cow herd, where is the sword he shall be made knight withal? Take it out of the sheath, said the king, and require me to make you a knight*

/J. Chaucer 'Troilus and Criseyde'/

Провести посвящение в рыцари мог один из рыцарей, порой прямо на поле боя, но наиболее престижным считалось посвящение рукой монар-

ха в соборе в один из церковных праздников. Рыцарем можно было стать, только получив святое крещение [8]. Посвящение в рыцари стало торжественной церемонией: коленопреклоненный рыцарь перед монархом, который мечом касается по очереди каждого плеча рыцаря (для обозначения этого действия употребляется глагол *to dub* = посвящать в рыцари, давать титул). Посвящение в рыцари знаменовало переход к зрелости и самостоятельности и делало юношу членом военно-аристократического сословия рыцарей:

*Then Tor alighted off his mare and pulled his sword, kneeling, and requiring the knight that he would make him knight, and that he might be a knight of the Table Round*

/Т. Malory 'Le Mort d' Arthur'/

Одним из любимых видов развлечения среди аристократии с XI стали шахматы. Умение играть в шахматы считалось одной из составных частей воспитания юного рыцаря. Шахматная доска из дерева или металла считалась предметом роскоши. Фигурки вытачивали из слоновой кости, эбенового дерева, янтаря или яшмы. Каждая из них служила определенным символом. Три оставались практически неизменными: король всегда с короной на голове; конь – всадник верхом на коне; пешки – в виде легковооруженных солдат [9]. С 1440 года словом *knight* стали обозначать и шахматную фигуру [15]:

*Each player has two knights, and they begin the game on the squares between their rooks and bishops—i.e., at b1 and g1 for White and b8 and g8 for Black* /Britannica Encyclopedia 'Knight'/

Выделенный этимологический слой является составной частью содержательного минимума концепта РЫЦАРЬ (содержательный минимум, по В.И. Карасику, “представлен в словарной дефиниции и является актуализацией концепта, всегда частичной и субъективной по отношению к смысловому потенциалу” [3, с. 125]) и служит отправной точкой для процесса концептуализации понятия ‘рыцарь’.

Итак, содержательный минимум концепта РЫЦАРЬ составляют значения [13; 16;17]:

1. in the Middle Ages, a military servant of a king or other feudal superior; tenant holding land on condition that he serves his superior as a mounted man-at-arms;
2. later, a man, usually one of high birth, who after serving as page and squire was formally raised to special military rank and pledged to chivalrous conduct;
3. in Great Britain, a man who for some achievement is given honorary nonhereditary rank next below a baronet, entitling him to use *Sir* before his given name;
4. a member of any order or society that officially calls its members *knights*;
5. a member of the Roman class of the equites;
6. a lady's devoted champion or attendant; a devoted follower of some cause, person, etc.;
7. a chessman in the shape of a horse's head; can move two squares horizontally and one vertically (or vice versa).

С XV века в Великобритании существует порядок присуждения рыцарского титула общественным деятелям за достижения в различных областях науки, культуры, политики и т.д., основанный на системе наград, разработанной в Средневековье. Некоторые современные награды называются так же, как и исторические ордены, сохраняют девиз ордена. Наиболее известные и престижные рыцарские ордены, члены которых носят рыцарский титул, сохранили свою важность в современное время:

- орден Подвязки (*the Order of the Garter*, 1348),
- орден Чертополоха (шотландский орден, *the Order of the Thistle*, 1687),
- орден Бани (*the Order of the Bath*, 1725),
- орден св. Михаила и св. Георгия (*the Order of St Michael and St George*, 1818),
- орден королевы Виктории (*the Royal Victorian Order*, 1896),
- орден Британской империи (*the Order of British Empire*, 1917).

Существует разделение на военные и гражданские области в зависимости от сферы деятельно-

сти человека, удостоенного награды. В наши дни титул присуждается как мужчинам, так и женщинам. В зависимости от достижения номинанту вручают отличительный знак одного из рыцарских орденов, к имени добавляют *Sir* или *Dame/Lady*, а после имени следует аббревиатура названия ордена:

*Agatha Christie, DBE* (Dame of the Order of British Empire) *is known throughout the world as the Queen of Crime*

*John Smith, on receiving the title of Knight Commander of the Order of the Garter, is afterward known as Sir John Smith, K.G.*

/Encarta Encyclopedia, 'Knight'/

С самого появления рыцарства как сословия рыцарям приписывают определенные моральные принципы. Рыцарь должен был строго следовать своду правил, который олицетворяет рыцарскую доблесть и в основе которого лежит христианская добродетель. В общем виде рыцарский кодекс базируется на трех основных принципах: верность данному слову, порядочность в отношениях с людьми; великодушие; помощь Церкви и защита ее добра [6, с. 49]. "Власть в Англии держалась не только на башнях и копьях. Как и все государства романского Запада, королевство управлялась идеалом, символом которого был Крест, выражением – справедливость, а доверенным лицом – церковь" [1, с. 25].

Среди основных качеств рыцаря называют:

- милосердие (*mercy – compassionate treatment of or attitude towards an offender, adversary, etc., who is in one's power or care*):  
*Ye should give mercy unto them that ask mercy, for a knight without mercy is without worship*  
/T. Malory, 'Le Mort d' Arthur'/
- смирение, скромность (*humility – the state or quality of being humble*):  
*I, your humble servaunt and your knight, Were in your herte set so fermely As ye in myn*  
/J. Chaucer, 'Troilus and Criseyde'/
- честь (*honour – personal integrity; allegiance to moral principles*):

*He then that is not furnish'd in this sort  
Doth but usurp the sacred name of knight,  
Profaning this most honourable order*

/W. Shakespeare, 'King Henry VI' /

- готовность принести жертву (*sacrifice – a surrender of something of value as a means of gaining something more desirable or of preventing some evil*):

*God's pleasure and the King's be done," replied the knight patiently. "I neither contest the justice of the sentence, nor desire delay of the execution*  
/Sir Walter Scott, 'The Talisman' /

- преданность (*faithfulness – loyalty*):  
*Then swear allegiance to his majesty,  
As thou art knight, never to disobey  
Nor be rebellious to the crown of England*

/W. Shakespeare, 'King Richard II' /

- храбрость (*courage – the power or quality of dealing with or facing danger, fear, pain, etc.*):  
*Sir Arthur lost so much blood that it was marvel he stood on his feet, but he was so full of knighthood that knightly he endured the pain*

/T. Malory, 'Le Mort d' Arthur' /

- обходительность и любезность по отношению к дамам (*graciousness and courtesy to ladies – politeness; good manners; kindness; benevolence; indulgence*):

*And, all my powers, address your love and might  
To honour Helen and to be her knight!*

/W. Shakespeare,

'A Midsummer Night's Dream' /

- Кроме того, к рыцарским доблестям также относили:

- беспрекословное служение своему феодалу:  
*So do you hold my palfrey, like a duteous knight,  
until I send some more humble squire to relieve you of the charge* /W. Scott, 'Rob Roy' /
- суровость по отношению к противникам, неблаговерным и преступникам:  
*'No, you cheating scoundrel!' said the knight,  
unsheathing the sword which he had brought for the purposes of the exorcism*

/W. Scott, 'The Antiquary' /

- щедрость:

*The good knight to whom he rendered himself,  
Sir Roger Robsart, protected him from the immediate vengeance of the king, and dismissed him without ransom* /W. Scott, 'Kenilworth' /

- любовь к правде, умение держать слово:  
*Against whom comest thou? and what's thy quarrel?*

*Speak like a true knight, so defend thee heaven*

/W. Shakespeare, 'King Richard II' /

- умение вести себя в обществе и поддерживать светский разговор и т.д.:

*As of a knight well-spoken, neat and fine;*

*But, were I you, he never should be mine*

/W. Shakespeare, 'The Two Gentlemen of Verona' /

- Позднее эти принципы стали идеализироваться и было выделено еще одно значение – *dignity of a knight* [15] – рыцарская честь:

*So faithful in love, and so dauntless in war; there never was knight like the young Lonchinvar*

/Sir Walter Scott, 'Rob Roy' /

Таким образом, лингвокультурный концепт KNIGHT/РЫЦАРЬ представляет собой сложное ментальное образование, где понятийный компонент – это вооруженный всадник-воин, как правило, благородного происхождения, состоящий на службе у монарха или феодала, который прошел военную подготовку и получил титул и землю за военные заслуги перед государством (позднее титулованный и за достижения в гражданских сферах), обладающий моральными качествами, составляющими рыцарский кодекс чести. Перспективу дальнейшего исследования видим в анализе перцептивно-образного и ценностного компонентов структуры концепта РЫЦАРЬ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брайант А. Эпоха рыцарства в истории Англии / А. Брайант. – СПб.: "Евразия". – 2001. – 368 с.
2. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. – М.: Гнозис. – 2004. – 237 с.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2004. – 477 с.
4. Карасик В.И. Языковые ключи /

- В.И. Карасик. – Волгоград : “Парадигма”. – 2007. – 521 с. 5. Краткий словарь когнитивных терминов / [Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.]. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – 245с. 6. Левандовский А.П. Предисловие / А.П. Левандовский // Пастуро М. Повседневная жизнь Франции и Англии во времена рыцарей Круглого стола. – М. : Молодая гвардия. – 2001. – С. 1–20. 7. Льюль Р. Книга о рыцарском ордене / Р. Льюль // Электронная библиотека истории Гумер. – [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/History/Lyul/index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Lyul/index.php). 8. Малов В.И. Рыцари / В.И. Малов. – М. : АСТ. – 2004. – 480 с. 9. Пастуро М. Повседневная жизнь Франции и Англии во времена рыцарей Круглого стола / М. Пастуро. – М. : Молодая гвардия. – 2001. – 239 с. 10. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин. – М. : Academia, 2000. – 128 с. 11. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1997. – 824 с. 12. Сусов А.А. Размышления о концептах / А.А. Сусов, И.П. Сусов // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2006. – № 726. – С. 14–20. 13. АBBYҮ Lingvo 12 Multilingual [Электрон. словарь]. – 2006. 14. Britannica Encyclopedia [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.britannica.com>. 15. Online Etymology Dictionary [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.etymonline.com>. 16. Webster’s Online Dictionary [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.websters-online-dictionary.org>. 17. Your Dictionary [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.yourdictionary.com>.

УДК 811.111'37:651.74

## ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АНАЛИЗ КОНЦЕПТА БИЗНЕСМЕН

*И.Р. Сапрун, канд. филол. наук,  
Н.Н. Старцева, канд. филол. наук (Харьков)*

Статья посвящена лингвокогнитивному исследованию одного из базовых концептов бизнес-сферы – концепта БИЗНЕСМЕН. Представлен анализ концептуальных признаков данного концепта, выявленных путем анализа словарных дефиниций лексем с последующей когнитивной интерпретацией, а также анализа фразеологических единиц современного английского языка.

**Ключевые слова:** концепт БИЗНЕСМЕН, лингвокогнитивный анализ, концептуальные признаки, словарные дефиниции.

**Сапрун І.Р., Старцева Н.М. Лінгвокогнітивний аналіз концепту БІЗНЕСМЕН.** Стаття присвячена лінгвокогнітивному дослідженню одного з базових концептів бізнес-сфери – концепту БІЗНЕСМЕН. Представлено аналіз концептуальних ознак даного концепту, виявлених шляхом аналізу словникових дефініцій лексем з подальшою когнітивною інтерпретацією, а також аналізу фразеологічних одиниць сучасної англійської мови.

**Ключові слова:** концепт БІЗНЕСМЕН, лінгвокогнітивний аналіз, концептуальні ознаки, словникові дефініції.

**Saprun I., Startseva N. The Lingvo-Cognitive Analysis of the Concept BUSINESSMAN.** This article addresses the issue of lingvo-cognitive research of one of the basic concepts of business sphere – concept BUSINESSMAN. An analysis of the conceptual features of this concept identified by the analysis of dictionary definitions of lexemes followed by their cognitive interpretation and analysis of phraseological units of modern English is provided.

**Keywords:** concept BUSINESSMAN, lingvo-cognitive analysis, conceptual features, dictionary definitions.

Говорить и думать о бизнесе невозможно абстрактно, в сознании сразу же возникают образы и представления, сопровождающие и наполняющие этот достаточно широкий, базовый для английского социума, концепт – БИЗНЕСМЕН. Прежде всего, вырисовывается образ субъекта, который организует, контролирует и ведет бизнес. Этот субъект – человек бизнеса, бизнесмен в разных его функциональных проявлениях или ролях: исполнитель, глава компании, собственник определенных активов, участник рискованных проектов. Всем этим представлениям соответствуют разные обозначения в английском языке. Актуальность данной работы заключается в систематизации различных подходов к исследованию структуры и сущности концепта БИЗНЕСМЕН и его репрезентации в английском языке. Цель работы – показать,

как накопленные знания о субъекте бизнес-деятельности – бизнесмене – структурируются в языковом сознании носителей английского языка и находят отражение в английском языке.

Существуют разнообразны научные толкования понятия “концепт”, однако исследователи едины во мнении, что концепт – это условная ментальная структура. Представители лингвокогнитивного направления, в частности, онтологического подхода к исследованию концепта, зарубежные исследователи Р. Джекендофф [29], Р. Леннекер [33; 34], Дж. Лакофф и М. Джонсон [30–32], Л. Талми [36], Ч. Филлмор [25], Ж. Фоконье [26], а также отечественные лингвисты Е.С. Кубрякова [13–15], Н.Н. Болдырев [3], В.З. Демьянков [6], Р.М. Фрумкина [22], С.А. Жаботинская [7] понимают под концептом единицу ментальных или психических ре-



сурсов нашего сознания и ту информационную структуру, которая отражает знания и опыт человека; оперативную содержательную единицу памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике. Е.С. Кубрякова подчеркивает, что концепт есть многомерный мыслительный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, опыт и знания человека о мире, хранящий информацию о нём [14, с. 91]. Представители семантико-психологического подхода З.Д. Попова и И.А. Стернин указывают на то, что мы мыслим концептами, – “мышление есть оперирование концептами как глобальными единицами структурированного знания” [18, с. 15]. Представители лингвокультурологического направления С.Г. Воркачев, Ю.С. Степанов, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин рассматривают и анализируют концепт как единицу культуры. По мнению Ю.С. Степанова, концепт – это сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека. С другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее [20, с. 40]. Н.А. Красавский рассматривает концепт как “некое суммарное явление, по своей структуре состоящее из самого понятия и ценностного (нередко образного) представления о нём человека” [11, с. 37]. Культурный концепт – это “многомерное смысловое образование, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны [8, с. 76].

Представители харьковской школы И.С. Шевченко, Е.И. Морозова, Л.Р. Безуглая, Е.В. Бондаренко, А.П. Мартынюк, И.Е. Фролова, анализирующие концепт в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы знаний, “рассматривают концепт через его бытование в дискурсе, где синтезируются когнитивный и коммуникативный планы. Данный подход к концепту акцентирует главенство “трех К” в современной лингвистике: когниции – коммуникации – культуры. Превалируя в исследованиях, этот подход синтезирует элементы лингвокультуроло-

гической и семантико-когнитивной трактовки лексически выраженных концептов, рассматривая концепт сквозь призму его дискурсивного функционирования” [23, с. 6].

Какая же информация, закрепившаяся в английском языковом сознании, содержится в концепте БИЗНЕСМЕН? Как отмечает Н.Д. Арутюнова, человек “получает в языке множество различных обозначений. Он может быть назван по своим общественным функциям, взглядам, моральному облику, нравственным склонностям и вкусам, по своим поступкам и поведению, семейному статусу, родственным связям, внешнему виду, участию в тех или иных событиях и происшествиях, отношению к нему говорящего и многому другому” [1, с. 347]. Каким же видят современного человека в сфере бизнеса представители английского социума? Прагматическая предприимчивость, расчёт, коммерческая хватка, решительность, сила воли, умение рисковать, практичность поощряются социумом и являются устойчивыми характеристиками современного бизнесмена. Психологическая характеристика успешного бизнес субъекта по мнению многочисленных респондентов следующая: “Успех деятельности человека зависит от инициативы и способности принимать решения. Эти изменения происходят часто, и если бизнесмен страдает от нерешительности, он может пропустить возможности для занятия бизнесом. Предприниматель должен обладать такими качествами как сила воли и решимость добиться успеха. Он должен принимать советы от всех, а действовать в соответствии с собственным решением. Бизнесмен должен быть разумным и бдительным. Он должен осознавать и предвидеть возможные изменения, происходящих в условиях бизнеса.” (*“Success in human activity depends on initiative and capacity to make decision. These changes take place frequently and if a businessman suffers from indecision he might miss business opportunities. The businessman should possess qualities like will power and determination to succeed. He should take advice from everybody but act according to his own decision. A businessman must be intelligent and*

*alert. He must be alert to business opportunities. He must be aware of the changes taking place in the conditions of business*") [43].

При описании содержания концепта выявленные когнитивные образы в процессе когнитивной интерпретации должны быть сформулированы как определенные когнитивные признаки, входящие в структуру концепта. Когнитивные признаки, образующие содержание концепта, отражают определенные стороны явлений реальной действительности. Значение слова, семема, также имеет когнитивный характер – оно состоит из сем, репрезентирующих, представляющих в речи отдельные когнитивные признаки, образующие содержание концепта. Вербализованные единицами современного английского языка знания о субъекте бизнес-деятельности отражают разные признаки, компоненты, характеристики концепта БИЗНЕСМЕН. В Online Etymology Dictionary находим следующие данные: “Английская лексема *business* происходит от старо-английского *bisignisse* (нортумберлендский диалект английского языка) и означает “забота, внимание; тревога, беспокойство” (*care, anxiety*). Новое значение “ работа, занятие, вид деятельности” (*work, occupation*) появляется в 1387 году, а значение “торговля, коммерческая деятельность” (*trade, commercial engagements*) – в 1727. Современное слово *businessman* появляется в английском языке в 1840 г.” [43]. В Collins Dictionary дается следующее определение понятию бизнесмен: *бизнесмен – человек, особенно мужчина, занимающийся коммерческим или промышленным бизнесом, особенно в качестве собственника или исполнительного директора. (businessman – a person, especially a man, engaged in commercial or industrial business, especially as an owner or executive.)* [39]. В данном определении бизнесмен представлен как представитель экономической профессии, занимающийся любым видом экономической деятельности, приносящей прибыль, и обладающий необходимыми финансовыми средствами. В семантике слова *бизнесмен* заложено прежде всего понятие профессии.

Признаки концепта БИЗНЕСМЕН в английском языке разнообразны и не всегда однозначны. Признак субъект-организатор бизнес-деятельности представлен широким рядом лексем, словосочетаний, фразеологизмов, используемых как в прямых значениях (*businessman / businesswoman, employer, tradesperson, industrialist, capitalist, executive, manager, entrepreneur, owner, financier, dealer, franchiser, merchandiser, merchant, storekeeper etc.*), так и в переносных смыслах, т. е. метафор и метонимий (*man of affairs, baron, big wheel, big-time operator, career person, gray flannel suit, operator, organization person, small potatoes, suit, the bacon, trafficker, tycoon, wheeler-dealer, etc.*). Слово *бизнесмен* является доминантой синонимического ряда, который оно образует, и отличается максимально широким диапазоном значений.

Анализ понятийных признаков исследуемого концепта, зафиксированных в словарных дефинициях показывает, что по своим доходам, размаху деятельности, положению в обществе и роли в бизнесе, бизнесмены делятся на представителей крупного бизнеса, владельцев, собственников, а также представителей среднего и малого бизнеса и просто исполнителей. В отдельную группу можно выделить тех “дельцов”, которые характеризуются нечестной манерой ведения бизнеса (здесь актуализируется оппозиция “честно – нечестно вести бизнес”).

1) бизнесмены – владельцы крупного бизнеса, монополисты, промышленники, финансисты: *tycoon* (промышленный или финансовый магнат), *magnate* (магнат), *baron* (магнат, “король”, крупный финансист или промышленник, обладающий неограниченным влиянием в своей области), *captain of industry, capitalist, industrialist, DG director-general (the head of a large organization such as the BBC), nabob (e.g. Wall Street nabobs)* (магнаты Уолл-стрит);

2) бизнесмены, занимающие высшие должностные позиции в компании: *top-manager, manager/skipper* (глава, директор, топ-менеджер; руководитель, управляющий, заведующий, организатор, от-

ветственный), *chairperson* (председатель), *head* (глава, руководитель, начальник), *leader* (руководитель, глава, лидер), *chief executive* (исполнительный директор, глава компании), *director* (директор; член правления; руководитель), *chief* (правитель; руководитель; глава, лидер; начальник; шеф (часто как обращение в разговорной речи); директор, заведующий), *boss* (босс, глава, начальник, руководитель, главный, хозяин, шеф), *top dog* (informal) *the leader or chief of a group*), *chieftain* (глава корпорации), *key player* (ключевые лица), *monarch* (*a supremely powerful or preminent person or thing*), *top brass* ((pl) (informal) *the most important or high-ranking officials or leaders, as in politics, industry, etc* “шишки”, начальство, руководящая верхушка (должностные лица), *top cat/heavyweight/ personage* ((informal) *the most powerful or important person*);

3) владельцы: *master* (хозяин, владелец; господин), *owner* (владелец; собственник, хозяин), *proprietor* (собственник, владелец; обладатель, хозяин), *possessor* (владелец, держатель, обладатель), *operator* (промышленник, фабрикант, владелец), *honcho* ((informal) *the boss*, глава, начальник, босс (термин применяется как по отношению к мужчине, так и по отношению к женщине; слово происходит от японского *hanchō*), *superintendent* (директор завода), *person upstairs*;

4) представители малого бизнеса – торговцы, занимающиеся куплей-продажей, отраслевика (алкогольщик, виноторговец): *marketeer* (коммерсант, купец, торговец), *merchant* (купец, торговец; лицо, занимающееся оптовыми продажами), *entrepreneur* (предприниматель, человек, который создает, финансирует и управляет коммерческой или промышленной организацией, ожидая получить прибыль), *trader* (торговец (любое лицо физическое или юридическое, которое торгует финансовыми инструментами, товарами или услугами), *dealer* (делец, торговец), *fishmonger* (торговец рыбой, рыботорговец), *winemonger* (торговец вином, виноторговец); *gaffer* (стеклодув, мастер, бригадир (руководитель группы рабочих)).

5) мошенники, аферисты. В английской языковой картине мира концепт БИЗНЕСМЕН ассоциируется с понятием “легкие, быстрые деньги”, нажитые нечестным путем, что отсылает нас к концепту МОШЕННИЧЕСТВО, и отражается в некоторых устойчивых фразеологических единицах, которые носят явно отрицательный оттенок: *fast buck artist* (охотник за быстрыми деньгами, ненадежный контрагент), *dodger* (заправила, махинатор, ловкач, бизнесмен), *black marketeer* (торгующий на черном рынке, спекулянт), *shady dealer* (аферист), *swindler, sharper, crook* (жулик, мошенник), *spiv, shark* (жулик, мошенник, плут; спекулянт, фарцовщик), *huckster* (спекулянт), *go-getter, rustler* (энергичный, удачливый, предприимчивый делец), *trafficker* (торговец обычно запрещенным товаром), *trafficker in slaves* (работорговец), *drug trafficker, drug baron, drug lord* (торговец наркотиками), *wheeler-dealer* (махинатор, мастер закулисных сделок, манипулятор). Большинство единиц стилистически маркированы как сленговые, например, *bad egg* (дословно “испорченное яйцо”). “Испорченным яйцом” (сравни рус. *мошенник, негодяй*) называют человека, которому нельзя доверять, например, бизнес партнера, который не выполняет обязательства договора, или сотрудника фирмы, который постоянно обманывает руководство. *He's a bad egg – don't believe anything he says.* (Он мошенник – не верь ни одному его слову!).

Таким образом, анализ словарных данных дает возможность выделить следующие признаки в содержании концепта БИЗНЕСМЕН, которые находят отражение в многочисленных наименованиях изучаемого концепта: 1) человек, занимающийся каким-либо видом экономической деятельности; 2) занятие высших должностных позиций; 3) обладающий определенным количеством денежных средств; 4) цель жизни которого получение прибыли, т. е. бизнесмен – это: 1) деятель, создатель; 2) торговец; 3) руководитель.

Лексема *бизнесмен* в контексте английской культуры, а также в лексической системе языка и в системе речи семантически обогащается.

По утверждению О.Ю. Богуславской, возможны разные режимы употребления лексемы или контексты (дискурсы) [2, с. 40]. Данная лексема может быть как стилистически нейтральной, так и стилистически окрашенной. Если субъект бизнеса совершает некоторое действие, которое, по мнению наблюдающих, не нарушает норм этики, то оценочная характеристика имени данного субъекта – бизнесмена (нарицательного) будет позитивной или нейтральной (например, *businessman, entrepreneur, owner, executive, financier, etc.*). Если же бизнес субъект скрывает свои истинные цели, средства, методы ведения дел, размеры бизнеса и размеры доходов, равно как и степень влияния, его оценка со стороны социума будет неизменно отрицательной (например, *wheeler-dealer, baron, big wheel, big-time operator, career person, etc.*).

Наиболее частотное определение, атрибут к лексеме *бизнесмен*, характеризующее субъект по параметру величины и значимости его деятельности, в просторечных, разговорных вариациях – прилагательное *big*. В семантике словосочетаний присутствует признаки: 1) *of great or considerable size, height, weight, number, power, or capacity*; 2) *having great significance; important; a big decision*; 3) *important through having power, influence, wealth, authority, etc.* Например: *big businessman* (активно используется в настоящее время); *big wheel / big shot / big gun/ big timer/ bigwig/ big man on campus/ big enchilada / big fish/ big person / big cheese/ Mister Big (an important or influential person); big White Chief/ big Chief/ big Daddy ((informal) an important person, boss, or leader ); big bucks ((informal) chiefly the power and influence of people or organizations that control large quantities of money); big hitter 1) a sportsperson who is capable of hitting the ball long or hard 2) ((informal) an influential and important person one of the government's big hitters); big name ((informal) a famous person); big producer* (“большой добытчик”, успешный брокер, который приносит фирме обычно не менее 1 млн. долл. в год в виде комиссий); *big Brother 1) a person, organization, etc., that exercises*

*total dictatorial control*. Данные номинации используются, по мнению М.Я. Гловинской, гиперболически, что может создавать как комический эффект, так и “обидность” для адресата [5, с. 69]. В них используется скрытая или имплицитная гипербола в отличие от прямого оскорбления, т.е. эксплицитного средства гиперболизации [12, с. 76]. С помощью преувеличения усиливается оценка субъекта или действия субъекта как неправильного, но при этом выполняемого сознательно и целенаправленно, и обосновывается раздражение говорящего по поводу данного действия.

В системе бизнес ценностей бизнесмена деньги и власть занимают главное место. Все предикаты, субъектом которых является номинативная единица *бизнесмен* в разных жанрово-контекстных (дискурсных) вариантах, указывают на основную роль (функцию) бизнесмена – делать деньги и влиять на ход событий не только в сфере бизнеса, но и в целом, в обществе, в том числе и в политике. Это отражается и в пословичном фонде английского языка: *money makes the mare go* (за деньги и кляча поскачет), *money makes the man* (деньги делают человека), *money answers all things* (с деньгами можно добиться всего, деньги могут сделать всё), *money has no smell* (деньги не пахнут), *money talks* (когда деньги говорят, всё молчит; с деньгами всего можно добиться), *self comes first, self before all* (своя рубашка ближе к телу), *lend your money and lose your friend* (одолжи деньги и потеряй друга).

В английском языке понятие состоятельность, являющаяся неотъемлемой чертой характеристики бизнесмена, выражают фразеологизмы основной семантический признак которых “иметь большое количество денег”, “жить в достатке”: *to eat the fat of the land, to live like a king, to live like a fighting cock, to eat high of the hog, to live a life of luxury* (жить в роскоши, шиковать, жить на широкую ногу, как сыр в масле кататься), *to rake in heaps of money, to roll in money* (грести деньги лопатой), *to heat the jackpot* (неожиданно преуспеть, сорвать куш), *coming out of one's ears, to have money to burn* (денег куры не клюют), *to*

*wallow in money* (утопать в богатстве), *as safe as in God's pocket* (как у Христа за пазухой), *land of Cockaigne* (молочные реки, кисельные берега, Кокейн (название сказочной страны изобилия и праздности), *to stand on one's feet, to be well dug in, to feel one's feet* (прочно стоять на ногах), *cushy job, fat job* (непыльная работенка, тепленькое местечко), *money for old rope* (легкие, быстрые деньги), *the almighty dollar* (всемогущий доллар). Английские фразеологизмы выражают высокую степень проявления богатства и обладают экспрессией. В них заложен образ “жить на широкую ногу”, “ни в чем не нуждаться”. Однако некоторые из этих фразеологизмов обладают отрицательной оценочной коннотацией, что объясняется присутствием в них семантического значения “достигнуть материального достатка с помощью ухищрений”, “вести паразитический образ жизни”. Часть из них имеет ярко выраженную экспрессивную окраску: грубо-просторечную, грубо-фамильярную, разговорную.

Отрицательное отношение проявляется и в словосочетаниях, характеризующих поведение бизнесмена. Бизнесмены могут вести двойную игру: *to play a double game* (двойная игра, двуличие, лицемерие, двурушничество): *Her part was to play a double game – continue to fool Edward by a sickly dog-like devotion and counter his plans secretly*. (Ее роль заключалась в том, чтобы вести двойную игру: вводить Эдварда в заблуждение своей собачьей преданностью и одновременно тайно противодействовать его планам) [24], с целью разбогатеть побыстрее: *a fast buck, I was trying to hustle me a fast buck* (Я старался побыстрее заработать деньги), *He made a fast buck selling used cars* (Он быстро разбогател, занявшись продажей подержанных автомобилей). Бизнесмен также может характеризоваться как человек достаточно скептически относящийся к жизни: *a doubting Thomas* (“Фома неверующий”, человек, которого трудно заставить поверить чему-л., скептик), и как хитрец: *downy bird* (хитрец, “хитрая бестия” (здесь игра слов на омонимах *downy* “хитрый” и *downy* “мягкий, пушистый”)), *a dormant partner, a silent*

*or sleeping partner* (компаньон, не принимающий активного участия в делах фирмы), *a dollars-year man* (капиталист, который участвует в деятельности правительственных органов, выполняя специальную работу, и получает символическое жалование – один доллар в год), принцип жизни которого – *You'd better cash in while you can* (“Куй железо, пока горячо”).

В английской лингвокультуре существует и ироничное отношение к обладателям крупного состояния. Подтверждением этому служат словосочетания, описывающие исследуемый концепт, приведенные из произведений классиков английской литературы: *a flannelled fool* (“болван во фланелевом костюме”) – насмешливое прозвище богатого лоботряса-спортсмена в произведении Р. Киплинга “Островитяне”, критик собственности – *a firm (steady) hand* (“твёрдая рука, твёрдое руководство”), *a fast worker* (“парень не промах, ловкач, не из робкого десятка, шустрый малый; человек, не теряющий даром времени”) у Дж. Голсуорси в произведении “The Man of Property”. Он всегда во всем участвует, без него ничего не обходится: *to have a finger in the pie; Nothing's done in the colony without his finger being in the pie*. (“В колонии ничего не происходит без его участия”) [27].

Подведем итоги. Концепт БИЗНЕСМЕН как сложный ментальный комплекс включает в себя, помимо смыслового содержания, оценки, отношения человека к отражаемому объекту, такие компоненты как: национально-культурный, обусловленный жизнью человека в определенной культурной среде, социальный, определяемый принадлежностью человека к определенному социальному слою, индивидуально-личностный, формируемый под влиянием личностных особенностей. [Маслова 2004: 45] Данный концепт обладает высоким уровнем лексической дифференциации. В зависимости от контекстуального оформления, оценки денотата, стилистики текста исследуемый концепт вербализуется разнообразными лексемами, выбор которых в современном английском языке очень широк. Перспективным направлением дальнейшего ис-

следования концепта БИЗНЕСМЕН может быть анализ индивидуальных представлений различных носителей языка, представителей разных социальных групп, возрастных групп.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл / Н.Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1976. – 387 с.
2. Богуславская О.Ю. Причина, повод, предлог / О.Ю. Богуславская // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура : сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 34–43.
3. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова / Н.Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж, 2001. – С. 25–36.
4. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.
5. Гловинская М.Я. Скрытая гипербола как проявление и оправдание речевой агрессии / М.Я. Гловинская // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура : сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – С. 69–76.
6. Демьянков В.З. Термин “концепт” как элемент терминологической культуры / В.З. Демьянков // Язык как материя смысла : сб. статей в честь академика Н.Ю. Шведовой ; отв. ред. М.В. Ляпон. – М. : Изд. центр “Азбуковник”, 2007. – С. 606–622.
7. Жаботинская С.А. Концептуальный анализ: типы фреймов / С.А. Жаботинская // Вісник Черкас. ун-ту. – 1999. – Вип. 11. – С. 3–17.
8. Карасик В.И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 2008. – С. 75–80.
9. Кассирер Э. Сила метафоры / Э. Кассирер // Теория метафоры. – М. : Прогресс, 1990. – С. 33–43.
10. Киплинг Дж. Островитяне. Рассказы, стихотворения [Текст]: [сборник] : пер. с англ. / Сост., вступ. статья, примеч. А. Долинин. – Ленинград : Художественная литература, 1989. – 368 с.
11. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецких и русских лингвокультурах : монография / Н.А. Красавский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 495 с.
12. Крысин Л.П. Гипербола в русской разговорной речи / Л.П. Крысин // Русское слово, свое и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М., 2004. – С. 244–261.
13. Кубрякова Е.С. Ономазиология / Е.С. Кубрякова // Лингвистический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 345–346.
14. Кубрякова Е.С. Концепт // Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : Изд-во МГУ, 1996. – С. 90–93.
15. Кубрякова Е.С. Проблемы представления знаний в современной науке и роль лингвистики в решении этих проблем / Е.С. Кубрякова. Язык и структура представления знаний. – М., 2009. – С. 4–38.
16. Научная картина мира как компонент современного мировоззрения. – Москва; Обнинск, 1983. – 51 с.
17. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2003. – 192 с.
18. Попова З.Д. Общее языкознание : учеб. пособие / З.Д. Попова, И.А. Стернин; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ: Восток – Запад, 2007. – 408 с.
19. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / [Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.И. Поставалова и др.] – М. : Наука, 1988. – 216 с.
20. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю.С. Степанов. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1997. – С. 40–76.
21. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.slovopedia.com/4/193/641806.html>
22. Фрумкина Р.М. Психолингвистика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М. : Изд. центр “Академия”, 2003. – 320 с.
23. Шевченко И.С. Подходы к анализу концепта в современной когнитивной лингвистике // Вісник ХНУ імені В.Н. Каразіна. – 2006. – № 725. – С. 6–10.
24. Christie A. ‘They Came to Baghdad’, ch. 22. – Collins Crime Club, 1951. – 256 p.
25. Fillmore Ch.J. Frame semantics / Ch.J. Fillmore // Linguistics in the Morning Calm. – Seoul, 1982. – P. 111–137.
26. Fauconnier G. Conceptual Intergration and Formal Expression / G. Fauconnier, M. Turner // Journal of Metaphor and Symbolic Activity. – 1995. – V. 10, № 3. – P. 183–204.
27. Galsworthy J. ‘Caravan’, ‘The Silence’. – The Assembled Tales of John Galsworthy. – Том 1, Том 3.
28. Galsworthy J. ‘The Man of Property’ / J. Galsworthy. – The Forsyte Saga, Vol. I. – New York, Charles Scribner’s sons.
29. Jackendoff R. Semantics and cognition / R. Jackendoff. – Cambridge (Mass.): MIT Press, 1993. – 287 p.
30. Johnson M. The body in the mind (the bodily basis of meaning, imagination, and reason) / M. Johnson. – Chicago, L. : The Univ-ty of Chicago Press, 1987. – 233 p.
31. Lakoff G. Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind / G. Lakoff. – Chicago : Univ-ty of Chicago Press, 1987. – 614 p.
32. Lakoff G. Metaphores we live

- by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : Univ-ty of Chicago Press, 1980. – 242 p. 33. Langacker R.W. Foundations of cognitive grammar. V. 1: Theoretical prerequisites / R.W. Langacker. – Stanford, CA : Stanford University Press, 1987. – xi, 516 p. 34. Langacker R.W. Cognitive grammar. A basic introduction / R.W. Langacker. – New York : Oxford University Press, 2008. – 562 p. 35. Perlo V. 'The Empire of High Finance' / V. Perlo. – ch. XVI. – New York : International Publishers, 1957. 36. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics / L. Talmy. – Vol. 1-2, Cambridge, MA : MIT Press 2000. – 495 p. 37. Taylor F.W. Principles of scientific management / F.W. Taylor. – N.Y. : Harper, 1911. – 221c. 38. Weber M. The theory of social and economic organization / M. Weber. – Chicago : Free Press, 1947. – 347 c. 39. CEDAL Collins. Cobuild. English Dictionary for Advanced Learners. The University of Birmingham Harper Collins Publishers Ltd., 2001. 40. CIDE – Cambridge International Dictionary of English. Cambridge University Press, 1996. 41. Macmillan Dictionary – URL [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.macmillandictionary.com>. 42. OALD – Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. Oxford University Press, 2005. 43. Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dictionary.reference.com/browse/business>. 44. <http://wiki.answers.com/>

УДК 811.111'42

## КОНЦЕПТ-СЦЕНАРИЙ *ТАЙНА* В ДЕТЕКТИВНОМ ДИСКУРСЕ

*А.Б. Калюжная (Харьков)*

Статья рассматривает особенности реализации концепта ТАЙНА как концепта-сценария в англоязычном детективном дискурсе. Данный концепт представляет сюжетное событие, то есть последовательность эпизодов, определяемых развитием сюжета, в основе которого тайна преступления. Проанализированы различные подходы к классификации концептов в когнитивной лингвистике. Определены характеристики детективного дискурса.

**Ключевые слова:** детективный дискурс, концепт ТАЙНА, концепт-сценарий, классификация концептов, сюжетное событие.

**Калюжна А.Б. Концепт-сценарій ТАЄМНИЦЯ в детективному дискурсі.** Стаття розглядає особливості реалізації концепту ТАЄМНИЦЯ як концепта-сценарія в англomовному детективному дискурсі. Такий концепт є сюжетною подією, тобто послідовністю епізодів, що визначаються розвитком сюжету, в основі якого є таємниця злочину. Проаналізовано різні підходи до класифікації концептів у когнітивній лінгвістиці. Визначено характерні ознаки детективного дискурсу.

**Ключові слова:** детективний дискурс, концепт ТАЄМНИЦЯ, концепт-сценарій, класифікація концептів, сюжетна подія.

**Kalyuzhnaya A.B. Concept-scenario MYSTERY in the detective fiction discourse.** The article examines specific ways of the realization of the concept MYSTERY as a scenario in the English detective fiction discourse. The concept represents a plot event that is a sequence of episodes determined by the plot development with a crime mystery being the centre of the plot. Different approaches to concept classification in cognitive linguistics are analyzed and characteristic features of detective fiction discourse are defined.

**Key words:** concept classification, concept MYSTERY, concept-scenario, detective fiction discourse, plot event.

Антропоцентрическая направленность современной научной парадигмы обуславливает обращение внимания исследователей к изучению когнитивных структур человеческого сознания, участвующих в создании, получении и обработке знаний о мире. Язык описывается как способ репрезентации знаний человека о мире.

Актуальность данного исследования определяется обращением к приоритетному когнитивно-дискурсивному подходу в изучении языковых явлений в различных типах дискурса, специфика которых определяет особенности репрезентации когнитивных структур, стоящих за языковыми явлениями, в конкретном типе дискурса, в частности, детективном дискурсе. Социальная востребованность данного дискурса вызвана популярностью

детектива как жанра массовой литературы, жанра, который отличается стабильным построением сюжета, что определяет особенности реализации ментальных структур в пространстве детективного дискурса.

Объектом исследования является концепт ТАЙНА, а предметом – средства реализации данного концепта, позволяющие классифицировать его как концепт-сценарий.

Цель работы – определить статус концепта ТАЙНА в англоязычном детективном дискурсе как концепта-сценария согласно типологии концептов, существующей в когнитивной лингвистике.

Материалом для анализа послужили произведения А. Кристи и А. Конан Дойла, которые относятся к жанру классического детектива.



Термином, который необходим для объяснения единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и информационной структуры, отражающей знание и опыт человека, является концепт. Понятие концепта отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессе мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких “квантов” знания. В процессе построения информации об объектах и их свойствах возникают концепты. Такая информация может включать как сведения об объективном положении дел в мире, так и сведения о воображаемых мирах и возможном положении дел в этих мирах, о том, что индивид знает и предполагает об объектах мира [13, с. 89–90].

Ментальный, абстрактный характер концептов лежит в основе различий в их классификации: по степени абстрактности, по содержанию, по степени значимости, по форме выражения и др. На основе содержательного признака концепта исследователи определяют несколько типов концептов. У А.П. Бабушкина это мыслительные картинки, схемы, гиперонимы, фреймы, сценарии, калейдоскопические концепты [3, с. 53–56], у З.Д. Поповой и И.А. Стернина – концепт-представление, концепт-схема, концепт-понятие, концепт-фрейм, концепт-сценарий (скрипт), концепт-гештальт [15, с. 72–74], у Н.Н. Болдырева – концепт-представление, концепт-схема, концепт-понятие, концепт-фрейм, концепт-сценарий [6, с. 44–45].

Концепт также может стать объектом сопоставительного анализа, подразумевающего внутриязыковое сравнение облика и функционирования концепта в различных дискурсах (научном, политическом, религиозном, поэтическом и пр.) [8, с. 46].

Под дискурсом понимается ряд однонаправленных текстов, которые продуцируются по стандартизованным правилам коммуникативной практики, а также парадигма коммуникативного поведения, в рамках которой возникают конкретные тексты согласно специфическим правилам текстообразо-

вания в процессе серийного продуцирования таких текстов [17, с. 36].

В зависимости от функционального стиля (в данном случае художественно-беллетристического), то есть стереотипа порождения и восприятия речи в специфических повторяющихся обстоятельствах, дискурс представляет собой когнитивное образование, сопоставимое с когнитивными образованиями, репрезентирующими предметы, события, качества и т.д. [11, с. 186].

Определенный тип дискурса образует свою концептосистему, образуя логико-семантические параллели между типом дискурса и концептом. Дискурс в таком понимании представляет собой совокупность апелляций к разным концептам, обуславливает их подбор и актуализацию в соответствии со своей типологической принадлежностью как социокультурно маркированного продукта коммуникации [17, с. 253–254].

Детективный дискурс можно отнести к институциональному дискурсу, который строится по определенному шаблону [11, с. 178], обладает тематическим, стилистическим и структурным единством [там же, с. 183] и предполагает характеристику различных составляющих, таких как: типовые участники, хронотоп, цели [там же, с. 189]. Существуют разновидности институционального дискурса, как разновидности коммуникативного события, структура которого вариативна. Однако в основе лежит схема необходимых и достаточных коммуникативных действий, которые являются определяющими компонентами такой структуры [там же, с. 178].

В детективе подобными обязательными компонентами можно считать сигнал тайны (преступление), расследование и раскрытие тайны. В детективе также можно выделить типовых участников (жертва, преступник, сыщик, и др.), хронотоп (пространственно-временные координаты, в которых происходит действие произведения) и цели (сокрытие, раскрытие тайны).

К базовым концептам детектива относится концепт ТАЙНА, который по определению А.Н. Приходько является автохтонным, то есть представ-

ляет собой системообразующую константу дискурса, которая реализуется с регулярной устойчивостью [17, с. 307], является основной идеей дискурса и становится каркасом его ментально-информационного “портрета” [там же, с. 255]. “Концепт тайны” прослеживается во всей лексико-семантической структуре художественного произведения, определяет развитие сюжета [4, с. 93] и, в целом, развитие дискурсного пространства детектива [там же, с. 11].

Функционирование концепта ТАЙНА в детективном дискурсе имеет свои особенности, на основании чего данный концепт можно отнести к типу концепта-сценария, поскольку он отвечает основным характеристикам сценария. Итак, сценарий:

– всегда носит сюжетный характер (тайна – основа сюжета);

– представляет собой последовательность нескольких эпизодов во времени, это стереотипные эпизоды с признаком движения, развития [15, с. 74]: совершение преступления, сбор улик и фактов, опрос свидетелей, расследование, раскрытие преступления, объяснение тайны;

– репрезентирован словами, в значении которых заложена определенная динамика развития событий (это имена событийной семантики, значения которых имплицитно определяют последовательность определенных этапов, эпизодов, которые разворачиваются во времени) [6, с. 45]: совершить преступление (to commit a crime), расследовать преступление (to investigate a crime), раскрыть преступление (to solve a crime);

– состоит из нескольких этапов – *завязки, кульминации сюжета, развязки* [3, с. 55];

– построен на дифференциации ролевых функций участников событий – *жертва и преступник, сыщик и полиция, подозреваемые и свидетели* [3, с. 55; 6, с. 45].

Таким образом, концепт-сценарий характеризуется событиями, которые носят сюжетный характер, представляют собой последовательность определенных эпизодов и построены на дифференциации ролевых функций участников событий.

Возникновение тайны в детективе означает динамическое начало сюжета, то есть выражения конфликта, которое понимается как сюжетное событие [16, с. 239–240], и жизненное событие в структуре изображенного мира, представляющее собой отклонение от норм (социально-правовых, психологических, этических) [18]:

*the Mystery of the Spanish Chest was dramatic and emotional*

Восприятие любого события, его концептуализация и представление в языке определяются пространственной характеристикой данного события [5, с. 212]. По мнению Н.Д. Арутюновой событие обладает тройкой локализацией [2, с. 172]:

– оно локализовано в некоторой человеческой (единоличной или общественной) сфере:

*a particular family mystery*

*the mystery of my father's fate*

– происходит в некоторое время:

*last night's mystery*

– имеет место в некотором пространстве:

*the mystery of Plymouth Express*

*the Park Lane Mystery*

События совершаются, происходят, случаются, имеют место, начинаются, развиваются, завершаются [там же, с. 173]:

*the mystery started before*

*the ABC mystery leaped into the fullest prominence*

*the mystery clears gradually away*

Субстратом события может быть действие, смена действий, процесс, которые становятся событием, получая ролевую интерпретацию [2, с. 175]:

*We have reached the end of our little mystery*

*You solve the mystery*

*He disentangled the most inextricable mysteries*

Итак, тайна в рамках детектива представляет собой динамическое начало сюжета, процесс смены действий, а также создает обстоятельственные комплексы, которые “напрягают” сюжет [9], поскольку тайна в детективе – это отсутствие рационального объяснения, степень информационной освещенности событий, дефицит знания [там же].

Отсутствие информации, с одной стороны, и необходимость ее получения, с другой, формируют в детективном дискурсе вопросы, на которые необходимо найти ответы. Согласно требованиям жанра эти вопросы – “кто?, как? и почему? совершил то или иное преступление” [1, с. 112]:

*So you're trying to find out who killed Mary?  
It's a black mystery...*

*It's a mystery still what he killed her with  
The mystery was not the mystery of murders, but  
the mystery of A.B.C. Why did he find it necessary  
to commit these murders?*

Тайна гармонична в таком же смысле, что и каждый предмет или процесс, наделенный четкой композицией, и располагает составными частями: загадка и разгадка [9]. Как системообразующая константа детективного дискурса [17, с. 307], концепт ТАЙНА реализуется в динамическом перераспределении информации между этими полюсами:

*“I suppose,” I remarked, “that, homely as it looks, this thing has some deadly story linked on to it – that it is the clue which will guide you in the solution of some mystery and the punishment of some crime.”*

В классическом детективе тайна возникает в виде загадки и состоит в том, что совершившееся преступление предстает перед читателем как запутанный комплекс фактов, событий, свидетельств, непосредственное восприятие которых оставляет без ответа еще один вопрос детектива: каковы мотивы?:

*Such were the circumstances of the Park Lane Mystery, which were further complicated by entire absence of motive...*

Среди персонажей тайна распределена неравномерно. Часто в завязке наилучшая осведомленность на стороне отрицательных персонажей, в то время как для положительных мотивы и ход событий остаются загадкой:

*“The whole course of events,” said Holmes, “from the point of view of the man who called himself Stapleton was simple and direct, although to us, who had no means in the beginning of knowing*

*the motives of his actions and could only learn part of the facts, it all appeared exceedingly complex*

Нехватка информации приводит в кульминации сюжета к ложной разгадке тайны, которая не находит подтверждения:

*‘Hastings,’ he said at last, ‘I, Hercule Poirot, have come near to making a big mistake - a very big mistake.’ ... ‘We must begin again, Hastings. Yes, we must begin again. But this time we shall not err’*

В тоже время происходит перераспределение информации [9] между отрицательными и положительными персонажами в пользу последних, так как вопрос, на который необходимо дать ответ приобретает более конкретную форму, что позволяет обнаружить необходимую информацию:

*Until we know all about the man, the mystery is as deep as ever*

Затем тайна получает разгадку:

*...and the case has now been so entirely cleared up that I am not aware that there is anything which has remained a secret to us*

Разгадка тайны требует некоторой работы мысли, логического мышления [7]:

*As to the solving of the ABC mystery... Poirot showed real genius in the way he tackled a problem  
In the little grey cells of the brain lies the solution of every mystery*

Своеобразная категория разгадки тайны стала неотъемлемым структурным элементом детектива, в котором основа сюжета – всегда поиски разгадки тайны [10].

Тайна в детективе формирует сюжет, то есть ряд сюжетных событий – изменений в изображенном мире литературного произведения, которые квалифицируются относительно продвижения к цели или препятствия к достижению цели [16, с. 239 – 240]. Цель детектива – раскрытие тайны, и автор создает тайну для расследования, а расследование для тайны [10]. Расследование представляет собой процесс, при этом тайна питает действие, она источник всего, что случается и что должно случиться [12, с. 160].



- Н.Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. – 123 с. 7. Вольский Н.Н. Загадочная логика. Детектив как модель диалектического мышления [Электронный ресурс] / Н.Н. Вольский. – Новосибирск, 1996. – Режим доступа : <http://www.metodolog.ru/00926/00926.html>. 8. Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт / С.Г. Воркачев. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2004. – 236 с. 9. Вулис А.З. В мире приключений. Поэтика жанра / А.З. Вулис. – М. : Советский писатель, 1986. – 384 с. 10. Гозенпуд А. Пути и перепутья. Английская и французская драматургия XX века / А. Гозенпуд. – Л. : Искусство, 1967. – 326 с. 11. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с. 12. Кестхейи Т. Анатомия детектива / Т. Кестхейи. – Будапешт : Корвина, 1989. – 272с. 13. Краткий словарь когнитивных терминов / Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – М. : Филол. фак-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с. 14. Маркулан Я.К. Зарубежный кинодетектив / Я.К. Маркулан. – Л. : Искусство, 1975. – 168 с. 15. Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2003. – 192 с. 16. Поэтика: Словарь актуальных терминов и понятий / Под редакцией Н.Д. Тamarченко. – М. : Изд-во Кулагиной, Intrada, 2008. – 358 с. 17. Приходько А.М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А.М. Приходько. – Запоріжжя : Прем’єр, 2008. – 332 с. 18. Тamarченко Н.Д. Проблема события в литературном произведении (сюжетологические и нарратологические аспекты) [Электронный ресурс] / Н.Д. Тamarченко. – Режим доступа : <http://narratorium.rggu.ru/article.html?id=2027585>.

УДК 81'42'276.45-057.87(73)

## КОЛІРНА НОМІНАЦІЯ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ СТУДЕНТІВ США

*І.В. Рубцов (Харків)*

Стаття присвячена аналізу сленгізмів з колірною номінацією та ролі, яку вони відіграють у формуванні мовної картини світу сучасної студентської молоді США. Розкривається значення кольоронімів у процесі семантичної деривації та створенні субстандартної колірної картини світу, визначаються концептосфери, у формуванні яких найважливішу роль відіграють кольороніми.

**Ключові слова:** мовна картина світу, колірна номінація, кольоронім, студентський сленг, сленгізм.

**Рубцов И.В. Цветовая номинация в языковой картине мира студентов США.** Стаття посвящена аналізу сленгизмов с цветовой номинацией и роли, которую они играют в формировании языковой картины мира современной студенческой молодежи США. Раскрывается значение колоронимов в процессе семантической деривации и создании субстандартной цветовой картины мира, выделяются концептосферы, в формировании которых важную роль играют колоронимы.

**Ключевые слова:** языковая картина мира, цветовая номинация, колороним, студенческий сленг, сленгизм.

**Rubtsov I.V. Colour naming in the formation of the US students' linguistic picture of the world.** The article deals with the analysis of slang lexical units with the elements of colour naming and the role they play in the formation of the linguistic picture of the world of modern students' youth of the USA. The author emphasises the significance of colour naming units in the process of semantic derivation and the formation of substandard colour picture of the world. Besides, the conceptospheres in the formation of which colour naming units play significant role are singled out.

**Key words:** linguistic picture of the world, colour naming, students' slang, slang lexical unit.

Кольоропозначення – лексичні одиниці, що вербалізують чуттєві образи – являють собою одну з тематичних груп, що найчастіше розглядається вченими. Вивчення кольоролексем, або кольоронімів відбувається у різних напрямках: лінгвістичному (Т.Г. Корсунська 1963; В.О. Москович 1969; К.І. Масленікова 1973), психолінгвістичному (А.В. Міхеев 1983; Р.М. Фрумкіна 1984; А.П. Василевич 1987), історичному (Н.Б. Бахіліна 1975; Ю.В. Норманська 2005), лінгвокультурологічному (Е.А. Решетнікова 2001; Т.Ю. Светлічна 2003). На сучасному етапі актуальними є дослідження кольоронімів, що реалізуються у контексті когнітивної та антропологічної парадигм. Як зазначає С.Г. Воркачов "...вже з кінця минулого сторіччя у межах зміни наукової парадигми гуманітарного знання маятник починає рухатись у протилежну сто-

рону, і на місце домінуючої сцієнтистської, системно-структурної і статичної парадигми приходиться парадигма антропоцентрична, функціональна, когнітивна і динамічна..." [1, с. 64].

Колористична лексика – одна з найважливіших складових картини світу, тому закономірно, що колірне членування світу відбувається в різних мовах та мовних підсистемах по-різному. "У порівняльних дослідженнях лексики, що позначає кольори, особлива увага приділяється визначенню ролі термінів кольорів у формуванні мовної картини світу, концептуалізації та місцю колірної лексики в процесі пізнання [7, с. 5]. У сучасному мовознавстві навіть виділено поняття лінгвістики кольору та колірної картини світу. На думку В.Г. Кульпіної лінгвістика кольору набуває все більш чітких обрисів, як особлива наукова парадигма, що має

об'єктом наукових досліджень “лексичні одиниці, що містять у своєму складі колірні семи, об'єкт, котрий відповідним чином конкретизує основний предмет лінгвістичних досліджень – мову та мислення, мову та суспільство” [2, с. 441].

Як відомо, у різних варіантах англійської мови є свої специфічні особливості у сфері лексики. Якщо різні національні культури, об'єднані однією мовою, ніколи не співпадають повністю, то ще більших відмінностей слід чекати від порівняння мовного стандарту зі сленговими номінаціями. Загальновизнано, що розходження між стандартним варіантом американської англійської і сленгом є незначними як у сфері граматики, так і фонетики, але найбільш суттєві відмінності можна виявити у складі лексики.

На нашу думку, значна відмінність повинна існувати також у сфері кольоронайменування. Актуальність обраної теми полягає в тому, що, не дивлячись на велику кількість наукових праць у сфері нестандартної лексики, недостатньо повним є висвітлення питань, пов'язаних з вивченням одиниць кольоронайменування у слензі в цілому і, студентському слензі зокрема.

Об'єктом дослідження є колірні картина світу сучасного американського студентства.

Предметом дослідження – лексико-семантичні способи втілення категорій кольору.

Матеріалом дослідження стали студентські сленгізми-кольороніми, отримані методом суцільної вибірки зі сленгових друкованих та Інтернет словників.

Теоретична значущість визначається внеском у подальший розвиток когнітивної лінгвістики і лінгвокультурології, у розвиток комплексного підходу до дослідження лексико-семантичної системи мови, а також світосприйняття через мовні одиниці.

Практична цінність роботи полягає в можливості використання її результатів у курсах лексикології, у спецкурсах для студентів факультетів іноземних мови, при написанні дипломних та курсових робіт з англійської філології. Можливе також використання окремих результатів дослідження в курсах лінгвокраїнознавства та культурології.

Одним з аспектів, що характеризує картину світу будь-якого соціуму, і студентської молоді зокрема, є колір, бо людина сприймає оточуючий світ не монотонним, а кольоровим. Поняття про колір формується у людини в результаті її життєвого досвіду, численні колірні образи відкладаються у ментальній системі носія мови. Створювана інтелектом людини мовна картина світу включає як свій фрагмент складну колористичну побудову.

Мовна колористична система має комунікативну природу й підпорядковується комунікативним потребам мовного соціуму. Якщо наукова система понять про колір – це гносеологічна побудова, то мовна картина світу є національно-специфічною комунікативною інтерпретацією, з одного боку, реального видимого колірному простору, з іншого – його репрезентації в мисленні людини [6, с. 4].

Комунікативна природа й спрямованість мовного зображення колірному простору – це, перш за все, наслідок дії фактора людини в мові. З усього безперервного поля колірних відчуттів свідомість людини виділила одинадцять визначених за своєю якістю колірних зразків, котрі сформували каркас колірних уявлень людини про розмаїтість колірних ознак і закріпились як базові складові колірної номенклатури англійської мови. Вибір основних кольоронайменувань не є випадковим: усі вони – наслідок абстрагування колірних ознак від об'єктивних реалій, які виявляються суттєвими в житті та діяльності певного мовного колективу.

Кольоронімам в студентському слензі, як і в мовному стандарті притаманні такі риси, як активність функціонування в мові, семантичне багатство та здатність до створення нових експресивно-образних значень. Ця семантична група особливо перспективна з точки зору вираження оцінного спектру, відображення впливу культурологічних, соціально-символічних та інших умов на специфіку мовної концептуалізації.

Семантика кольорів у мовних одиницях може варіюватись. Вона характеризується різноманітними зсувами, що зумовлені як мовними, так і екстралінгвістичними чинниками. Окрім того вона підлягає різним трансформаціям – метонімічному

і метафоричному переосмисленню, впливові різних асоціативних зв'язків. Завдяки цьому відбувається збагачення змістової структури лексичних компонентів на позначення кольору за допомогою конотативних значень. Серед основних шляхів набуття нового змісту у термінів-кольороназв є його генерування за принципом символічного ланцюжка, в основі якого лежить порівняння за аналогією, набуття змісту ззовні, джерелом чого виступає позамова діяльність й індивідуально-авторські вживання кольоропозначень [5].

В стандартній англійській мові в основі багатьох образних висловів з компонентом кольору, що базуються на концептуальному перенесенні, лежить метонімія. У когнітивному розумінні метонімія виконує референційну функцію, тобто дозволяє одній сутності замінювати іншу. Метонімія дозволяє точніше сконцентруватись на певному аспекті того, що позначається. Так, у випадку метонімізації “частина – замість цілого”, існує велика кількість аспектів (частин), котрі можуть репрезентувати ціле. Вибір “частини”, тобто аспектизація суб'єкта, визначається мовцем [3, с. 62].

Як показало дослідження, у студентському слензі нашої вибірки всі кольороніми використовуються у вторинній номінації. По-перше, це зумовлено самою природою сленгу, по друге – багатою асоціативною аурою кольоронімів. Більш того, центральним когнітивним механізмом формування вторинних номінацій у студентському слензі слід вважати саме метонімію, тому що “реальні зв'язки, що існують між візуально сприйнятими ознаками, легше виявляються та вербалізуються” [8, с. 101]. Крім того, з когнітивної точки зору більш економно розглядати перенесення всередині одного домену. У образному перенесенні значень кольоронімів в основному задіяно метонімічне перенесення за типом “частина замість цілого” (ознака, що характеризується виділеністю, заміщує всю категорію). Воно проявляється у моделях різної складності, але найчастіше зустрічається у номінації людини або групи людей за виділеною ознакою.

*red* – дівчина з рудим волоссям;

*blue* – поліцейський (за кольором уніформи)

Метонімічне перенесення також відповідальне за формування сленгових лексем з інших сфер повсякденного життя студентів:

*white* – кокаїн; *brown* – героїн (колір речовини); *greenie* – алкоголь, пиво “hineken” (за кольором пляшки та етикетки)

У вищезазначених прикладах у якості виділеної ознаки виступає лише коліропозначення. Інколи студентською молоддю використовується кольоронім разом з предметом одягу, колір якого він описує:

*black tie* – формально вдягнена людина

*white hat* – гарний хлопець

Проведений аналіз дозволяє зробити певні висновки про семантичний потенціал кольоронімів у створенні студентського сленгу США. В якості таких одиниць можуть виступати як самі коліропозначення, так і похідні від них слова та фразеологізми.

Відомо, що колір має певне символічне значення. Крім того, “у сприйнятті кольору немало оцінних моментів і аксіологічність коліропозначення існує у етнолінгвістично відміченому просторі” [2, с. 8]. Особливо цікавим є вивчення того, в яких саме сферах життя американських студентів та для номінації яких реалій найбільш часто використовуються емоційно забарвлені лексеми-кольороніми в студентській лінгвокультурі США.

Найбільша кількість кольоронімів в студентському слензі представлена сферою “ЛЮДИНА”. Вона ж посідає перше місце і за кількістю кольорових характеристик – red, blue, brown, black, yellow, pink, white – сім кольорів. Сюди належать як лексеми, що позначають саму людину (*red* – рудоволоса дівчина; *redneck* – біла людина; *blue* – поліцейський; *brown noser* – підлиза; *black tie* – формально вдягнена людина; *yellow hammer* – нестерпна людина, *white hat* – гарний хлопець), так і сленгізми кольороніми зі значенням характеристик емоційного стану людини (*yellow, yellow-belly* – боягузливий; *red* – грубий, підлий; *browned* – роздратований; *shit yellow* – засмучений; *tickle pink* – задоволений).

Такий результат не дивний, оскільки вказує на антропоцентричний характер студентського



сленгу. Як зазначає Кони Ебл “Сленг з нетехнічними референтами має тенденцію бути прогнозованим у своїх значеннях, прагнучи до сфери міжособового спілкування” [9].

На другому місці за кількістю кольорових характеристик є сфера “СЕКСУАЛЬНОГО ЖИТТЯ” студентів. Вона забарвлена у такі кольори як *brown, grey, pink, black, yellow*:

*brownie* – проститутка, *get the green light* – згода на інтимні відносини, *BBC, BBB, pink canoe/palace* – чоловічі та жіночі статеві органи, *greyhound* – зустрічатись з білою людиною, *yellow fever* – схильність до інтимних зв'язків з представниками Азіатських національностей.

Третє місце посідає сфера “НАРКОТИКИ, АЛКОГОЛЬ”. Не дивлячись на те, що в цій групі зафіксована найбільша кількість сленгізмів кольоронімів, їх палітра не настільки розгалужена. У формуванні сленгізмів цієї групи задіяно лише п'ять кольорів: *red, brown, black, green, white*.

- *pink sticky* – марихуана; *white* – кокаїн; *brown* – героїн; *black* – героїн; *China white* – героїн; *red* – під дією наркотиків;

- *greenie* – алкоголь, пиво; *in the pink* – сп'янілий, *pinked* – сп'янілий, *brown bottle flu* – похмілля, *seeing pink elephants* – сп'янілий.

Той факт, що у студентському слензі існує значна кількість лексем з референтами зі сфери “НАРКОТИКИ, АЛКОГОЛЬ”, не обов'язково означає, що студенти активно приймають участь у таких антисоціальних практиках. Скоріше це свідчить про те, що обговорення таких тем є популярним завдяки значному впливу наркокультури на американське суспільство в цілому і бажанню студентів виділитись та протиставити себе домінуючій культурі.

Дуже мало зафіксовано лексем кольоронімів, що відображали б статус носіїв сленгу як учнівської молоді. Прикладом можуть бути лише три лексичні одиниці:

*blue book* – зошит в лінійку для написання творів;

*brown bag* – обід, що студент бере з дому та *brownie points* – позитивна репутація, завойована студентом.

Той факт, що в студентському слензі обмаль лексичних одиниць, пов'язаних з академічним життям не є дивним. Кольороніми, як і весь студентський сленг США відображає на рівні мови ті види діяльності, котрі є найбільш важливими для учнівської молоді. Як стверджує Кони Ебл, найбільш численну категорію студентських сленгізмів складають одиниці, що належать до сфери молодіжного спілкування, засобам проведення дозвілля, міжособовим відносинам [9], ось чому лексичні одиниці з академічними референтами не є частотними.

Треба зазначити, що певну роль у формуванні сленгізмів кольоронімів відіграє словотвір, а саме використання деяких суфіксів, котрі приймають участь у створенні нових значень, або надають лексичній одиниці неформальний, іронічний та зневажливий характер: *brownie, greenie, pinky*. Коло-роніми також приймають участь у формуванні сленгових фразеологічних одиниць, в яких найбільш яскрава та образно віддзеркалюються характерні риси світосприйняття студентів США. Наприклад:

*to talk on a big white phone* – блявати;  
*white knuckler* – неприємна ситуація;  
*to bleed someone white* – забрати чийсь гроші;  
*seeing pink elephants* – сп'янілий;  
*red-hot mamma* – сексуальна дівчина;  
*screwed, blued and tatoed* – людина, з якою повели себе неналежним чином.

Як показало дослідження, колір є важливою, інформаційно та емоційно значущою характеристикою життєвого простору студентської молоді США. Таким його зображено й у мовній картині світу, про що свідчить значний семантичний та прагматичний потенціал сленгової колірної номенклатури. Саме інформативність та емоційність природних колірних стимулів визначає місце відповідних сленгових кольоронайменувань у мовній картині кольору студентської молоді.

Будь-яка інформація про колір, що зберігається в знакових формах або є наслідком емоційно-чуттєвого чи побутового досвіду взаємодії представника студентської молоді з кольором, може кодуватися мовними засобами, якщо вона стає кому-

нікативно релевантною у певній ситуації. Склад колірної номенклатури студентського сленгу в цілому й особливості семантики окремих кольорономінів свідчать про переважно антропоцентричний характер мовного зображення колірного простору.

Дослідження виявило, що переважна більшість студентських сленгізмів кольоронімів має негативну конотацію, а їх референтами є негативні, з соціальної точки зору, реалії. Більшість із них передає презирливе або іронічне відношення мовців. Можна дійти висновку, що вживання кольоронімів у студентському слензі США зумовлено стратегією ефемізації, бажанням уникнути прямого найменування деяких явищ дійсності, таких як негативні якості, відношення людей, неприємні відчуття та стани.

Студентський сленг відрізняється від інших нестандартних мовних підсистем тим, що є надзвичайно мінливим. Пояснити це можна нескінченною динамікою самої соціальної групи студентства. Цей факт робить подальше дослідження кольоронімів у студентському слензі актуальним і відкриває перспективи для подальших досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

2. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета: термины цвета в польском и русском языках / В.Г. Кульпина. – М. : Моск. лицей, 2001. – 470 с. 3. Лакофф Дж. Метафоры, которыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон / [под ред. и с предисл. А. Н. Баранова]. – М. : УРСС, 2004. – 256 с. 4. Лукашенко Е.С. Основные тенденции развития значений цветолексем / Е.С. Лукашенко // Вестник Москов. гос. обл. ун-та. Сер. : Лингвистика. – 2010. – № 6. – С. 61–64. 5. Матковська Г.О. Семантико-прагматичні особливості вторинних термінів-кольороназв / Г.О. Матковська // Наука. Теорія і практика : міжнар. наук.-практ. конф., 2011 р. : тези доп. – Варшава, 2011. – С. 60–62. 6. Пастушенко Т.В. Колірна номінація як елемент вторинної мовної картини світу (на матеріалі сучасної англійської мови) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 “Германські мови” / Т.В. Пастушенко. – К., 1998. – 16 с. 7. Светличная С.Ю. Сравнительные лингвокультурные характеристики цветообозначения и цветовосприятия в английском и русском языках : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.20 “Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание” / С.Ю. Светличная. – Пятигорск, 2003. – 17 с. 8. Соскина С.Н. Особенности восприятия прилагательных цветообозначения как способа отражения действительности / С.Н. Соскина, К.Р. Петкелите // Вестник рос. гос. ун-та им. И. Канта. Сер. : Филологические науки. – Калининград, 2008. – № 2. – С. 96–101. 9. Eble Connie C. Slang & Sociability: In-group Languages among College Students / Connie C. Eble. – Chapel Hill : University of North Carolina Press, 1996. – 228 p.

УДК 811.111'06'37'372-116

## ГІПЕРТЕКСТ ЯК МОДЕЛЬ СПРИЙНЯТТЯ ТЕКСТІВ НІМЕЦЬКОМОВНОЇ МЕДИЧНОЇ ІНСТРУКЦІЇ

*М.О. Зубковська (Запоріжжя)*

Тексти медичної інструкції функціонують у рамках певної сфери комунікації, чим зумовлюються особливості поведінки адресата, що залежать від його інформаційних потреб, а також формують певну структуру сприйняття тексту, яка відображає альтернативні варіанти його прочитання. В цій статті пропонується гіпертекстова модель цієї комунікативної структури.

**Ключові слова:** медична інструкція, гіпертекст, модель, комунікативна поведінка, структура.

**Зубковская М.А. Гипертекст как модель восприятия текстов немецкоязычной медицинской инструкции.** Тексты медицинской инструкции функционируют в рамках определенной сферы коммуникации, чем предопределяются особенности поведения адресата, которые зависят от его информационных потребностей, а также формируют определенную структуру восприятия текста, отражающую альтернативные варианты его прочтения. В статье предлагается представить эту коммуникативную структуру в виде гипертекстовой модели.

**Ключевые слова:** медицинская инструкция, гипертекст, модель, коммуникативное поведение, структура, восприятие.

**Zubkovska M.O. Hypertext as a model of perception of German package inserts.** The texts of package inserts function in a specified discourse that predetermines the special features of communicative behaviour of the addressee. These features depend on his information needs and shape a special pattern of text-perception that reflects its alternative readings. The article suggests to present this communicative pattern as hypertext.

**Key words:** package insert, hypertext, model, communicative behaviour, pattern.

Актуальність пропонованого наукового до-робку визначається одразу декількома факторами.

По-перше, тенденціями розвитку функціональної стилістики, що має сьогодні доцентрову спрямованість: з одного боку, вона звернена до аналізу функціональних стилів і дискурсів як глобальних лінгвокомунікативних феноменів, а з іншого, – в ній спостерігається тенденція до зниження рівня абстракції досліджуваних явищ у напрямку від макрорівня до цілих текстів як одиниць нижчого рівня таксономії, що можна унаочнити схемою: “окремий текст → текстотип (жанр) ← дискурс”.

По-друге, необхідністю розробки концепції жанрового рівня функціонально-стилістичної системи мови, зокрема вирішення такого важливого для сучасного жанрознавства (В. Гольдін, В. Дементьєв, В. Салимовський, К. Седов) завдання, як виявлення глибинних факторів породження жанрів (авто-

ром) і встановлення структурно-композиційних і мовних ознак їх ідентифікації (реципієнтом).

По-третє, попри значну кількість праць, присвячених проблемам породження та сприйняття мовлення, зокрема текстової перцепції (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Лурія, О. Леонтєв, Т. Ахутіна, І. Зимня, О. Залевська) невизначеними є глибинні механізми сприйняття текстотипів (жанрів).

По-четверте, незважаючи на те, що текстотип “медична інструкція” вже неодноразово ставав об’єктом лінгвістичного розгляду (Г. Бурова, Т. Мульганова, Ю. Рудова, В. Жура, Т. Большакова, О. Сосаре), його лінгвокогнітивні та комунікативно-прагматичні особливості залишаються не з’ясованими.

З урахуванням цього в даній статті пропонується розглянути текстотип німецькомовної медичної інструкції (НМІ) як дослідницький об’єкт саме

з позицій когнітивної лінгвістики. В якості предмету дослідження виступає перцептивно-комунікативна структура НМІ. Метою представленої наукової розвідки є розробка гіпертекстової моделі сприйняття (прочитання) даного текстотипу. Пропонований підхід спирається на припущення, що тексти та жанри можуть бути нелінійними [2; 3], а також на гіпотезу про вертикальну (спціальну) орієнтацію текстово-інформаційного та когнітивного просторів [3].

Сьогодні лінгвісти та спеціалісти в області комп'ютерної техніки дедалі активніше займаються розробкою питань, пов'язаних із гіпертекстом (див. праці [1; 4; 11; 3]. Зазвичай гіпертекст розглядався як нове (чи просто особливе) явище, що вимагає виявлення найважливіших та найістотніших характеристик (перш за все – лінгвістичних). Іншими словами, гіпертекст розглядається як даність, яка постає не як певний об'єкт дослідження, а як особлива структура, що використовується для осмислення інших феноменів.

Внаслідок того, що НМІ не завжди розрахована на цілісне, лінійне сприйняття, її можна порівняти з гіпертекстом – “специфічною формою організації текстового матеріалу, при якій його одиниці представлені не в лінійній послідовності, а як система явно вказаних можливих переходів, зв'язків між ними. Слідуючи цим зв'язкам, можна читати матеріал у будь-якому порядку, утворюючи різні лінійні тексти” [1, с. 44]. Аналогічну дефініцію пропонують А.В. Полікахін і О.Ю. Савін: “Гіпертекст – це інформаційний масив, на якому задані й автоматично підтримуються зв'язки між виділеними елементами” [4, с. 7]. В енциклопедії “Інформатика” гіпертекст визначається як “граф, у вершинах якого знаходяться фрагменти тексту, а дуги показують, в якій послідовності можна поєднувати ці шматки в лінійно-впорядкований текст. Проходячи з початкової вершини різними шляхами, можна збирати різні варіанти лінійного тексту (що мають різний ступінь докладності, які відображають різні деталі тощо)” [5, с. 278]. При цьому необхідно враховувати, що гіпертекст формується не тільки з текстів і їх фрагментів, але й із таблиць, рисунків,

фонограм – будь-якої інформації, що може бути значимою і представленою за допомогою комп'ютерних технологій [6, с. 195].

Таким чином, однією з найважливіших характеристик гіпертексту є нелінійність [7, с. 33]: якщо звичайний текст читається від початку до кінця, то гіпертекст допускає пересування від фрагменту до фрагменту відповідно до волі того, хто його сприймає. Фактично гіпертекст, який допускає певну множину альтернативних послідовностей, між якими адресат вправі вибирати, ставить під сумнів авторство гіпертекста, оскільки вибір однієї з можливостей є творчим актом [7, с. 32–33].

Поняття “гіпертекст”, яке виникло у зв'язку з розвитком комп'ютерної техніки та комп'ютерних технологій, – це більш широке явище, тому гіпертекст може бути реалізований не лише за допомогою комп'ютерних технологій. Зокрема гіпертекстову структуру має енциклопедія, “статті якої можуть містити будь-яким чином виділені слова, що відсилають читача до інших статей (як правило, виділені слова є заголовками відповідних статей). Крім цього, переходи на інші фрагменти тексту чи на ілюстрації можуть бути задані вказівками (лінками) типу “див. також статтю...”, “див. рисунок...”, а також різноманітними виносками, посиланнями на джерело інформації. Фрагменти чи статті, на які посилаються, в свою чергу можуть мати посилання на інші статті і фрагменти, тим самим у/на всьому тексті енциклопедії задається розгалужена семантична сітка, у вузлах якої знаходяться статті, окремі їх фрагменти, ілюстрації й таке інше. Якщо ж враховувати, що будь-яка енциклопедія, як правило, відсилає до інших текстів, які зазвичай більш детально розглядають ту чи іншу тему, то можна стверджувати, що ми маємо справу з величезним універсальним текстом, який поєднує інші тексти. Бельгійський соціолог П. Отлэ, що створив “Універсальну десяткову класифікацію”, яка широко використовується в бібліотечній справі, ще на початку ХХ століття висловив думку, що “розвиток науки зайшов так далеко, що єдино правильним підходом, який відповідає дійсності, є розгляд усіх книг, усіх журнальних ста-

тей, усі офіційні звіти як томів, розділів, параграфів великої книги, універсальної книги, велетенської енциклопедії, складеної з усього того, що було надруковано” (цит. за: [8, с. 140–141]). При цьому необхідно відмітити, що така книга буде містити занадто багато суперечливої та просто не зіставної інформації, яку, відповідно, неможливо описати в рамках єдиної класифікації). Однак це зовсім не суперечить ідеї гіпертексту.

МІ примикають до групи текстів, які значною мірою наближаються до гіпертексту і на цій підставі протиставляються текстам із жорстко заданою структурою. Втім, це не означає, що дані тексти не мають жодного відношення до гіпертексту. Наприклад, твір із жорстко заданою структурою може супроводжуватися коментарем і також набути нелінійності: читач зіштовхується з альтернативою, відповідно до якого він може перейти до читання коментаря чи продовжити читання основного тексту [8, с. 139]. Крім того, текст із жорстко заданою структурою може стати самостійним вузлом гіпертексту. Нарешті, подібна структура може вводитися автором навмисне: одним із перших таких способів читання запропонував Х. Коргасар у романі “Гра в класики”; пор. також романи М. Павіча “Хазарський словник”, “Пейзаж, намальований чаєм”, а також книгу Дмитра Галковського “Безконечний глухий кут”, яка будується як коментарі до певного тексту, коментарі до коментарів і т.д., причому залишається неясним, чи написаний текст, який є основним.

Крім того, будь-який текст містить багато відсилок до самого себе. Такі відсилки зазвичай мають вигляд указівок типу “Вище ми вже зазначали...”, “Нижче ми повернемося до цього питання...”, “Останнє по порядку, однак не останнє за важливістю...”, “По-перше..., по-друге..., по-третє...” [9].

Для опису архітектури гіпертексту використовують наступні поняття [7, с. 33–34]: **вузол** – відносно самостійний компонент гіпертексту: текст або його фрагмент, таблиця, зображення, відеоролик, фонограма і т.д.; **відношення** – зв’язки між окремими вузлами, типи яких задаються розробником гіпертекстової системи чи самим читачем.

Відношення можуть бути *одновекторними* (коли читач може переходити від одного вузла до іншого тільки в одному напрямку) і *двовекторними* (коли можливий перехід від вузла до вузла в обох напрямках); **окіл вузла X** – сукупність вузлів, які є суміжними з вузлом X; **шлях (маршрут)** – ланцюг вузлів, які проходить читач під час перегляду компонентів гіпертексту. З поняттям маршруту пов’язане більш широке поняття “навігація”, яке являє собою пересування свідомості читача по гіпертексту; **центр і периферія** гіпертексту: центр формується за рахунок вузлів, до яких входить і з яких виходить велика кількість посилань (лінків); до периферії відносять вузли, які практично ізолювані від інших вузлів, тобто мають мінімальну кількість посилань на інші тексти.

Так, у гіпертексті НМІ можна констатувати наступні вузли, які пов’язані між собою двовекторними відношеннями:

1. Was ist Ambroxol-ratiopharm → 30 mg und wofür wird es angewendet?
2. Was müssen Sie vor der Einnahme von Ambroxol-ratiopharm → 30 mg beachten?
3. Wie ist Ambroxol-ratiopharm → 30 mg einzunehmen?
4. Welche Nebenwirkungen sind möglich?
5. Wie ist Ambroxol-ratiopharm → 30 mg aufzubewahren?
6. Weitere Informationen

В контексті даної статті для типології гіпертекстів істотними є наступні підстави [7, с. 34–35].

По-перше, гіпертексти бувають *ієрархічними* та *сітьовими*. У першому випадку структура гіпертексту постає як дерево, а відношення між вузлами співвідносяться з родо-видовою структурою тезаурусу (хоча й не тотожні їй). В сітьових гіпертекстах між вузлами встановлюються відношення різних типів.

По-друге, гіпертекст може бути *простим* і *складним*. Відмінність між ними полягає в тому, що у складних гіпертекстах немає розмежування між основним і другорядними текстами, тоді як у простому гіпертексті основний текст чітко протиставляється допоміжним (пор.: зміст – тексти

розділів, основний текст – коментарі).

По-третє, якщо гіпертекст не змінюється у процесі використання, його називають статичним; такий гіпертекст має *жорстку структуру*. Відповідно, зв'язки між вузлами динамічного гіпертексту змінюються у процесі його використання. Гіпертексти з *м'якою структурою* передбачають, що зв'язки між вузлами встановлюються при кожному наступному зверненні (пор., наприклад, встановлення ступеня близькості документів за їх ключовими словами).

Враховуючи ці параметри, НМІ слід віднести до ієрархічних, простих, статичних гіпертекстів із жорсткою структурою.

Пропонований тут підхід до опису структури НМІ передбачає розбиття тексту на фрагменти (вузли) з наступним встановленням відношень між ними. Між окремими компонентами тексту задаються певні відношення, які нагадують відношення між вузлами гіпертексту, хоча фактично можуть не бути такими. У зв'язку з цим необхідно мати на увазі, що “архітектура” гіпертексту в цій праці використовується виключно в якості моделі жанрової структури. Реальний розподіл на фрагменти завжди визначається замислом автора, конкретними особливостями комунікативної ситуації (зокрема, тим, кому саме – досвідченому користувачеві чи новачку – адресований текст) і може як відповідати, так і не відповідати межах між вузлами.

Терміни, що описують гіпертекст, можуть бути використані для опису комунікативної поведінки адресата, тобто здійснюваних ним переходів від одного елементу тексту до іншого. Наприклад, маршрутами в даному випадку є шляхи, які може проходити користувач. Наведемо в якості прикладу маршрут, який може пройти користувач, якщо він буде читати текст від самого початку до кінця, при цьому уточнюючи за необхідності в цитованій МІ, що означає кожний з елементів.

Окрім цього, користувача можуть цікавити й більш спеціальні питання. Наведемо послідовність для ситуації, коли в адресата є інформаційна потреба “Wie ist Ambroxol-ratiopharm → 30 mg einzunehmen?” (схематична репрезентація послідов-

ності не відображає самого читання цього розділу): <1> ?> <3> ?> <6> <8> ?> <11>. Обираючи даний маршрут, адресат спочатку знаходить назву розділу “Wie ist Ambroxol-ratiopharm → 30 mg einzunehmen?”, після чого подумки пересувається від заголовку до заголовку, поки не досягає необхідного йому підрозділу. Оскільки в цій інструкції є зміст, відповідно ту саму послідовність можна представити наступним чином: <0<sup>1</sup>> ?> <0<sup>2</sup>> <0<sup>3</sup>> <1> ?> <3> <6> <8> ?> <11>, де <0<sup>1</sup>>, <0<sup>2</sup>>, <0<sup>3</sup>> позначають відповідно звернення до змісту, пошук необхідного розділу (“Wie ist Ambroxol-ratiopharm → 30 mg einzunehmen?”). Лише після цього адресат знаходить назву розділу і рухається по заголовках підрозділів.

Таким чином, гіпертекст може слугувати моделлю комунікативної поведінки (сприйняття) адресатом МІ. Представляючи структуру МІ у вигляді гіпертексту, ми можемо описати, яким чином буде рухатися по ньому (тобто здійснювати навігацію) користувач, який має конкретну інформаційну потребу. Подібне уявлення МІ (як, власне кажучи, і будь-якого іншого тексту) може бути осмислене за допомогою поняття “гнучкості діалогу”, що використовується розробниками програмного забезпечення [5; 10, с. 10–13]. На цій підставі можна припустити, що чим більше можливостей прочитання МІ має адресат і чим більшою є відповідність між текстом і можливими інформаційними потребами його читача, тим більш гнучким є цей текст.

Таким чином, уявлення про те, що адресат дістає з тексту ту саму інформацію, яка була в нього вкладена, ймовірно, слід визнати помилковим. Скоріше за все, цього не відбувається навіть тоді, коли адресат навмисне прагне до розуміння замислу тексту. Відповідно, та роль, яку автор тексту наві'язує адресату, не завжди відповідає інформаційній потребі, яка примусила його звернутися до даного тексту. Внаслідок цього адресат вимушений спиратися на мовленнєві імплікатури й операції виводу для того, щоб отримати саме ту інформацію, яка йому необхідна.

В зв'язку з цим гіпертекстова модель дозволяє представити такі важливі аспекти комуніка-

тивної поведінки адресату письмового тексту, як пошук необхідної інформації чи використання тексту в зв'язку з конкретною проблемою. Практична цінність такого підходу полягає в тому, що він може бути використаний при розробці методик зіставлення текстів НМІ. Автори таких текстів, які називаються “технічними письменниками”, як правило, виходять зі своїх власних уявлень про можливі проблемні ситуації. Незважаючи на те, що ці уявлення достатньо повні, необхідно визнати, що створення текстів НМІ, які були б здатні задовольнити будь-які інформаційні потреби в будь-якій проблемній ситуації, що виникають, наприклад, при використанні лікарського препарату, навряд чи можливо. Більш глибоке знання особливостей сприйняття тексту НМІ може бути корисним, оскільки дозволить створювати “багатофункціональні” тексти, тобто такі, що здатні задовольнити різні інформаційні потреби в різних проблемних ситуаціях.

Перспективи наукових розшуків у запропонованому в даній статті напрямку вбачаються, перш за все, у подальшій ідентифікації та розробці композиційно-сміслових моделей інших текстотипів (жанрів) у різних мовах, зокрема на тлі їхньої етнокультурної специфіки. Це дасть змогу прояснити когнітивно-комунікативні механізми породження та сприйняття людиною інформації, а також сприятиме поглибленню знань про специфіку

когнітивно-семантичного моделювання та лінгвокогнітивну таксономію.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Субботин М.М. Новая информационная технология: создание и обработка гипертекста / М.М. Субботин. – М. : Наука, 1992. – 328 с.
2. Гаспаров Б.М. Нелинейность как свойство устной речи / Б.М. Гаспаров // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький : Прометей, 1976. – Вып. 7, Ч. 1. – С. 14–28.
3. Семенець О.О. Синергетика поетичного тексту / О.О. Семенець. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2005. – 337 с.
4. Поликахин А.В. Гипертекст: сущность, состояние, проблемы, перспективы / А.В. Поликахин, А.Ю. Савин. – М. : Наука, 1993. – 248 с.
5. Информатика [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [www.krugosvet.ru/enc/nauka\\_i\\_tekhnika/matematika/INFORMATIKA/html](http://www.krugosvet.ru/enc/nauka_i_tekhnika/matematika/INFORMATIKA/html).
6. Гаврилова Т.А. Базы знаний интеллектуальных систем / Т.А. Гаврилова, В.Ф. Хорошевский. – СПб. : Питер, 2001. – 312 с.
7. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику / А.Н. Баранов. – М. : Наука, 2001. – 298 с.
8. Агеев В.Н. Семиотика / В.Н. Агеев. – М. : Изд-во “Весь мир”, 2002. – 256 с.
9. Вежицкая А. Метатекст в тексте / А. Вежицкая // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. 8. Лингвистика текста. – М. : Наука, 1978. – С. 112–175.
10. Денинг В. Диалоговые системы “человек-ЭВМ”. Адаптация к требованиям пользователя / В. Денинг, Г. Эссиг, С. Маас. – М. : Наука, 1984. – 256 с.
11. Воронина О.В. Использование гипертекстовой системы LINK WAY для контроля знаний / О.В. Воронина // Информатика и образование. – 2000. – № 4. – С. 12–24.

## ЛЕКСИКОЛОГІЯ

УДК 811.111.373.613

### ЛЕКСИЧНІ ЗАПОЗИЧЕННЯ ЯК РЕЗУЛЬТАТ АНГЛІЙСЬКО-МАОРІЙСЬКИХ МОВНИХ КОНТАКТІВ

*Л.В. Герман, канд. філол. наук (Харків)*

Стаття присвячена маорійським запозиченням в новозеландському національному варіанті англійської мови. Визначено періоди процесу запозичання, виділено тематичні групи маоризмів, розглянуто типові соціальні контексти запозичання у ході мовних контактів і особливості адаптації у мові-реципієнті порівняно з мовою-донором.

**Ключові слова:** адаптація, лексичне запозичення, маоризм, мова-донор, мова-реципієнт, мовні контакти, соціальний контекст запозичання, тематичні групи.

**Герман Л.В. Лексические заимствования как результат английско-маорийских языковых контактов.** Статья посвящена маорийским заимствованиям в новозеландском национальном варианте английского языка. Определены периоды заимствования, выделены тематические группы маоризмов, рассмотрены типичные социальные контексты заимствования в ходе языковых контактов и особенности адаптации в языке-реципиенте в сравнении с языком-донором.

**Ключевые слова:** адаптация, лексические заимствования, маоризм, социальный контекст заимствования, тематические группы, язык-донор, язык-реципиент, языковые контакты.

**Herman L.V. Lexical Borrowings as a Result of English-Maori language contacts.** The article deals with the Maori borrowings in New Zealand English. The periods of borrowing are determined, the thematic groups of maorisms are defined, typical social contexts of borrowing in the process of language contexts, the peculiarities of adaptation in the language-receptient as compared with the language-donor are considered.

**Key words:** adaptation, language contacts, language-donor, language-receptient, lexical borrowings, maorism, social context of borrowing, thematic groups.

Проблема мовних контактів та їх наслідків не втрачає своєї актуальності і в наші дні.

Великий вклад в розробку теорії мовних контактів внесли такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як: Ю.А. Жлуктенко, Л.П. Крисін, А.Є. Карлинський, Й.А. Айдукович, У. Вайнрайх, А. Мартіне, Е. Хауген, які у своїх працях обґрунтували теоретичні положення у галузі контактування мов з урахуванням різних аспектів і поглядів. Але і сьогодні мовні контакти не можуть вважатися до кінця теоретично осмисленими. Суперечливими залишаються деякі основні положення мовного контактування, пов'язані з основними процесами мовної вза-

ємності: білінгвізмом, інтерференцією, запозиченням тощо, які потребують подальшої розробки. Недослідженими є і окремі процеси та результати контактування двох або більше мов у певному геополітичному просторі в конкретних історичних, соціальних умовах співіснування народів, етнічних груп, окремих колективів людей, які говорять різними мовами. У зв'язку з цим необхідність подальшого проведення досліджень у цьому напрямі не викликає сумніву.

Особливий інтерес для дослідників викликають мовні ситуації, які склалися у колишніх колоніях Великобританії, де взаємодіє той чи інший націо-



нальний варіант англійської мови з мовою автохтонів протягом тривалого часу. Цьому питанню присвячені деякі роботи як зарубіжних, так і вітчизняних авторів, зокрема Т.О. Козлова, О.В. Николаєва, S. Ryan та ін., що розглядають лінгвістичні, соціолінгвістичні, етнолінгвістичні, лінгво-культурологічні та інші аспекти мовної взаємодії в окремо взятій країні.

Наша робота виконана теж в руслі контактної лінгвістики. Об'єктом розвідки виступають маорійські лексичні запозичення, які є результатом взаємодії двох мов: англійської та маорійської, що функціонують в одному комунікативному просторі – у Новій Зеландії. Предметом є розгляд соціального контексту запозичання маорійських лексичних одиниць англійською мовою, їх тематична класифікація та адаптація у мові-реципієнті.

Зазначимо, що під “мовними контактами” ми, як і С.В. Семчинський, розуміємо “взаємодію двох і більше мов, коли висловлювання однією мовою включають до свого складу елементи другої мови, або, навпаки, – вислови другою мовою включають до свого складу елементи першої мови” [3, с. 273]. Мовні контакти можуть бути різного типу. Як підкреслює М.П. Кочерган, це “безпосередні й опосередковані; між спорідненими і неспорідненими мовами; з однобічним і обоюстороннім впливом; маргінальні і внутрішньо регіональні; казуальні й перманентні; природні, штучні і змішані” [2, с. 187–188].

У наших дослідженнях ми використовуємо класифікацію мовних контактів, в рамках якої виділяємо казуальні та перманентні контакти. Як відомо, казуальні контакти відбуваються при тимчасових або випадкових зв'язках, перманентні – при постійних міжмовних, заснованих на тривалому спілкуванні носіїв мов, що перебувають у контакті. Причому у випадку з казуальними мовними контактами спостерігається лише запозичення на лексичному рівні, а в умовах перманентних мають місце й інші наслідки: запозичення словотворчих елементів, синтаксичних конструкцій; зміни у граматичній будові мови; розпад однієї мови на декілька самостійних; створення гібридних мов типу креольських тощо.

На основі цієї класифікації ми визначаємо мовні контакти у Новій Зеландії, як перманентні, які існують тривалий час між англійською та маорійською контактуючими мовами (з 1769 року і донині). Причому мови, які взаємодіють, чинять обоюсторонній вплив і, таким чином, спостерігається немов би обмін лексичними запозиченнями. Процес запозичання здійснюється як в напрямі “англійська → маорійська”, так і в напрямі “маорійська → англійська”. У першому випадку до лексичного складу маорійської мови увійшло 619 англіцизмів, у другому – 807 маоризмів поповнило словник новозеландського національного варіанта англійської мови (НЗА) (відбір лексики здійснювався відповідно за словниками Н. Orsman та W. Morris) [4; 5].

Зупинимося спочатку на історичному та соціальному аспекті запозичання маорійських лексичних одиниць (ЛО) англійською мовою Нової Зеландії. В історії проникнення запозичених лексичних одиниць з мови-донора в мову-реципієнт можна виділити декілька етапів, протягом яких спостерігалася різна інтенсивність процесу запозичання, про що свідчить кількість ЛО, зафіксованих у словнику Н. Orsman. Це залежало, на нашу думку, від ряду чинників, серед яких найбільш важливими є: мовна політика, яку проводить уряд, кількість мовців, статус англійської та маорійської мов і їх соціальні функції, ступінь розвитку мов, кількість білінгвів у країні тощо. Їх кількість відображена у поданій нижче таблиці.

#### Запозичання англійською мовою маорійських слів

Періоди	Кількість запозичень
I (1769 р. – 60-ті роки XIX ст.)	565
II (1870 р. – 1970 р.)	197
III (1971 р. – і донині)	45

Як видно з таблиці, найбільша кількість маоризмів увійшла до словникового складу новозеландського національного варіанта англійської мови протягом першого періоду – 565 лексичних одиниць (наприклад: *kauri*, *totara*, *moa* та ін.). Цей період був відкритий для запозичання маоризмів: запозичалася лексика на позначення реалій і понять,

невідомих до цього часу британцям (наприклад, флористичні та фауністичні назви, слова на позначення реалій, пов'язаних з культурою, побутом маорі, топоніми тощо).

Другий період тривав сторіччя. У цей час словник НЗА поповнився 197 ЛО. На уповільнення цього процесу вплинули такі чинники зовнішнього характеру, як демографічні зміни (скорочення чисельності маорі і збільшення кількості європейців (британців)), географічне відділення двох мовних спільнот (англійської і маорійської); відновлення новозеландським урядом своїх зв'язків з Британією та його намагання продемонструвати свою прихильність до неї і т. ін. У цей час поповнили лексичний склад НЗА такі мовні одиниці, як *tukutuku* “decorative wall panels laced into lattice”, *taniko* “an ornamental border or band of a cloak or mat”, тобто слова, які відображають реалії культурного життя автохтонів.

Третій період розпочався з 1971 р. і триває донині. Нами зафіксовані 45 ЛО маорійського походження в НЗА, які пов'язані з відродженням культури і мови маорі (наприклад: *te reo* “the Maori language”, *kohanga reo* “Maori language preschool”, *Kura Kaupapa Maori* “Maori language school”), а це означає, що цей процес не призупинився. Маорійська мова і зараз впливає на формування локальної специфіки національного варіанта. Цьому процесу сприяли: вступ Великої Британії до ЄЕС, що примусило новозеландський уряд замислитися над своєю власною долею, переоцінити свої взаємовідносини не тільки з Британією, а й з рештою країн світу, велика кількість міжнаціональних шлюбів, поява у маорійців почуття національної свідомості, їх національний рух за відродження культури і мови маорі, оголошення її офіційною мовою поряд з англійською, великий вплив системи освіти та ЗМІ на формування масового білінгвізму в країні.

Маорійські запозичення потрапляли з мови-донора у мову-реципієнт різними шляхами. По-перше, це здійснювалося через білінгвів. В доколонізаційний період і в перші роки колонізації ними були англійські місіонери, дослідники (географи, ботаніки, історики, лінгвісти), які, вивчивши маорійську

мову, ставали двомовними. Пізніше, у зв'язку з політикою Нової Зеландії, спрямованою на асиміляцію маорі в новозеландському суспільстві, де чисельно переважають британці, практично всі маорі стали білінгвами (серед європейців лише 1% населення оволоділи маорійською мовою). По-друге, проникненню запозичень у НЗА сприяв випуск газет, журналів, художньої літератури, трансляція радіо- і телепередач, де фіксувалися маорійські ЛО.

Зазначимо, що весь запозичений корпус маоризмів виявив тенденцію до групування у певні соціально-комунікативні сфери. Запозичувалися лексичні одиниці на позначення:

1) флористичних об'єктів:

*hinau* “the New Zealand tree for *Eloecarpus dentatus*”; *kahikatea* “the name for New Zealand tree *Podocarpus decrydiocdes*”; *kiekie* “the New Zealand climbing plant”; *kauri* “the coniferous New Zealand tree”; *kumara* “an edible root, or sweet potato”; *manoao* “the yellow pine-tree”; *whau* “the New Zealand cork-tree”;

2) представників фауни:

*aweto* “a vegetable caterpillar”; *kakapo* “a night parrot”; *katipo* “a small and venomous spider”; *moa* “extinct giant flightless bird”; *kiwi* “New Zealand wingless bird”; *mako* “the New Zealand tiger-shark”; *mokomoko* “name for the lizard *Lygosoma ornatum*”; *tui* “name for the bird *Prosthemadera novae-zelandiae*”;

3) автохтонів Нової Зеландії, маорі та їх:

а) історії та культури: *waka* “canoe”; *haka* “a ceremonial dance”; *Maoritanga* “Maori culture, traditions”; *hapa haka* “a cultural festival or music and dance”;

б) релігії: *marae* “meeting house”; *hui* “meeting”; *hauhau* “the name for a Maori superstition”; *karakia* “prayer”;

в) соціальної організації маорійської общини: *iwi* “a tribe”; *hapu* “a sub-tribe, even a family”; *mana* “prestige, right, authority”; *rangatira* “a chief, an aristocrat”;

г) сім'ї: *mokopuna* “a grandson”; *whamere* “a family”; *tuakana* “a senior brother”; *koro* “a grandfather”; *kuia* “a grandmother”;

д) побуту: *whare* “a hut, a house”; *kaitaka* “the best kind of native mat”; *kohua* “a Maori oven or boiling pot”; *hangi* “the earth oven to cook large quantities of food, the food cooked in the hangi”;

е) їжі: *kai* “food”; *pua* “a bread made from the pollen of the *raupo*”;

е) одягу, прикрас: *hei-tiki* “a neck ornament made of greenstone”; *piupiu* “a flax skirt”;

4) Нової Зеландії, її жителів: *Aotearoa* “New Zealand”; *pakeha* “New Zealander of non-Maori descent, usually European”; *Maori* “a member of Polynesian race who first peopled New Zealand”; *pakeha Maori* “a white or European man living as a Maori”;

5) топонімів (близько 57% всіх топонімів – маорійського походження): *rivers* (*Waikato*, *Waipori*); *harbours* (*Manuka*, *Manukau*); *mountains* (*Maunganui*, *Moungataniwha*); *lakes* (*Rotorua*, *Rotokawe*); *cities* (*Waikari*, *Akaroa*, *Rangiora*);

6) землеволодіння: *ahi ka* “preserving land rights by occupation”; *kanohi wera* “a preservation of land rights”; *tangata whenua* “men of the land”.

Розглянувши тематичну класифікацію маоризмів, перейдемо до вивчення їх адаптації у мові-реципієнті.

У зв'язку з тим, що маорійська й англійська мови не є генетично близькими, ускладнюється адаптація маорійських слів в англійській мові. Більша частина запозиченої лексики залишається лише фонетично та графічно асимільованими. Оскільки контактуючі мови мають різну кількість букв (маорійська – 15, а англійська – 26), а звідси – і звуків, потрапивши до словника НЗА, вони графічно та фонетично пристосовуються до нового мовного середовища. Отже, маорійські літери замінюються англійськими відповідниками. Найбільш розповсюдженими є такі заміни:

Маорійська мова → Англійська мова

<b>p</b> ( <i>piripiri</i> )	<b>b</b> ( <i>biddybid</i> )
<b>k</b> ( <i>kowhai</i> )	<b>g</b> ( <i>goai</i> )
<b>r</b> ( <i>piripiri/poroporo</i> )	<b>d</b> / <b>l</b> ( <i>biddybid / bull-a-bull</i> )
<b>ng</b> ( <i>ngamu</i> )	<b>n</b> ( <i>namu</i> )
<b>wh</b> ( <i>whidooa</i> )	<b>w</b> ( <i>wairua</i> )

Крім зазначених змін у фонетичному та графічному оформленні маорійських слів, відзначена їх участь у словотворенні із залученням найбільш розповсюджених в англійській мові суфіксів (*-tion*, *-ness*, *-ism*, *ish*, *-fy* та ін.) Продемонструємо це на прикладі маоризму *kiwi*, що означало в маорійській мові “*Apteryx of various species, wingless birds*”.

Ця лексична одиниця асимілювалася, прийнявши зазначені вище суфікси та утворивши такі похідні:

*kiwidom*(*n.*) “the body of New Zealand culture and ideology, regarded as a stereotypical whole”,

*kiwihood*(*n.*) “a state of being a stereotypical New Zealander”,

*kiwiness* (*n.*) “the state or condition of being a stereotypical New Zealander”,

*kiwish* (*adj.*) “suggestive of loyal but stereotypical New Zealand interests”,

*kiwify* (*v.*) “to make a person or thing New Zealand in character” та ін.

Для деякої частини запозиченої лексики характерні змістовні модифікації, тобто зміни в семантиці слів. Цей процес, процес регулювання адаптації запозичення на семантичному рівні, Й. Айдукович називає транссемантизацією [1]. Він виділяє нульову транссемантизацію, яку пояснює як “трансфер семантики із мови-донора у мову-реципієнт без змін; часткову транссемантизацію, що містить “звуження і розширення значення і звуження й розширення значеннєвого поля (“нюанс значення”), а також двочленну і тричленну комбінацію (поєднання двох або трьох семантичних змін відповідно). Транссемантизація, на його думку, може бути також вільною, коли втрачається семантичний зв'язок з первинним запозиченим значенням, а адаптована запозичена лексема набуває нового, іншого значення, відмінного від моделі з мови-донора [1, с. 195]. Саме дані положення беремо до уваги, розглядаючи семантичні зміни маорійських запозичень у НЗА.

Аналіз відібраного матеріалу дає можливість зробити висновок про те, що маорійські запозичення характеризуються різним видом транссемантизації у мові-реципієнті. Із названих автором теорії транссемантизації у нашому матеріалі зафіксовані такі види: нульова, часткова, вільна. При цьому

варто зазначити, що рівень семантичного засвоєння запозичених слів різний залежно від його вживання у тому чи іншому контексті (маємо на увазі його вживання у двох етнічних варіантах НЗА (Pakeha English (PE) /Maori English (ME)). Проілюструємо це на прикладах.

1. Частіше за все маорійське слово характеризується нульовою транссемантизацією у МЕ і частковою в РЕ: е.г. *whare* (n), в мові-донорі має значення “a house, hut, shed, habitation” транссемантизувалось таким чином:

МЕ	→	РЕ
1) <i>a house, building, hut used for domestic or communal purposes;</i>		1) <i>a hut/cottage often primitive;</i> 2) <i>a temporary often hastily constructed hut or shelter;</i> 3) <i>a farm worker's hut or station;</i> 4) <i>a men's hut or cribroom on a worksite;</i> 5) <i>a communal living or sleeping quarters.</i>

2. Як в МЕ, так і в РЕ маорійське слово характеризується частковою транссемантизацією, але при цьому кількість значень і самі значення різні: е.г. *hake* (n) – у маорійській мові має значення “a dance, song accompanying a dance”, транссемантизувалось таким чином:

МЕ	→	РЕ
1) <i>a posture dance accompanied by a chant usually perceived by Europeans as a war dance;</i>		1) <i>a noisy posture dance usually performed by men, accompanied by a chant to encourage a sport team, to support a school or community enterprise or rally.</i>
2) <i>applied to similar dances of other pacific peoples;</i>		

3. В МЕ і в РЕ відбувається часткова транссемантизація, при цьому в першому випадку відбувається звуження значення, а в другому – його розширення (при цьому послаблюється зв'язок з цим словом у мові-донорі): е. г. *tangi* (n) мало в маорійській мові значення “*sound, lamentation, mourning, dirge*” транссемантизувалось так:

МЕ	→	РЕ
1) <i>a lamentation, a weeping;</i>		1) <i>a wake, associated with eating and drinking;</i>
2) <i>funeral rites, the funeral ceremony;</i>		2) <i>liquor party;</i>
3) <i>crying or weeping as a ceremony of welcome or meeting;</i>		3) <i>a mourning ceremony, a loud crying out, a noisy disputation.</i>

Отже, маорійські запозичення становлять значну частину локально маркованої лексики НЗА, відображаючи реалії новозеландського життя. Процес запозичання не призупиняється і в наш час, тому маорізм-неологізм в подальшому є перспективними для аналізу в лінгвістичному, соціолінгвістичному, етнолінгвістичному, лінгвокультурологічному та іншому аспектах.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ајдуковић Јован. Увод у лексичну контактологију. Теорија адаптације русизама / Јован Ајдуковић. – Белград, 2004. – 364 с.
2. Кочерган М.П. Загальне мовознавство : підручник / М.П. Кочерган. – К. : Академія, 1999. – 287 с.
3. Семчинський В. Загальне мовознавство / С.В. Семчинський. – К. : Вища школа, 1988. – 273 с.
4. Morris H. Dictionary of the Maori language / H. Morris. – Wellington : Legislation Direct, 2004. – 499 p.
5. Orsman H. The Dictionary of New Zealand English / H. Orsman. – Auckland : Oxford Univ. Press, 1999 – 966 p.

УДК 811.111'37:621

## ФУНКЦІОНУВАННЯ ТЕРМІНІВ НА ПОЗНАЧЕННЯ НАСИЛЬНИЦЬКИХ ЗЛОЧИНІВ В АНГЛОМОВНОМУ ЮРИДИЧНОМУ ДИСКУРСІ

*А.В. Котова, канд. пед. наук, Я.Ю. Манжос, канд. філол. наук (Харків)*

У статті досліджено функціонування англomовних юридичних термінів на позначення насильницьких злочинів у юридичному дискурсі. Аналіз проведений відносно трьох лексико-семантичних груп (вбивство, прояви насильства, тероризм), включаючи як загальні так і регіональні терміни.

**Ключові слова:** лексико-семантична група, насильницький злочин, функціонування, юридичний дискурс, юридичний термін.

**Котова А.В., Манжос Я.Ю. Функционирование терминов, которые обозначают насильственные преступления, в юридическом дискурсе.** В статье исследовано функционирование англоязычных юридических терминов, обозначающих насильственные преступления, в юридическом дискурсе. Анализ был проведен в отношении трех лексико-семантических групп (убийство, проявление насилия, терроризм), включая общие и региональные термины.

**Ключевые слова:** лексико-семантическая группа, насильственное преступление, функционирование, юридический дискурс, юридический термин.

**Kotova A.V., Manzhos Y. Y. The functioning of terms denoting violent crimes in legal discourse.** The article presents the research of functioning of English legal terms denoting violent crimes in legal discourse. The analysis has been carried out in three lexico-semantic groups (homicide, assault, terrorism), including both general and regional terms.

**Key words:** functioning, legal discourse, legal term, lexico-semantic group, violent crime.

Актуальність дослідження термінів на позначення злочинів зумовлена виникненням великої кількості нових видів протиправних дій [3], до яких, зокрема, слід віднести тероризм, що набув особливої актуальності у зв'язку з подіями 11 вересня, та злочини в кіберпросторі [1]. Об'єктом аналізу виступають англomовні юридичні терміни, що позначають насильницькі злочини, при чому були досліджені як загальні терміни (ті, що функціонують на усій території Великої Британії та США), так і регіональні (ті, що функціонують лише в окремих штатах США або в окремих частинах Великої Британії); функціональні характеристики цих термінів є предметом аналізу. Метою цієї статті є вивчення функціонування термінів на позначення насильницьких злочинів у юридичному дискурсі.

Під час проведення дослідження під юридичним дискурсом розуміємо "особливий тип інституціонального дискурсу, семіотичний простір якого характеризується сукупністю вербальних та невербальних знаків (та їх вербальних корелятивів), що формують різні форми спілкування, у яких суб'єкт / об'єкт, адресат / адресант мовлення (або одна з цих складових) мають відношення до сфери юриспруденції" [2, с. 189]. Оскільки сфера юриспруденції є досить великою і неоднотипною, необхідно було виокремити підтипи юридичного дискурсу. Обираючи за критерії диверсифікації адресантно-адресатні конфігурації та комунікативні цілі, виокремлюємо три підтипи юридичного дискурсу. Першим є *офіційно-діловий* (ОДЮД), представлений текстами офіційних правових документів, із адресантно-адресатною конфігурацією фахівець-

фахівець та діяльнісною метою, що полягає у практичному використанні наявного знання. Другим підтипом є *науковий та науково-навчальний* (ННЮД), представлений науковими юридичними працями, підручниками. Адресантно-адресатна конфігурація ННЮД – фахівець-фахівець; діяльнісна мета – формування нового знання. Третім підтипом є *інформаційно-популярний* (ІПЮД), представлений текстами, розміщеними на сайтах юридичних компаній, які пропонують юридичні послуги населенню. Адресантно-адресатна конфігурація ІПЮД – фахівець-нефахівець; діяльнісна мета – формування нового знання.

Аналіз функціонування термінів, що позначають насильницькі злочини, у цих підтипах юридичного дискурсу був проведений по кожній з лексико-семантичних груп, виділених на попередніх етапах дослідження (*вбивство, прояви насильства, тероризм*) [4].

Аналіз функціонування термінів лексико-семантичної групи *вбивство* (*homicide*) засвідчив, що з 124 загальних та регіональних одиниць у ОДЮД представлені 89 (72%). Переважна більшість з них, а саме 76, – це терміни-регіоналізми, наявні в карних кодексах різних штатів та в актах парламенту, наприклад, терміни-регіоналізми Великої Британії: *causing or allowing the death of a child or vulnerable adult; conspiring or soliciting to commit murder; administering poison, or wounding, with intent to murder; corporate manslaughter; corporate homicide*. Як свідчать приклади, один і той самий злочин може мати різні назви не тільки у Великій Британії та США, але і у окремих частинах Великої Британії:

(1) *The offence under this section is called – (a) corporate manslaughter; in so far as it is an offence under the law of England and Wales or Northern Ireland; (b) corporate homicide, in so far as it is an offence under the law of Scotland (United Kingdom Legislation. Corporate manslaughter and corporate homicide act, 2007. Chapter 19).*

Решта термінів групи *вбивство*, зафіксованих у ОДЮД, а саме 13, є загальними, до них відно-

сяться, наприклад: *homicide, murder, parricide, assassination*.

У ННЮД нами було зареєстровано 56 термінів групи *вбивство* (45%). Переважна більшість з них, а саме 46, – це загальні терміни, наприклад: *homicide, murder, assassination, tyrannicide, parricide*, причому в ННЮД зареєстровані усі загальні терміни цієї ЛСГ:

(2) *Although it is a single offence, manslaughter is commonly divided by lawyers into two separate categories, “voluntary” and “involuntary” manslaughter (Legislating the criminal code: involuntary manslaughter).*

Зафіксованими в ННЮД є і терміни-регіоналізми, їх кількість становить 10, наприклад, *non-negligent manslaughter, criminal homicide, corporate manslaughter*.

В ІПЮД було зафіксовано 41 термін групи *вбивство* (33%). З них 23 – це загальні терміни, наприклад: *homicide, murder, parricide, sororicide*. Решта 18 – це терміни-регіоналізми, наприклад: *vehicular homicide, felony murder, criminal homicide, negligent homicide*. Тексти цього підтипу юридичного дискурсу є дуже насиченими загальними та регіональними термінами, що позначають злочини:

(3) *At Bachner and Associates, P.C., we handle a wide range of serious criminal defense issues, including defense against charges of murder; ... types of homicide charges include: first degree murder, second degree murder, manslaughter, vehicular manslaughter, criminally negligent homicide, contract killing (Bachner and Associates, P.C.)*

Проведене дослідження встановило, що деякі терміни лексико-семантичної *вбивство* вживаються водночас у декількох підтипах юридичного дискурсу. Так, термінів, що водночас вживаються в усіх трьох підтипах (ОДЮД, ННЮД та ІПЮД), виявилось 15 (12%), з них 10 – загальні, 5 – регіональні.

Термінів, що водночас вживаються у двох підтипах юридичного дискурсу, було зафіксовано 30 (23%): термінів, що водночас використовують-

ся в ОДЮД та ННЮД, виявилось 4 (3%), з них 1 – загальний та 3 – регіональні; термінів, що водночас представлені в ОДЮД та ПЮД, було зареєстровано 13 (10%), усі вони є регіональними; термінів, що водночас вживаються в ННЮД та ПЮД, – 13 (10%), усі вони є загальними.

Термінів, що використовуються лише в *одному* підтипі юридичного дискурсу, було зафіксовано 79 (65%): лише в ОДЮД було виявлено 57 (47%)

одиниць, з них більшість, а саме 55, – регіоналізми, решта (2) – загальні; лише в ННЮД було зареєстровано 22 терміни (18%), з них більшість, а саме 20, – загальні, решта (2) – регіоналізми; термінів, що представлені лише в ПЮД, зафіксовано не було. Кількісні показники функціонально-дискурсивного варіювання термінів лексико-семантичної групи *вбивство* демонструє Таб. 1.

Таблиця 1

**Кількісні показники функціонально-дискурсивного варіювання термінів ЛСГ *вбивство***

	тільки ОДЮД	тільки ННЮД	тільки ПЮД	ОДЮД+ ННЮД	ОДЮД+ ПЮД	ННЮД+ ПЮД	ННЮД+ ПЮД+ ОДЮД
Загальні 46 (100%)	2 (4%)	20 (44%)	0	1 (2%)	0	13 (28%)	10 (22%)
Регіоналізми 78 (100%)	55 (71%)	2 (2%)	0	3 (4%)	13 (17%)	0	5 (6%)
Разом 124 (100%)	57 (47%)	22 (18%)	0	4 (3%)	13 (10%)	13 (10%)	15 (12%)

Аналіз функціонування термінів лексико-семантичної групи *прояви насильства* (*assault / abuse / harassment*) виявив, що з 500 загальних та регіональних одиниць цієї ЛСГ в ОДЮД було зареєстровано 485 (97%). Абсолютна більшість з них, а саме 453, – це терміни-регіоналізми, наприклад, терміни Великої Британії: *procurement of woman by threats, intercourse with girl under thirteen, intercourse with girl under sixteen, assault with intent to resist arrest*. Прикладом є також регіональний термін *criminal coercion*, що використовується у штаті Алабама:

(4) *A person commits the crime of criminal coercion if, without legal authority, he threatens to confine, restrain or to cause physical injury to the threatened person or another ... with intent thereby to induce the threatened person or another against his will to do an unlawful act or refrain from doing a lawful act (Criminal coercion).*

В ОДЮД функціонують усі терміни-регіоналізми ЛСГ *прояви насильства*. Решта термінів цієї

ЛСГ, зафіксованих в ОДЮД, а саме 32, є загальними, наприклад: *abuse, abduction, kidnapping, child abduction*.

У ННЮД була зафіксована 81 одиниця групи *прояви насильства* (16%). З цих термінів 46 є загальними, наприклад: *abuse, abduction, kidnapping, child abduction, parental kidnapping*; та 35 – регіональними, наприклад: *indecent assault, assault occasioning actual bodily harm, sexual coercion, felonious assault*.

(5) *One reason researchers and others had not chosen to investigate husband battering is because it was thought to be a fairly rare occurrence; police reports seemed to bear this out (Steinmetz 1977), with in some cases a ratio of 12 to 14.5 female victims to every one male victim (Husband battering).*

В ПЮД було зареєстровано 118 (24%) одиниць групи *прояви насильства*. З них 40 – це загальні терміни, наприклад: *abuse, abduction, kidnapping, child abduction, parental kidnapping*. Решта (78) – це терміни-регіоналізми, наприклад: *domestic abuse,*

*drive-by shooting, criminal sexual conduct, menacing, endangering the welfare of a child.* В текстах цього підтипу юридичного дискурсу надаються пояснення різних злочинів:

(6) *The charge of domestic violence covers physical violence as well as the threat of physical violence; it can include assault and battery, false imprisonment (if you don't allow a person to leave a home or exit a car), stalking, harassment, spousal abuse, and even marital rape (Domestic violence).*

Термінів, що водночас вживаються в усіх трьох підтипах (ОДЮД, ННЮД та ППЮД), виявилось 50 (10%), з них 31 – загальний, 19 – регіональні.

Термінів, що водночас вживаються у двох підтипах юридичного дискурсу, було зафіксовано 84 (17%): термінів, що водночас використовують-

ся в ОДЮД та ННЮД, виявилось 16 (3%), усі вони є регіональними; термінів, що водночас представлені в ОДЮД та ППЮД, було зареєстровано 60 (12%), з них абсолютна більшість (59) є регіональними, решта (1) – загальний; термінів, що водночас вживаються в ННЮД та ППЮД, – 8 (2%), усі вони є загальними.

Термінів, що використовуються лише в одному підтипі юридичного дискурсу, було зафіксовано 366 (73%): лише в ОДЮД було зареєстровано 359 термінів (72%), усі вони є регіоналізмами; лише в ННЮД – 7 одиниць (1%), усі вони загальні; термінів, що представлені лише в ППЮД, не виявлено. Кількісні показники функціонально-дискурсивного варіювання термінів лексико-семантичної групи *прояви насильства* демонструє Таб. 2.

Таблиця 2

**Кількісні показники функціонально-дискурсивного варіювання термінів ЛСГ  
*прояви насильства***

	тільки ОДЮД	тільки ННЮД	тільки ППЮД	ОДЮД+ НННЮД	ОДЮД+ ППЮД	ППЮД+ НННЮД	ППЮД+ НННЮД+ ОДЮД
Загальні 47 (100%)	0	7 (15%)	0	0	1 (2%)	8 (17%)	31 (66%)
Регіоналізми 453 (100%)	359 (79%)	0	0	16 (4%)	59 (13%)	0	19 (4%)
Разом 500 (100%)	359 (72%)	7 (1%)	0	16 (3%)	60 (12%)	8 (2%)	50 (10%)

Аналіз функціонування термінів лексико-семантичної групи **тероризм** (*terrorism*) засвідчив, що з 60 загальних та регіональних одиниць в ОДЮД представлено 46 (77%). Переважна більшість з них, а саме 39, – це терміни-регіоналізми, наприклад: *causing explosion likely to endanger life or property, encouragement of terrorism, dissemination of terrorist publications, preparation of terrorist acts*. Прикладом є також регіональний термін *supporting terrorism*, що використовується у штаті Міссурі:

(7) *A person commits the crime of supporting terrorism if such person knowingly provides*

*material support to any organization designated as a foreign terrorist organization pursuant to 8 U.S.C. 1189, as amended and acts recklessly with regard to whether such organization had been designated as a foreign terrorist organization pursuant to 8 U.S.C. 1189 (Supporting terrorism).*

В ОДЮД функціонують усі терміни-регіоналізми цієї ЛСГ. Решта (7) термінів цієї групи, зафіксованих в ОДЮД, є загальними, наприклад: *terrorism, international terrorism, bioterrorism, chemical terrorism*.

У ННЮД було зареєстровано 30 термінів лексико-семантичної групи *тероризм* (50%). До них



відносяться 21 загальний термін, наприклад: *terrorism, political terrorism, nationalist terrorism, ethnic terrorism, religious terrorism* (у ННЮД функціонують усі загальні терміни цієї групи):

(8) *Despite copious media attention, there is no consensus methodology by which various actions may be placed under the nomenclature 'cyberterrorism', yet the term clearly exists in common usage; the term, first coined in the 1980s by Barry Collin (Collin, 1997), has blossomed in the last several years (Cyberterrorism).*

Решта термінів ЛСГ *тероризм*, зафіксованих у ННЮД, а саме 9, – це терміни-регіоналізми, наприклад: *encouragement of terrorism, dissemination of terrorist publications, preparation of terrorist acts.*

В ППЮД було зафіксовано 10 термінів, що позначають тероризм (17%). З них 2 – це загальні терміни: *terrorism, international terrorism*, решта (8) – терміни-регіоналізми, наприклад, *criminal possession of chemical weapon, biological weapon, radiological or nuclear weapon, or explosive device, act of terrorism, terroristic threatening, terroristic threats:*

(9) *When charged with a serious crime such as ... making terroristic threats, the defendant is innocent until proven guilty (Homicide/Assault).*

Термінів, що водночас вживаються в усіх *трьох* підтипах (ОДЮД, ННЮД та ППЮД), виявилось 3 (5%), з них 2 – загальні, 1 – регіональний.

Термінів, що водночас вживаються у *двох* підтипах юридичного дискурсу, було зафіксовано 20 (34%): в ОДЮД та ННЮД було зареєстровано 13 одиниць (22%), з них 5 – загальні, 8 – терміни-регіоналізми; в ОДЮД та ППЮД – 7 одиниць (12%), усі вони є термінами-регіоналізмами; термінів, що водночас представлені в ННЮД та ППЮД, не виявлено.

Термінів, що використовуються лише в *одному* підтипі юридичного дискурсу, було зафіксовано 37 (61%): лише в ОДЮД було зареєстровано 23 терміни (38%), усі вони є термінами-регіоналізмами; лише в ННЮД – 14 термінів (23%), усі вони є загальними; термінів, що представлені лише в ППЮД, не виявлено. Кількісні показники функціонально-дискурсивного варіювання лексико-семантичної групи *тероризм* демонструє Таб. 3.

Таблиця 3

**Кількісні показники функціонально-дискурсивного варіювання термінів ЛСГ *тероризм***

Терміни та їх кількість	тільки ОДЮД	тільки НННЮД	тільки ППЮД	ОДЮД+ НННЮД	ОДЮД+ ППЮД	ППЮД+ НННЮД	ОДЮД+ НННЮД+ ППЮД
Загальні 21(100%)	0	14 (67%)	0	5 (24%)	0	0	2 (9%)
Регіональні 39(100%)	23 (59%)	0	0	8 (21%)	7 (18%)	0	1 (2%)
Разом 60(100%)	23 (38%)	14 (23%)	0	13 (22%)	7 (12%)	0	3 (5%)

Проведене дослідження дає змогу дійти наступних висновків. Сфера правозастосування вимагає більшого обсягу вербалізованого знання про насильницькі злочини, ніж сфера правознавства, про що свідчить значно більша кількість термінів в ОДЮД порівняно з ННЮД. Під час поширення

спеціалізованого знання про насильницькі злочини за межі фахових кіл більш актуальним стає вербалізоване знання, що репрезентує сферу правозастосування, що маніфестовано більшою кількістю термінів, реалізованих в ОДЮД та ППЮД, порівняно з тими, що наявні в ННЮД та ППЮД. Ця тен-

денція не стосується ЛСГ *вбивство*, де кількість одиниць, реалізованих в ОДЮД / ІПЮД та ННЮД / ІПЮД є однаковою. З іншого боку, сфера правозастосування значною мірою пов'язана з особливостями вербалізованого знання про насильницькі злочини у різному соціокультурному середовищі, що виявляється в кількісній перевазі термінів-регіоналізмів, зафіксованих в ОДЮД та ОДЮД й ІПЮД. Для сфери правознавства більш характерна спільність вербалізованого знання про насильницькі злочини в усьому лінгвокультурному просторі Великої Британії і США, маніфестована кількісними показниками загальних термінів, зареєстрованих у ННЮД в усіх групах (для груп *вбивство* та *насильство* ще й кількісними показниками функціонування термінів у ННЮД / ІПЮД). Вагома роль спільного спеціального знання про насильницькі злочини також підтверджена значною перевагою загальних термінів серед тих, які функціонують в усіх трьох досліджених підтипах юридичного дискурсу та, відповідно, є найбільш поширеними.

Перспективою дослідження є аналіз функціонування термінів на позначення насильницьких злочинів у публіцистичному дискурсі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зацний Ю.А. Соціолінгвістичні аспекти вивчення словникового складу сучасної англійської мови / Зацний Ю.А., Пахомова Т.О., Зацна В.Ю. – Запоріжжя : ЗДУ, 2004. – 284 с. 2. Косоногова О.В. Юридический дискурс: лингвопрагматика имени собствен-

ного / О.В. Косоногова // Пробл. филологии, культурологии и искусствоведения. – 2008. – № 2. – С. 188–192. – Режим доступу : [http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008\\_2/Kosonogova.pdf](http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_2/Kosonogova.pdf) 3. Лисицкая Е.П. Концепт “Преступление” в научной картине мира / Е.П. Лисицкая. – Режим доступу : [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/Ros\\_fil/2008\\_3-4/10.html](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Ros_fil/2008_3-4/10.html) 4. Манжос Я.Ю. Макрополе НОМІСІДЕ у семантичному просторі CRIME / Я.Ю. Манжос // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В. Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. – Вип. 56? № 837. – С. 144–149.

#### ДЖЕРЕЛА ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Bachner and Associates, P.C. – Режим доступу : <http://www.bhlawfirm.com/Criminal-Defense-Overview/Homicide.shtml> 2. Criminal coercion. – Режим доступу : <http://law.justia.com/alabama/codes/13297/147495.html> 3. Cyberterrorism. – Режим доступу : <http://www.symantec.com/avcenter/reference/cyberterrorism.pdf> 4. Domestic violence. – Режим доступу : <http://www.willdefend.com/CM/SexCrimes/Domestic-Abuse.asp> 5. Homicide / Assault. – Режим доступу : <http://www.phila-criminal-lawyer.com/PracticeAreas/Homicide-Assault.asp> 6. Husband battering. – Режим доступу : <http://www.fact.on.ca/Info/dom/husband.htm> 7. Legislating the criminal code: involuntary manslaughter – Режим доступу : <http://www.official-documents.gov.uk/document/hc9596/hc01/0171/0171.pdf> 8. Supporting terrorism. – Режим доступу : <http://law.justia.com/missouri/codes/t38/5760000080.html> 9. United Kingdom Legislation. Corporate manslaughter and corporate homicide act, 2007. Chapter 19. – Режим доступу : <http://www.opsi.gov.uk/legislation/uk>

УДК 811.111.2 ' 282.4

## FORMATION OF AMERICAN ENGLISH LITERARY STANDARD AND CULTURAL FACTORS

*R. Kritsberg, Ph.D. (Kriviy Rig)*

The formation of the American national literary standard had been completed by the mid-1880s. The major historical events in the 19<sup>th</sup> century – the Westward Expansion and the influence of the Frontier, immigration to the United States, the Civil War and its consequences served as crucial factors in this process. In the 17<sup>th</sup> c., Indian loans, British dialectisms and archaisms were the hallmarks of American English. In the 18<sup>th</sup> c., the number of Americanisms extended. In the 19<sup>th</sup> c., signatures of American English reached their climax both in quantity and quality.

**Key words:** American English, cultural factors, loan, literary standard, vocabulary.

**Крицберг Р.Я. Формування американської літературної норми та культурні фактори.** Формування літературної норми американського варіанту було завершено у середині 1880 рр. Головні чинники цього процесу були західна експансія та вплив кордонів оселення, імміграція до США, Громадянська війна та її наслідки. У 17 ст. індіанські запозичення, британські діалектизми та архаїзми відзначали американський варіант. У 18 ст. розширюється база американізмів. У 19 ст. поступово зростають специфічні маркери мови США у кількісному та якісному планах.

**Ключові слова:** американський варіант англійської мови, запозичення, культурні фактори, літературна норма, словниковий склад.

**Крицберг Р.Я. Формирование американской литературной нормы и культурные факторы.** Формирование литературной нормы американского варианта было завершено в середине 1880х гг. Западная экспансия и влияние границы поселений, иммиграция в США, Гражданская война и ее последствия были основными движущими силами этого процесса. В 17 в. американский вариант отмечали индейские заимствования, британские диалектизмы и архаизмы. В 18 в. расширяется база американизмов. В 19 в. постепенно возрастают специфические маркеры языка США в количественном и качественном планах.

**Ключевые слова:** американский вариант английского языка, заимствование, культурные факторы, литературная норма, словарный состав.

Development of American English in diachrony and formation of national literary standard have been inadequately studied in sociolinguistics. When American ‘deviations’ from ‘correct’ British usage formed a new model of English, how this process had been developing and reflected in American literature, what extralinguistic factors promoted these changes – all those issues condition the topicality of the present paper.

The aim of the research is bringing to light the cultural factors which induced the formation of the American literary standard in the 19<sup>th</sup> century along with dynamics of the language changes. The object-matter is the process of development of American

English in diachrony from 17<sup>th</sup> through 19<sup>th</sup> cc., the subject-matter includes American language markers on lexical, grammar levels, and spelling of the forms under consideration. American literary sources of the 17-19<sup>th</sup> centuries serve as material for this paper.

The time when American English (AE) came into its own is a moot point. D. Simpson considers the process completed by 1850: “Thanks to the efforts of two generations of linguistic pioneers and to spectacular rise in the national self-confidence America had by about 1850 a version of English that was recognizably its own” [10, p. 10]. H. Mencken specifies the time-period differently: “From 1814 to 1861 the influence of

the great open spaces was enormous and during those gay and hopeful and melodramatic days all traditional characteristics of American English were developed” [9, p. 148]. They both, however, emphasize the external factors which brought into play language characteristics reflected in literature.

Still, the sweeping historical changes of the 19<sup>th</sup> century can't be downplayed to 'open spaces' and 'rise in the national self-confidence' only. The peak of immigration to the US from the 1820s to the 1920s with some 37 million of people is unlikely to recur [8, p. 8]. In its turn, the Westward migration that began to take form in the 1840s, because of depression in the Midwest, was different from anything that had gone before. Within twenty years, it swelled to more than a quarter of a million people crossing a distance of 1800 miles. In 1890, the age of Frontier was officially pronounced closed, but its consequences affected American life, institutions, and the national mentality long after that. F. Turner defended the idea of “ever-expanding Frontier” as of great account for all that: “...the advance of American settlement westward explains American development. The American institutions have been compelled to adapt themselves to the changes of an expanding people” [4, p. 81]. F. Turner's view has been supported and challenged since then by historians who, as J. Crevecoeur, called the Frontier “a unifying element in American nationalism” [8, p. 8], or, as H. Jones wrote that American culture “arises from the interplay of two great sets of forces – the Old World and the New” [ibid, p. 12]. Anyway, the impact of the Frontier on American life can't be underscored.

Another event that left a profound impression on the national conscience and history was the Civil War. Growing dissension between the North and South had led to two divergent societies based on conflicting economies and ways of life. This contrast was so sharp, the distinction between two parts was so deep that some historians spoke of “divergent civilizations”, “two political aliens” and “the bond of diverse States” or even, as E. Pollard put it, “the forced alliance and rough companionship of two very different peoples” [4, p. 293].

The Reconstruction period after the war took some time. Economic and social progress in the South and signs of its recovery grew on in mid-1880s. It was actual reunion of the country, a necessary provision for one common language to function, with close economic ties, single currency system on undivided territory. Here a few historical parallels can be drawn: the decay of feudalism and the rise of an absolute monarchy with a high degree of political centralization in Britain of the late 15<sup>th</sup> century that contributed to predominance of the national language over dialects; unification of France in one nation in the 16<sup>th</sup> century and the rise of literary French; the restoration of territorial integrity of Spain after the re-conquest of Granada in 1492 and the formation of the Spanish national tongue in the 16<sup>th</sup> century; the end of the feudal disintegration of Germany and the formation of the German literary standard late in the 18<sup>th</sup> century.

Hence the analysis of extra-linguistic background of that time speaks for moving the period of formation of the American national literary standard ahead of the dates suggested by D. Simpson and H. Mencken: from 1850s or 1860s to 1880s.

The study of American literary sources of the 17–19<sup>th</sup> cc. shows how this process had been developing.

17<sup>th</sup> century: The language of the earliest American literature does not differ much from that of England. Captain J. Smith was the first who gave picturesque presentation of a New World in his memorable works “A Map of Virginia” (1612), “A Description of New England” (1616), and “The General History of Virginia” (1624). His nascent American Language does not differ much from that of British English with the exception of new names of the Indian origin. “A Description of New England” is preceded by a vocabulary with 76 entries in total: “Because many doe desire to knowe the maner of their language, I have inserted these few words” [1, p. 136]. This collection contains native names of fish (*Copotone* “sturgeon”), weapon (*Attawp* “a bow”), numerals, household goods (*Matchcores* “skins or garments”, *Tussan* “beds”), tools (*Accowpets* “shears”), topographic and astronomic names (*Chepsin* “land”, *Musses* “woods”, *Suckahanna*

“water”, *Pummahumps* “stars”, *Keskowghes* “suns”), miscellaneous notions (*Kekughes* “life”, *Righcomoughes* “deaths”, *Marrapough* “enemies”, *Netoppew* “friends”, *Maskapow* “the worst of the enemies”, *Mawchik chammay* “the best of friends”) [ibid]. The author includes also the figures of speech indispensable to survive in the surrounding and accompanied by the English translation, a guide for a 17<sup>th</sup> century reader: “What call you this”, “In how many daies will there come hether any more English ships?”, “I am verie hungrie, what shall I eate?”, “Run you then to the king...and bid him come hither”, “Get you gone and come again quickly!” [ibid]. Of this vocabulary only 3 items have survived up to present-day: *Moccasin*, *Tomahacks* (*tomahawk*), and *Netoppew* (*netop*) “salutation to an Indian by the American colonists”. The rest is silence.

It goes without saying that Native American borrowings are taken at their phonetic value, far from anglicized standard form and grate on a modern reader’s untrained ears as an alphabet soup. Thus *Chechinquamins* is modern *chinquapin* “dwarf chestnut”, *Pawcohisora* is “hickory”, *Tockawhoughes* – *tuckahoe* “edible plant or root arrow arum”, *Aroughcun* – *raccoon*, *Mussascus* – *musquash* “muskrat”. The following examples from Captain J. Smith’s works illustrate the actual usage:

*“In all these places is a severall commander...and their assistants or their Elders called Caw-cawwassoighes (cockarouse “senior citizen, an elder, a person of authority”).*

*“...This they call Chechinquamins, which they esteeme a great daintie...”. (chinquapin “dwarf chestnut”).*

*“The water will be coloured as milk which they cal Pawcohisora and keepe it for their vse ... (hickory). The chiefe roote they haue for food is called Tockawhoughes ...” (Tuckahoe “the plant floating arum”).*

*“Pocones is a small fruit that groweth in the mountains which being dried and beate in powder turneth red (now poke, pokeweed “a tall North American plant used in dyeing”).*

*“There is a beast they call Aroughcun much like*

*as badger, but useth to live on trees as squirrels doe” (raccoon).*

*“A small beast they have they call Assapanick but we call them flying squirrels”. (now assapan “a flying squirrel *Sciuropterus volucella*”).*

*“They plant also Maracocks a wild fruit like a lemmon which also increase infinitely”. (now more *maypop* “passion flower”). [1, pp. 136–45].*

W. Bradford’s language in “Of Plymouth Plantation” (1630) does not reveal peculiar American features [2], apart from a few British archaisms and dialectic words which later came into disuse on the British Isles but were preserved in Standard American English, as *estate* “class, society” (the last usage in Britain was in 1643), *lusty* “strong” (1692):

*“... by which means he was very helpful to their outward estates, and so was every way as a common father unto them...”.*

*”... a lusty young man called John Howland”.*

*“But a lusty sea man which steered bade those which rowed ...”.*

*“So he bid them be of good cheer and row lustily” [ibid].*

W. Bradford uses the word *corn* as “Indian corn” in American sense (not British “grain”), there was little English grain before 1735, and corn was the main cereal for master, servant, and beast. J. Filson [3] much later in “The Discovery and settlement of Kentucke” (1784) writes:

*“Col. Harrod has lately experienced the production of small grain and affirms that he had 35 bushels of wheat and 55 bushels of rye per acre” [3, p. 67].*

In the second half of the 17<sup>th</sup> c. J. Hammond in his “Leah and Rachel, The Two Fruitful Sisters, Virginia, and Mary-land” (1658) uses *hog* in a new American sense “an animal for slaughter”. In general usage it means “domesticated species, especially castrated male pig, as well as wild species”:

*“Pleasant in observing their stocks and flockes of Cattle, Hoggs and Poultry grazing, whisking and skipping in their sights” [6, p. 25].*

Very few American words are used by J. Alsop in his “A Character of the Province of Mary-land”

(1666), mostly those are Indian names of plants & animals:

*“The thre main commodities this country affords for trafique are Tobacco, Furrs, and Flesh, Furrs and Skins as beavers, Otters, Musk-Rats, Rackoons, Wild-Cats and Elke or Buffaloe”.*

*“The Elke, the Cat of the Mountain, the Rackoon, the Fox, the Beaver, the Otter, the Possum ... and several others inhabit here in Mary-Land in several droves and troops” [ibid, pp. 541–549].*

The author notes here: “

*The sea, the bays the Chesapeake and Delaware and generally all the rivers do abound with fish of several sorts, for many of them we have no English names, except sturgeons” [ibid, p. 542].*

Between 1675 and 1677 one of the most devastating conflicts in the history of the New England Frontier in the 17<sup>th</sup> c. broke out: King Philip’s War. The advancing Puritan settlements were encroaching on the Indian tribal and hunting grounds, vital to sustain their living. The Indians who submitted to English rule, faced humiliation and servile dependency. The tinderbox was sparkled when King Philip, the sachem of Wampanoags, was forced to humiliating treaty denying his people hunting grounds without which they would starve.

This ravaging and sorrowful time is reflected in “Narratives of the Indian Wars” 1675–1699” [7]. J. Easton in his “A Relacion of the Indyan Warre” (1675) notes that “one tenth of adult males in Massachusetts were killed or captured, two third of towns & villages suffered directly from Indian raids” [ibid, p. 15].

Another anonymous author, known only as N.S., merchant from Boston, in his work “The present state of New England with respect to the Indian war” [ibid] presents “a list of the number of the English slain & wounded in the battle with the Indians on the 19<sup>th</sup> December 1675”: wounded & slain in all – 207, according to this list. The author gives explanations “for the better understanding some Indian Words which are necessarily used in the following Narrative the reader is desired to take notice: swamp signifies a Moorish place overgrown with woods

*and bushes but soft like a quagmire or Irish bog over which horse cannot at all or English foot (without great difficulty) passé “.*

*“A Sachem is a Prince King or Chief of an ancient family over whom he is an absolute Monarch”.*

*“A Squaw sachem is a Princess or Queen”.*

*“Wigwam are Indian huts or houses” [ibid].*

M. Rowlandson in her “Narratives of the Indian Wars” (1675–1699) is more prolific in using Indian borrowings [6]. She was a daughter of the local minister in Lancaster and her book was very well known. No contemporary New England publication commanded more attention in Great Britain than this. The story goes about M. Rowlandson’s abduction by Indians and her misfortune as their captive. Here we find *sagamore* “Indian chief”, *wigwam*, *squaw* “Indian woman”, *papoose* “Indian child”, *samp* “corn broken into coarse rice-like form, boiled & eaten with milk & sugar”, *wampum* “small cylindrical beads”, *powwow* “quack”, *sannup* “Indian husband”:

*“In the morning when they understood that my child was dead they sent for me home to my Masters Wigwam who was a Saggamore and married kings Phillips wives sister”.*

*“There were many hundreds old and young, some sick and some lame... many had Papooses at their backs, the greatest number at this time with us were Squaws”.*

*“... as well as for the Indians with their Squaws and Children ...traveled with all they had, bag and baggage”.*

*“...and on Mondays they set their Wigwams on fire and away they went”.*

*“He as dressed in the Holland shirt, with great laces sewed at the tail of it he had his silver buttons his white stockings, his Garters were hung around with shilling and he had girdles of Wampom upon his head and shoulders”.*

*“God would have found a way for the English to have passed this River, as well as for the indians with their Squaws and Children, and all their luggage”.*

*“... and said I must go back again with her ...*

and she called her Sannup".

"... I asked him to give me a little of his broth...he took a dish and gave me one spoonful of Samp". [ibid, pp. 434-468].

In the text there are few British archaisms and provincialisms: *sick* "ill" (as predicative), *mighty* "strong, big"; *baggage* and *luggage* are used interchangeably contrary to the modern standard. The first American compounds made their way in the literature: *Indian corn*, *rattle-snake*:

"Some found ears of Indian corn, some found Ground-nut".

"I put five Indian-corns in the room of it: which Corns were the greatest provisions I had in my travel for one day".

"I must go with them five or six miles down the River into a Mighty Thicket or Brush".

"They would eat Horses guts, Dogs, Skunks, Rattle-snakes; yea ..." [ibid].

Thus apart from very few proper American compounds, British archaisms and dialectic words, that later upgraded their status to standard vocabulary, Indian borrowings were the hallmarks of American language and literature in the 17<sup>th</sup> c.

18<sup>th</sup> century: Spelling habits of this time are far from being stable. Sometimes they follow the British tradition, sometimes – a new American one. C. Mather in "Magnalia Christi Americana" uses *honor*; *traveled*, *judgment* [6, p. 281], C. Colden in "The History of the Five Indian Nations" interchanges *neighborhood*, *judgment*, *center* (AE) with *neighbouring*, *imbellished*, *honour* (BE) [ibid, p. 406].

B. Franklin who lived long in Europe continues this trend in his "The Autobiography": e.g. *unfavorable*, *Libelling*, *Judgments*, *Labour*, *Neighbors*, *favorable*, *honored* [ibid, pp. 61–116].

Things began to change in the end of the century. G. Washington should be given a credit for contributing much to the rising American spelling tradition with uniform orthography in his works:

"...another anonymous production addressed more to feelings and passions, that to reason and judgment of the Army...I wanted a disposition...consistent with your own honor and

the dignity of the Army to make known your grievances...That their endeavors to discover and establish funds for this purpose, have been unwearied...the sincere affection I feel for an Army, I have so long had the honor to command...to exert whatever ability I am possessed of, in your favor..." [ibid, p. 80].

R. Beverley in "History and Present State of Virginia" (1705) employs numerous Indian loans and a few American compounds in describing nature and the American Indians: *skunk*, *possum*, *cockarouse*, *bald-eagle*, *muskrat*, *mock-bird*. *Cabin*, *creek*, *corn* in American senses are also found in his work, but apart from those, Americanisms are rare [ibid, pp. 550–559].

In the works of the second half of the 18<sup>th</sup> century, such as "The Hasty Pudding" (1796) by J. Barlow, "The Discovery, Settlement and present State of Kentucky" (1784) by J. Filson, "Travels Through North and South Carolina" (1791) by W. Bartram the American vocabulary is expanding although restricted to agricultural and everyday names: *Johnny-cake*, *hoe-cake*, *corn-house*, *corn-stalk*, *husking* [ibid].

19<sup>th</sup> century: The beginning of the period of growth of American English outlined in Noah Webster's "Dissertation on the English Language" (1789) is attributed to W. Irving, the actual founder of American literary tradition. Although he mainly follows the British standard, his works, such as "History of New York" (1809), "Sketch Book" (1820), "A Tour on the Prairies" (1835) abound in American compounds connected with plants and animals of the New World, Indian, Spanish and Dutch loans, words employed in peculiar American senses, British archaisms and provincialisms survived in the US, e.g. *witch-hazel*, *tree-toad*, *whippoorwill*, *powwow*, *doughnut*, *cruller*, *sassafras*, *tulip tree*, *cabin etc.* Still, his spelling is of irregular character, now British, now American.

This trend – the mix of American vocabulary with British grammar and orthography is visible in the language of such writers, as M. Birbeck ("Notes on a Journey in America", 1817), T. Dwight ("Travels in New England and New York", 1821), Th. Thorpe ("The Big Bear of Arkansas", 1841) and others [4].

A prominent place in development of American

standard that marked a new stage in the American literary tradition belongs to D. Crockett, A. Ward, J. Lowell, and F. Bret Hart. The language of their works in 1830s-1870s, with “no-holds-barred” regarding American spelling, vocabulary, and grammar ushered the M. Twain’s era. The most outstanding US writer was the first to make a masterly use of a genuine American English. The climax of his works falls on late 1870s-mid-1880s (“The Adventures of Tom Sawyer”, 1876, “The Prince and the Pauper”, 1882, “Life on the Mississippi”, 1882, “The Adventures of Huckleberry Finn”, 1884, “A Connecticut Yankee in King Arthur’s Court”, 1889) that quite agrees with ripe historical conditions for American English to come into its own.

Apart from historical and literary research, the quantitative analysis of coinage of Americanisms has been carried out [5: 176–79]. The whole period of AE development was divided into 34 time spans (from 1600 through 1930, by decades), and 2624 Americanisms were put in the corresponding decades depending on the time of their coinage. It turned out that the most intensive replenishment of AE stock had been going on from 1820s reaching its maximum by 1880-1890s. And this result agrees well with the literary analysis and considerations on the cultural factors.

The prospects of the further research lie in more detailed analysis of American literary sources of that period to specify the dynamics of the American English development.

#### REFERENCES

1. Barbour Ph. (ed.) The Complete Works of Captain John Smith in Three Volumes. Vol. 1 / Ph. Barbour (ed.). – The University of North Carolina Press, 1986. – 441 p.
2. Bradford W. Of Plymouth Plantation 1620–1647 / W. Bradford. – NY : The Modern Library, 1981. – 385 p.
3. Filson J. The Discovery and settlement of Kentucke / J. Filson. – Ann Arbor University, 1966. – 118 p.
4. Inge T. (ed.) A Nineteen Century American Reader / T. Inge (ed.). – Washington, DC : USIA, 1993. – 388 p.
5. Крицберг Р.Я. Дивергенция и конвергенция региональных вариантов современного английского языка / Р.Я. Крицберг. – Киев : КГЛУ – И.В.И., 2000. – 284 с.
6. Lemay L. (ed.) An Early American Reader / L. Lemay (ed.). – Washington, DC : USIA, 1992. – 734 p.
7. Lincoln Ch. (ed.) Narratives of the Indian Wars 1675–1699 / Ch. Lincoln. – NY : C. Scribner’s sons, 1913. – 316 p.
8. Luedtke S. (ed.) Making America. The Society and Culture of the United States / S. Luedtke (ed.). – Washington : USIA, 1988. – 582 p.
9. Mencken H. The American Language / H. Mencken. – NY : Alfred A. Knopf, 1986. – 777 p.
10. Simpson D. The Politics of American English / D. Simpson. – NY : Oxford University Press, 1986. – 230 p.



УДК 811.112.2'373.46

## BAKELIT ALS KUNSTSTOFF: DAS PLASTIKJAHRHUNDERT BEGINNT – SACH- UND WORTGESCHICHTEN DES 20. JAHRHUNDERTS

*H. Liebsch, Prof. Dr. (Dresden)*

The article deals with the interrelation of modern borrowed German words designating products and the history of their origin with the comparison of German in FRD and GDR. The main emphasis is put on the words designating artificial staff.

**Key words:** artificial staff, borrowed word, GDR-German, product name.

**Либш Г. Бакелит как искусственный материал: Начинается пластиковый век – История слов и вещей 20-го века.** В статье рассматривается взаимосвязь современных заимствований немецкого языка для обозначения товаров и истории их возникновения с привлечением сравнения немецкого языка в ФРГ и ГДР. Особое внимание уделяется словам, обозначающим товаром из искусственного материала.

**Ключевые слова:** заимствование, название товара, немецкий язык ГДР, искусственный материал.

**Лібш Г. Бакеліт як штучний матеріал: Починається пластикове століття – Історія слів та речей 20-го століття.** У статті розглядається взаємозв'язок сучасних запозичень німецької мови на позначення товарів та історії їх виникнення із залученням порівняння німецької мови у ФРН та НДР. Особлива увага приділяється словам на позначення товарів із штучного матеріалу.

**Ключові слова:** запозичення, назва товару, німецька мова НДР, штучний матеріал.

Recht wenig Aufmerksamkeit wird von der Linguistik den Waren-/Produktamen (z.B. *Colgate* als Zahnpaste) geschenkt, obwohl sie bei der Kommunikation der Fremdsprachler eine besondere Hürde darstellen – weniger wegen der grammatischen Besonderheiten (z.B. Artikelgebrauch) als vielmehr wegen ihrer Semantik, denn nur wenige sind im Duden / Band 1 zu finden (z.B. *T-Shirt*), einige sind in lexikografischen Wörterbüchern oder Konversationslexika erfasst (z.B. *Scanner*) [5], der Rest bleibt für den durchschnittlichen Nutzer vage (z.B. *Ceranfeld*). Und das, obwohl sie in der Rede des Muttersprachlers keinesfalls marginal sind.

Als Ausgangspunkt wählen wir die Erfindung eines Kunststoffes, denn ein Leben ohne Kunststoffe ist heute nicht mehr vorstellbar. Der Belgier Leo Hendrik Baekeland (1863–1944) startete in das 20. Jahrhundert mit der großindustriellen Herstellung einer Pressmasse aus Phenolharz mit dem Namen BAKELIT (1907), einem vollsynthetischen Plastikprodukt. (Anmerkung: In der DDR bevorzugte man statt „Plastik“ die

Wortbildung „Plaste“, z.B. *aus Plaste*). Dieser Duroplast-Kunststoff war zunächst ein sehr erwünschter Ersatz für Produkte aus Horn wie Stockgriffe, Knöpfe oder für elektrisches Isoliermaterial.

Aufgrund dieser Ersatzfunktion haftete der Benennung „Kunst-, künstlich“ lange Zeit eine gewisse Abwertung an, vgl. *Kunsthonig*, *künstliches Aroma*. Sehr schnell jedoch wurden von den Produzenten die Vorteile dieser preiswert herstellbaren Waren erkannt, aber auch der Nachteil: Die Langlebigkeit dieser Produkte reduziert die Gewinnchancen bei der Herstellung. Deshalb gibt es auch den Versuch, die Langlebigkeit solcher Produkte absichtlich zu verkürzen (= geplante Obsoleszenz). Ein allgemein bekanntes Beispiel: Bereit 1924 gab es eine Weltvereinbarung, Glühlampen so zu produzieren, dass sie höchstens 1000 bzw. 2000 Stunden brannten.

Inzwischen gibt es tausende Kunststoffe; ihre Zusammensetzung und Herstellung sind streng geheim. In der Alltagsrede heißen sie sehr oft nur *PVC*

[pe:fau'tse:] = *Polyvinylchlorid*. Baekelands Erfindung war – neben der elektronischen Datenverarbeitung (EDV) – eine der Großtaten des 20. Jahrhunderts, denn Plastikprodukte sind herkömmlichen Werkstoffen wie Holz, Metall oder Wolle in vielen Eigenschaften überlegen. Nicht genügend beachtet wird allerdings eine Gefahr: Plastikprodukte sind nicht abbaubar; sie zerfallen nur in kleinste Teilchen und können sich über die Nahrungskette (z.B. über Fische) im Menschen ablagern [1–4].

Der folgende fiktive Text (eine Art Nonsense-Text) enthält einige charakteristische Neuerungen im Leben und im Sprachgebrauch des 20. Jahrhunderts:

*Der Morgen begann für mich mit dem Rasieren. Danach griff ich zum Haarspray (um 1950) und benutzte den Deoroller (um 1960) und Colgate (1806; 1927) für die Zahnbürste.*

*Meine Frau tauschte den Pyjama (vor 1915) gegen Büstenhalter / BH (1895; 1920/30) und Slip (um 1950). Wird sie wie ein Teenager (um 1950) zu den Nahitlosen von ESDA (1954) den Petticoat (um 1960) nehmen oder den Minirock (1964/65)? Oder ein T-Shirt (um 1950), passend zum Lippenstift?*

*Ich nahm aus einer Plastiktüte das Malimohemd (1949) mit den großen Druckknöpfen (1903). Dazu zog ich die Knickerbocker an: Den Reißverschluss (1913; 1935) nicht vergessen! Ich griff nach den Schuhen mit dem Klettverschluss (1956) und legte mir die NATO-Plane (um 1950) zurecht.*

*Das Frühstück hatte ich gestern im Einkaufswagen (1937) zum Kassenband gebracht, damit der Scanner den Strichcode (Barcode; 1973/74) einliest.*

*Meine Frau stellte den halben Broiler (1965) zum Aufwärmen in der Teflonpfanne (1956) nicht auf das Ceranfeld (1969) des Herds, sondern in die Mikrowelle (1946/47). Das Schnittbrot (1928) kam in den Toaster (1926). Dann stellte sie das Geschirr auf die Igelittischdecke (1938), dazu eine Konserve mit Pull-off-Ring (1962) und servierte den Instantkaffee (1937/38); der Rest kam in die Thermosflasche (1903).*

*Ich stecke mir einen von Wrigley's Chewing Gums (um 1900) in den Mund, steige in mein Automobil (um 1900), einen Jeep mit neuen M- und S-Reifen von Dunlop (1922), und lege den Sicherheitsgurt an: Vor mir ein (Mountain)Bike ohne Katzenauge (1934), im Gegenverkehr ein Container-LKW (1956). Mein Arbeitstag beginnt...*

Das Handwerk des Friseurs wurde eingeschränkt durch den Selbstrasierer: Rasiermesser und Alaunstein wurden selten. Anfang des Jahrhunderts meldete King Camp Gillette einen Rasierapparat mit auswechselbaren Klingen zum Patent an; aber erst 1956 konnte Wilkinson Sword mit seinen Klingen aus rostfreiem Stahl konkurrieren. Das Patent für einen Trockenrasierer (= elektrischer Rasierapparat) wurde 1929 erteilt. Heute wird der Markt beherrscht von drei Produzenten: Remington (USA), Braun (Deutschland) und Philips (Niederlande).

Eine Episode: Die Berliner Firma Bergmann-Borsig produzierte ab 1955 den Trockenrasierer BB. Die Produktneuerung 1963 sollte „bebo shear“ heißen. Da das englische (!) Wort „shear“ (=scheren) dem DDR-Ministerium missfiel, wurde es in „sher“ verwandelt, was als Werbung heißen sollte: schnell-hautschonend-elektrisch-rasiert!

Das (der) Spray [jpre:, spre:] – 1926 von einem norwegischen Ingenieur erfunden – ist mit Treibgas versprühte Flüssigkeit sowie die entsprechende Sprühdose, zunächst für Farben, Politik, auch gegen Insekten. Das Treibgas FCKW (Fluorchlorkohlenwasserstoff) wurde Ende des 20. Jahrhunderts verboten. 1949 begeisterte das Haar(lack)spray die Friseure, wohingegen – von New York ausgehend – Graffiti-Sprayer die Städte verschandelten.

Die Funktion des Deorollers hatte man sich vom Kugelschreiber (1938; 1958) abgeschaut. Deo ist die gebäuchliche Kurzform von Deodorant (lat. *De-odor* – ‘ohne Geruch’). Die Markteinführung in den USA war 1952, in der DDR in den siebziger Jahren. Dazu: der Deostift.

Colgate ist zunächst eine amerikanische Seifenfirma, 1806 von William Colgate [‘koulgeit'] gegründet. Seit 1927 ist das Unternehmen auch in Deutschland präsent,

u. zw. als Colgate-Palmolive [**kɔl' ga:tq**], also mit deutscher Aussprache.

Bei der Zahnbürste erinnern wir uns daran, dass sie vor Erfindung des Kunststoffs einen Holzstiel hatte und auf diesem stand noch lange „Reine Borsten“ (rein = echt).

Der Pyjama, meist [**pi' Ga:ma**], kam aus Indien über das Englische ins Deutsche (vor 1915). Der Gebrauch von *Schlafanzug* ist heute häufiger.

Der Büstenhalter ist eine Erfindung der Jahrhundertwende: 1895 als Patent angemeldet, verdrängte er das Korsett. In den Jahren 1920/30 tauchte das Kurzwort BH auf, welches heute im Sprachgebrauch des Alltags dominiert. Die Fachgeschäfte heißen Miederwaren.

Der Slip entspricht dem deutschen Wort „Schlüpfer“. Es wird um 1950 aus dem Englischen übernommen. Für Schlüpfers mit knielangem Bein hat die Umgangssprache die Benennung „Liebestöter“.

Der Teenager – seit den fünfziger Jahren auch in Deutschland häufig – hat ursprünglich nur die Bedeutung „im Alter von dreizehn bis neunzehn“. Das ältere Wort „Backfisch“ (für Mädchen) ist heute fast unbekannt, während „Halbstarter“ (für Jungen) durchaus üblich ist, allerdings meist mit einer pejorativen Bedeutung.

Für die Kunstfasern gab es unterschiedliche Benennungen; die bekanntesten waren *Nylon* (USA), *Perlon* (BRD), *Dederon* (DDR). 1954 erhielt das Feinstrumpfwerk in Thalheim bei Stollberg das Patent für Erzgebirgische Strümpfe für Damen = ESDA. Diese Strümpfe aus synthetischen Fasern lagen hauteng am Bein und waren vor allem für den Export in die BRD. Die Nahtlosen waren Strümpfe ohne eine Naht auf der Rückseite des Beines, welche sich nur zu schnell verschob.

Der Petticoat (engl. *Petty coat* = 'kleiner, kurzer Rock') ist ein versteifter Halbhunterrock, welcher den Rock besonders zur Wirkung brachte, in der Alltagssprache auch mit der Aussprache [**' pF tiko: ]**.

Nach dem Petticoat war in den 60ern der Minirock die Attraktion: Mit 15 cm über dem Knie war er die kürzeste Variante eines Frauenrocks, was notwendigerweise die Erfindung der Feinstrumpfhose nach sich zog.

Als Episode: In England war Kinderbekleidung, gemessen an der Rocklänge, steuerfrei. Folglich mussten 1965 die Steuerbehörden eine Neuregelung festlegen, da die Frauen Kinderkleidchen als Rock trugen.

Das T-Shirt ist eine Vorgabe der US-Navy von 1942: ein Unterhemd aus weißer Baumwolle, mit rundem Halsausschnitt und kurzen Ärmeln (im rechten Winkel zum Körper), also wie der große Buchstabe *T*. Die Mariens trugen es aber gern als Oberhemd, da es den Körper betonte und Wirkung auf Frauen machte. In den 50er Jahren kam der Aufdruck von Western- und Sporthelden, ab den 60ern immer individuellere Aufdrucke.

Das Färben der Lippen ist uralte Neu ist die feste Stiftform, und zwar in einer Metallhülse mit einem gleitenden Röhrchen im Innern (1915). Dieser Lippenstift ist die ideale Unterstützung der sich entwickelnden Kosmetikbranche nach dem 1. Weltkrieg.

Malimo ist das Produkt einer patentierten Webtechnik (1949), welche Nähen und Wirken/Weben verbindet. Der Erfinder ist Heinrich Mauersberger (1909-1982). Das Kurzwort Malimo ist abgeleitet von *Mauersberger aus Limbach-Oberfrohna* (bei Chemnitz in Sachsen). Ein Ausspruch von H. Mauersberger über seine Erfindung und ihre Realisierung: 1 Prozent Inspiration, 99 Prozent Transpiration – und nochmals 100 Prozent Streit!

Dieses Nähgewirke (so das Fachwort) findet heute Verwendung als textile Ausstattung in der Fahrzeugindustrie, bei Windkraftanlagen und anderen Beschichtungen; es gilt als eine Technologie für die Zukunft. Da das Wort *Malimo* als Handelsmarke geschützt ist, wird dieses Textilgewerbe nicht mehr als Malimo produziert.

Knebelverschluss und Knopfloch sind seit langem bekannt. 1885 erfand Herbert Bauer den Federknopfverschluss; dieser blieb jedoch ohne Resonanz. Erst 1903 kam der Kurzwarenfabrikant Hans Prym mit einer Verbesserung auf den Markt: Ein Oberteil hält ein Unterteil mithilfe von zwei elastischen Federn. Diese Druckknöpfe ersetzen vielfache Knöpfe, Hacken, Ösen. Allein die Firma Prym produziert täglich 15 Millionen Stück.

Der Knickerbocker (das anlautende *k* wird wohl meist

gesprochen) gehört in die holländische Vorgeschichte von New York, welches von 1609–1664 Neu-Amsterdam hieß. Viele Holländer hatten den Familiennamen Knickerbocker. Da sie diese typische Überfallhose trugen, erfolgte eine Übertragung: Personennamen = Kleidungsstück. Die literarische Verbreitung des Namens „Knickerbocker“ ist dem Schriftsteller Washington Irving (1783–1859) zu danken. In Deutschland waren diese Knickerbocker-Hosen in den zwanziger und dreißiger Jahren sehr populär, besonders auch durch die Sport- und Wanderbewegung.

Das Patent für den Reißverschluss bekam der Schwede Gideon Sundback 1913. Der Reisverschluss ist eine Erleichterung, aber er hat seine Tücken, nicht nur für Kinder. Ursprünglich aus Metall gefertigt, ist er heute meist aus Kunststoff. Seit 1935 werden Reißverschlüsse auch in Männerhosen verarbeitet. In der letzten Zeit wird das Wort „der Zipper“ verwendet (von engl. *the zip*), besonders in Österreich.

Ein frühes Beispiel aus der Bionik, der technischen Anwendung biologischer Systeme, ist der Klettverschluss: Entsprechend der Frucht der Klette haften die Teile fest aneinander, können jedoch auch wieder getrennt werden. Das Patent für diese Erfindung bekam 1956 der Schweizer George de Mestral.

In den Jahren um 1950 wollte jeder ein Kleidungsstück: einen blauen Regenmantel aus Nylon. Auch in der DDR versuchte man über Beziehungen zu Westdeutschen einen solchen Mantel erhalten. Die umgangssprachliche Benennung war häufig NATO-Plane, abgeleitet von North Atlantic Treaty Organisation, gegründet 1949. Die Plane, zum Beispiel bei Lastkraftwagen, ist ein Zelttuch zum Abdecken vor Witterungseinflüssen.

Die Einkaufskultur hat sich in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts vollständig geändert. Üblich ist heute der Wocheneinkauf mit Auto, und zwar in einem Supermarkt mit SB = Selbstbedienung, wobei der Einkaufskorb meist durch den Einkaufswagen ersetzt wird. Dieser ist 1937 in den USA eingeführt worden und heute nach dem Auto das meistbenutzte vierrädrige Fahrzeug. Selbstbedienung und Einkaufswagen erfordern eine umwälzende Voraussetzung, nämlich eine Verpackungsindustrie.

Zu den Neuerungen beim Einkaufen gehört auch die Kennzeichnung der Warenverpackung mit einem Strichcode (auch *Barcode*; engl. *'bar = Strich'*), welcher elektronisch lesbar ist (seit 1973/74). Dieses übernimmt an der Kasse der Scanner (engl. *to scan = 'abtasten, untersuchen'*). Er fasst die analogen Daten und verwandelt sie für den Computer in digitale Form.

Der (Gold)Broiler (engl. *to broil = 'braten'*) ist ein Grillhähnchen. Der Wortgebrauch ist weitgehend auf die DDR beschränkt; in der BRD ist neben Brathähnchen auch Hendl (süddt.; österr.) verbreitet.

Die Wortgeschichte ist umständlich; es wird in der DDR belegt, dass man das Wort aus dem Amerikanischen übernommen hat.

Teflon ist ein Kurzwort aus Tetrafluorethylen, eine Zufallsentdeckung bei der Erfindung von Nylon (Ende der dreißiger Jahre); aber erst ab 1956 werden Töpfe und Pfannen damit beschichtet, denn Teflon ist resistent gegen Korrosion, Hitze, Säure usw. Es ist wetterbeständig und schwer entflammbar, also ist es auch geeignet für die Beschichtung von Astronauten-Raumanzügen, für Kabelisolierung. Auch die Freiheitsstatue vor New York ist telefonbeschichtet.

Bei Kochfläche moderner Küchenherde heißt Ceranfeld [**tse' ra:n**]. Ursprünglich gab es in den USA vorübergehend Ceram-Kochflächen für Elektro- und Gasherde. Hier erkennt man noch das Ursprungswort: *Ceram* = dt. *Keramik*. Von der deutschen Firma Schott (Mainz) entstand 1969 mit Ceran folglich ein neues Markenzeichen: Rohglas wird zu einer extrem hitzebeständigen Glaskeramik weiterverarbeitet, welche außerdem 20% weniger Energie verbraucht als herkömmliche Kochplatten.

Die Mikrowelle als Gerät (1946/47) erleichtert die schnelle Zubereitung von Nahrungsmitteln, denn die elektronischen Wellen des Geräts „beschießen“ und erhitzen die Moleküle. Den Anstoß zu dieser Erfindung gaben im 2. Weltkrieg Radaringenieure.

Das Schnittbrot ist das Ergebnis langer Vorarbeit: 1928 stellte Otto Frederick Rohwedder eine Maschine her, die Brot schnitt und so verpackte, dass es nicht austrocknete. Eine amerikanische Redensart ist „the best thing since sliced bread“ (das Beste, seit dem es geschnittenes Brot gibt). Im Supermarkt (nicht in

Bäckereien) ist heute Schnittbrot die bevorzugte Verkaufsware.

Mit dem (elektrischen) Toaster wird Weißbrot geröstet. Die Entwicklung geht über Jahrzehnte, da es immer wieder verbrannte Toastscheiben gab. Der sprachliche Ausgangspunkt ist der Toast (= Trinkspruch), denn in England war es früher üblich, vor dem Trinkspruch ein Stück geröstetes Brot in das Glas zu tunken.

Das Igelit (ugs. mit kurzem *i*) ist ein säurefester Kunststoff von den Buna-Werken bei Halle-Mereburg, im Allgemeinen zu Folien ausgemalt. Das Igelit (aus IG-Farben+lit) wurde zuerst 1938 aus dem Abfall von Buna-produkten hergestellt. Nach dem 2. Weltkrieg wird das Wort in der Alltagsrede eine Zeit lang für alle Kunststoffe verwendet.

Der Pull-off-Ring: Das Haltbarmachen von Speisen wird Anfang des 20. Jahrhunderts mit der Konservenindustrie vereinfacht. Problematisch – zum Teil bis heute – ist das Öffnen von Konserven. Ausgangspunkt war das Dosenbier, welches zwar seit den 50er Jahren im Verkauf war, aber ohne Erfolg. Seit 1962 gibt es jedoch den „Zieh-auf-Ring“ zum Öffnen des vorgestanzten Loches (Pittsburgh/USA). Vor allem Fischkonserven werden immer häufiger mit Pull-off-Ring produziert.

Instantkaffee: Nach langer Forschungsarbeit gelingt dem Schweizer Unternehmen Nestle 1937 die Herstellung von löslichem (Pulver)-Kaffee: (engl.) *instant* = ‚sofort‘. Als registrierter Markenname entstand 1938 Nescafé als Kurzwort aus *Nestle* und frz. *café*.

Das Prinzip der Thermoflaschen / -kanne ist ein doppelwandiger Vakuumbehälter: Heiß bleibt heiß, kalt bleibt kalt. Das Patent erhielt 1903 Reinhold Burger, geboren bei Dresden. Der Werbespruch war: Hält kalt und heiß – ohne Feuer und Eis.

Der Kaugummi (engl. *chewing gum*) kann zur Lebensphilosophie werden. In Deutschland kauen sieben Prozent täglich, zum Teil als Ersatz für Zigaretten. Der ursprüngliche Kaugummi bestand aus dem Milchsaft eines Baumes: William Wrigley [‘**rigli**‘] vermarktete sein Produkt etwa seit 1990. In den USA werden heute jährlich bis zu 600 g pro Person

verbraucht. Problematisch ist das Recycling dieses Produkts – Abbauzeit ist sechs Jahre. Daher: Ausspucken in der BRD zum Teil strafbar (560, – Euro), in Singapur verboten.

Das Automobil ist ein Internationalismus: in Deutschland sind vor allem gebräuchlich: das Auto (Alltag), der Wagen (stilistisch höher), das Kfz [**ka:FS’ tsFt**] = Kraftfahrzeug (besonders Technik und Vermarktung) sowie der PKW = Personenkraftwagen; [**pe:ka’ we::**; oft auch anfangsbetont]. Automobil war ursprünglich ein Adjektiv, und zwar: frz. *voiture automobile* = ‚ein Wagen, der sich selbst bewegt‘. Um 1900 verselbstständigte sich das Adjektiv und wurde zum Substantiv.

Der Jeep ist ein kleines, meist offenes Geländefahrzeug mit Allradantrieb und wurde im Zusammenfang mit dem 2. Weltkrieg populär. Das Wort *Jeep* [**Gi:p**] ist – was kaum jemand weiß – ein Kurzwort, abgeleitet von *general purposes war truck* = ‚ein Kriegsfahrzeug für alle Zwecke‘.

Bereits 1888/89 erhielt der irische Tierarzt Dunlop [‘**dAnlOp**, ugs. aber auch mit *u*] ein Patent, allerdings zunächst für einen Fahrrad-Luftreifen. Sein Unternehmen in London in London entwickelte dann 1922 die Luftreifen-Pneus mit Stahlseil. Heute unterscheiden wir entsprechend der unterschiedlichen Gummimischung Sommerreifen sowie Winterreifen, such M- und S-Reifen genannt, d.h. für Matsch und Schnee. Ein besonderes Produkt sind Ganzjahresreifen, die für jede Witterung geeignet sind.

Der Sicherheitsgurt / Haltegurt ist bereits vom Flugzeug bekannt. Allgemein vorgeschrieben sind sie seit etwa 1960. Der Unterschied: Im Flugzeug gibt es eine 2-Punktsicherung, im PKW eine 3-Punktsicherung.

Relativ neu im deutschen Sprachgebrauch ist das englische Kurzwort Bike [**baik**]. Das Ausgangswort ist engl. *bicycle* = (wörtlich) ‚Zweirad‘; dazu das Mountainbike = Geländefahrrad sowie das Trekkingbike = Mountainbike mit Gepäckträgern.

Eine Erfahrung ist, dass Verkehrsteilnehmer auch nachts gut erkannt werden müssen. Eine weitere Erfahrung ist, dass Tieraugen das Scheinwerferlicht besonders hell reflektieren. Daraus entwickelte Percy Shaw 1934/ 35 die Idee des Katzenauges als Rückstrahler am Fahrrad.

Früher erfolgte die Beladung der Schiffe durch Hafenarbeiter. Heute wird im Rahmen der Globalisierung das Stückgut in vorgefertigten Behältern = Containern transportiert (u. zw. 70 Prozent aller Waren). Den Anstoß dazu gab um 1930 ein Zigarettenautomat. Mitte des Jahrhunderts wurde die Idee realisiert, zunächst noch mit ungenormten Blechkisten. 1966 kam dann das erste Containerschiff von Amerika nach Europa, u. zw. mit Standardboxen (= 6,06 x 2,44 x 2,44 m), welche auch passend sind für LKW (= Lastkraftwagen) und Eisenbahn-Waggons. Zum Nachdenken: 1 Containerschiff kann bis zu 14 000 Standardboxen transportieren.

Alle die genannten Erfindungen haben unser Leben begleitet und bereichert. Die Menschen des 21. Jahrhunderts werden mit ihren Erkenntnissen und Leistungen neue Schwerpunkte setzen. Ein

Markierungspunkt ist bereits erkannt: die Speicherung aller Informationen in digitaler Form, dazu die allgemeine Nutzung des Internets. Welche Neuerung werden das noch vor uns liegende 21. Jahrhundert charakterisieren?

#### LITERATUR

1. Hillman D. Genial!: Die 100 genialen Erfindungen des 20. Jahrhunderts, ohne die unser Alltag nicht mehr vorstellbar ist / David Hillmann, David Gibbs. – Köln : VGS Verlagsgesellschaft, 1998. – 191 S.
2. Lödige H. Tesa, Tuc und Teddybär / Hartwig Lödige. – München : Ullstein Taschenbuchverlag, 2002. – 437 S.
3. Lätscher A. Von Ajax bis Xerox / Andreas Lätscher. – Zürich : Artemis, 1987.
4. Sommer S. Lexikon des DDR-Alltags / Stefan Sommer. – Berlin : Schwarzkopf & Schwarzkopf Verlag, 1999.
5. Tippach-Schneider S. Das große Lexikon der DDR-Werbung / Simone Tippach-Schneider. – Berlin : Schwarzkopf & Schwarzkopf, 2002. – 475 S.

УДК 811'111'276.5

## СЕМАНТИЧНІ АСПЕКТИ АМЕРИКАНСЬКОГО МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

*Т.О. Мизин, канд. філол. наук (Київ)*

У статті розглядаються семантичні особливості американського молодіжного сленгу. Авторка стверджує, що молодіжний сленг є невід'ємною частиною молодіжної субкультури, одним із способів самовираження його носіїв. Підкреслюється, що сленгова лексика характеризується яскраво вираженою позитивною чи негативною оцінкою. Виділено лексико-семантичні групи, синонімічні ряди сленгової лексики. Виокремлено процеси в розвитку значення існуючих у нормативній мові лексичних одиниць при їх трансформації в молодіжний сленг.

**Ключові слова:** значення, лексико-семантична група, молодіжний сленг, оціночна конотація, синонімічний ряд.

**Мизин Т.А. Семантические аспекты американского молодёжного сленга.** В статье рассматриваются семантические особенности американского молодёжного сленга. Автор утверждает, что молодёжный сленг является неотъемлемой частью молодёжной субкультуры, одним из способов самовыражения его носителей. Подчеркивается, что сленговая лексика характеризуется ярко выраженной положительной или отрицательной оценкой. Выделены лексико-семантические группы, синонимические ряды сленговой лексики. Определены процессы в развитии значения существующих в нормативном языке лексических единиц при их трансформации в молодёжный сленг.

**Ключевые слова:** значение, лексико-семантическая группа, молодёжный сленг, оценочная коннотация, синонимический ряд.

**Myzyn T.O. Semantic Aspects of the American Youth Slang.** The article deals with semantic peculiarities of the American youth slang. The author states that youth slang is an integral part of youth subculture. It is stressed that slang is characterized by a pronounced positive or negative connotation. Lexico-semantic groups and synonymic rows of slang are singled out. The processes in the meaning development of the existing in the standard language lexical units during their transformation into slang are defined.

**Key words:** evaluative connotation, lexico-semantic group, meaning, synonymic row, youth slang.

Одним із найактуальніших питань сучасної лінгвістики є вивчення соціальної варіативності мовлення, специфіки використання мови представниками різних вікових та соціальних груп. Серед різних форм існування мови значна увага приділяється саме соціолектичному аспекту мови, який складається з мовних субстандартів різного ступеню кодифікованості, в тому числі молодіжного сленгу.

У цьому дослідженні під терміном „сленг” ми будемо дотримуватися визначення Т.Г. Нікітіної, яка вважає сленг соціальним різновидом мови, який характеризується, на відміну від загальнонародної мови, специфічною лексикою і фразеоло-

гією, а також особливим використанням словотворчих засобів [5, с. 4].

Актуальність вивчення американського молодіжного сленгу зумовлена як антропоцентричною спрямованістю сучасної лінгвістики, зростанням мовознавчого інтересу до лінгвістичних субстандартів, так і швидкою змінюваністю лексичного складу молодіжного сленгу, який на кожному етапі свого розвитку потребує нових досліджень.

Перед собою у цій розвідці ми ставимо за мету: характеристику семантичних особливостей сленгових лексичних одиниць англійської мови, виділення лексико-семантичних груп сленгізмів, синоні-

мічних рядів, семантичних процесів при трансформації нормативної лексики в молодіжний сленг.

Об'єктом дослідження є сленгізми, які функціонують у молодіжному середовищі США.

Предмет – семантичні особливості сленгових лексичних одиниць англійської мови.

Матеріалом дослідження слугують дані словників сучасного американського сленгу [8–10].

Починаючи з XVII століття в лінгвістиці активно обговорюється питання про вплив суспільства на мову. Ця проблема вивчалася такими мовознавцями, як Ш. Баллі, А. Мейє, Е. Картридж та іншими. Початки теоретичних студій над лексикою та фразеологією субстандартних мов сягають XIX століття. Активне вивчення особливостей субстандартного мовлення розпочалося в другій половині XX століття і набуло значного розвитку наприкінці століття.

Сленг є об'єктом лінгвістичних досліджень на матеріалі багатьох мов. Різні аспекти сленгу вивчали такі дослідники, як І.В. Арнольд, І.Р. Гальперін, Т.М. Беляєва, В.Д. Девкін, Н.А. Коловська, Дж. Дрейк, У. Лабов, Е. Картридж, С.Б. Флекснер, В. Фріман та інші. Значна кількість праць мовознавців (Р.В. Боднар, Т.С. Бакіної, В.О. Дорди, О.Є. Магюшенко, О.С. Христенко, О.В. Ясінської,) присвячена дослідженню особливостей сленгової лексики окремих соціально-вікових груп молоді.

Молодіжний сленг, як соціальний різновид мови, притаманний певній віковій категорії, являє собою окремий пласт національної мови, який відображає певною мірою рівень культури, освіченості, розвитку суспільства. Це лінгвістичний феномен, існування якого обмежене не тільки віковими рамками, а й соціальними. Дослідження лінгвістів показують, що особливий вплив на мовлення людини справляє середовище, в якому вона живе. Реалії життя, навчання, оточення впливають на формування молодіжного сленгу. Його роль швидко зростає в макросистемі англійської мови. Він є одним із джерел поповнення лексики американського варіанту англійської мови.

Молодіжний сленг є невід'ємною частиною молодіжної субкультури, одним із способів самовира-

ження його носіїв. Завдяки знанню особливої мови молоді люди почуваються особливими, відмінними від інших. Це лінгвістичне явище, яке характеризується не тільки певним колом його носіїв, але й набором умовних слів, фразеологізмів, особливою стилістичною зниженістю й експресивним забарвленням. Сленг молоді найбільш жваво реагує на події життя, підхоплює й відображає нові явища і змінюється в процесі перетворень. Це проявляється у творенні нею особливої мови, яка використовується цією соціальною групою.

Молодь, як носій молодіжного сленгу, є внутрішньо неоднорідною соціально-демографічною групою. Молодіжний сленг включає в себе лексичні одиниці з аксіологічним компонентом для позначення понять і явищ життя, вульгаризми, професійний жаргон. Використання сленгізмів викликано бажанням самоствердитися, є протестом проти одноманіття мовлення. Цей прошарок лексики характеризується великою кількістю одиниць, різноманіттям моделей семантичної варіації, широким діапазоном номінативних засобів, яскравою образністю й експресивністю.

Одним із джерел поповнення сленгу є літературна мова. Зазначимо, що як лексична база, вона використовується в більшості соціальних діалектів. Хоча значна частина одиниць молодіжного сленгу представлена лексемами, які є дублетами нейтральних або розмовних одиниць, для людей інших вікових категорій вони можуть бути незрозумілими. Наприклад, *fry* – *покарати*, *turkey* – *жертва вуличного пограбування*, *bone* – *гроші*. Ці лексичні одиниці відображають безпосередні, найважливіші сфери інтересу молоді. Вони роблять мову живішою, яскравою, виразною та образною.

У складі молодіжного американського сленгу можна виокремити лексеми, які об'єднуються в такі основні лексико-семантичні групи:

1. Алкоголь, наркотики (24%): *loadie* – *н'яниця*; *pummeled*, *trashed*, *bamboozled* – *н'яний*; *hooter* – *марихуана*; *flake* – *кокаїн*; *ret*, *bogie* – *цигарка*.

2. Флірт, кохання, секс (19%): *bag* – *фліртувати*; *boodle* – *обійми*, *поцілунки*; *crash*, *face* – *“відшумти”*; *homework* – *коханка*.



3. Дозвілля (18%): *fling, drag* – вечірка; *jam, rage, jive and juke* – гарно проводити час; *crawl* – танцювати; *kick* – розслаблятися, відпочивати.

4. Зовнішність (9%): *chick, peach* – красуня; *biddu, roach, scank, scuzz* – погануля; *stromagnon, malvin* – потвора (про чоловіка).

5. Інтелект, риси характеру (9%): *book smart, fossil* – розумник; *dumb-head, brain-dead, flake* – дурень; *crank* – дратівлива людина; *grunge, gweeb(o)* – зануда.

6. Предмети першої необхідності (8%): *grazing* – їжа; *chas, ches* – сірники; *stompers* – черевики; *shank* – ніж.

7. Злочинні чи хуліганські дії (5%): *scarf (up), scoff* – красти, поцупити; *flap, romp* – бійка між вуличними бандами; *turkey* – жертва вуличного пограбування.

8. Лексичні засоби вираження емоційного стану, які передаються вигуками (3%): тривога (*Chickie!* – Ховайся!), подив (*Bonk!* – Тю!), незгода (*Dude!* – Ні за яких обставин); схвалення (*Cool!* – Клас! Супер!); збентеження (*Sqeeps!* – ого!); огида (*barf, barf me out* – Фе!).

9. Соціально та культурно обумовлені явища (2%): *bone, ends* – гроші; *smoke* – долар; *sl ease* – жebraкувати, клянчити; *Z(ee)* – спати, дрімати.

10. Навчання (2%): *bust* – провалити екзамен; *crib course, snap course* – легкий навчальний курс; *squid, weenie* – зубрило; *cut-throat student* – відмінник; *pony* – шпаргалка.

11. Назви страв і напоїв (0,4%): *booze* – алкоголь; *boodle* – цукерки; *za* – піца; *jigger* – вершкове морозиво з фруктами, горіхами.

12. Аксіологічні характеристики (0,6): *diddly-dum, doggy, rocking, savage, wailing / whaling* – кльовий, крутий; *bunk, buttery, shady* – відстійний, задрипаний; *groovy, joany* – немодний; *pitpish* – модний.

Ми виявили також п'ять лексичних одиниць на позначення поліцейських (*five-O, lard, nab(s), Mickey Mouse, penny*) і дві лексичні одиниці на позначення поліцейської машини (*buzz, cherry-top*).

Таким чином, на основі зробленої вибірки, ми дійшли до висновку, що молоді люди найчастіше вживають слова, пов'язані з алкоголем, наркотиками, фліртом, коханням і сексом, дозвіллям. Назви страв, напоїв і аксіологічні характеристики є найменш частотними.

Наведені вище приклади показують, що сленгізми характеризуються яскраво вираженою позитивною чи негативною оцінкою. Як зазначає В.В. Нагель, оцінка є універсальною категорією, що виражає позитивне чи негативне ставлення мовця до змісту мовлення й реалізується в частинах слова, вигуках, модальних частках, повнозначних лексемах, словосполученнях, фразах, умовлених актах й аксіологічних категоріях [6].

Дослідниці О.Г. Васильєва і О.С. Рахматуліна вказують, що оцінка, як мовна категорія, виражається в семантиці різних засобів – фонетичних, лексичних, морфологічних, синтаксичних. Кожний рівень мовно-мовленнєвої структури здатен виражати оцінку своїм специфічним способом. Проте одним із основних рівнів є лексичний – сукупність слів різної частиномовної належності, що називають, виражають або повідомляють про наявність деякої оцінки та з нею пов'язаної емоції [1, с. 45].

Однією з особливостей сленгової лексики є властивість формувати широкі незамкнені ряди компонентів із спільною денотативною семою – синонім. Кожен член цього синонімічного ряду має певні семантичні й стилістичні відтінки. Часом сленг молоді характеризується комічним ефектом, а іноді й грубістю. Як засвідчили матеріали, найбільші синонімічні ряди утворюють сленгізми на позначення інтелектуальної сфери. Очевидно, що ті поняття, які мають найбільший синонімічний ряд, відтворюють найбільш актуальні теми спілкування побутового рівня. Ця сфера в картині світу молодіжного сленгу чітко розділена на два діаметральних полюси: здатність людини розбиратися в чомусь і її нездатність це зробити, обмеженість. Вибудовуються доволі потужні синонімічні ряди на позначення людей із низьким рівнем інтелекту, некімтливих (*flacker, goober, cretonoid, grind, gunner, gweeb(o)*), із високим рівнем інтелекту

(*anchorman, bone, shark, wonk, squid, throat student, weenie*).

Численні синонімічні ряди утворює лексика на позначення зовнішності людини. Причому лексичних одиниць на позначення некрасивих людей більше, ніж на позначення красивих. Можливо, це тому, що краса сприймається як щось ординарне, а недоліки завжди привертають увагу. Слід зазначити, що ознака красива / некрасива людина в молодіжному соціумі має яскраво виражене гендерне спрямування, особливо щодо жіночої статі. Із відібраних нами лексичних одиниць шістнадцять означають красиву жінку і лише одна – привабливого чоловіка. Можливо, це можна пояснити тим, що сленгову лексику частіше вживають чоловіки. Жінки намагаються уникати засобів, які можуть образити співрозмовника, прагнуть створити доброзичливу атмосферу. Чоловіки більш прямолинійні й категоричні, не завжди враховують інтереси співрозмовника.

Психічна сфера особистості в картині світу молодіжного сленгу представлена номінаціями, які характеризують психічні відхилення людини, втрату здорового глузду (*bonzo – схилений; meshugana – скажений; squirrel – дивак*). Такі лексичні одиниці вживаються частіше, ніж сленгізми на позначення стандартної поведінки.

Така сама тенденція спостерігається щодо вигуків, які надають експресивного забарвлення виразу, служать для безпосереднього вираження почуттів. Молодь частіше вживає вигуки, котрі виражають негативні емоції.

Крім цього способу вираження емоцій існує більше 100 іменників і прикметників із оціночною конотацією, які роблять мову молоді експресивною та емоційною. Конотація входить до семантики мовних одиниць і виражає ставлення суб'єкта мовлення до дійсності.

Прикладами прикметників із позитивною конотацією є такі: *чудовий, кльовий – chill, flash, howl, super, toast, wig* та ін..

Негативну конотацію мають такі лексичні одиниці: *мерзенний, огидний – bogue, grody, grungy, salty, scuzzy, trippy, zod* та ін..

Отже, молодіжний сленг активно поповнює словниковий склад, утворюючи антонімічні пари.

Наше дослідження підтвердило дані, що найбільш розповсюдженою є негативна конотація [2, с. 5; 4, с. 12]. Як бачимо, емоційно вираженому стану відповідають характерні зміни в загальній системі поведінки, виражені в певних фізіологічних зрушеннях, а також у змінах у системі мовної поведінки мовця [6, с. 14].

Нами зафіксовано також дві лексичні одиниці, які стали полісемантичними як сленгові одиниці. Виявлені нами слова мають як позитивну, так і негативну конотацію: *conehead – розумний; дурний і gnarly – чудовий; жахливий*. Полісемія – один із найважливіших чинників еволюції словникового складу на основі її внутрішніх ресурсів. Хоча, слід зауважити, цей чинник є не лише внутрішнім. Він залежить і від екстралінгвістичних умов.

Аналіз американських сленгізмів дозволяє виокремити такі процеси в розвитку значення існуючих у нормативній мові лексичних одиниць при їхній трансформації в молодіжний сленг:

1. Аксіологічні переосмислення зооморфізмів (30 %): *cow college – коледж у “глибинці”; drape are – мала дитина; pig – некрасива дівчина; pony – шпаргалка; rat around – байдикувати; shark – дуже здібний студент*.

2. Пейорація (20 %): *flake – дурень; flag – провалити курс; teat – дурень; beige – зануда*.

3. Нейтралізація (20 %): *book – наполегливо вчитися; hit – скласти іспит; later – до побачення*.

4. Амеліорація (15 %): *chill, neat – чудовий, прекрасний, вражаючий; wig, toast – чудовий*.

5. Поляризація аксіологічного значення (10 %): *savage – дикий > чудовий; mean – підлий > чудовий*.

6. Аксіологічні переосмислення від власних імен (5 %): *McDucks, Mickey D's – ресторан швидкого харчування; Melvin – нудна людина*.

Іноді переосмисленню підлягають не тільки окремі слова, а й вирази: *go to town – осканенити, get fonky – сваритися, green thumb – багатий*.

Таким чином, можна зробити висновок, що

найчастіше способом трансформації існуючих у нормативній мові лексичних одиниць у молодіжному сленгу є аксіологічні переосмислення зооморфізмів, пейорація, нейтралізація.

Серед вибраного корпусу аксіологічно маркованих лексичних одиниць є такі, які можуть включати декілька видів конотації: *whippersnapper* – нікчема (іронічність, пейоративність).

Вивчаючи студентський сленг, дослідник В.О. Дорда дійшов висновку, що більшість слів, що відносяться до студентського сленгу є похідними від професійних термінів [3, с. 191]. Ці дані підтверджуються й нашим дослідженням молодіжного сленгу в цілому. Прикладами таких утворень можуть бути: *prof* – *професор*, *psych* – *психологія*, *lit* – *література* та ін.

Слід зазначити, що молодіжний сленг характеризується швидкою мінливістю та постійним оновленням узв'язку з новими підростаючими поколіннями. Зі зміною одного модного явища, старі слова забуваються, їм на зміну приходять інші.

Американський молодіжний сленг є складним мовним утворенням, що відбиває соціально-психологічні особливості молодіжної субкультури, в якій, у свою чергу, знаходять відображення суспільно-політичні та економічні процеси.

Оскільки молодь загалом характеризується активною життєвою позицією, то мовні засоби спілкування, або сленгізми, мають тенденцію до поширення і входження до розмовної та нормативної лексики, а лексеми інших субкультур входять до молодіжного сленгу.

Висновки. Наше дослідження показало, що сленг є ефективним способом передавати свої думки, почуття, емоції за допомогою експресивних лексичних одиниць. До молодіжного сленгу можуть входити різні лексико-семантичні групи. Сленгові одиниці можуть утворювати синонімічні ряди. Серед сленгізмів переважають одиниці з негативною конотацією.

Перспективи подальшого дослідження. Наше дослідження не вичерпує всієї проблематики, пов'язаної з американським молодіжним сленгом. Перспективним вважаємо дослідження функціонування американського молодіжного сленгу, порівняльний аналіз семантичних особливостей американського, британського й українського сленгу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Васильєва О.Г. Оцінні прикметники та прислівники в англomовному молодіжному дискурсі : гендерний аспект (на матеріалі телесеріалу „Друзі” / О. Васильєва, О.Рахматуліна // Збірник наук. праць КиМУ – ГДПШМ. Серія „Актуальні питання філології” – 2012. – Вип. 3. – С. 43–50.
2. Дембовська Л.М. Пряма і непряма композитна номінація в англійській мові : соціодискурсивний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.04 „Германські мови” / Л.М. Дембовська. – Харків, 2012. – 20 с.
3. Дорда В.О. Статус студентського сленгу та адгерентних груп англomовної ненормативної лексики / В.О. Дорда // Вісник СумДУ. – 2006. – № 3. – С. 188–192.
4. Коловская Н.А. Особенности функционирования американского студенческого сленга / Н.А. Коловская // Языкознание. – 2004. – № 2. – С. 9–12.
5. Молодёжный сленг : толковый словарь : более 12000 слов; свыше 3000 фразеологизмов / [авт. Никитина Т.Г.]. – М. : Астрель, 2007. – 910 с.
6. Нагель В.В. Різновиди оцінки як лінгвістичної категорії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.Nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/dlgum/2007\\_6/15.html](http://www.Nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/dlgum/2007_6/15.html).
7. Шаховский В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе (на примере английского языка : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора филол. наук : спец. 10.02.19 „Теория языка” / В.И. Шаховский. – М., 1988. – 39 с.
8. Dictionary of Slang in North America, Great Britain and Australia / [авт.-уклад. Матюшенков В.С.]. – М. : Флинта, Наука, 2005. – 176 с.
9. NTC's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions / [R.A. Spears]. – NY. : NTC Pub. Group, 2000. – 560 p.
10. The Routledge Dictionary of Modern American Slang and Unconventional English / [T. Datzell, E. Partridge]. – NY. : Routledge, 2009. – 1104 p.

УДК 81'37

## ЛЕКСИКОГРАФІЧНА СЕМАНТИКА СТИЛІСТИЧНО ЗАБАРВЛЕНОЇ ЛЕКСИКИ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

*Н.В. Романова, канд. філол. наук (Київ)*

Стаття присвячена аналізу лексикографічної семантики та структурних особливостей стилістично забарвленої лексики сучасної німецької мови; виявлено дві основні групи слів: негативні та позитивні; розглянуто особливості значень напівафіксів, що беруть участь у творенні досліджуваних лексем; зацентовано увагу на тематичній класифікації розглядуваного прошарку мовних одиниць.

**Ключові слова:** стилістично забарвлена лексика, словникові позначки, негативне значення, позитивне значення, напівафікси, напівсуфікси, напівпрефікси.

**Романова Н.В. Лексикографическая семантика стилистически окрашенной лексики современного немецкого языка.** Статья посвящена анализу лексикографической семантики и структурных особенностей стилистически окрашенной лексики современного немецкого языка; выявлены две основные группы слов: негативные и позитивные; рассмотрены особенности значений полуаффиксов, участвующих в создании исследуемых лексем; акцентировано внимание на тематической классификации рассматриваемого слоя языковых единиц.

**Ключевые слова:** стилистически окрашенная лексика, словарные пометки, отрицательное значение, положительное значение, полуаффиксы, полусуффиксы, полупрефиксы.

**Romanova N.V. Lexicographic semantics stylistic colored vocabulary of modern German language.** The article focuses on the lexicographic semantics and structural features stylistically colored vocabulary of modern German language; found two main groups of words: negative and positive; the peculiarities of values semi-affix, involved in the creation of the studied lexemes, is emphasized on content classification examined layers of linguistic units.

**Keywords:** stylistically colored vocabulary, dictionary marks, negative semantics, positive semantics, semi-affix, semi-suffix, semi-prefix.

Словниковий склад будь-якої національної літературної мови, і в тому числі німецької, є явищем унікальним і самобутнім, бо в ньому значною мірою відбивається світогляд, історія і культура лінгво-спільноти. Отже, питання лексикографічної семантики тих чи тих мовних знаків завжди будуть залишатися на передньому плані мовознавчого пошуку.

Об'єктом вивчення є стилістично забарвлена лексика німецької мови початку ХХІ століття. Предметом аналізу – шляхи й механізми її створення та їх співвідношення в лексичній семантиці.

Метою роботи є виявлення специфіки словникового значення стилістично забарвленої лексики німецької мови початку ХХІ століття. Досягнення

поставленої мети передбачає вирішення таких завдань: 1) визначити онтологічні властивості стилістично забарвленої лексики (далі – СЗЛ) (від фр. *stylistique* < гр. *stylos* – “паличка для письма”) на основі вивчення її лінгвістичних тлумачень; 2) виділити похідні стилістично забарвлені слова з напівафіксами; 3) проаналізувати значення напівафіксів, що беруть участь у творенні СЗЛ, характерні для кожної частини мови; 4) систематизувати й класифікувати досліджувані лексеми за тематичним принципом.

Матеріалом дослідження слугує стилістично забарвлена лексика німецької мови ХХІ століття (~500 лексичних одиниць), отримана методом

суцільної вибірки з чотирьох авторитетних лексикографічних джерел (словники К. Дудена, Лангеншейдта, ПОНСа, Р. Варіг-Бурфейнд).

Актуальність теми полягає в загальній спрямованості сучасної лексикології на розгляд семантики слова в площині ментальних процесів, що дає змогу з'ясувати, як знання про ставлення до навколишнього світу об'єктивуються в словесних формах.

Поняття „стилістично забарвлена лексика“ розглядають із погляду функцій і змісту. Функціональне забарвлення пов'язане зі стилем мовлення й особливо помітне в конкретній ситуації комунікативного акту. Емоційно-експресивне забарвлення полягає в здатності слова „викликати поза контекстом особливе стилістичне враження“ [5, с. 34]. Важливо відзначити, що стилістичне враження зумовлене впливом денотата. Тут висувається на передній план проблема якісно-ціннісної характеристики: зниження показників якості денотата свідчить про виділення в об'єкті негативних ознак, прирощення показників денотата передбачає наявність позитивних ознак відповідно. Отже, семантична структура СЗЛ включає модальну орієнтацію, емоційно-оцінний і/чи експресивний компоненти, функціональну трансформацію.

Виокремлюють негативне, позитивне [12, с. 29–31] й нейтральне ставлення до позначуваного словом предмета чи явища [7, с. 3]. За таких обставин уся СЗЛ має численні відтінки: від ледве відчутних до нищівних. *Негативні* відтінки є більш розмаїті, ніж позитивні: презирливі, зневажливі, відразливі, несхвальні, докірливі, глузливі, брутальні, лайливі. До *позитивних* відтінків належать: схвальні, пестливі, почасти жартівливі [6, с. 83].

Одним із критеріїв відбору СЗЛ є словникові **“експресивно-емоційні”** позначки (далі – позначки), що сигналізують про норми вживання слова [1, с. 134], наприклад: *abwert.* – “несх., пейор.”, *derb* – “грубо”, *euph.* – “евф.”, *gespr.* – “розм.”, *gespr!* – “дуже фамільярно”, *hum.* – “жарт.”, *iron.* – “ірон.”, *neg!* – “образливо”, *pejor.* – “пейор.”, *scherzh.* – “жарт.”, *spött.* – “ірон.”, *salopp* – “фамільярно”, *Schimpfwort* – “лайливо”, *umg.* –

“розм.”, *verächtl.* – “зневажл.”, *vulg.* – “вульг.”. Зауважимо, що наведена система позначок зареєстрована нами в чотирьох тлумачних словниках [9, с. 14; 10, с. 7–8; 11, с. 8–9; 13, с. 40–42]. Варіативність їхньої реалізації можна вважати диференційною ознакою аналізованих тлумачних словників. Більше того, інформаційне насичення позначок не завжди дає змогу відокремити функціонально-стилістичне значення від семантичного, наприклад: *Feldwebel* – “1. MIL; ein relativ hoher Unteroffizier (bei der Luftwaffe u. beim Heer) – (військ.) фельдфебель; 2. *gespr pej od hum*; j-d, der grob od. autoritär ist u. gern andere kommandiert” – (розм., пейор. або жарт.) груба чи владна людина, котра любить командувати іншими [10, с. 380]. Згідно словникової статті, лексема *Feldwebel* вживається в прямому значенні як військовий термін, у перенесеному – як стилістично забарвлена мовна одиниця, чий негативні чи позитивні відтінки зумовлено стилістично або контекстуально. Цікаво відмітити, що аналогічне слово тлумачиться в [11, с. 337] як термін і загальнонавчальне слово. Зняття позначок “*gespr pej od hum*” можна було б пояснити специфікою адресата – школярки й школярі; дидактичними цілями – словник є засобом пізнання при читанні й пояснення при інтерпретації текстів шкільної програми, допоміжний методичний інструмент учителя; вектором напряму словникового запасу мовної особистості – активний; предметом вивчення – практика німецької мови; соціальним замовленням – потреба у вихованій і освіченій особистості; сферою майбутнього функціонування в розрізі норм лінгвостільноти, мовного й мовленевого стандартів тощо. Р. Варіг-Бурфейнд, у свою чергу, представляє слово *Feldwebel* як термін і перенесене розмовне значення [13, с. 346]. У цьому випадку акцентовано саме стиль мови, а не контекст як у попередніх авторів. І, нарешті, К. Дуден кодифікує наведену лексеми із загальним прямим значенням – військове звання [9, с. 371]. При цьому наголошують, що критеріями позначок слова є відчуття мови, оцінність і суб'єктивізм [9, с. 14].

Як бачимо, лексикографи, працюючи над словниковою статтею, визначають оцінно-емоційні від-

тінки слова досить суб'єктивно й не мотивовано [4, с. 16–17]. І хоч ступінь повноти й точності відтворення конотації стилістично забарвленої лексики є дещо вільним і варіативним, усе таки тлумачні словники дають змогу оцінити „питому вагу“ слів із наведеними помітками в нормативній лексиці і фразеології.

Безпосереднє звернення до фактологічного матеріалу показало, що позначки загалом є в 1012 слів чи 0,67% із 152 000, тобто в 67 одиницях на 1000. Принагідно зазначимо, що слова в супроводі позначки „розм.“ чи комбінаторне „розм., пейор. чи ірон.“, а також фраземи з будь-якими позначками залишились на периферії нашої студії.

Ще одне спостереження. Сучасний 12-ти томний словник К. Дудена зосереджується саме на розмовному стилі, а не на позначках слова [9, с. 14]. Очевидно, йдеться вже про уніфікацію й прикладний аспект позначок, свідому орієнтацію на безпосередню комунікацію. На наш погляд, процес уточнення конотації СЗЛ можна також розглядати й у хронологічному плані, що дає змогу проаналізувати зняття позначок у часі.

Оскільки досліджувана лексика представлена в перелічених вище словниках не одноставно, то аналізу піддаємо лише найбільш частотну – 499 чи 0,76%, за [10]. Тут СЗЛ трапляються в 76 випадках на 1000, що в 1,13 рази перевищує наведений середньостатистичний.

Частиномовний розподіл СЗЛ постає в такому вигляді: **іменники** – 345 чи 69,1% масиву вибірки; **прикметники** – 98 чи 19,6%; **прислівники** – 3 чи 0,60%; **дієслова** – 53 чи 10,6%. Домінування іменників свідчить про предметність стилістично забарвленої лексики..

Модальна структура СЗЛ, як уже зазначалось, має суб'єктивний компонент, що „припускає позитивне чи негативне ставлення суб'єкта оцінки до об'єкта“ [6, с. 18] й реалізується в двох значеннях – „погано–добре“. Відтак СЗЛ поділяємо на дві основні групи: 1) **негативну** (435 чи 87,2%) й 2) **позитивну** (64 чи 12,8%).

У межах кожної із названих груп можна виділити три підгрупи за частотністю вживання:

1) **постійно** вживана СЗЛ (409 чи 82%), наприклад: *Spitzel* – „**pej**; j-d, der heimlich Informationen zu bekommen versucht, die er an andere weitergibt“ – шпигун, *sündigen* – „2 **hum**; viele gute Dinge essen od. Alkohol trinken“ – грішити;

2) **здебільше** вживана СЗЛ (38 чи 7,62%), наприклад: *nationalistisch* „**mst pej**; übertrieben, patriotisch“ – націоналістський, *nobel* – „2 **mst hum**; sehr vornehm u. für meisten Leute zu teuer“ – щедрий;

3) **часто** вживана СЗЛ (52 чи 10,4%), наприклад: *Übeltäter* – „**oft hum**; j-d, der etw. Schlechtes getan hat“ – лиходій, *Technokratie* – „**oft pej**; die Beherrschung u. Kontrolle von Politik u. Wirtschaft durch Technik<sup>1</sup> u. Verwaltung“ – технократія.

Простежуємо й такий процес як **реактивізація** чи повернення архаїзмів у активний обіг [3, с. 9]. Цей процес може супроводжуватись як зниженням (7 чи 1,40%), так і покращенням вихідної семантики (6 чи 1,20%), наприклад: *Busenfreund* – „**veralt iron**; ein sehr enger Freund“ – щирий друг, *sangesfreudig* – „**veralt oft hum**; mit großer Begeisterung für das Singen“ – той, хто любить співати. Отже, нейтральне й стилістично забарвлене значення рівноправно стоять поруч доти, доки їх не оцінюють із вільно обраного погляду певного стилю мови.

Структурно СЗЛ поділяється на **просту** (57 чи 11,4%), **похідну** (227 чи 45,5%) й **складну** (215 чи 43,1%). Незначна перевага дериватів може вказувати на той факт, що матеріальні й духовні цінності зазнають переосмислення і потребують перекатегоризації. У більшості випадків мотивуючими основами для творення похідної СЗЛ є прості питомі й запозичені слова, наприклад: *Früchtchen* – „**pej**; ein Kind od. Jugendlicher, das/den man oft für schlecht erzogen hält“ – фрукт (про погано виховану дитину чи підлітка); *Rowdy* – (англ.) „**pej**; ein Jugendlicher, der sich aggressiv u. unhöflich benimmt“ – хуліган; *hündisch* „**pej**; ≈ unterwürdig“ – собачий; *miserabel* – (лат.) „1 **pej**; so schlecht, dass man sich darüber ärgert, 3 **pej**; moralisch schlecht“ – 1) нікчемний; 2) жалюгідний.

Стосовно **напівфіксів**, що беруть участь утворенні СЗЛ, то вони маніфестовані асиметрично

в розрізі частин мови: **напівсуфікси** представлені в іменниках і прикметниках, а **напівпрефікси** ще й у дієсловах.

Розглянемо коротко частиномовні **напівсуфікси**.

Нагадаємо, що напівсуфікс – це словотвірний засіб, що допомагає краще зрозуміти значення відповідного деривата. Серед основних семантичних типів уживаються: напівсуфікси осіб (-frau, -mann, -person), предметів (-bild, -stück), збірностей (-volk, -werk, -zeug), місця чи локалізації (-haus, -hof, -lokal), емоційного/психічного/когнітивного (-lust, -mut, -sinn) тощо.

У морфологічних термінах напівсуфікси виділяємо в двох повнозначних частинах мови: іменникові й прикметникові. **Іменникові** напівсуфікси мають свою специфіку, що увиразнюється у модальності оцінки. Виокремлюємо негативну й комбіновану оцінку. Негативна оцінка пов'язана з **пейоративами** й **іронізмами**. Наведемо її приклади: **-hals, -held, -kopf, -mord, -seele, -vogel, -zeug**, наприклад: *Wendehals* – „j-d, der seine Überzeugung schnell ändert, wenn es ihm Vorteile bringt“ – хамелеон, *Pantoffelheld* – „ein (Ehe)Mann, der nicht ohne seine Frau entschieden darf“ – підкаблучник, *Wirkkopf* – „j-d, der unklar u. wirr denkt“ – безтолкова людина, *Meuchelmord* – „ein heimtückischer Mord“ – виролюмний убивця, *Krämerseele* – „ein Mensch, der kleinlich, geizig u. egoistisch ist“ – копійчана душа, *Lockvogel* – „j-d, mit der Aufgaben, j-n zu e-m bestimmten (mit illegalen) Verhalten zu bewegen“ – підсадна качка, *Kriegsspielzeug* – „Imitationen von Waffen, Soldaten, Panzern o.Ä, die manche Kinder als Spielzeug bekommen“ – дитяча військова іграшка; **-geist**, наприклад: *Schöngeist* – „j-d, der sich sehr intensiv mit Kunst u. Literatur beschäftigt“ – естет. Для **комбінованої** оцінки характерні так звані подвійні й поліфункціональні напівсуфікси. Подвійні напівсуфікси маніфестовані як у **пейоративах**, так і **іронізмах**: **-mann**, наприклад: *Strohmann* – „pej; j-d, der im Auftrag e-r anderen Person, die anonym bleiben will, etw. kauft od. tut“ – маріонетка, *Supermann* – „oft iron; ein Mann, der schwierige Probleme lösen kann od. soll“ – супермен (негативний сенс). Поліфункціональні напівсуфікси – в **іро-**

**нізмах** або **гуморизмах**, **пейоративах** або **іронізмах**: **-frau**, наприклад: *Jungfrau* – „2. iron od. hum; ein Mann, der noch keinen Geschlechtsverkehr gehabt hat“ – незайманий чоловік, *Nurhausfrau* – „pej od. iron; e-e Frau, die nur den Haushalt versorgt u. keinen bezahlten Beruf ausübt“ – суто домогосподарка.

Як видно із наведених прикладів, семантика *Wendehals*, *Wirkkopf*, *Krämerseele*, *Lockvogel*, *Schöngeist* співвідноситься із стереотипним ставленням до людини, а *Pantoffelheld*, *Strohmann*, *Supermann*, *Jungfrau* – до чоловіка як девіації.

Коментуючи поняття *стереотипу*, лінгвісти виходять із ментальних конструктів. Формування цих конструктів тлумачать через енергетичний закон економії зусиль і внутрішній психологічний комфорт, що базується на аксіологічних принципах [2, с. 23]. Сюди варто додати й пережитий негативний емоційний досвід, що спонукає носіїв мови до словотвірної діяльності й зумовлює відбір мовних елементів.

Основним механізмом номінації із участю напівсуфіксів **-hals, -kopf, -geist** є **метонімія**, а із участю напівсуфіксів **-vogel, -held, -mann, -frau** – **метафора**. Існує думка, що метонімічне, асоціативне мислення передує метафоричному, аналоговому [8, с. 34]. У цьому контексті семантична структура дериватів із напівсуфіксами **-hals, -kopf, -geist** є первинною, міметичною, або імітаційною, а дериватів із напівсуфіксами **-vogel, -held, -mann, -frau** – вторинною, дієгетичною, або естетично переосмисленою. Гендерна й вікова асиметричність у структурі наведених напівсуфіксів є відлунням часів матриархату, відображенням соціальної ієрархії і соціальних ролей німецького суспільства.

**Напівсуфікси**, що беруть участь у творенні стилістично забарвлених **прикметників**, виділяємо лише в структурі **пейоративів**: **-fertig, -los, -voll**, наприклад: *leichtfertig* – „so, dass man sich an die Konsequenzen denkt“ – легковажний, *kritiklos* – „oft pej; so, dass der Betreffende die eigene Meinung nicht ausdrückt, keine Kritik (1) äußert“ – некритичний, *salbungsvoll* – „so, dass es übertrieben feierlich klingt“ – слейний. Прикметники, як відо-

мо, позначають ознаки, властивість або відношення, що приписуються предметам, явищам чи діям. Зрушення у значеннєвій структурі наведених прикметників співвідносяться із девіантною поведінкою людини. Механізмом зрушення є **метонімічний** перенос, що може йти по різновидам *антропоморфної* лінії: мозок – вага; мозок – функція та по лінії *предметів*: рослинний продукт – функція. Безперечно, метонімічне чи похідне значення аналізованих слів реалізується у контекстах і відокремлюється тільки в сполученні з іменниками, семантично несполученими з вихідним значенням слова.

**Напівпрефікси іменникової** СЗЛ репрезентовані одним типом дериваційних елементів – **комбінованим**, що виділяємо в структурі як **вulgаризмів**, так і **пейоративів**: *Sau-*, *Scheiß-*, наприклад: *Saukerl* – „**vulg pej**; ein gemeiner Mensch“ – мерзенний тип, *Scheißhaus* – „**vulg**; Toilette“ – туалет, *Scheißdreck* – „**vulg pej**; als Verstärkung von Dreck“ – лайно. Тут мірою прояву виступає якісно-ціннісне зниження характеристики денотата, в якому домінують негативні ознаки.

У структурі **прикметникової** СЗЛ реалізуються напівпрефікси *durch-*, *groß-*, *wider-*, що формують значення лише **пейоративів**, наприклад: *durchtrieben* – „**pej**; auf e-e unangenehme (heimtückische) Weise schlau“ – продувний, хитрий, пролазливий, *großspurig* – „**pej**; arrogant anmaßend“ – чванливий, *widernatürlich* – „**pej**; dem natürlichen, üblichen Empfinden entgegengehen“ – протиприродний.

Напівпрефікси **дієслівної** СЗЛ тотожні попереднім напівпрефіксам, тобто трапляються у **пейоративах** (*ein-*, *nach-*), наприклад: *sich einlassen* – „**2. pej**; ein Liebesverhältnis mit j-m anfangen“ – зважуватися на сексуальні стосунки, *nachäffen* – „**pej**; j-n/etw. (bes die Gesten u. Worte e-r Person) in übertriebener Weise imitieren“ – мавпувати, передражнювати і **вulgаризмів** (*ab-*), наприклад: *abkratzen*<sup>2</sup> – „**2. vulg**; sterben“ – померти.

Таким чином, помітка слугує підґрунтям для розмежування нейтральної і стилістично забарвленої лексики. Значення СЗЛ простежуємо і в по-

мітках, і в самій словниковій дефініції, що визначає це значення як негативно-оцінне.

Навіть побіжний огляд похідної стилістично забарвленої лексики, в творенні якої беруть участь напівпрефікси, переконливо показує, що її семантика демонструє знижений стиль, несхвальне чи жартидливе ставлення до об'єктів, має емоційно-оцінний характер, може викликати негативні й/чи позитивні емоційні реакції.

Звернімося до лексикографічної семантики стилістично забарвленої лексики, що ґрунтується на домінуванні аксіологічної ідеї, та категоризуємо її тематично. Під тематичним угрупованням у пропонуваній студії розуміємо „міксову“ частиномовну інвентаризацію СЗЛ – іменники, прикметники, прислівники, дієслова.

Інвентар стилістично забарвленої лексики можна охарактеризувати як антропо-виробничо-соціо-емо-раціонально-філософсько-темпорально-евфімістично-зооморфемний.

Формально названа лексика окреслена в розрізі опозицій: „природне – штучне“, „емоційне – когнітивне“, „віртуальне – хронометричне“, „сакральне – профане“.

Завдяки емоційно-оцінному значенню деривати класифікуємо таким чином: **1. Девіантна поведінка** (119), наприклад: *Sittenstrolch* – „**pej**; ein Mann, der in sexueller Absicht Frauen u. Kinder verfolgt“ – сексуальний маніяк, *Halbstarke* – „**pej**; ein Jugendlicher, der sich bes in der Gruppe stark fühlt u. sich oft respektlos benimmt“ – шолопай; **2. Рід діяльності та заняття** (64), наприклад: *Taugenichts* – „**pej**; ein fauler, nutzloser Mensch“ – нероба, *Wichtigtuier* – „**pej**; j-d, der so tut, als ob er sehr wichtig wäre“ – задавака; **3. Психічне** (53), наприклад: *Hosenscheißer* – „**vulg pej**; ein ängstlicher Mensch“ – боягуз, *Mob* – „**pej**; e-e wütende (Menschen)-Menge, die mst Gewalt ausübt“ – покидьки; **4. Узагальнена характеристика особистості/колективу** (41), наприклад: *Möchtegern* – „**pej**; bezeichnet e-e Person, die etw. zu sein versucht, aber die Fähigkeiten dazu nicht besitzt“ – хвалько, *Faulpelz* – „**pej**; ein fauler<sup>2</sup> Mensch“ – ледащо; **5. Різне** (38), наприклад: *Slang* – „oft pej; e-e sehr saloppe Form



der gesprochenen Sprache“ – сленг, *Kuckuck* – „2 hum; ein Zeichen, das (vom Gerichtsvollzieher) auf gepfändete Gegenstände geklebt wird“ – печатка судового виконавця; **6. Зовнішній вигляд** (32), наприклад: *gewichtig* – „2 hum; dick, korpulent“ – товстий, дорідний, *Rotznase* – „1 vulg; e-e Nase, aus der Schleim läuft; 2 pej; ein schmutziges od. freches Kind“ – 1) сопливий ніс; 2) бруднуля або нахаба; **7. Продукти людської діяльності** (32), наприклад: *Dutzendware* – „pej; e-e billige Massenware“ – бросовий товар, *Hirngespinst* – „pej; e-e absurde Idee“ – химера, вигадка; **8. Соціальний статус** (29), наприклад: *schmarotzen* – „1 pej; von der Arbeit od. vom Geld anderer leben“ – жити за чужий рахунок, *Sippschaft* – „mst pej; die (eigenen) Verwandten“ – родичі; **9. Інтелект** (23), наприклад: *Hinterwäldner* – „pej; j-d, der nichts Neues kennt u. bei seinen alten Ansichten u. Gewohnheiten bleibt“ – селюк, невіглас, *Hanswurst* – „pej; j-d, der dumm ist u. über den man lacht“ – блазень; **10. Спосіб життя** (14), наприклад: *Moralapostel* – „pej; ≈ Moralist“ – мораліст, *Lotterleben* – „pej od. hum; ein faules, unordentliches, unmoralisches Leben“ – гуляще життя; **11. Фізичний стан** (12), наприклад: *Dünnschiss* – „vulg; ≈ Durchfall“ – діарея, *Kotze* – „vulg; Erbrochenes“ – блювота; **12. Час, вік** (11), наприклад: *Oldtimer* – „2 hum; ein alter Mann“ – старий, *Oma* – „2 oft pej; e-e alte Frau“ – стара; **13. Табу** (9), наприклад: *Ende* – „3 euph; ≈ Tod“ – смерть, *Wind* – „2 oft Pl euph; ≈ Blähungen“ – метеоризм, газ; **Їжа, харчування** (8), наприклад: *Fressen* – „2 vulg mst pej; (schlechtes) Essen“ – жратва, *Völlerei* – „pej; übermäßiges Essen u. Trinken“ – ненажерливість; **14. Функціональність** житла, земельних ділянок, місцевості (7), наприклад: *Geheimtipp* – „hum; ein Ort, ein Lokal o.Ä., die relativ unbekannt od. neu sind, aber als sehr empfehlenswert gelten“ – таємниче місце, *Höhle* – „3 pej; e-e dunkle, feuchte, ärmliche Wohnung“ – печера; **15. Частина тіла** (4), наприклад: *Fresse* – „vulg; 1 Gesicht; 2 Mund“ – 1) пика; 2) паща, *Titten* – „vulg; die weiblichen Brüste“ – цицьки; **16. Тварини** (3), наприклад: *Köter* – „pej; Hund“ – пес, *Klepper* – „pej; ein altes, mageres, schwaches

Pferd“ – шакапа. Отже, людину оцінюють із погляду поведінки, соціалізації, міжособистісних стосунків, індивідуально-особистісних рис, (професійної, виробничої, творчої) діяльності, емоційної і когнітивної сфери, зовнішнього вигляду, соціального статусу, способу життя, морального і фізичного здоров'я, віку (дитинство – юність – старість), біологічних потреб, частин тіла (морфологія обличчя, статеві органи), місця проживання і відпочинку. Сумарність таких аксіологічних характеристик дає змогу говорити про наявність своєрідного оцінного коду, моральні імперативи й орієнтири, нормування і стереотипи німецького етносу.

На тлі сказаного оцінка тварин виглядає досить примітивно – репродуктивна поведінка, похилий вік, „спрацьована“ зовнішність. При цьому оцінці підлягають лише дві домашні тварини – пес і кінь. Підґрунтям раціонально-емоційної оцінки є невідповідність об'єкта оцінки своєму призначенню, функції, нормі.

Таким чином, стилістично забарвлена лексика відображає передусім негатив, кодифікує розмовний чи знижений стиль, служить маркером соціального й інтелектуального статусу мовців, а також указує на низький рівень неофіційної обстановки спілкування, процеси деградації і „розкріпачення“ мовної особистості, руйнування норми мови й мовлення, орієнтує на субстандартність і креативність у комунікації.

Перспективою може бути й повинно стати уточнення механізму переходу між зонами нейтрального й стилістично забарвленого.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бушев А.Б. Лингводидактика сленга / А.Б. Бушев // Нова філологія: зб. наук. праць. – Запоріжжя: ЗНУ, 2010. – № 37. – С. 131–137.
2. Герасименко И.Е. Коннотативная семантика единиц языка в аспекте гендерной лингвистики: автореф. дисс. на соискание учен. степени доктора филол. наук: спец. 10.02.01 „Русский язык“ / И.Е. Герасименко. – М., 2009. – 48 с.
3. Лесных Е.В. Архаизация лексики русского языка XX века: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.01 „Русский язык“ / Е.В. Лесных. – Елец, 2002. – 25 с.
4. Мечковская Н.Б. Смешное в границах языка:

- условия развития в словах и фразах узуальной коннотации шутки или иронии / Н.Б. Мечковская // Проблемы зіставної семантики : зб. наук. статей. – К. : ВЦ КНЛУ, 2009. – Вип. 9. – С. 15–20. 5. Петрищева Е.В. Стилистически окрашенная лексика русского языка / Е.В. Петрищева. – М. : Наука, 1984. – 221 с. 6. Приходько Г.І. Способи вираження оцінки в сучасній англійській мові: [монографія] / Г.І. Приходько. – Запоріжжя : ЗДУ, 2001. – 362 с. 7. Турецкова И.В. Языковые средства манифестации пейоратива в словаре и тексте (на материале немецких пейоративных имён, характеризующих человека): автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 „Германские языки“ / И.В. Турецкова. – Самара, 2011. – 20 с. 8. Cohen G. The Psychology of Cognition / G. Cohen. – London; N. Y. : Academic Press, 1983. – 278 p. 9. Duden Das Bedeutungswörterbuch / [Hrsg. von Wermke M., Kunkel-Razum K., Scholze-Stubenrecht W.]. – Mannheim : Dudenverl., 2010. – 1151 S. 10. Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache / [Hrsg. von Götz D., Haensch G., Wellmann H.]. – Berlin: L, 2008. – 1307, [5] S. 11. PONS Großes Schulwörterbuch Deutsch / [bearb. von S. Haverkamp-Balhar, S. Heinold]. – Stuttgart : Ernst Klett Sprachen, 2006. – 1263, [1] S. 12. Riesel E. Deutsche Stilistik / E. Riesel, E. Schendels. – М. : Hochschule Verl., 1975. – 316 S. 13. Wahrig Wörterbuch der deutschen Sprache / [Hrsg. von R. Wahrig-Burfeind]. – München: dtv, 2007. – 1151 S.

УДК 811. 111'373.7 (045)

## ПОСЛОВИЦЫ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

С.В. Шепитько, канд. филол. наук (Мариуполь)

В статье обобщены результаты англоязычных научных исследований, объектом которых стал пословичный фонд различных языков. Целью публикации является определение основных тенденций в студиях пословиц в англоязычной литературе в разных сферах теоретического знания.

**Ключевые слова:** семантика, семиотика, паремиология, пословицы, фразеология.

**Шепитько С.В. Прислів'я як об'єкт дослідження англословної лінгвістики.** Стаття узагальнює результати англословних наукових розвідок, об'єктом яких постає фонд прислів'їв різних мов. Ціллю публікації є визначення основних тенденцій в студіях прислів'їв в англословній літературі в різних сферах теоретичного знання.

**Ключові слова:** семантика, семіотика, пареміологія, прислів'я, фразеологія.

**Shepitko S. V. Proverbs as a subject of linguistic studies in English.** The article summarizes the results of studies in English, the subject of which is proverbial stock of various languages. The purpose of the paper is to define the main trends in proverbial studies in English in various fields of theoretical knowledge.

**Key words:** semantics, semiotics, paremiology, proverbs, phraseology.

Пословичный фонд занимает важнейшее место в лексической системе языка, оставаясь на протяжении многих лет одной из наиболее актуальных проблем анализа. Подходы к изучению паремий отечественными и западными лингвистами существенно разнятся, отличаются даже трактовки базовых понятий паремиологии, что делает обзор исследований паремий в англоязычной научной литературе необходимым и своевременным. В данной статье критически обобщены результаты научных изысканий, объектом которых стал пословичный фонд различных языков и, в частности, англоязычный пословичный фонд. Целью данной статьи является обзор состояния и определение основных тенденций в исследовании пословиц в англоязычной научной традиции; материалом обзора послужили научные работы по данной проблематике в различных отраслях филологии и лингвистических подходах.

Современные англоязычные исследователи паремиологии занимаются вопросами определе-

ния формы, структуры, стиля, содержания, функций, значения и культурной ценности пословиц. Они также изучают (в англоязычной научной традиции) поджанры пословиц, такие как идиомы – *to bite the dust*, сравнения *as busy as a bee*, вопросы: *does a chicken have lips?*, двойные формулы: *give and take*, веллеризмы: *'each to his own'* – *as the farmer said when he kissed his cow*. В отличие от отечественных теоретических разработок англоязычная наука изучает паремии в прикладном плане в тесной связи с паремиографией. Малоисследованными остаются вопросы значения, смысла, символичности пословиц, которые найдутся в разработке в современных русскоязычной и украиноязычной лингвистических научных традициях. Это обстоятельство определяет горизонты исследований паремий на материале английского языка.

Пословицы – специфические фразеологические единицы, средства обобщения опыта и мудрости, готовые комментарии к любым ситуациям.

На каждую житейскую ситуацию существует пословицная реакция, которая может быть такой же противоречивой, как и сама жизнь, и в этом смысле поговорки не укладываются в логическую или философскую системы. Функционируя в определенной ситуации, они становятся эффективными формульными формами реализации тех или иных стратегий коммуникации.

Пословицы являются объектом изучения не только лингвистики, но и антропологии, культурологии, истории, литературоведения, психологии, религии, социологии, студий, связанных с коммуникацией и фольклором. Все вышесказанное определяет актуальность изучения поговорок как в рамках лингвистики, так и в междисциплинарных исследованиях.

Хотя поговорочный феномен исследовали еще со времен Аристотеля, дефиниция поговорки является обсуждаемой и сегодня. Первое достаточно полное определение научнообразного типа, суммирующее все наработки в этом плане, принадлежит Б. Вайтингу. «Пословица – выражение, которое будучи по происхождению народным, означает очевидную фундаментальную истину – “трусизм” и отличается аллитерацией и ритмом. По форме это выражение может быть как кратким, так и длинным. Некоторые поговорки обладают как прямым так и переносным значением, но чаще они функционируют в одном из них... на поговорке должен быть “налет античности”, она должна “быть апробированной” временем и пространством” [28, с. 273–307]. Рассуждая о сложности в дефиниции поговорок, А. Тейлор с юмором замечает, что единственной абсолютной чертой, характеризующей поговорку, является ее народность [26]. С. Галлахер добавляет к этому краткость и правдивость поговорок, проверенную временем [9 с. 45–58].

С. Виник отрицает критерий традиционности в употреблении поговорок; согласно его логике, поговорками могут быть любые высказывания типа *where there are stars, there are scandals* [29, с. 571–601].

В. Мидер предлагает следующую дефиницию: «Пословица – передающаяся из поколения в поколе-

ние краткая, всем известная фольклорная сентенция, выражающая мудрость, правду, мораль и традиционные взгляды на жизнь в метафорической, фиксированной и запоминающейся форме” [16, с. 4].

Наиболее известные англоязычные дефиниции поговорок опираются на содержательный и формальный критерии, дифференцирующие поговорки от других поджанров паремий. Говоря об отличительных структурных характеристиках поговорок, ученые выделяют их четырехчастную структуру [17, с. 243–269], например *Who plays the piper, calls the tune*, либо двухчастную – *Money talks* [6, с. 43–64]. Однако решающим фактором в разграничении их от поговорочных выражений, таких, например, как *Better Red than Dead* оказывается именно критерий традиционности, народности. Краткость поговорок, как еще одна структурная черта, не вызывает споров у ученых. Однако, несмотря на средний количественный показатель входящих лексем (7), существуют, например такие варианты, как *It is easier for a camel to go through the eye of a needle, than for a rich man to enter into the kingdom of God*. Также необходимо отметить, что в реальном функционировании в речи наблюдаются такие сокращенные варианты как *A bird in the hand...* вместо *A bird in the hand is worth two in the bush*. К стилистическим характеристикам поговорок относят аллитерацию, параллелизм, ритм, эллипсис, гиперболу, парадокс, персонификацию, метафору.

В качестве характерной черты выделяется семантическая неопределенность поговорок, являющаяся следствием их гетероситуативности, многофункциональности и полисемантической. В семантике поговорок превалирует метафоричность, что объясняется самим жанром фольклора, который основан на фигуративности. Ассоциация конкретной житейской ситуации с метафорическим высказыванием приводит к тому, что поговорка становится “телом, под которое подводится множество конкретных реакций” и в этом смысле поговорка имеет схемное представление.

К. Бёрк называет еще одну характеристику, или скорее, функцию поговорок – стратегий, которые имеют дело с ситуациями [4, с. 253–262]. При-

надлежа к лексическому фонду, являясь синтаксическим объединением слов, которое заучивается и используется как “холизм” фиксированной внешней и внутренней структуры, пословица вызывается типичными ситуациями, при этом обретая цитатный статус [5, с. 53–71].

Исследования генезиса пословиц привели ученых к выводам о том, что существует два их типа: 1) одинаковых по значению, но разных по форме, имеющих различные источники происхождения в языке; 2) идентичные в любых языках (кальки из четырех источников – греческой и римской античности, Библии, средневековой латыни и Нового Света).

И, наконец, по тематической организации англоязычные пословицы сгруппированы в тринадцать основных групп, вмещающих пословицы, описывающие главные аспекты жизнедеятельности человека – природу, отношения, основные идеи и логику, отношение человека к миру, чувство пропорции, мораль, социальную жизнь, взаимодействие, коммуникацию, нормы, обучение, время [12]. Идеи М. Кууси о типичности пословиц в различных языках отражены в концепции наличия общих идей в менталитете человечества, общей когнитивной опытной базы.

В английской научной традиции исследования пословиц концентрируются на вопросах их происхождения, формы, природы, значения и дистрибуции; паремии изучаются на предмет стиля, с точки зрения морали и соотносительности с теологией. В диахроническом плане исследуются сходства, различия, тематика, значения пословиц, тавтологий и идиом. В качестве отдельного направления можно выделить исследования, посвященные междисциплинарному и кросскультурному описанию паремий, которые велись параллельно с исследованием паремий в рамках одной этнокультуры.

Всестороннее описание пословиц как объекта лингвистического исследования выполнено в трудах А. Тейлора, который занимался проблемами дефиниции, типологии, метафорической природы пословиц, исследовал их вариативность в дискурсе, источники заимствований, их библейское и клас-

сическое происхождение, тематические группы пословиц, такие как метеорологические, медицинские и юридические. Исследование поднимало проблемы пословичных стереотипов, содержания и стиля идиом, сравнений, веллеризмов, традиций и предрассудков, которые они выражают [26].

За рамки лингвистических вышли фундаментальные исследования, посвященные антропологическому, историческому, фольклорному, психологическому и социологическому описанию паремий, попытки описать не только лингвистические и семиотические свойства пословиц, функциональные характеристики в социальных контекстах, но и поднять вопросы, связанные с культурой, фольклором и историей происхождения. Проблемы стереотипов в картинах мира, связь паремииологии с социологией, психологией, психиатрией, использование паремий в художественной литературе, религиозном и научном дискурсах, педагогике и методике обучения языкам находят свое описание и решение в трудах современных англоязычных ученых.

Обобщая те направления в изучении пословичного фонда, которые остаются актуальными и сейчас, следует выделить экспериментально ориентированные исследования определения англоязычного паремииологического минимума, необходимые для выяснения актуальности пословиц в речи современного респондента.

Структурный анализ пословиц широко представлен в современных работах, где поднимаются вопросы грамматических особенностей пословиц, изучаются их основные синтаксические модели, делается акцент на таких их особенностях как параллелизм, эллипсис, ассонанс, аллитерация, ритм и размер [24].

Структурный анализ текстов усовершенствован с учетом семиотических характеристик пословиц как особых лингвистических и культурных знаков, манифестированных в речевых актах [10]. Семиотичность пословиц следует из их знаковой функции, которая проявляется в поведенческих реакциях и социальных контекстах [10, с. 39–85]. Е. Арева и А. Данде заложили основы изучения употреб-

ления пословиц как речевых актов [1, с. 70–85], а Ч. Бриггс выделил восемь характеристик таких речевых актов – вводную формулу, идентификацию с говорящим, глагол, указывающий на цитацию, текст, ассоциации, общее значение или гипотетическую ситуацию, значимость контекста и валидность действия [2, с. 793–810].

Функционально-прагматический подход [23, с. 265–274] к изучению пословиц дополняется исследованием пословиц как стратегий коммуникации. Противоречивость пословиц, объясняется тем фактом, что пословицы – не универсальные истины, а народная мудрость, действующая в определенных ситуациях. Я. Квеси утверждает, что проблема противоречия пословиц возникает только тогда, когда люди игнорируют их социальный контекст [31, с. 2–19]. Пословицы функционируют как социальные стратегии и фактическое значение пословиц становится очевидным только в контекстом употреблении.

В семантическом ключе исследуется многозначность пословиц [13; 19]. Все исследователи подчеркивают полисемантическую пословиц, ставя на первый план их фигуративность. Современные исследования объясняют семантическую неопределенность пословиц их присутствием в разных контекстах с разными функциями. Пословицы фигурируют в речевых ситуациях и событиях именно с целью “снятия неопределенности”, будучи сами парадоксально многозначными, поскольку базируются на аналогиях и в этом смысле пословицы – инструменты “разрешения неопределенности”.

Культурологи, фольклористы и историки [14] занимаются историей, значением отдельных пословиц, использованием их в различные исторические периоды. Пословицы отражают отношения, взгляды и менталитет определенных социальных классов разных времен. Интересен также тот факт, что в исторических и социальных контекстах пословицы выражают разное значение и отражают менталитет этноса в разные периоды. Л. Кершен и К. Риттерсбахер занимаются исследованием тематических групп, выражающих раз-

личные социальные отношения [11], а Р. Петрова – их сравнительным изучением [22, с. 331–344]. Фольклорные и культуроведческие студии направлены на изучение содержания пословиц, культурных реалий, устаревание реалий, их варьирование в языках, изучение национального характера и стереотипов [7], предрассудков, выражаемых пословицами. Использование пословиц в риторике политиков прекрасно проиллюстрировано в трудах В. Мидера [16].

В фольклоре и художественной литературе прослеживается взаимосвязь пословиц с другими фольклорными жанрами, изучаются пословицы различных литературных периодов [25]. Филологи, фольклористы и паремиологи занимаются вопросами времени, причин, обстоятельств появления пословиц, изучают автора и адресата, исследуют стилистический эффект и роль пословиц в концепции всего текста. Интерес также вызывает процесс интеграции пословиц в тексты, изменения в их структуре для достижения стилистического эффекта, определения цели использования в языке (аллюзий, иронии, пародий и т.д.).

С точки зрения теории дискурса проводится сравнительные исследования сходства и отличия пословичной мудрости в разных религиозных текстах [21]. Интересны также исследования, посвященные традициям употребления пословиц в богослужении для обучения моральным ценностям, а также в качестве лейтмотива выступления.

В социологии [20, с. 521–549] предпринимаются антропологическое изучение пословиц в социальных контекстах. Именно переносное значение пословиц вызывает конгениальный коммуникативный процесс, который может быть конфронтующим. Пословицы используются как стратегии митигации в современном дискурсе именно благодаря тому, что эффективно выражают идею в косвенной и корректной форме. Социологи также изучают общественное устройство и поведенческие реакции в пословицах. Социальные психологи используют их в лечении алкогольной зависимости, а в психиатрии существует тест на интеллект, наличие ментальных заболеваний и определение

способностей (пословичный тест Горема).

Психолингвисты используют пословицы в изучении умственного развития детей, в широких исследованиях, посвященных вопросам когниции и метафоры [27]. Ученые – теологи, философы, медики, психологи, лингвисты, изучают античную литературу, культурные традиции и моральные ценности, вербализованные в пословицах, исследуют когницию, процесс понимания, изучают применение пословиц в педагогике, теории коммуникации и процессах восприятия.

В педагогике пословица рассматривается в качестве инструмента для обучения моральным ценностям и социальным навыкам. Пословица содержит образовательную мудрость и используется как дидактический инструмент в лингвистике и социологии, как педагогический инструмент, как эффективный механизм распространения знания и мудрости о природе человека и мире. Немало написано и об их использовании в обучении речи, в том числе и иноязычной.

Пословицы широко используются в иконографии, в таких видах искусства как керамика, текстиль, скульптура, монеты, марки, карты, постеры, эмблемы, карикатуры, гравировки [8].

В массмедиа пословица используется в стилистических (пародия) и манипулятивных функциях [15]. В средствах массовой информации наблюдается юмористическое и сатирическое переименование пословиц (слоганы и граффити) [18, с. 41–58], появление антипословиц [25]. Пословицы широко используются в мультфильмах [30], фильмах и музыке.

Современная лингвокультурология нацелена на поиск закономерностей языкового преобразования действительности. Сходство пословиц на логико-семиотическом уровне в разных языках позволяет говорить об универсальности когнитивных моделирующих процессов. С позиций аксиологической лингвистики на первый план выдвигаются прагматические характеристики знака, программа интерпретации, обусловленная культурой, и в этом направлении символическое прочтение пословиц определяет новые горизонты их исследований.

Традиционные пословицы, заложенная в них система ценностей воплощают базовую структуру человеческого менталитета. Образность/метафоричность значения пословиц позволяет использовать их для идентификации новых, прежде неизвестных ситуаций и выбора соответствующих поведенческих реакций. Пословицы являются знаками ситуаций или отношений между объектами; последние и определяют истинный смысл пословиц.

Таким образом, современная паремиология исходит из функциональной и экспансионистской исследовательской методологии и является открытой системой со множеством неисследованных характеристик, представляющих эвристический интерес для лингвистики и иных смежных областей знаний. Выражая мудрость, прошедшую проверку не одной генерацией, пословицы выполняют ряд важных функций в коммуникации. При этом их прескриптивный и дидактический характер не является абсолютным и неизменным, они способны служить инструментом сатиры, иронии, юмора, и в этом смысле представляют собой не универсальную истину, а прагматически направленное средство общения, изучение дискурсивных свойств которого определяет перспективы дальнейших исследований в области английской паремиологии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Arewa E.O. [Yoruba] Proverbs and the Ethnography of Speaking Folklore / E.O Arewa, A. Dundes // *American Anthropologist*. – 1964. – № 66, P. 2. – С. 70–85.
2. Briggs Ch.L. The Pragmatics of Proverb Performances in New Mexican Spanish / Ch.L. Briggs // *American Anthropologist*. – 1985. – № 87. – С. 793–810.
3. Bryan G.B. Black Sheep, Red Herrings, and Blue Murder: The Proverbial Agatha Christie / G.B. Bryan. – Bern : Peter Lang. – 1993. – С. 567–578.
4. Burke K. Literature [i.e., proverbs] as Equipment for Living / K. Burke // *The Philosophy of Literary Form: Studies in Symbolic Action*. – Baton Rouge : Louisiana University Press. – 1941. – С. 253–262.
5. Cram D. The Linguistic Status of the Proverb / D. Cram // *Cahiers de lexicologie*. – 1983. – № 43. – С. 53–71.
6. Dobrovolskij D. Phraseologie als Objekt der Universalienlinguistik / D. Dobrovolskij. – Leipzig, Germany : Verlag Enzyklopaedie. – 1988. – С. 345–367.
7. Dundes A. Slurs International: Folk

- Comparisons of Ethnicity and National Character / A. Dundes // *Southern Folklore Quarterly*. – 1975. – № 39. – C. 15–38. 8. Dundes A. The Art of Mixing Metaphors: A Folkloristic Interpretation of the “Netherlandish Proverbs” by Pieter Bruegel the Elder / A. Dundes, C.A. Stibbe. – Helsinki : Suomalainen Tiedeakatemia, – 1981. – C. 432–445. 9. Gallacher S.A. Stuff a Cold and Starve a Fever / S.A. Gallacher // *Bulletin of the History of Medicine*. – 1942. – № 11. – C. 576–581. – 1981 (1994). – C. 211–217. 10. Grzybek P. Foundations of Semiotic Proverb Study / P. Grzybek // *Proverbium*. – 1987. – № 4. – C. 39–85. 11. Kerschen L. American Proverbs about Women: A Reference Guide / L. Kerschen. – Westport, Conn.: Greenwood Press, 1998. – C. 133–145. 12. Lauhakangas O. The Matti Kuusi. International type system of proverbs / O. Lauhakangas. – Helsinki : Suomalainen Tiedeakatemia. – 2001. – C. 345–365. 13. Lieber M.D. Analogic Ambiguity: A Paradox of Proverb Usage / M.D. Lieber // *Journal American Folklore*. – 1984. – № 97. – C. 423–441. 14. McKelvie D. Proverbial Elements in the Oral Tradition of an English Urban Industrial Region / D. McKelvie // *Journal of the Folklore Institute*. – 1965. – № 2. – C. 244–261. 15. McKenna K.J. A Nation Adrift: The Russian ‘Ship of State’ in Pravda Political Cartoons During the Decade of the 1990s / K.J. McKenna // *Proverbium*. – 2003. – № 20. – C. 237–258. 16. Mieder W. Proverbs: a handbook / W. Mieder. – Greenwood Press, Westport. – Connecticut London, 2004. – 305 c. 17. Milner G. The Quartered Shield: Outline of a Semantic Taxonomy [of Proverbs] / G. Milner // *Social Anthropology and Language*, ed. by Edwin Ardener. – London : Tavistock, 1971. – C. 243–269. 18. Nierenberg J. Proverbs in Graffiti: Taunting Traditional Wisdom / J. Nierenberg // *Maledicta*. – 1983. – № 7. – C. 41–58. 19. Norrick N.R. How Proverbs Mean: Semantic Studies in English Proverbs / N.R. Norrick. – Amsterdam : Mouton, 1985. – C. 234–245. 20. Obeng S.G. The Proverb as a Mitigating and Politeness Strategy in Akan Discourse / S.G. Obeng // *Anthropological Linguistics*. – 1996. – № 38. – C. 521–549. 21. Perry T.A. Wisdom Literature and the Structure of Proverbs / T.A. Perry. – University Park : Pennsylvania State University Press, 1993. – C. 234–256. 22. Petrova R. Comparing Proverbs as Cultural Texts / R. Petrova. // *Proverbium*. – 2003. – № 20. – C. 331–344. 23. Rothstein R.A. The Poetics of Proverbs / R.A. Rothstein // *Studies Presented to Professor Roman Jakobson by His Students*, ed. by Charles Gribble, Cambridge, Mass. : Slavica Publications, 1969. – C. 265–274. 24. Silverman-Weinreich B. Towards a Structural Analysis of Yiddish Proverbs / B. Silverman-Weinreich // *Yivo Annual of Jewish Social Science*. – 1978. – № 17. – C. 1–20. 25. Sweterlitsch R. Josh Billings: His Anti-Proverbs and Comic Aphorisms / R. Sweterlitsch // *Proverbium*. – 2001. – № 18. – C. 319–327. 26. Taylor A. The Proverb / A. Taylor. – Cambridge, Mass. : Harvard University Press; repr. as *The Proverb and An Index to “The Proverb.”* Hatboro, Pa.: Folklore Associates, 1931 (1962, 1985). – C. 345–367. 27. Van Lancker D. The Neurology of Proverbs / D. Van Lancker // *Behavioural Neurology*. – 1990. – № 3. – C. 169–187. 28. Whiting B.J. The Nature of the Proverb / B.J. Whiting // *Harvard Studies and Notes in Philology and Literature*. – 1932. – № 14. – C. 273–307. 29. Winick S.D. Intertextuality and Innovation in a Definition of the Proverb Genre / S.D. Winick // *Cognition, Comprehension, and Communication: A Decade of North American Proverb Studies (1990-2000)*, ed. by Wolfgang Mieder, Baltmannsweiler, Germany. – Schneider Verlag Hohengehren. – 2003. – C. 571–601. 30. Winick S.D. The Proverb Process: Intertextuality and Proverbial Innovation in Popular Culture / S.D. Winick : Diss. University of Pennsylvania. – 1998. – C. 124–143. 31. Yankah K. Do Proverbs Contradict? / K. Yankah // *Folklore Forum*. – 1984. – № 17. – C. 2–19.



УДК 811.112.2

## ГІПЕРО-ГІПОНІМІЧНІ ВІДНОШЕННЯ У ТЕРМІНОЛОГІЇ МАРКЕТИНГУ СУЧАСНОЇ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ

*С.І. Вовчанська (Тернопіль)*

У статті проаналізовано закономірності та специфіку гіперо-гіпонімічної організації німецької терміносистеми маркетингу, виявлено домінування формально-семантичних гіпонімічних опозицій та “неправильних” родо-видових груп.

**Ключові слова:** гіперо-гіпонімія, німецька маркетингова термінологія, “неправильна” родо-видова група, формально-семантична опозиція.

**Вовчанська С.І. Гиперо-гипонимические отношения в терминологии маркетинга современного немецкого языка.** В статье проанализированы закономерности и специфика гиперо-гипонимической организации немецкой терминотерминологии маркетинга, обнаружено доминирование формально-семантических гипонимических оппозиций и “неправильных” родо-видовых групп.

**Ключевые слова:** гиперо-гипонимия, немецкая маркетинговая терминология, “неправильная” родо-видовая группа, формально-семантическая оппозиция.

**Vovchanska S.I. Hyper-hyponymic relations in the terminology of marketing of modern German language.** The regularities and the specificity of the hyper-hyponymic organization of the terminology of marketing have been analyzed. The prevalence of the formal-semantic oppositions and the “wrong” hyper-hyponymic groups has been discovered.

**Key words:** hyper-hyponymy, German terminology of marketing, „wrong” hyper-hyponymic group, formal-semantic opposition.

Постійна актуальність досліджень родо-видових відношень як лексико-семантичної категорії пов’язана із використанням її для опису різних груп лексики, семантичних полів, усього словникового складу мови. Вивчення принципів і закономірностей входження лексем до певних класів сприяє впорядкуванню лексики, опису її тематичних зв’язків, що відображають системні відношення між реаліями світу. Величезний внесок здійснює гіперо-гіпонімія і в лексикографічну роботу: обов’язковим принципом організації словника будь-якого типу є визначення слова через рід і видову відмінність.

Дослідження та аналіз родо-видових відношень німецьких термінів маркетингу у семантичному полі обумовлюється тим, що гіперо-гіпонімія як одному із проявів парадигматичних відношень належить вагомий роль у систематизації даної терміносистеми. Тому інтерес мовознавців і термінознавців

до вивчення даних відношень є обумовленим і зрозумілим. О.А. Коновалова, Н.Д. Коновченко, І.М. Кочан, А.А. Денисова, О.Н. Каверіна, Т.І. Панько, І.Я. Атанасовата та багато інших вчених вивчали явище гіпонімії різноманітних термінологій на матеріалі різних мов. Гіперо-гіпонімічні відношення в термінології досліджували Д.С. Лотте [3], Б.М. Головін, Р.Ю. Кобрін [2], Т.Л. Канделакі [4], Т.І. Панько, Г.П. Мацько, І.М. Кочан [10].

Мета статті – встановити особливості структури термінів родо-видових груп та характер протиставлень між ними.

Об’єкт дослідження – родо-видові відношення в німецькій термінології маркетингу. Предмет – реалізація гіперо-гіпонімії в досліджуваній терміносфері.

Лексико-семантична система є найрухомішою серед усіх мовних рівнів. Однак, змінюючись, вона

має здатність до саморегулювання, тобто такої перебудови, яка б не порушувала системності, що необхідно для постійної комунікативної придатності. Будь-яка зміна в лексичному складі мови позначається на системних відношеннях. Нерідко трапляються випадки, коли слово, набуваючи нового значення, впливає на появу подібних значень у всіх інших семантично пов'язаних із ним слів. Іншими словами, відбувається семантичне „зараження“ слів певної мікросистеми, внаслідок чого у системних об'єднаннях виникає паралелізм значень, а нерідко й форм [6, с. 210].

Як будь-яка система, лексико-семантична система базується на відношеннях, які і в фонології, бувають парадигматичними й синтагматичними.

Лексична парадигматика має складну організацію: одна і та ж лексема з різними семами часто входить до різних парадигматичних угруповань, в яких можуть розвиватися парадигматичні, синтагматичні та дериваційні відношення [12, с. 91–92]. Термін як одиниця терміносистеми в ідеалі має однозначне співвіднесення: одне поняття – один термін (хоча як одиниця загальнонавчального словника термін зазнає впливу лексико-семантичних процесів, характерних для мови в цілому [17]). Термін реалізує тенденцію до однозначності та відсутності омонімії. При цьому потрібно розрізняти багатозначність як лінгвістичне явище, що відображає концептуальну неоднорідність значення терміна, і авторську багатозначність, спричинену різними характеристиками певного явища в авторських дискурсах. Співвідношення форми і змісту в терміні теж більш регламентоване, ніж у звичайного слова. Прагнення до симетричної відповідності впливає на лексичну сполучуваність з іншими словами [11, с. 104].

Відомо, що слова поєднуються в парадигми за семантичною ознакою. Парадигматика терміна відрізняється від парадигматики звичайного слова: понятійні відношення в терміносистемах переважають над іншими, власне мовні зв'язки обмежені, а словотвірні достатньо вузькі. Парадигматичні зв'язки в термінологічних системах реалізуються за тим же принципом, що і в семантичному

полі, яке об'єднує лексеми за ядерною інтегральною ознакою і в ролі підсистем якого постають лексико-семантичні групи, утворені на предметно-понятійній основі. У межах термінополів за допомогою семантичних ознак терміни і далі об'єднуються, але вже в менші групи. Термінологічним полем для терміна виступає термінологія його галузі, в межах якої він реалізує свої властивості. У межах поля термін реалізує усі характерні для нього ознаки, одна з яких – екстралінгвістична спрямованість, щодо неї і формуються усі мовні засоби вираження наукових понять певної галузі [Див: 19, с. 629–630; 17, с. 16–18; 11, с. 108; 18, с. 110–112].

Найбільшими парадигматичними об'єднаннями є лексико-семантичні поля. Класифікація теоретичного матеріалу відбувається передусім через виявлення ієрархії наукових понять. Внаслідок абстракції, узагальнення, порівняння визначається їх місце у понятійній системі конкретної науки. Терміни як спеціально створені номінативні одиниці покликані не тільки виражати суть поняття, а й передавати зв'язки між ними – родо-видові, частини і цілого, суміжності у просторі або часі тощо. Звідси наявність гіпонімічної парадигми як однієї з найважливіших категорій, що формують термінологічну структуру [7].

Ще С. Ульман зазначив, що “одні мови надзвичайно багаті словами конкретного значення, в той час як інші використовують слова із загальними значеннями і не прагнуть передати всі деталі [5]. Це явище спостерігається в тих випадках, коли в одній мові використовується родове поняття, а в іншій – видові.

Термін “гіпонімія” впровадив у мовознавство Дж. Лайонз для позначення видо-родових відношень“. Він не входить до числа традиційних термінів семантики, оскільки створений нещодавно. Незважаючи на те, що термін є новим, саме поняття гіпонімії досить традиційне і давно було визнано в якості одного з конститuentних принципів організації словникового складу всіх мов [9, с. 356]. В.С. Виноградов і А. Федоров застосували цей термін у перекладознавстві, назвавши “гіпоніміч-

ним” такий переклад, при якому видове поняття мови-джерела передається родовим мови-сприймача. Отже, гіперонім не відтворює усього обсягу семантики гіпоніма, а лише наближає до неї. Виходячи із семантики відповідних грецьких слів (гіперонім – родове поняття стосовно гіпоніма – видового поняття), є доречним назвати цей вид перекладу гіперонімічним.

Будь-яка галузева терміносистема має їх у своїй основі як показовий приклад логічних відношень, які є водночас вертикальними відношеннями суперординації (відношення роду до виду) і субординації (відношення виду до роду) [8, с. 43; 20, с. 91]. Ці відношення релевантні і в організації маркетингової термінології, оскільки процес термінологічної номінації забезпечується за допомогою вияву синтагматичних властивостей терміна. Синтагматичні значення виникають завдяки лінійним контактам між знаками (родовий термін і видові терміни) в лінійному ряді, який ілюструє звуження значення родового терміна за допомогою термінологічної семи або сем. В основі цього процесу – взаємозв’язок між родовим і видовим поняттям. “Утворення нових видових понять – процес об’єктивний. Тому для номінації нового змісту – видового поняття – одного родового терміна недостатньо, і вона здійснюється за рахунок актуалізації мовною одиницею синтагматичних властивостей, тобто з опорою на значення лексичного конкретизатора” [14, с. 51]. У результаті в терміносистемі вибудовуються гіперо-гіпонімічні зв’язки.

На формування та становлення сучасної німецької маркетингової терміносистеми вплинуло системне запозичення на основі концептуально оформленої англійської маркетингової термінології. Найбільш загальні лексико-семантичні і структурно-семантичні характеристики терміносистеми маркетингу в значній мірі обумовлені типом науки і характером обслуговуваного нею відрізка дійсності, що обумовлює принципи підходу до її стандартизації.

Зв’язок маркетингових термінів із системою понять маркетингу як спеціальної галузі знань полягає не лише у вираженні сутності цих понять,

але й у відтворенні відношень між ними, зокрема родо-видових.

Д.С. Лотте виділяє такі “основні правила поділу понять, які перебувають у родо-видових відношеннях: 1) підстава поділу (тобто ознака, за якою відбувається поділ обсягу поняття) повинна лишатися однією й тією самою під час утворення будь-якого видового поняття; 2) обсяги видових понять повинні вичерпувати обсяг родового поняття” [3, с. 29]. Оскільки гіперонімом може бути поняття, схарактеризоване з різних боків, конкретизоване за різними критеріями, гіпоніми не групуємо в одне велике родо-видове утворення, а на основі одного гіпероніма утворюємо кілька гіперо-гіпонімічних груп на підставі різних розрізнявальних класифікаційних ознак, кожна з яких є підставою поділу родового поняття на видові і слугує об’єднувальним чинником групи. Наприклад, термін *реклама* є гіперонімом у таких групах: за засобами впливу на потенційного споживача: *die Fernsehwerbung* – телевізійна реклама, *die Funkwerbung* – радіореклама, *die Plakatwerbung* – плакатна реклама, *die Spotwerbung* – реклама з використанням рекламних роликів, *die Verkehrsmittelwerbung* – реклама за допомогою транспортних засобів та засобів зв’язку, *die Schaufensterwerbung* – вітринна реклама; за об’єктами впливу: *die Firmenwerbung* – престижна реклама фірми, *die Kundenwerbung* – реклама з метою залучення клієнтів, *die Zielgruppewerbung* – реклама з розрахунком на цільову групу (споживачів); за цілями впливу: *die Einfuhrungswerbung* – реклама з метою просування нових товарів, *die Erinnerungswerbung* – нагадувальна реклама, *die Expansionswerbung* – реклама, спрямована на безперервне збільшення обороту, *die Handelswerbung* – торгівельна реклама, *die Beschaffungswerbung* – реклама по стимулюванню закупівель, *die Reduktionswerbung* – реклама, націлена на свідоме зменшення об’єму продаж.

Можливість утворення різних родо-видових груп від одного родового поняття “дає змогу подати розгорнуту семантичну структуру поняття, предста-

вити незафіксовані в дефініції видові значення” [16, с. 119].

Для терміносистеми маркетингу не характерна багатоступенева семантична організація, яка виявляється в тому, що один і той самий термін може виступати і як гіпонім, і як гіперонім залежно від рівня дослідження. При класифікації за однією ознакою гіперонім і гіпоніми складають субполе (субпарадигму) першого ступеня підпорядкування [1, с. 58]. Перехрещувані зв'язки, за яких термін є гіпонімом одного поля і гіперонімом іншого, підтверджують системний характер родо-видових відношень у межах певного семантичного гнізда термінологічних одиниць. Проведений аналіз досліджуваної терміносистеми уможливило виділити триступеневий зв'язок між термінами (кількість налічує 2 термінологічні одиниці: *das Gut* – товар, *der Handel* – торгівля. Наприклад:

- 1) *der Handel* – торгівля;
- 2) *der Einzelhandel* – роздрібна торгівля;
- 3) *der Facheinzelhandel* – спеціалізована роздрібна торгівля.

Описуючи гіпер-гіпонімічні відношення, дослідники використовують поняття “правильні” і “неправильні” родо-видові групи [15, с. 68]. Правильними вважаються такі, до складу яких входять два гіпоніми.

У термінології маркетингу найчастіше спостерігаються неправильні групи (23,5%), до складу яких входять більше від двох гіпонімів. Це пояснюється багатоаспектністю даної терміносистеми, складністю поняттєвого апарату, що відбивається в ній. Наприклад, гіперонім *die Werung* охоплює 28 гіпонімів, гіперонім *der Handel* поєднує 30 гіпонімів з різними видами зв'язку. На основі проведеного аналізу можемо стверджувати, що співгіпоніми формують семантику гіпоніма. Окремі гіпоніми, вступивши в такі зв'язки, утворюють семантичну цілісність.

В межах явища гіпонімії розрізняються формально-семантичні та власне-семантичні зв'язки. Власне-семантичним гіпонімічним відношенням властива лише семантична близькість: *der Kunde* (клієнт) – *der Abnehmer* (споживач), *der Reflektant*

(потенційний покупець, претендент (напр., на аукціоні)). Формально-семантичним гіпонімічним опозиціям притаманне існування спільних елементів як у семах, так і в лексемах: *das Image* (імідж) – *das Markenimage* (імідж марки), *das Firmenimage* (імідж фірми); *die Marke* (марка) – *die Händlermarke* (торгівельна марка), *die Weltmarke* (всесвітньо відома марка), *die Dienstleistungsmarke* (товарний знак підприємства, що надає послуги). Зв'язки такого зразка переважають у гіперо-гіпонімічній парадигмі маркетингової термінології й об'єднують навколо родової назви кількісно найбільші групи видових назв. Наприклад: *das Marketing* (маркетинг) – *das Direktmarketing* (прямий маркетинг), *Global Marketing* (глобальний (міжнародний) маркетинг), *Individual Marketing* (маркетинг, орієнтований на задоволення потреб окремих клієнтів чи невеликої групи клієнтів) – усього 9 гіпонімів, організованих на основі формально-семантичної опозиції.

Значна кількість таких парадигм утворюється навколо родових понять, що є спільними для термінології різних суміжних галузей знань, тоді як відповідні їм гіпоніми виражають вузькофахові поняття. Таким чином, формально-семантична гіпонімія слугує засобом включення загальногалузевих термінів до термінополя маркетингу: *die Prognose* (прогноз) – *die Werbeerfolgsprognose* (прогноз результатів проведення рекламних заходів), *die Absatzprognose* (прогноз збуту), *die Entwicklungsprognose* (прогноз розвитку) та ін.; *der Verkauf* (продаж) – *der Saisonschlussverkauf* (сезонний розпродаж товарів), *der Telefonverkauf* (продаж, що проводиться по телефону), *der Partieverkauf* (продаж партії товару за низькими цінами) та ін.

Гіперо-гіпонімічні зв'язки в досліджуваній термінології мають різноманітний арсенал формальних засобів вираження. Аналіз свідчить, що прикметники та іменники використовуються як лексичні засоби вираження гіперо-гіпонімічних відношень. Приклади показують, що ознака – найближче родовоє поняття в складі значення терміна – виражається іменником (74,1%) прикметником (17,8%) та дієсловом (3,4%). У складених термі-

нах-гіпонімах диференціовальна ознака, яка розрізняє ці одиниці, уводиться означенням до опорного компонента, внаслідок чого спостерігається звуження значення. О.О. Реформатський уважав, що означальні конструкції є більш термінологічними, ніж додаткові конструкції внаслідок своєї номінативності. Означальні конструкції спрощують засоби розширення значення термінів, що є досить важливим для розкриття тлумачення номінативності термінів [13, с. 47].

Отже, гіперо-гіпонімія ґрунтується на відношенні несумісності – властивості семантично однорідних мовних одиниць, що співвідносяться з поняттями, обсяги яких не перетинаються. Як засвідчує аналіз німецької термінології маркетингу, у ній майже відсутня багатоступенева семантична організація (за винятком 2 термінологічних одиниць) та переважають формально-семантичні гіпонімічні опозиції та “неправильні” родо-видові групи.

Проведене вивчення гіперо-гіпонімічних відношень плануємо в перспективі доповнити з’ясуванням інших системних явищ у терміносистемі маркетингу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Герд А.С. Основы научно-технической лексикографии (как работать над терминологическим словарем) / А/С. Герд. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1986. – 72 с.
2. Головин Б.Н. Лингвистические основы учения о терминах : [учеб. пособие] / Б.Н. Головин, Р.Ю. Кобрин. – М. : Высшая школа, 1987. – 105 с.
3. Как работать над терминологией. Основы и методы [Пособие сост. по трудам Д.С. Лотте и Ком. науч.-техн. терминологии АН СССР]. – М. : Наука, 1968. – 76 с.
4. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов / Т.Л. Канделаки ; Ком. науч.-техн. терминологии АН СССР. – М. : Наука, 1977. – 167 с.
5. Кочерган М.П. Зіставне мовознавство і проблема мовних картин світу / М.П. Кочерган // Мовознавство, 2004. – № 5–6. – С. 12–21.
6. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : [підручник] / М.П. Кочерган. – Вид. 2-ге. – К. : ВЦ “Академія”, 2005. – 368 с.
7. Крижанівська А.Г. Актуальні проблеми упорядкування наукової термінології / А.Г. Крижанівська, Л.О. Симоненко. – К., 1987. – 163 с.
8. Куликова И.С. Введение в металингвистику (системный, лексикографический и коммуникативно-прагматический аспекты лингвистической терминологии) / И.С. Куликова, Д.В. Салмина. – СПб. : САГА, 2002. – С. 43.
9. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику / Дж. Лайонз. – М. : Прогресс, 1978. – 356 с.
10. Панько Т.І. Українське термінознавство : [підручник для студ. гуманітар. спец. вищ. навч. закл.] / Т.І. Панько, І.М. Кочан, Г.П. Мацюк. – Л. : Світ, 1994. – 216 с.
11. Плотников Б.А. Основы семасиологии / Б.А. Плотников. – Минск : Высшая школа, 1984. – 104 с.
12. Попова З.Д. Лексическая система языка (внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы изучения) / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1984. – С. 91–92.
13. Реформатский А.А. Введение в языковедение / А.А. Реформатский. – [4-е изд.]. – М. : Просвещение, 1967. – 542 с.
14. Реформатский А.А. Что такое термин и терминология / А.А. Реформатский // Вопросы терминологии. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – С. 46–54.
15. Романова Н.П. Лингвистическая терминология в системе и развитии / Н.П. Романова, М.И. Чемерисина. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. ун-та, 1987. – 92 с.
16. Руколянская Н. Гіперо-гіпонімічні відношення в термінології кримінально-процесуального права / Н. Руколянская // Українська термінологія і сучасність : [зб. наук. праць]. – К. : КНЕУ, 2007. – Вип. VII. – С. 118–120.
17. Симоненко Л.О. Формування української біологічної термінології / Л.О. Симоненко. – К. : Наук. думка, 1991. – С. 16–18.
18. Суперанская А.В. Общая терминология: вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М. : Наука, 1989. – С. 110–112.
19. Українська мова. Енциклопедія. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – С. 629–630.
20. Шелов С.Д. Термин. Терминологичность. Терминологические определения / С.Д. Шелов. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2003. – С. 91.

УДК 81'37

## THE LEXEME “FIRE” AS A COMPONENT OF SET EXPRESSIONS IN DIFFERENT EUROPEAN LANGUAGES

*I.V. Chekulai, O.N. Prokhorova (Belgorod, Russia)*

The article deals with the semantic and pragmatic characteristic features of functioning of the phraseological units containing the lexical units that represent the structure of knowledge FIRE in different European languages. The research was performed according to the principles of the comparative approach. It was cleared out in the result of the investigation that the set expressions under analysis possess rather homogeneous structural, functional, semantic and pragmatic characteristic features in the languages under research.

**Key words:** comparative approach, evaluation, lexeme, set expression, value.

**Чекулай І.В., Прохорова О.М. Лексема “вогнь” як компонент фразеологічних одиниць у різних європейських мовах.** У статті розглянуто семантичні та прагматичні аспекти функціонування фразеологічних одиниць, до складу яких в якості компонента входять лексеми, що передають структуру знання ВОГОНЬ, у різних європейських мовах. Дослідження виконано з позицій порівняльно-зіставлювального підходу. Внаслідок дослідження було з'ясовано, що досліджені фразеологічні мають достатньо гомогенні структурні, функціонально-семантичні та прагматичні характеристики у досліджених мовах.

**Ключові слова:** лексема, порівняльно-зіставлювальний підхід, оцінка, фразеологічна одиниця, цінність.

**Чекулай И.В., Прохорова О.Н. Лексема “огонь” как компонент фразеологических единиц в различных европейских языках.** В статье рассматриваются семантические и прагматические аспекты функционирования фразеологических единиц, в состав которых в качестве компонента входят лексемы, передающие структуру знания ОГОНЬ, в различных европейских языках. Исследование выполнено в сравнительно-сопоставительном ракурсе. В результате исследования было выяснено, что исследуемые фразеологические единицы обладают достаточно гомогенными структурными, функционально-семантическими и прагматическими характеристиками в исследуемых языках.

**Ключевые слова:** лексема, оценка, сравнительно-сопоставительный подход, фразеологическая единица, ценность.

### Introduction.

We live in a material world and are highly dependent on the natural surrounding conditions. We have so much got used to things which our life depends on that we rarely pay attention to them in our everyday activity. But their objective nature demands us from time to time to pay attention to them if not with definite actions but at least in everyday speech structures as a result of transforming our comprehension of these phenomena in our mind. In particular, one of the most convenient forms of such comprehension is represented by the existence of phraseological system in any language which stores the most necessary notions to be used in everyday situations of communication. The actual

character of studying such phenomena on the material of different languages is important to find out whether the basic knowledge and language means to storage such knowledge in the form of language structures is evident.

The main goal of such an investigation is to trace down the main mechanisms and factors determining the congruence of forming such set expressions within different languages in order to see whether they differ much in different systems of representation the actual knowledge of surrounding material, rational and emotional world and thus to define both integral and differential characteristics of such systems.

One of such necessary and important things is fire. According to this, the object of the present investigations

is the set expressions of different European languages which have the nomination of fire as their constitutive parts. The subject matter is predetermined by its object and consists in a comparative semantic study of the structural and functional characteristics of such set expressions.

The material for the investigation was taken from the phraseological dictionaries of different European languages and was verified with the examples of different well-known writers writing in these languages.

### **The Extra-Linguistic Grounds for the Investigation.**

“Women, Fire and Dangerous Things” is one of the most prominent books in the sphere of the cognitive approach to the study of linguistic phenomena in general, and in the domain of philosophical and linguistic concept study, in particular. One of these words, and namely, fire, has caught our attention. And if one undertakes its semantic study on some unbiased basis, it will be rather easy to clear out that this particular quantum of content, this special knowledge structure which semiotically can be expressed as “fire” is no less interesting than the gender structure of knowledge mentioned in the above-said book by George Lakoff [3].

So, fire is one of the dangerous things, no less dangerous than sharks and women. At least, that’s how E.Rosh represents a certain meaningful category of thinking in one of the minor languages of Oceania. Together with the rest of the representatives of that particular category it represents some dangerous quality. But everybody also knows that no human being can exist without fire.

Generally speaking, there are a lot of things which are both dangerous and necessary. One can bring a doctor to a dying person in the car and thus save this person from the inevitable (in the case of the lack of qualified medical help) death, and one can run somebody into death with that very car. One may use a computer to publish a scientific work, and that very computer may be used to print an anonymous letter blemishing an innocent person. We cannot do without a knife to prepare food and one can apply it to kill a person. Moreover, there are things which are both

dangerous and necessary to our life. For instance, everybody knows about the dangerous radiation emitted by mobile phones, but knowing that no person refuses a mobile phone as a necessary means of remote communication in the modern condition. It means that many objects which are our everyday helpers and necessary attributes are at the same time considered as unconditionally dangerous.

FIRE occupies a special place among these “useful and dangerous” notions. First of all, it is one of the four main elements that constitute our world according to the world-outlook of the ancient people. Even the ancient philosophers shared this point of view. The first scientist to develop the theory of the four elements was the ancient Greek philosopher Empedocles who considered the viewed elements of material nature and moving the material because of the interaction of the two antagonistic qualities of Love and Hatred. Later on the idea was developed by such well-known philosophers as Aristotle and Plato. Plato in particular considered these initial elements the basis of the existence and to be apt to change into each other. Aristotle shared this point of view in general and considered each element the combination of certain basis qualities. In particular, warmth and dryness constitute fire, warmth and humidity – air, coldness and humidity – water, coldness and dryness – earth.

Modern science transformed these pseudo-materialistic views into the doctrine of the four main states of the aggregation of matter. Earth corresponds to solid matter, water – to liquid, air – to gaseous and fire is the specimen of plasma. Besides, the four main states of aggregation of matter correspond to such notions of the natural science as the lithosphere, hydrosphere, atmosphere and magnetosphere [ru.wikipedia.org/wiki/Стихия].

Besides, from the objective point of view FIRE is the main source of any energy without which a human being cannot exist. We warm our houses by combustion of certain kinds of fuels and cook food likewise, and fire is the main representation and result of such combustion. The fire produced by the Sun is the main source of energy used naturally and artificially on the Earth, and thus fire becomes the main universal

condition providing the existence of the planet Earth itself, its nature and living matter. And, respectively, the structure of knowledge representing this particular state of aggregation of matter is reflected in the linguistic signs in every language of the world.

### **The Theoretical Foundations of the Investigation.**

We use the term “the structure of knowledge” instead of the usual in such occasions term “concept” deliberately. The associations of different representatives of the European languages connected with the linguistic sign of “fire” are too ambiguous to denote the certain state of matter. It means that, on the one hand, the problem of the concept as a universal term denoting an important domain of human knowledge has been lately given different interpretations, and, instead of clearing up the actual truth concerning this term, in many cases it has been even more obscured by some brisk and in many cases shallow interpretations of its essence. On the other hand, the empirical domain FIRE is somewhat larger than merely a language substitute of one of the states of aggregation of matter. Such associations can be divided into two main groups: “fire as a certain kind of the matter” and “fire as an associative and psychological phenomenon”. It goes without saying that the basis for such a differentiation is of metaphorical nature, where the first represents the source-domain, and the second – the target-domain. Both associative complexes are far from being clearly outlined, and, while making this as a starting point of the following analysis, one may conditionally view them as two different concepts. But to what extent are they different? Should they be treated as the different conceptual entities or the further analysis of these associative complexes may reveal some other particular structures of knowledge which may be defined as “concepts”?

All this requires a thorough complex analysis of speech usage of the lexemes *огонь, вогонь, агонь, oheň, fire, Feyer, feu, fuego, fuoco, tuli, 火* reflecting certain structures of knowledge connected with the main source of world energy within the associative and imaginative sphere of thinking.

### **The Definition Analysis of the Componential Lexeme.**

The analysis of different dictionaries' entries shows that they differ in the respect of their initial interpretations of that structure of knowledge. For instance, the initial meaning of these and semantically correlated words in the Wikipedia online Dictionary of the Russian Language gives us the following: “совокупность раскалённых газов и плазмы, выделяющихся в результате: произвольного/непроизвольного нагревания горючего материала до определённой точки; химической реакции; соприкосновения тока высокого напряжения с горючим материалом. Огонь является основной фазой процесса горения и имеет свойство к самораспространению по затронутым им другим горючим материалам” [ru.wikipedia.org/wiki/Огонь]. The MacMillan Online Dictionary suggests the following: “1. [COUNTABLE/UNCOUNTABLE] flames and heat from something that is burning in an uncontrolled way, e.g. *The school was badly damaged by fire. Three children died in a fire at their home last night; be destroyed by fire: The theatre was completely destroyed by fire; start a fire: It is thought that local youths may have started the fire* [www.macmillandictionary.com/british/fire].

It can be clearly seen that the main discrepancy of these two semantic descriptions consists not only in the more comprehensive Russian definition. The English dictionary lays an emphasis on the general uncontrolled action of fire whereas the Russian explanation tends to be more objective and academic.

Let us consider the other meanings of the word “fire” in the English dictionary:

- “... 2. [COUNTABLE] a small pile of burning wood, coal etc that you make in order to produce heat, e.g. *a coal fire; make/build a fire: We went off to collect wood to build a fire; light a fire: Once the fire was lit, the room seemed more inviting; a blazing/roaring fire: We sat in front of a blazing log fire.* 3. [COUNTABLE] BRITISH a piece of equipment that uses electricity or gas to heat a room: an electric/gas fire: There was an old gas fire in the bedroom. 4.[UNCOUNTABLE] shots from a gun: *We heard a*



*sudden loud burst of machine gun fire...*  
5. [UNCOUNTABLE] FORMAL strong feelings such as anger or enthusiasm: *His words were full of fire and passion*" [www.macmillandictionary.com/british/fire].

This description shows us that the prototypical apprehension of the fire for the majority of people is connected with the plasma tongues of bright orange-yellow colour winding upstairs and disappearing immediately, as in a stove or a burned heap of wood or dry grass in the open air. At the same time, for many average city inhabitants fire is associated primarily with the proportioned small tongues of intense blue colour of a standard kitchen natural-gas burner or a cigarette lighter. For those involved in the sphere of metallurgy these are long tongues of bright straw-yellow colour. All these states of fire which otherwise can also be called *flame/пламя* are characterized with a high (no less than 300° Centigrade) temperature, a definite product of combustion (visible or invisible smoke), a certain burned material and so on.

The indirect meaning of the lexemes representing fire and flame in different languages is primarily associated with actions done in accordance with a person's will or involuntarily but in a certain way reflecting his or her world outlook, devotions, beliefs, convictions, presumptions. All this is produced not by some outer impact but in accordance with the soul's inclination at the moment.

It is this particular meaning that produces different peculiar senses often expressed in the form of set expressions, sayings, proverbs, – in a word, by idiomatic means of a language, by its phraseological resources.

### **The Comparative Analysis of Functioning the Object of Investigation.**

Let us view some actual specimen of using this structure of knowledge within the set-expressions of some European languages. But first we would rather make some general considerations that empirically unite the total number of the idioms investigated. First of all, it is a high degree of variability of the set-expressions where the structure of knowledge denoting FIRE is a source-domain of a general meaning of an idiom, as well as of the other set-expressions which

have such lexical meaningful components of different languages that correspond to such English words as *fire, flame, burn, scorch* and the like.

We would like to begin with the material of the Russian language as the native language of the authors of the present article. Such words as *огонь* or *огонёк/огоньки* as denoting the state of outer manifestation or inner experience of different feelings or emotions often testify to their strong degree or a strong emotion by itself. Their language variability in such cases is primarily predetermined by their outer manifestations. And in the absolute majority of these cases such manifestations are those of a facial expressions, the eyes being the most expressive facial organ of these expressions. This particular extra-linguistic phenomenon explains the fact that the most recurrent model of the idiomatic use of the lexeme ОГОНЬ are the lexemes expressing the notions connected with eyes proper, their pupils, peculiarities of a glance and the like, as well as the emotional semantic features, the phenomenon being intrinsic to all the languages investigated. Here are the particular examples:

– *Пики к бою, шапки вон, баклановцы!.. – Тут голос его внезапно крепчает, мерклые зрачки блестя и загораются белым, загашенным старостью огнем*

(М.А. Шолохов. Тихий Дон).

*Проход задышался от слов, от мыслей, от бурных ударов сердца, его глаза горели страшным огнем внутренней силы и раскрывавшегося в душе ужаса*

(В. Шишков. Угрюм-река).

*При цих словах Дарини Найда поблід і замовк, неспроможний погамувати шалене биття серця: груди його високо підіймалися, очі загорілись вогнем*

(М. Старицький. Останні орли).

*The yawning, shaking, peevish figure of the mother, with her eyes raised to confront the proud erect form of the daughter, whose glance of fire was bent downward upon her, had a conscious air upon it, that no levity or temper could conceal*

(Ch. Dickens. Dombey and Son).

It should be admitted that the scope of feelings and emotions expressed with eyes cannot be reduced to any particular axiological preferences. They may be both of emphatic character and of a mere expression of hatred, anger etc., for instance:

*Победа была, должно быть, действительно очень крупная, потому что Ревизанов был заметно возбужден, и в синих глазах его еще не угасли огоньки, зажженные удовольствием борьбы и злорадством успеха*

(А.В. Амфитеатров. Отравленная совесть).  
*Григорий в упор поглядел Аксинье в глаза, увидел, как вспыхнули они балованным отчаянным огоньком*

(М.А. Шолохов. Тихий Дон).

*– Ти можеш катувати мене, бо я тепер у твоїй владі, а ганьбити не смій, – відповів Гонта похмуро, і в очах його блиснув недобрый вогник*

(М. Старицький. Останні орли).

*Голос Залізняка зазвучав глухо й грізно, а очі його, в червоному відблиску, що наповнив хату, спалахнули лиховісним вогнем* (Ibid.).  
*The only sign of Sollozzo's disappointment was a quick flickering of his eyes around the room, as if he hoped Hagen or Sonny would speak in his support*

(M. Puzo. The Godfather).

It is rather easy to notice that the presented above examples describe emotions associated as antagonistic, and it is expressed with such words as *борьба*, *злорадство успеха*, *балованный*, *отчаянный*, *недобрый*, *лиховісний*, *disappointment*. Besides, there exist cases when the definite peculiarities of any look contain some vague emotion, for example:

*Иван Алексеевич, покуривая, глядел на Митьку, а у того в кошачьих зрачках толпились огоньки, и нельзя было понять – смеются зеленые его глаза или дымятся несытой злобой*

(М.А. Шолохов. Тихий Дон).

These examples show that structurally isomorphic set-expressions may denote quite polar emotional or evaluative attitude. This does not seem surprising because we usually allot idioms with some shade of

evaluative meaning. But actually it is not evaluative but value meaning. This statement needs some additional explanation. According to the basic theses of the axiological theory, that is, the theory of value, values are basic notions, and evaluation, linguistic evaluation in particular, is merely the means of expressing value [1, с. 66]. This value receives a certain evaluative (positive or negative) sign in a certain communicative situation, and thus we speak about either a positive or a negative evaluative attitude. Still, the cases when a clear-cut evaluative sign is hard to be defined due to a special pragmatic pattern of the utterance is impossible, are rather numerous. Moreover, the written practice when an author of a piece of fiction or newspaper article restrains from a definite evaluative accents within his creation intending to arouse a problem situation within a reading society is widespread in modern literature. That is why FIRE should also be treated not as an evaluative but as a value structure of knowledge [4].

Some other components of the set-expressions with FIRE, the actions described in particular, are of interest, too. Let us view some examples of them and compare these examples with those given above:

*Управившись, Григорий приходил в людскую. Сотник гасил в глазах недавние огни, угощал его папирасой, уходил*

(М.А.Шолохов. Тихий Дон).

*Крикливые голоса притихли, огонь в глазах угас, народу вновь предстояло покориться своей прежней доле, изменить которую не в силах оказалась и пролитая кровь*

(В.М. Шишков. Угрюм-река).

*Инполит Матвеевич преобразился. Грудь его выгнулась, как Дворцовый мост в Ленинграде, глаза метнули огонь, и из ноздрей, как показалось Остапу, повалил густой дым. Усы медленно стали приподниматься*

(И. Ильф, Е. Петров. Двенадцать стульев).

*She was small and slight in person; pale, sandy-haired, and with eyes habitually cast down: when they looked up they were very large, odd, and attractive; so attractive that the Reverend Mr. Crisp, fresh from Oxford, and curate to the*

*Vicar of Chiswick, the Reverend Mr. Flowerdew, fell in love with Miss Sharp; being shot dead by a glance of her eyes which was fired all the way across Chiswick Church from the school-pew to the reading-desk*

(W.M. Thackeray. Vanity Fair).

As one can notice, the eyes can “hide”, simply “burn”, “dim”, “die out”, the fire of eyes may “pursuit”, “scorch”, “tease”, the eyes may “throw fire”, “glitter”, “sparkle with” fire and so on. Despite such an ample list of such actions we are apt to consider them the variants of the same phraseological model, as the varied forms of idioms actually express the same structure of knowledge which may in a compressed way be expressed with the word-combination “expression of strong feelings and emotions with eye movements”, and while applied to description of certain emotions, the number of such variations is multiplied manifold. It is due to this particular reason that to “catch”<sup>1</sup> their multitude within a limited space of an entry in a phraseological dictionary.

According to the well-known Russian proverb, “глаза – это зеркало души”. In the case of the phraseological modeling of the concept FIRE this maxim works, so to say, to the full extent. The fire of eyes entails the fire of heart, the fire of soul, the fire of those strong feelings and emotions that overflow a person. That is why the list of the variants representing the general metaphoric model “strong feelings and emotions → fire” may be doubtless be enriched with the set expressions the components of which are not directly connected with the semantic characteristic features of a glance, eye expression etc and describe such feelings and emotions on the basis of subjective state of a certain person. It goes without saying that “eyes” and “soul, thought, inner state” constitute the metonymical relations, or, to be more exact, the relations of synecdoche. Such cases of reinterpretation of the object of description can be found in all the languages investigated. For example:

*Наталья, услышав от Дуняшки о смерти Григория, выбежала на баз. “Руки наложу!*

<sup>1</sup> Here we mean the allusion on the well-known maxim expressed by E.S.Kubrjakova in the following way: “Значение – это концепт, схваченный знаком” [2, с. 92].

*Все теперь мне! Скорей!” – знала ее, огнем хлестала мысль (М.А. Шолохов. Тихий Дон). Хотя он, и не знал, что не за горами время, когда весь мир встряхнется от грома пушек и это великое побоище родит его родине свободу, но в глубине его сердца горел неугасимый огонь ожидания этой свободы, этого преобразования всей жизни русской, когда не будет ни Прохоров Громовых, ни жандармских ротмистров, ни удалых шаек, поднимающих бунт против не правды, ни этих трогательно жалких старцев-пустынников, бежавших к лесным зверям от людей-рабов, людей-гонителей*

(В.М. Шишков. Угрюм-река).

*Не хоче батько твого пташиного молока. Не приймає душа. Тільки вогнем образи вибурухує вона*

(О. Гончар. Собор).

*Що примусило його відмовитися від славно-го подвигу? Хто вирвав з його серця любов до батьківщини? Хто погасив полум’я, яке палахкотіло в ньому?” – ці питання давно мучили дівчину, а тепер з новою непереборною впевненістю точили їй душу*

(М. Старицький. Останні орли).

*Tief verneigte sich Govinda, Tränen liefen, von welchen er nichts wusste, über sein altes Gesicht, wie ein Feuer brannte das Gefühl der innigsten Liebe, der demütigsten Verehrung in seinem Herzen*

(Hermann Hesse. Siddhartha).

It should be also admitted that there is the English set expression *fire and brimstone* which is polysemic in its content. In its primary meaning it represents an equivalent of the hell-fire but rather often are the cases of its positive usage where a living and brisk character of a person is expressed. These are the particular examples of both cases:

*The minister gave out his text and droned along monotonously through an argument that was so prosy that many a head by and by began to nod and yet it was an argument that dealt in limitless fire and brimstone and thinned the predestined*

*elect down to a company so small as to be hardly worth the saving*

(M. Twain. The Adventures of Tom Sawyer),

НО:

*But Papa was a man of **brimstone and hot fire**, in his mind and in his fists, and was known all over that section of the state as the champion of all the fist fighters*

(Guthrie, Woody. Bound for glory).

Now, it seems quite logical to turn attention to the semantic correspondence of the phraseological units with the lexical component “fire”, “flame”, “Burn” and the like in different European languages. The analysis of such units in these languages shows the general homogeneous character of their formal semantic traces while preserving the high degree of variability mentioned above. But here one must admit that such a phenomenon is a characteristic feature of the languages belonging to a peculiar language group. For instance, the equivalents of the Russian set expression *огнём и мечом* is practically met in all the languages belonging to the Slavonic group, and we have met no corresponding cases in the Germanic languages. Here are the examples of this set expression:

*Тут бы, казалось, самое время вскричать: “**Огнем и мечом!**” – однако же нет. Оказывается, нам всем надлежит всего-навсего использовать все меры воспитательного, идеологического и политического воздействия, основанные на рекомендациях наших педагогов и социологов*

(А. и Б. Стругацкие. Отягощённые злом, или сорок лет спустя).

*... ці дарунки примножувалися власними надбаннями, і монастирі могли б користуватися великими прибутками, коли б неспокійний час, нестримна сваволя шляхти й цілковите беззаконня не позбавляли їх прав і не розоряли раз у раз **вогнем і мечем***

(М. Старицький. Останні орли).

*Nežli podřízli staří Féničané krk nějakému zajatci, sloužili stejně slavné bohoslužby jako o několik tisíc let později nové generace, než táhly na vojnu a hubily své nepřátele **ohném i***

*mečem*

(J. Hašek. Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války).

Another recurrent idiom of the Slavonic languages is the one expressing readiness to venture some dangerous undertaking due to some convictions, love, ideas and the like. Its metaphorical target domain while creating the phraseological model is also represented with the lexical units denoting fire, in particular:

*Ротмистр посмотрит, щелкнет хлыстиком по голенищу, скажет: “Сла-авно!” Вася даже грудь выпячивает от горделивой радости. С ротмистром Соломиным **хоть в огонь**. Вся молодежь от него без ума. Храбрый офицер (Б. Ясенский. Я гжу Париж). “Přeji si, abyste mluvil vždy pravdu a vykonával bez reptání všechny mé rozkazy. Jestli řeknu: **,Skočte do ohně, tak do toho ohně musíte skočit, i kdyby se vám nechtělo**”*

(J. Hašek. Osudy dobrého vojáka Švejka za světové války”).

To admit the actual state of things, one should mention the similar case in French:

*“... et Dieu sait si je suis prêt a me **jeter dans le feu pour vous**”*

(A. Dumas. Les trois mousquetaires).

There are also peculiar set expressions (at least, those with the “fiery” components) which are met in a particular language only, or, at least, within a certain language sub-group. Here we would like to point to the idioms of the east-Slavonic languages denoting different value ideas.

The Russian idiom *из огня да в полымя* meaning getting from a bad situation into an even worse one has no corresponding English variant and perhaps is influenced by the peculiarity of the East-Slavonic peculiarity of the world perception, e.g.

*После этого разговоры приутихли. Долго баюкалась в красных вагонах дремотная тишина.*

*– **Из огня да в полымя!** – высказал долговазый Борщев общую для большинства мысль*

(М.А. Шолохов. Тихий Дон).

We must admit that actually there exists the full equivalent of this particular set-expression in the

Ukrainian language (*з вогню та в полум'я*) but we failed to find such equivalents in the rest of the languages investigated. The same should be said about the following idioms as well:

– *Умеете ли вы стрелять из ружья?*

– *Оборони бог-с... Как огня боюсь... Когда Прохор Петрович производит выстрелы на охоте, я затыкаю уши. Например, вчера...*

(В.М. Шишков. Угрюм-река):

– *Плевал я на толпу, – запальчиво сказал Прохор, и мутные от бессонницы глаза его засверкали.*

– *Нет-с, Прохор Петрович, с огнем шутить опасно* (Ibid.).

– *Челобитчики Иван, сын Кадлин, да Михале, сын Оленов, оставьте присутствие, а так как не проходит недели, дабы на заводчика Никиту Демидова не приносили жалоб, то мыслю я: нет дыма без огня*

(Е. Федоров. Каменный Пояс.

Кн. 1. Наследники).

Special attention should be paid to those set expressions with the lexical components representing FIRE as a structure of knowledge which are of allusive character. This is, so to say, some kind of all-human vertical context based on certain facts, legends, fairy-tales, well-known citations from the Bible and other books and the maxims pronounced by some prominent people. As an example, the following international idiom based on the well-known fact of the famous Greek philosopher Diogenes looking for a man with a lantern in a day-light may be brought forth in fiction contexts:

– *Их, шелужинов-то, на базу днём с огнём не сыщешь, – со вздохом сказала Ильинична*

(М.А. Шолохов. Тихий Дон);

– *Галоўнае, яны імчалі амаль бязгучна. Коні, ведаеце, такой старажытнай пароды, якую зараз з агнем не знойдзеш: сапраўдныя палескія дрыганты з падрэзанымі жыламі ля хвастоў*

(У. Караткевіч.

Дзікае палявання караля Стаха).

### Conclusion.

Thus, the structure of knowledge which in English is usually represented with the lexeme *fire* as a component

of different set-expressions is widely represented within the phraseological systems of different European languages. This should be attributed to the high value potential of fire as the main means of providing nature and human beings in particular with energy so necessary for life and at the same time highly dangerous while being used recklessly phenomenon of the material world. The investigation shows that the set expressions with the components with the lexemes corresponding to the English word *fire* in most cases appear in the units having not only identical or similar from a semantic point of view structural and componential but functional characteristic features. Surely, there exist peculiar separate phraseological cases of such set expressions inherent to only one or few languages among the enlisted, but they are rare. This standpoint is confirmed with the results of the present investigation in which the corresponding or semantically analogous lexical units of such European languages as Russian, Ukrainian, Byelorussian, Czech, German, English and French were viewed within the set expressions. This fact gives grounds to consider that this phenomenon may be inherent to other languages, that is, such a phenomenon is of international character. Surely, such a conclusion needs confirmation with similar investigations based on the material of other languages belonging to other language groups or families.

### LITERATURE

1. Анисимов С.Ф. Введение в аксиологию : учеб. пособие для изучающих философию / С.Ф. Анисимов. – М. : Современные тетради, 2001. – 128 с.
2. Кубрякова Е.С. Концепт / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
3. Лакофф Дж. Женщины, огонь и опасные вещи : что категории языка говорят о мышлении / Дж. Лакофф; пер. с англ. И.Б. Шатуновского. – М. : Языки славян. культуры, 2004. – 792 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
4. Чекулай И.В. Функционально-деятельностный подход к изучению принципов оценочной категоризации в современном английском языке : монография / И.В. Чекулай. Федеральное агентство по образованию; Белгородский государственный университет. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2006. – 236 с.

## ЛІНГВОДИДАКТИКА

УДК 811.111'253:159.937.3]:378

### ТРУДНОЩІ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ РОЗУМІННЯ АНГЛОМОВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕЛЕПРОГРАМ

*Вікович Р.І., канд. пед. наук (Київ)*

У статті розглянуто чотири типи труднощів з якими стикаються студенти-перекладачі при розумінні та перекладі англомовних інформаційних телепрограм. Це труднощі пов'язані зі змістом аудіотексту, з мовною формою, з композиційно-сисловою структурою аудіотексту та з умовами пред'явлення. Наведено результати опитування, проведеного серед майбутніх перекладачів. На прикладі конкретного відеосюжету проілюстровано проблемні моменти його сприйняття.

**Ключові слова:** англомовні інформаційні телепрограми, майбутні перекладачі, труднощі сприйняття.

**Вікович Р.И. Трудности обучения будущих переводчиков пониманию англоязычных информационных телепрограмм.** В статье рассмотрены четыре типа трудностей, с которыми сталкиваются студенты-переводчики при восприятии и переводе англоязычных информационных телепрограмм. Эти трудности связаны с содержанием аудиотекста, с языковой формой, с композиционно-смысловой структурой аудиотекста и с условиями его предъявления. Приведены результаты опроса, проведенного среди будущих переводчиков. На примере конкретного видеосюжета проиллюстрированы проблемные моменты его восприятия.

**Ключевые слова:** англоязычные информационные телепрограммы, будущие переводчики, трудности восприятия.

**Vikovych R.I. Difficulties in training future transaltors to understand English TV news.** The article deals with four types of difficulties that future translators and interpreters face while watching and interpreting TV news programmes. These difficulties are connected with the context of TV news, its linguistic form, discourse structure, and terms of presentation. The results of a survey of future translators/interpreters are discussed. The difficulties of comprehension and interpretation are exemplified with a sample of a TV news item.

**Key words:** English TV news programmes, future translators/interpreters, difficulties of comprehension.

У сьогоднішньому українському суспільстві відчувається нагальна потреба у висококваліфікованих перекладачах, які б володіли вміннями розуміння на слух актуальної суспільно-політичної інформації та ефективно використовували ці вміння у професійній діяльності. Матеріали автентичних інформаційних телеканалів слугують основою для розвитку, передусім, аудитивних умінь майбутніх перекладачів, удосконалення їх лінгвістичної та соціокультурної компетентностей та, найголовніше – для розвитку умінь синхронного та послідовного перекладу. Зважаючи на те, що англомовні інфор-

маційні програми характеризуються певними лінгвістичними та структурними особливостями, які можуть утруднювати їх сприйняття студентами, особливо важливим є виявлення таких труднощів, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Отже, об'єктом дослідження є процес навчання майбутніх перекладачів розуміння новинних телепрограм, що подаються англійською мовою. Предметом дослідження виступають труднощі, які виникають у студентів під час сприйняття та перекладу текстів англомовних інформаційних

програм. Отже, у межах цієї статі ми ставимо за мету описати труднощі, з якими стикаються студенти під час перегляду інформаційних телепрограм англійською мовою та окреслити шляхи їх подолання. Матеріалами дослідження слугують інформаційні програми телеканалів Euronews, BBC, CNN та Інтернет сторінки цих каналів.

Загальновідомо, що труднощі сприйняття іншомовного тексту на слух в методиці навчання іноземних мов (ІМ) поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. *Суб'єктивні труднощі* визначаються особливостями психіки аудиторія, перцептив-

ними і моторними передумовами, фактичними знаннями й уміннями, мотиваційними факторами, рівнем розвитку слухової пам'яті, уваги, мислення, уяви [2, с. 123]. До *об'єктивних труднощів* відносять труднощі, пов'язані із мовними особливостями тексту, що звучить, і умовами, в яких проходить його сприйняття [152, с. 127–129]. До цієї групи труднощів належать: труднощі, пов'язані зі змістом аудіотексту; труднощі, пов'язані з мовною формою; труднощі, пов'язані з композиційно-сисловою структурою аудіотексту; труднощі, пов'язані з умовами пред'явлення (див. рис. 1).



Рис. 1. Об'єктивні труднощі навчання розуміння англомовних теленовін

Труднощі, з якими стикається студент під час перегляду англомовних теленовин (АТН) визначено нами виходячи з аналізу специфіки АТН, процесів їх сприйняття і розуміння, а також спираючись на дослідження американського лінгводидакта Д. Бела (Bell) [5]. Зроблені теоретичні висновки були співставлені із даними проведеного нами опитування, участь в якому взяли 22 студенти третього курсу перекладацького відділення Інституту філології КНУ імені Тараса Шевченка.

Розглянемо *першу* групу об'єктивних труднощів розуміння АТН, які *пов'язуємо зі змістом аудіо-тексту АТН*. Д. Бел вказує на існування двох видів контексту “залежного”<sup>1</sup> (*exogenous*), тобто такого, що вимагає від аудиторів спеціальних фонових знань з тематики телеповідомлення, та “самодостатнього” (*endogenous*), який базується на універсальних фонових знаннях і є зрозумілим навіть без фонових знань.

З огляду на визначення двох типів контексту, до першої групи ми відносимо труднощі, зумовлені змістом інформаційного повідомлення, який може бути або пов'язаним з фоновими знаннями студентів певного віку, або бути абсолютно новим для студентів. Наприклад, для того, щоб повністю зрозуміти зміст новин навколо ситуації в Ірані, аудиторів потрібно бути обізнаним у розвитку цієї країни протягом останнього часу, тобто володіти дуже специфічними знаннями, якими пересічні носії англійської мови не завжди володіють.

Повідомлення про природні/техногенні катастрофи чи спортивні події, навпаки, базуються не на спеціальних, а загальних фонових знаннях; новини такого типу, на думку Д. Бела, створюють власний контекст, розуміння якого на тлі відповідного відеоряду не становить нездоланих труднощів для аудиторів.

Результати опитування підтвердили, що знайомий зміст є більш сприятливим для сприйняття повідомлення на слух. 85% опитаних студентів відзначили, що легшими для розуміння є новини, тематика яких стосується їх власних інтересів,

а також ті, про які вони попередньо дізналися з українських ЗМІ. Інші 15% респондентів відзначили, що важливим для розуміння ними новин є зв'язок тематики повідомлень з програмою з практики англійської мови, іншими словами, із знайомим предметним і лінгвістичним змістом. Найбільш знайомою, а тому і найлегшою для сприйняття більшість респондентів вважає культурно-розважальну тематику, на другому місці за ознакою обізнаності – науково-популярна, а на третьому – суспільно-політична тематика. Таким чином, найбільші змістовні труднощі сприйняття для студентів 3-го курсу становлять АТН, що мають науково-популярну і суспільно-політичну проблематику.

До *другої* групи об'єктивних труднощів – *пов'язаних з мовною формою* – відносяться фонетичні, лексичні та граматичні труднощі, які опишемо з огляду на специфіку мови АТН.

*Фонетичні труднощі* зазвичай пов'язані з інтонацією, логічним наголосом і темпом мовлення, до них відносимо і швидкий (автентичний) темп мовлення ведучих програми та гостей АТН, а також відмінністю мови і вимови людей, у яких беруть спонтанні інтерв'ю на вулиці (*vox populi*) від стандартної. Сюди можна також віднести наявність природного шумового фону (наприклад, шуму транспорту), який досить часто зустрічається в новинах. Через велику кількість репортажів, що ведуться поза межами студії, з одного боку, забезпечується природній характер аудіювання в умовах реального спілкування, з іншого – це значно утруднює його.

Відповідаючи на запитання стосовно фонетичних труднощів сприйняття АТН, 88% опитаних нами студентів вказали на те, що можуть розуміти лише мовлення дикторів та/або інших учасників програми, яке характеризується, чіткою нормативною вимовою, лише 12% студентів можуть розуміти крім нормативної британської вимови ще й американський варіант мовлення. 100% опитаних відзначили, що їм складно розуміти мовлення, яке характеризується британськими регіональними акцентами.

<sup>1</sup> Переклад наш (Вікович Р.І.)



*Лексичні труднощі* зумовлені особливим лексичним складом і синтаксисом телеповідомлення – наявністю специфічної лексики, притаманної новинному дискурсу, неологізмів, кліше, ідіом, конотативної лексики, характерної для мови ЗМІ, політичних та інших термінів, назв реалій, організацій, імен політиків, дат, абревіатур, буквених та цифрових позначок, скорочених форм, а також застосуванням різних стилістичних прийомів, спрямованих на досягнення сенсаційності та яскравості мовлення.

Що стосується лексичного наповнення сюжетів новин, то 75% студентів зазначають, що можуть розуміти мовлення, в якому переважає загально-вживана лексика, а також та, що вивчена ними в межах програми. Лише 18% можуть з легкістю розрізнити географічні назви та власні імена. Переважна більшість студентів (93%) вказали на те, що мають значні труднощі у сприйнятті цифр і дат.

*Граматичні труднощі* зумовлюються характером мовних засобів і структурно-композиційними характеристиками аудіотексту. Деякі з них зумовлені наявністю аналітичних форм, відсутніх у рідній мові.

*Третя група* труднощів, пов'язаних з композиційно-сисловою структурою аудіотексту, обумовлена специфічною структурою дискурсу теленовин. Як зазначає Д. Бел, іноді саме незнання структури інформаційного повідомлення становить для аудиторів більші труднощі, ніж труднощі суто лінгвістичні [5, с. 7]. Тому, кращому розумінню студентами новин сприятиме їхня обізнаність у структурній організації новин, у наповненні кожного структурного компонента, а саме “анонс” – “повідомлення” – “коментар”. Таке трикратне повторення інформації, по-перше, підтримує у телеглядачів інтерес до теми сюжету протягом усього випуску новин, а, по-друге, сприяє кращому розумінню і запам'ятовуванню змісту теленовин [1, с. 146]. До цієї групи відносимо також труднощі, пов'язані з наявністю великої кількості мікротем в одній програмі новин, індуктивним методом подачі інформації та часто відсутністю власної точки зору того, хто цю інформацію презентує (диктор у студії, репортер з місця події).

До *четвертої* групи відносяться труднощі, пов'язані з умовами пред'явлення АТН, а саме одноразовістю пред'явлення. У цьому і полягає одна з головних трудностей розуміння АТН у навчальному процесі, з чого випливає необхідність розвивати у студентів уміння розуміти аудіотекст з першого пред'явлення, як це відбувається у реальному житті.

До труднощів цієї групи відносимо також темп мовлення та обсяг повідомлення. Темп мовлення дикторів інформаційних програм є досить швидким і становить на каналі Euronews 175–220 слів/хв, на каналі BBC 177–184 слів/хв [3, с. 57], на каналі CNN – 220 слів/хв. Пред'явлення інформації двома останніми із зазначених каналів є дуже складним для сприйняття переважною більшістю опитаних студентів (95%), які зазначають, що повноцінно розуміти вони можуть лише інформаційні сюжети, які презентуються у повільному темпі.

Обсяг новинних повідомлень АТН, який варіює від дуже коротких (тривалістю до 2 хвилин) і до досить тривалих (до 10–15 хвилин), також є фактором, який становить труднощі для слухачів. Хоча 90% опитаних нами студентів зазначили, що можуть розуміти повідомлення будь-якої тривалості, у бесідах після опитування ми з'ясували таке: якщо при прослуховуванні коротких повідомлень, насичених фактичною інформацією, дуже складно сприймати всі факти тощо, то у більш тривалих повідомленнях складним є встановлення послідовності подій, причинно-наслідкових зв'язків між подіями, точок зору учасників подій тощо. Сюди також відносимо труднощі, пов'язані з джерелом аудіювання (різні типи текстів) та презентації певної інформації на екрані (наявність вербально-графічних опор та орієнтирів), наприклад, текст презентований у студії / з місця події, текст, який подається без/на фоні відеоряду, текст, що супроводжується різними типами відеоряду тощо. Одночасне пред'явлення аудіо- і відеоряду сприяє швидкості, точності та обсягу засвоєння інформації. Це поєднання, за даними Д. Бела [5], може спричинити труднощі сприйняття інформації, якщо між аудіо- і відео рядом є суттєві розбіжності

або у випадку, коли розуміння графічної інформації є складним само по собі. Наведемо дані опитування.

На думку 78% студентів легшим для сприйняття є мовлення, яке співпадає із картинкою. 88% студентів вказали на те, що краще сприймають мовлення, яке супроводжується біжучим рядком із відповідною інформацією та надписами на екрані (заголовки, прізвища, посади), проте 12% респондентів стикаються із труднощами сприйняття АТН, тому, що не можуть покладатися на інформацію, подану у надписах, картах, схемах, діаграмах тощо.

Розглянемо визначені нами труднощі на прикладі відеосюжету новинного повідомлення, розміщеного на Інтернет сторінці телеканалу CNN від 8-го квітня 2013 року.

*Транскрипт повідомлення*

**DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT (voice-over):** *This is how many will remember Margaret Thatcher, the “Iron Lady.” As the U.K.’s first female party leader and prime minister, Margaret Thatcher, was one of the dominant figures of the 20th Century, a politician who helped to mold parties other than her own. From a modest background as a grocer’s daughter, she became immortalized in stone. She was easy to caricature, hated by some, revered by others. She did win three elections in a row. Before Thatcher, under a labor government came the widespread strikes of the winter of discontent.*

**BERNARD INGHAM, MARGARET THATCHER’S PRESS SECRETARY:** *Many people in Britain in 1979 felt this country was probably ungovernable. They doubted whether Margaret Thatcher could govern it. Indeed, I suspect there were a lot of people who felt she might make it worse.*

**RIVERS:** *But she faced up to union leaders like Arthur Skargill and his minors.*

**PETER OBORNE, COMMENTATOR:** *She came on and through sheer force of will, she changed the economic and political changes of such moments that we are still feeling their effects today 25 years on..*

**RIVERS:** *Public housing was sold to tenants.*

*State industries were privatized. Thatcher sought to create a nation of capitalist. The relentless drive left an imprint not just on her own conservatives, but on all of Britain’s parties, forcing Tony Blair’s new Labour Party to tack right to become electable. She was unchanging when accused of lacking compassion.*

**MARGARET THATCHER, FORMER BRITISH PRIME MINISTER (archive footage):** *I will not change just to court popularity.*

**RIVERS:** *Thatcher restored Britain’s clout in world affairs making a pal of her ideological soul mate Ronald Reagan, and insisting Mikhail Gorbachev was a man with whom the west could do business. But if she relished the wide international scene, she never much cared to see Britain getting closer to Europe.*

**THATCHER:** *We have not successfully rolled back the frontiers of the state in Britain only to see them re-imposed at the European level.*

**RIVERS:** *She was told it was impossible to win a reduction in Britain’s contribution to the European common market finances. She handbag her fellow European leaders until they gave her a rebate. She famously insisted on fighting a military campaign 8,000 miles from home to win back the Falkland Islands invaded by Argentina, a conflict which cost 250 British lives, but which cemented her reputation.*

**RIVERS:** *She never cracked the problems of Northern Ireland, although, again, she showed courage when the IRA blew up the conservative’s conference hotel. In the end her strident style and the casualty ray rate in her cabinets left her short of friends when it mattered.*

*Trouble came with her plans for local council finances. A flat rate tax that would have forced a duke and a dustman to pay the same provoked riots in the streets. Her colleagues were alarmed too by the growing vehemence of her Euro skepticism.*

**THATCHER:** *He wanted the council of ministers to be the Senate. No. No. No.*

**RIVERS:** *In 1990, her own MP’s began to doubt she could lead them to another victory. She was challenged for the party leadership and withdrew*

from the contest. Mortally wounded after her cabinet advised her it was all over.

**THATCHER:** *We're very happy that we leave United Kingdom in a very, very much better state than when we came here 11-1/2 years ago.*

**RIVERS:** *As her car left **Downing Street** for the last time, she wept, but it wasn't long before she became **Baroness Thatcher** serving in Britain's **upper chamber, the House of Lords**. Though this was the end of her time as a frontline politician, her influence and opinion still counted for years. Her appearance became rarer as her health deteriorated. She was too frail to attend the wedding of Prince William and Kate Middleton, but she did manage to get back to that famous doorstep one last time.*

**DAN RIVERS, CNN SENIOR INTERNATIONAL CORRESPONDENT:** *Margaret Thatcher's place in history is assured. She was granted a rare privilege of having her statue placed here at **Westminster** opposite that of **Winston Churchill** while she was still alive. But she was a divisive figure for many in Britain, symbolizing politics of the **1980s** whose influence will be felt for many more decades to come. Dan Rivers, CNN, London.*

Обране повідомлення відноситься до суспільно-політичної тематики, оскільки у ньому йдеться про життя та політичну діяльність Маргарет Тетчер. Повне розуміння змісту цього відеосюжету вимагає від глядача певних знань про заслуги та невдачі М. Тетчер у політиці та економіці, тобто досить специфічних знань, якими мало хто із студентів володіє. Бесіда зі студентами перед переглядом відеосюжету показала, що студенти-третьокурсники обізнані тільки у дуже загальних та широковідомих фактах життя першої жінки прем'єр-міністра Великобританії та не володіють ніякою інформацією про реформи, які вона проводила, її прихильників та опонентів, що становить певні змістовні труднощі при перегляді сюжету.

Ще одними труднощами, якими супроводжується це повідомлення, є фонетичні й акустичні труднощі, до яких ми відносимо досить швидкий темп мовлення голосу за кадром та кореспондента, аме-

риканський варіант його мови та вимови, інтерв'ю експерта та мовлення кореспондента на вулиці на фоні природного шуму. Певні фонетичні труднощі цього відеосюжету становить мовлення колишнього прес-секретаря залізної леді, так як через його поважний вік та специфічну манеру вимови важко зрозуміти, що він говорить.

Лексичні труднощі відеосюжету пов'язані з наявністю прецизійної лексики, а саме: власних імен (*Arthur Skargill, Ronald Reagan, Mikhail Gorbachev, Winston Churchill, Tony Blair*); географічних назв (*the Falkland Islands, Northern Ireland, Argentina*), дат і цифр (*1979, 1990, 1980s, 25, 8000, 250, 11-1/2*); аббревіатур (*IRA, MP*) суспільно-політичних реалій (*Labour Party, the Winter of Discontent, Downing Street, Westminster, upper chamber, the House of Lords*). У сюжеті зустрічаються слова та вирази, що вживаються у розмовному стилі (*to crack problems, making a pal of*); так звані "фальшиві друзі перекладача" (*decade, cabinet, international, leader*), економічні терміни (*flat rate tax*). Зазначені лексичні одиниці становлять певні труднощі для студентів на текстовому етапі, тобто під час перегляду відеосюжету та на післятекстовому етапі під час усного послідовного перекладу, тому студентів необхідно ознайомити зі значенням цих лексичними одиниць та їх вимовою на дотекстовому етапі.

Труднощі, пов'язані з композиційно-смісловою структурою, обумовлені насиченістю великою кількістю фактів у одному сюжеті, які пов'язані не тільки з біографією М. Тетчер, а й надають невеликий екскурс у новітню історію Великобританії. Таке розмаїття фактів у сюжеті, з одного боку, сприяє розвитку культурознавчої компетентності майбутніх перекладачів, а з іншого боку, може утруднити розуміння сюжету загалом та розуміння логіки викладу.

Труднощі, пов'язані з умовами пред'явлення АГН, зумовлені тим, що перегляд новин у телережимі унеможливорює зупинку та повтор відеосюжету. Варто також відзначити досить швидкий темп мовлення кореспондента, голосу за кадром та більшості учасників програми, який в середньо-

му становить  $\approx 180$  слів на хвилину. Обсяг повідомлення становить 4 хв. 55 с. та перевищує об'єм, оптимальний для аудитора-початківця.

Певні труднощі розуміння змісту цього відеосюжету зумовлені і презентацією інформації на екрані. По-перше, у сюжеті відсутній б'жучий рядок із ключовими фактами, які аудитор зміг би прочитати, якщо він не сприйняв певної інформації на слух. По-друге, відеоряд не завжди паралельно співпадає з мовленням, а інколи тільки ілюструє людей та місце, про які йде мова в повідомленні.

Отже, ми визначили чотири групи об'єктивних труднощів сприйняття студентами АТН встановивши, що найлегшими для сприйняття студентами є новини каналу Euronews, а найскладнішими – каналу CNN. Таким чином, навчання майбутніх перекладачів розуміння англомовних теленовін слід розпочинати із презентації в аудиторії сюжетів каналу Euronews, які подаються нормативною англійською вимовою, не містять інтерв'ю „людей на вулиці”, мовлення яких відрізняється від нормативного, тривають не більше 2 хвилин, охоплюють широкий діапазон тем, знайомих студентам третього курсу. Пізніше слід переходити до перегляду та перекладу сюжетів телеканалів BBC, CNN тощо, які містять телефонні включення та спонтанні інтерв'ю у „людей на вулиці”, що використовують різноманітні регіональні варіанти, соціальні,

гендерні, вікові, расові, географічні й етнічні форми мови і/або вимови, темп мовлення яких є доволі швидким, а тривалість перевищує 2–3 хвилини.

Розроблені в результаті дослідження матеріали відкривають додаткові перспективи для подальшого теоретичного і практичного дослідження цієї проблеми, зокрема для визначення труднощів навчання розуміння інтерв'ю, різноманітних телепередач тощо та розробки відповідної системи вправ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Конечкая В.П. Социология коммуникаций : учебник / В.П. Конечкая. – М. : Международный университет бизнеса и управления, 1997 – 304 с.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Николаєвої. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Могилевцев С.А. Формирование социокультурной компетенции на основе англоязычных информационных материалов спутникового телевидения (неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Могилевцев Сергей Александрович. – Минск, 2002. – 166 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М. : АСТ: Астрель, 2008. – 238 с.
5. Bell D. TV News in the EFL/ESL Classroom: Criteria for selection [Електрон. ресурс] / D. Bell // TESL – EJ. 2003 – Vol. 7. – №.3. – P. 1–17. Режим доступу : <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej27/a2.html>

## ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

*Т.В. Ганічева, канд. пед. наук (Харків)*

У статті розглядається проблема формування професійно орієнтованої перекладацької компетенції. Акцентується увага на понятті “фонові знання”, які є важливою передумовою навчання перекладачів.

**Ключові слова:** перекладацька компетенція, соціокультурний компонент, фонові знання.

**Ганичева Т. В. Содержание профессионально ориентированной переводческой компетенции будущих филологов.** В статье рассматривается проблема формирования профессионально ориентированной переводческой компетенции. Акцентируется внимание на понятии “фоновые знания”, которые являются важной предпосылкой при обучении переводчиков.

**Ключевые слова:** переводческая компетенция, социокультурный компонент, фоновые знания.

**Ganicheva T.V. The Content of Professionally Oriented Interpreter’s Competence of the Students Majoring in Philology.** This article deals with the problem of the interpreter’s competence. Much attention is paid to the background knowledge which is of great importance for teaching interpreters.

**Key words:** background knowledge, interpreter’s competence, socio-cultural component.

Зміни в сучасній світовій освітній парадигмі, переорієнтація завдань освіти з надання знань та формування навичок та умінь висувають нові вимоги до якості підготовки майбутніх перекладачів.

Пошук нових шляхів підвищення якості підготовки майбутніх перекладачів викликає інтерес вищих навчальних закладів до професійної підготовки. Необхідність у професійно орієнтованій організації практичних занять з теорії та практики перекладу, на яких формується перекладацька компетенція, усвідомлюється все більшою кількістю викладачів. Це, у свою чергу, спонукає до переосмислення процесу навчання, методів, форм та прийомів, які б сприяли формуванню перекладацької компетенції на належному рівні. Виходячи з визнання професійної спрямованості занять з теорії та практики перекладу як значущого аспекту процесу навчання у вищих навчальних закладах, варто зосередити увагу на такому змісті навчання, як знання, навички та вміння, оскільки їх визначення є підґрунтям для створення науково обґрунтованої системи вправ. Саме тому розгляд компо-

нентів професійно орієнтованої перекладацької компетенції є метою цієї статті. Проблема визначення складових перекладацької компетенції не одностайно розглядається дослідниками. Поняття “перекладацька компетенція”, яке аналізувалося у численних працях [1; 5; 7; 10; 11; 15–16], у найбільш загальному значенні розглядається як здатність перекладати (усно або письмово) на фаховому рівні. Проведений нами аналіз вищезгаданих наукових праць свідчить про те, що здійснені дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми формування професійно орієнтованої перекладацької компетенції, зокрема не визначеним залишається поняття “професійно-орієнтована перекладацька компетенція” майбутніх філологів, не розглядаються знання, навички та вміння як складові цієї компетенції, набуття яких є конче необхідним для її формування. Саме тому ми розглянемо цю проблему, вирішення якої, як зазначалося вище, стане підґрунтям для створення науково обґрунтованої системи вправ. Узагальнення існуючих точок зору дозволяє припустити, що до змісту професійно орієнтованої перекладацької компетенції

входить низка компонентів, зокрема, комунікативний, професійно-технічний, текстоутворюючий, прагматичний, стратегічний та морально-етичний.

*Комунікативний компонент* [3; 5; 9; 14], у свою чергу, включає три складові: мовну (лінгвістичну), мовленнєву та соціокультурну. Відповідно, *мовна компетенція* означає певний ступінь усвідомлення принципів системної організації мов і закономірностей їхнього функціонування, готовність використовувати мову як засіб мовленнєвої та розумової діяльності. *Мовленнєва компетенція* є одночасно підґрунтям для функціонування усіх видів мовленнєвої діяльності і результатом їх формування. Вона забезпечує не тільки сприйняття та породження текстів під час природного спілкування, але й фазу “перекодування” в умовах усного або письмового перекладу.

*Соціокультурна компетенція* складається з країнознавчої, лінгвокраїнознавчої [5; 9; 12] та предметної компетенцій [16]. Країнознавча складова – це знання про культуру країни, мова якої вивчається (інформація, що стосується історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій та звичаїв країни тощо) [3; 9]. Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає усвідомлення особливостей мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови у різних ситуаціях спілкування [3; 9]. Предметна складова – це володіння певною сумою фонових знань, які стосуються відповідного фаху [1; 5; 7; 10; 11; 15–16], і без яких неможливий якісний галузевий переклад. Адекватний рівень подібного володіння має забезпечуватися вмотивованим відбором змісту навчання майбутніх перекладачів та науковою організацією процесу формування їхньої фахової компетенції.

*Професійно-технічна компетенція* [5] передбачає наявність знань загальних принципів теорії та практики перекладу, а також навичок та умінь тих видів перекладу, які необхідні у конкретній ситуації.

*Текстоутворююча компетенція* означає усвідомлення та практичне застосування правил побудови різних видів текстів, які відображають ситуацію та сферу спілкування. Тексту властиві зв’яз-

ність, логічність та організація. Текстоутворююча компетенція забезпечує породження цілісного тексту з використанням різних засобів смислового та формального зв’язків [5].

*Прагматична компетенція* [5] визначається як потенційний вплив тексту оригіналу на його споживачів. Завданням перекладача є розпізнавання ступеня такого впливу і вибір відповідних прийомів для забезпечення еквівалентної дії на адресатів тексту перекладу, порівняно з дією тексту оригіналу.

*Стратегічна складова* передбачає спроможність перекладача усвідомлювати глибинний смисл оригіналу, а також здатність застосування адекватних перекладацьких стратегій для його збереження у тексті перекладу. Як відомо, змістом поняття “перекладацька стратегія” є порядок і суть дій перекладача під час перекладу певного тексту [1; 5].

*Морально-етичний компонент* перекладацької компетенції стосується особистісних якостей, які в ідеалі мають бути наявними у кожного перекладача. Це – відповідальність, об’єктивність, презентабельність, психологічна стійкість, комунікабельність та деякі інші риси [5].

Таким чином, до змісту перекладацької компетенції входять шість компонентів. На основі визначення перекладацької компетенції, дамо тлумачення поняття професійно орієнтованої перекладацької компетенції. Так, під професійно орієнтованою перекладацькою компетенцією майбутніх філологів ми розуміємо здатність реалізовувати перекладацьку компетенцію в різноманітних умовах мовленнєвого спілкування (зустрічі, переговори, конференції, збори, фестивалі, виставки тощо), що передбачає оволодіння майбутніми філологами сукупністю знань, навичок та вмінь, які б забезпечували формування у студентів готовності до успішної професійної діяльності та міжкультурного спілкування.

Зважаючи на мету цієї статті, зосередимося тут лише на одному компоненті, що входить до змісту комунікативного компонента, а саме – на соціокультурній компетенції майбутнього перекладача, зокрема на її предметному складникові.

Формування цього компонента розглядається як одне з основних завдань формування умінь фахового перекладу. Сучасні концепції такого навчання у мовному ВНЗ розглядають соціокультурну складову, з одного боку, як невід'ємний компонент підготовки перекладача, а з іншого – як підґрунтя для ефективного розвитку його фахової компетенції.

Соціокультурний компонент комунікативної компетенції та його складові у різний час і різні автори називали по-різному: фонові знання [1; 4; 7; 15], вертикальний контекст [2; 4], фреймова/когнітивна пресуппозиція або прагматична презумпція [8; 13] і т. і. Перелічені вище роботи характеризуються різноманітністю підходів до проблеми змісту поняття, яке розглядається, що виливається у таке ж розмаїття концепцій та точок зору. У зв'язку з цим, у подальшому викладі ми спробували проаналізувати існуючі підходи, аби узагальнити накопичену інформацію та визначити напрямок нашого подальшого дослідження.

Деякі дослідники [14; 17] розглядають соціокультурну складову як знання соціокультурного контексту і досвід спілкування та використання мови у різних соціокультурних ситуаціях. Зміст, структура та класифікація фонових знань як об'єкта навчання варіюються, залежно від принципів викладання у конкретних мовних ВНЗ. З точки зору лінгвокраїнознавчого підходу, який пропонують згадані автори [14; 17], зміст соціокультурного аспекту включає національну ментальність (світогляд, форми вербальної та невербальної поведінки, етикет, моделі комунікативної поведінки у повсякденному житті країни, мова якої вивчається); національні надбання (наука і мистецтво, історія і релігія, національні пам'ятки т. і.), а також досвід спілкування. Останній компонент включає соціокультурно прийнятний стиль комунікації, правильну інтерпретацію проявів іншомовної культури, прогнозування моделей сприйняття мовленнєвих актів носіями мови та мовленнєвої поведінки останніх, відсутність культурного шоку, здатність толерантно розв'язувати соціокультурні конфлікти, наявність у свідомості індивіда соціокультурного портрета країни, мова якої вивчається.

Узагальнюючи результати аналізу, викладеного вище, можна зробити висновок, що найзручнішим способом позначення соціокультурно маркованої інформації для завдань нашого дослідження є термін “фонові знання”. Хоча він не вичерпує зміст соціокультурної складової, однак, на наш погляд, є головним для проблеми, що розглядається. В інших працях спостерігається помірна варіативність думок щодо визначення змісту фонових знань. Так, А.В. Федоров розглядає їх як соціокультурні відомості, що відображають реальний комунікативний фон певного народу або картину життя певної країни. На його думку, поширення фонових знань відбувається саме через переклад, який вимагає знання певної соціокультурної інформації, що дозволяє зрозуміти глибинний зміст оригіналу і перекласти його без смислових втрат та помилок [15].

В.С. Виноградов віддавав перевагу терміну “фонова інформація”, до змісту якого він включав національний тезаурус, а також фонові знання, які входили до поняття “фонова інформація” як частка до цілого [4]. На його думку, фонова інформація не вичерпується знаннями, наприклад, поведінки тварин, поширених у конкретній географічній зоні, або музичних ритмів конкретної етнічної групи чи рецептів приготування національних страв, хоча все це в принципі входить до складу фонових знань. Важливо, щоб такі знання відбивалися у національній мові, передусім, у її лексичному складі. Фонова інформація, відповідно до точки зору, що розглядається, включає конкретні факти щодо історії та державного устрою національної спільноти, особливостей її географічного середовища, характерних предметів матеріальної культури минулого і сьогодення, етнографічних та фольклорних понять і т. і.

На думку інших дослідників [1; 5; 6; 7; 11], фонові знання – це сукупність даних та відомостей про специфіку країни, мова якої вивчається, її національну культуру, менталітет народу (обсяг знань та світогляд людини певного географічного регіону та соціального середовища), національні особливості вербальної та невербальної поведінки тощо.

Отже, у цій концепції до фонових знань віднесені базові поняття, які допомагають адекватно орієнтуватися у соціокультурному контексті певної комунікативної ситуації, правильно інтерпретувати та перекладати зміст мовленнєвої та немовленнєвої поведінки представників двох культур.

Іноді фонові знання визначають як систему знань щодо галузі, якої стосується текст оригіналу, разом з когнітивним досвідом перекладача у цій же сфері [4; 5]. Інші дослідники звужують значення поняття, що аналізується, включаючи до його змісту лише відомості про історію, географію, політику, тобто все те, що вказує на специфіку і неповторний колорит тієї чи іншої країни [1; 3].

На наш погляд, для цілей нашого дослідження, зручно розрізнити поняття “фонова інформація” та “фонові знання” таким чином. “Фонова інформація” – це система понять, що лежить в основі кожного конкретного тексту, незалежно від того, засвоєна вона перекладачем чи ні. Після її ж засвоєння така інформація перетворюється на “фонові знання” перекладача. Саме в такому значенні цей термін буде розглядатися далі.

Як уже зазначалося раніше, фонові знання є неоднорідними. За ступенем поширеності розрізняють їхні три види: загальнолюдські, регіональні та країнознавчі [2; 5]. Сюди можна також додати соціально-групові знання, притаманні певним соціальним спільнотам – педагогам, лікарям, правникам і т.і.

Важливість фонових знань за тематичною ознакою неодноразово підкреслювалася у спеціальній літературі [1; 4; 5; 7; 10; 11]. Зазначалося, що певна частина перекладачів апріорно виходять з того, що будь-який текст оригіналу не приховує герменевтичні смисли і є завжди зрозумілим. Це спричинило ситуацію, коли протягом кількох десятиліть питання щодо засобів перекладу майже витіснило проблему розуміння тексту оригіналу [5]. Однак, на наш погляд, видається аксіоматичним, що розуміння передує процесу перекладу, і що воно ґрунтується, поміж інших чинників, на фонових знаннях та особистому досвіді перекладача. Тому усвідомлене чи неусвідомлене часткове нерозуміння

тексту оригіналу впливає на якість перекладу і спричинює спотворення інформації, порушення норм перекладу і врешті-решт непорозуміння або навіть конфлікт між комунікантами. Отже, завдання підготовки майбутніх перекладачів полягає в тому, щоб максимально розширювати обсяг фонові інформації за рахунок збільшення номенклатури тематичних блоків, аби зменшити ризик виникнення перекладацьких труднощів з причини відсутності відповідних знань.

Отже, ми бачимо, що в руках майстра переклад – це ефективний, могутній засіб подолання не тільки мовних бар’єрів, а також засіб зближення мов та культур [3; 4; 5]. Також необхідно зазначити, що сьогодні перекладач-професіонал як спеціаліст інтерлінгвокультурної комунікації є не допоміжною, а однією з центральних фігур міжнародного спілкування та взаєморозуміння, і будь-який дефект у процесі навчання перекладачів обертається врешті-решт втратою взаєморозуміння між народами та націями. Відповідно, методика професійної підготовки перекладачів повинна викладатися з моделі, яка трактує переклад як засіб міжмовної та міжкультурної комунікації, де перекладач виступає безпосереднім міжмовним і міжкультурним посередником. В основі підготовки перекладачів лежить концепція професійної компетенції перекладача, яка визначає об’єм і характер знань, умінь і навичок, якими повинен володіти перекладач.

Перекладові треба навчати як особливий навчальний дисципліні, і оволодіння вмінням перекладати не належить до прерогативи особливо обдарованих людей. В основі методики навчання перекладу лежить переконання в тому, що людина володіє здатністю перекладати генетично, так само як і здібністю оволодівати мовами, і хоча кожна окрема людина володіє цією здатністю неоднаковою мірою, вона може бути розвинута і доведена до професійного рівня. Організація методичної підготовки майбутніх перекладачів, визначається передовсім мовною підготовкою студентів, стосовно якої існують дві навчальні ситуації. В першій ситуації навчання перекладу починається



ся в умовах недостатнього володіння студентами хоча б однією мовою та здійснюється паралельно з вивченням цієї мови. При цьому необхідно враховувати відсутність у студентів достатньої мовної підготовки, та доповнювати зміст навчання перекладу вивченням особливостей мов, яке необхідне для розв'язання перекладацьких завдань. Друга ситуація передбачає, що в процесі навчання беруть участь студенти, які вільно володіють двома мовами (мовою оригіналу та мовою перекладу). В цьому варіанті навчання перекладу зводиться до формування власне перекладацької компетенції, розвитку перекладацьких навичок та умінь, вміння користуватися мовними засобами на різних етапах міжмовної та міжкультурної комунікації.

Отже, перша навчальна ситуація передбачає паралельне формування комунікативної компетенції [3; 9] і перекладацької [6], що є досить цікавою проблемою, але вона не входить до завдань нашого дослідження. Друга навчальна ситуація передбачає формування перекладацької компетенції. Сама ця навчальна ситуація відповідає вимогам навчальної програми підготовки майбутніх перекладачів у вищих навчальних закладах України. Організація підготовки перекладачів передовсім визначається тією обставиною, що перекладач повинен здійснювати різноманітні види діяльності, які забезпечують різні форми міжмовної та міжкультурної комунікації. Навчання різним видам перекладу потребує особливих методичних прийомів. Професійний перекладач може спеціалізуватися в одному чи в кількох видах перекладу [6; 7].

Отже, розглянутий нами компонентний склад професійно орієнтованої перекладацької компетенції майбутніх філологів, є підґрунтям для створення науково обґрунтованої системи вправ для навчання. Викладений теоретичний аспект професійно орієнтованої перекладацької компетенції майбутніх філологів вимагає подальшого наукового дослідження. Перспективу вбачаємо у визначенні і аналізі професійно значущих для майбутнього філолога навичок та умінь, а також розробці системи вправ для формування цих навичок та умінь.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение : учеб. пособие [для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений] / И.С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Ахманова О.С. “Вертикальный контекст” как филологическая проблема / О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 6. – С. 44–60.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного : [метод. руководство] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – [4-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
4. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы : [учеб. пособие] / В.С. Виноградов. – [2-е изд., перераб.]. – М. : КДУ, 2004. – 240 с.
5. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : [учеб. пособие] / В.Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
6. Крюков А.Н. Фоновые знания и языковая коммуникация / А.Н. Крюков // Этнопсихоллингвистика : сб. ст. – М. : Наука, 1988. – С. 19–34.
7. Латышев Л.К. Технология перевода : учеб. пособие [по подготовке переводчиков (с немецкого языка)] / Л.К. Латышев. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 280 с.
8. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – [2-е изд., стер.]. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 312 с.
9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / [під керівн. С.Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
10. Миньяр-Белоручев Р.К. Общая теория перевода и устный перевод / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Воениздат, 1980. – 237 с.
11. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь / Л.Л. Нелюбин. – М. : Флинта-Наука, 2003. – 320 с.
12. Рудакова Л.П. Понятия про социокультурную информацию / Л.П. Рудакова // Вісник КДЛУ. Сер. : Філологія. – К. : КДЛУ. – 1997. – Вип. 2. – С. 131–137.
13. Супрун А.Е. Текстовые реминисценции как языковое явление / А.Е. Супрун // Вопросы языкознания. – 1995. – № 6. – С. 17–29.
14. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : [монография] / П.В. Сысоев. – М. : Еврошкола, 2003. – 406 с.
15. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) : [для ин-тов и фак. иностр. языков] / А.В. Федоров. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ; М. : ФИЛОЛОГИЯ ТРИ, 2002. – 416 с.
16. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод / А.Ф. Ширяев. – М. : Воен. изд-во Мин. обороны СССР, 1979. – 183 с.
17. Kramsch S.J. Context and culture in language teaching / S.J. Kramsch. – Hong Kong : Oxford University Press, 1996. – 295 p.

УДК 378.011.3-057.175:81'243]:316.485.6

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*Я.В. Довгополова, канд. пед. наук (Харків)*

Стаття присвячена організаційно-педагогічній діяльності з формування конфліктологічної компетентності викладача іноземних мов у вищому навчальному закладі за допомогою впровадження тренінгового курсу, що передбачав використання різноманітних форм і методів навчання.

**Ключові слова:** компетентність, конфлікт, конфліктологічна компетентність, майстер-клас, тренінговий курс.

**Долгополова Я.В. Организационно-педагогическая деятельность по формированию конфликтологической компетентности.** Стаття посвящена организационно-педагогической деятельности по формированию конфликтологической компетентности преподавателя иностранных языков в высшем учебном заведении при помощи внедрения тренингового курса, который предполагал использование разнообразных форм и методов обучения.

**Ключевые слова:** компетентность, конфликт, конфликтологическая компетентность, мастер-класс, тренинговый курс.

**Dovgopolova Ia.V. Organizational Pedagogical Activity on Formation of the Conflictological Competence.** The article is dedicated to the organizational pedagogical activity on formation of the conflictological competence of a foreign language teacher in the higher educational establishment with the help of implementation of the training course that included various forms and methods of learning.

**Key words:** competence, conflict, conflictological competence, master-class, training course.

Політичні та соціально-економічні перетворення на сучасному етапі розвитку Української держави поставили нові завдання як перед освітньою системою в цілому, так і безпосередньо перед вищою освітою, оскільки саме їй належить провідна роль у формуванні культурних цінностей особистості, зростанні наукового та інтелектуального потенціалу країни. Тому якісно по-новому ставиться проблема підготовки педагогічних кадрів, вимагається наукове переосмислення цінностей системи, формування конфліктологічної компетентності викладача, актуалізується пошук оптимальних форм цього процесу в період навчання у вищому закладі освіти.

Актуальність дослідження зумовлена високим рівнем конфліктогенності педагогічного середовища в освітніх закладах. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває цілеспрямована орга-

нізація навчально-виховної роботи з формування конфліктологічної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов у ВНЗ. Разом з тим у педагогічній науці не розкрито сам процес формування конфліктологічної компетентності викладача іноземних мов, який забезпечує готовність викладача до здійснення педагогічно доцільної взаємодії, безконфліктного спілкування з іншими учасниками педагогічного процесу.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів у системі вищої освіти.

Предмет дослідження – зміст та методика формування конфліктологічної компетентності викладача у процесі його навчальної діяльності.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності системи формування конфліктологічної ком-

петентності майбутніх викладачів іноземних мов у вищому навчальному закладі.

Матеріал дослідження включає основи конфліктологічної компетентності (В.В. Базелюк, В.Г. Зазикін, Л.А. Петровська, Б.І. Хасан, Л.Н. Цой), питання функціонування та розвитку конфліктологічної компетентності різних спеціалістів (Д.В. Івченко, М.М. Кашапов, І.В. Козич, О.І. Щербакова).

В останні роки досить активно досліджується проблема конфліктологічної компетентності особистості. З'явилося чимало робіт, в яких розглядаються питання сутності, структури, закономірностей функціонування та розвитку конфліктологічної компетентності різних спеціалістів (В.В. Базелюк, В.Г. Зазикін, М.М. Кашапов, Б.І. Хасан, Л.Н. Цой). Проте у психолого-педагогічній літературі відсутнє однозначне тлумачення поняття конфліктологічної компетентності, не визначене поняття конфліктологічної компетентності викладача іноземних мов, немає загальноприйнятого підходу до розкриття структури цього явища.

Конфліктологічна компетентність, на думку О.І. Щербакової, це система наукових знань про конфлікт та вміння управляти ними, що ціленаправлено розвиваються в процесі спеціальної підготовки відповідно до ситуацій учбової та професійної взаємодії суб'єктів спілкування. Вона передбачає певний рівень знань, умінь, навичок та властивостей особистості по аналізу, управлінню та самоуправлінню конфліктами в процесі оволодіння поняттєвим та фактологічним матеріалом конфліктології [9].

Конфліктологічна компетентність розглядається як структурний компонент комунікативної компетентності (Л.А. Петровська, Б.І. Хасан), як складова професійної компетентності фахівця (В.В. Базелюк, В.Г. Зазикін, І.В. Козич) або ж як окремий вид спеціальної компетентності (Л.Н. Цой). З метою розробки власної моделі конфліктологічної компетентності майбутнього викладача іноземних мов, в роботі здійснено спробу теоретичного аналізу основних підходів до розуміння сутності та структури конфліктологічної компетентності особистості.

На думку І.В. Козич, до складу конфліктологічної компетентності входять: уміння орієнтуватися

у соціальних ситуаціях; уміння правильно визначати особистісні особливості і емоційні стани інших людей; уміння обирати адекватні способи поведінки з ними і реалізовувати їх у процесі взаємодії [5].

Конфліктологічна компетентність включає у себе: розуміння природи протиріч і конфліктів між людьми; формування конструктивного ставлення до конфліктів; наявність вміння безконфліктного спілкування у складних ситуаціях, вміння оцінювати і пояснювати проблемні ситуації, що виникають; наявність навичок керування конфліктними явищами; вміння розвивати конструктивний початок конфлікту, який виникає; вміння передбачати можливі наслідки конфліктів; вміння конструктивно регулювати протиріччя і конфлікти; наявність навичок усунення негативних наслідків конфліктів [3].

Л.Н. Цой визначає конфліктологічну компетентність як здатність людини (або групи): переводити деструктивні процеси в конфлікті в конструктивне русло; розвиватися самостійно, підсилюючи свій інтелектуальний і емоційно-психологічний потенціал у конфлікті; створювати умови для виходу ситуації на якісно новий рівень розвитку; виробляти нові норми взаємодії у конфліктах, які поки що відсутні в суспільстві [8].

В низці сучасних досліджень [4; 6; 7] здійснено спроби розгляду конфліктологічної компетентності як складного особистісного утворення, що розвивається на протязі всього життя, а це, в свою чергу, зумовлює пошуки відповіді на питання про генезис конфліктологічної компетентності, його етапи і закономірності.

Існуючі моделі конфліктологічної компетентності, що презентуються в рамках соціально-психологічного та конструктивного підходів, дали змогу визначити, що *конфліктологічна компетентність* викладача іноземних мов є когнітивно-регулятивною підструктурою професіоналізму особистості і діяльності, динамічним структурно-рівневим утворенням, яке характеризується наявністю знань про конфлікт, володінням широким спектром стратегій поведінки в конфлікті, емоційної саморегуляції та значимими особистісними властивостями (емпатія, рефлексивність тощо).

Вирішальну роль у розвитку конфліктологічної компетентності педагогів відіграє період навчання у ВНЗ. На жаль, конфліктологічна підготовка та формування конфліктологічної компетентності як однієї з її пріоритетних цілей носить фрагментарний характер і не забезпечує належного рівня готовності педагогів до роботи з конфліктами.

Аналіз зарубіжної літератури з даної тематики [10-14] дозволив нам окреслити структуру конфліктологічної компетентності. Сутність сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов розкривається насамперед через її функції, а саме:

– *комунікативна функція* передбачає вміння не тільки чітко і ясно висловлювати думки, аргументувати, запевняти, передавати раціональну і емоційну інформацію, а й організувати конструктивний діалог, користуватися вербальними і невербальними засобами, відповідати вимогам професійної етики;

– *рефлексивна функція* конфліктологічної компетентності складається з усвідомлення себе і оточуючого світу. Наявність певного рівня компетентності спонукає викладача до аналізу причинно-наслідкових зв'язків, стимулює його прагнення до саморозвитку, праці над собою і застосування цієї здатності до важких умов і обставин професійного буття, пошуку і особистісної оцінки життєвого і педагогічного досвіду;

– *профілактична функція* конфліктологічної компетентності спрямована на зняття напруження у спілкуванні між учасниками педагогічного процесу на ранніх стадіях і попередження розвитку конфліктної взаємодії;

– *навчальна функція* конфліктологічної компетентності передбачає не тільки конструктивне вирішення і попередження конфлікту, але й створення під час конфлікту ситуацій, у яких була б можливість отримати досвід конструктивної поведінки у конфлікті і засвоїти досвід використання всіх функцій конфліктологічної компетентності;

– *інноваційна функція* конфліктологічної компетентності пов'язана із вирішенням протиріч учасників конфліктної взаємодії, забезпечує перехід

колективу до нового стану з новими якісними й кількісними показниками. Відбувається встановлення нової системи відносин або координація елементів старої з метою їх адаптації до умов та до суб'єктів педагогічної взаємодії, які змінилися. Інноваційна функція спрямована на усвідомлення суб'єктами конфліктної взаємодії як власних інтересів, так і інтересів інших. Також інноваційна функція передбачає використання нових, креативних методів попередження, врегулювання конфліктів;

– *регулятивна функція* конфліктологічної компетентності спрямована на врегулювання тих протиріч, які виникають у процесі соціально-педагогічної взаємодії. Вони носять об'єктивний і суб'єктивний характер й їх вирішення спрямовано на зміну об'єктивних процесів і на регуляцію особистісної поведінки;

– *інтегративна функція* – одна з основних функцій конфліктологічної компетентності, спрямована на інтеграцію і стабілізацію при укріпленні тенденції стійкого розвитку суб'єктів освітнього процесу. Інтегративна функція впливає на розрядку напруження у міжособистісних і міжгрупових стосунках; на узгодження індивідуальних і колективних інтересів; на консолідацію формальних і неформальних груп; на поглиблення і стабілізацію загальних інтересів.

Проведена діагностика рівня сформованості конфліктологічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засвідчила необхідність і актуальність цілеспрямованої організації навчально-виховної роботи з формування у студентів конфліктологічної компетентності для вирішення педагогічних і професійних конфліктів.

Сформованість конфліктологічної компетентності передбачає наявність у майбутнього викладача таких властивостей, як: проінформованість про конфлікти, типи конфліктів, засоби вирішення; конструктивне ставлення до конфлікту; розвинуті комунікативні вміння; володіння широким діапазоном стратегій поведінки у конфлікті; емоційна стійкість; емпатія; рефлексія; відсутність конфліктофобії; усвідомлення переводу деструктивного конфлікту у конструктивний. На жаль, діагностика

рівня сформованості комунікативної компетентності виявила відсутність деяких з цих властивостей.

В основу дослідження покладено використання моделі залученого навчання провідного канадського викладача і тренера Р. Арнольда. Ця модель навчання передбачає набуття специфічних умінь і навичок шляхом актуалізації власного досвіду, активної й відповідальної участі у процесі навчання, а також цілеспрямованого практикування відповідних умінь і навичок [11].

За Р. Арнольдом, процес навчання у будь-якій галузі знань і сфері діяльності передбачає п'ять етапів:

- 1) актуалізацію наявного досвіду й знань учасників;
- 2) аналіз досвіду, визначення стійких моделей поведінки, окреслення проблем та завдань;
- 3) опанування нових знань, вивчення теоретичної бази;
- 4) відпрацювання нових навичок, розробка нових планів діяльності;
- 5) використання нових знань, умінь та навичок на практиці [11].

Після проходження повного циклу процесу навчання відбувається перехід на новий рівень знань, умінь і навичок, а етапи процесу втілюються у тій самій послідовності.

Модель залученого навчання Р. Арнольд протиставляє традиційній моделі, яку він також називає експертною, що передбачає активну участь викладача (експерта у своїй галузі знань); зокрема, традиційна модель навчання має такі характерні риси: „процес навчання починається з викладача (експерта), дії якого є зразком для наслідування; провідні викладачі з'ясовують ключову інформацію й описують теоретичний підхід, що потрібен для успішного навчання студентів; викладачі володіють інформацією, яку повинні засвоїти студенти (у цій моделі викладач навчає, а студент навчається); студенти мають відтворити зразковий спосіб застосування отриманої інформації для досягнення успіху (у цій моделі успіх означає точне відтворення зразка)” [11, с. 38].

За свідченням результатів досліджень способів засвоєння інформації дорослими [13] вони опановують близько 50 % інформації, коли використовують зоровий і слуховий канали сприйняття, у той час як близько 90 % – у випадку використання слухового, зорового каналів і, водночас, обговорення й відповідного практикування навичок. Модель залученого навчання відрізняється від експертної, перш за все, тим, що відповідальність за результат навчання рівнозначно поділяється між усіма учасниками навчального процесу, а відпрацювання нових знань і навичок на практиці є одним із основних етапів навчання.

В результаті дослідження проблеми формування конфліктологічної компетентності викладачів іноземних мов та запровадження моделі залученого навчання нами був розроблений і апробований тренінговий курс за темою **“Conflict Management”**.

На першому етапі, що передбачав актуалізацію наявного досвіду й знань учасників, проводився майстер-клас за темою **“The Win/Win Approach”**; відбулася актуалізація досвіду й знань студентів щодо стратегій і моделей їх поведінки у конфліктних ситуаціях.

Завдяки запропонованим завданням студенти:

- налаштувалися на тему майстер-класу; усвідомили власну реакцію на конфліктну ситуацію й взаємозв'язок між сприйняттям ситуації й вибором стратегії реагування;
- приділили час розумінню впливу позиції й налаштуванню учасника на характер і результати взаємодії у конфліктній ситуації;
- обговорили ті цінності, на які варто орієнтуватися під час конфліктної ситуації.

Наступний етап передбачав аналіз досвіду, визначення стійких моделей поведінки, окреслення проблем та завдань, а також, у зв'язку із значним обсягом матеріалу, частково охоплював опанування нових знань, вивчення теоретичної бази й початок власне відпрацювання навичок (зокрема, комунікативних навичок, необхідних для вирішення конфліктів) на практиці.

Студенти взяли участь у другому майстер-класі за темою **“Creative Response”**. Завданням май-

стер-класу було узагальнення досвіду студентів щодо стійких моделей поведінки у конфліктних ситуаціях; окреслення проблем і завдань; отримання нових знань; відпрацювання базових комунікативних навичок, необхідних для роботи з конфліктами.

Завдяки запропонованим завданням у ході майстер-класу студенти:

- налаштувалися на обговорення цінностей як регуляторів людської поведінки;

- ознайомилися із загальними стратегіями вирішення конфліктів;

- отримали можливість уявити себе у конфліктній ситуації та засвоїти різні стратегії вирішення конфліктів шляхом їх обговорення і порівняння; відпрацювали комунікативні навички й, зокрема, техніку уважного слухання (вербальна, невербальна поведінка, постановка запитань, уточнення тощо), виокремили її ключові елементи; підсумовуючи роботу за заданою темою, акцентували увагу на важливому отриманому досвіді.

На наступному етапі тренінгового курсу відбулося продовження опанування нових знань та вивчення теоретичної бази, а також основну увагу приділялося відпрацюванню нових навичок. Студенти взяли участь у третьому майстер-класі за темою **“Managing Emotions”**. Провідною метою заняття було відпрацювання навичок роботи з попередження й вирішення конфліктів, взаємодії з учасниками конфліктних ситуацій. У ході майстер-класу й виконання запропонованих завдань студенти:

- актуалізували знання з теми **“Managing Emotions”**;

- ознайомилися із формулою висловлення власних почуттів та переживань у процесі конфліктної ситуації;

- приділили поглиблену увагу відпрацюванню базових комунікативних навичок, необхідних людині, яка виступає посередником у вирішенні конфлікту між двома сторонами, а також, зокрема, використанню нейтрального, безоціночного підходу у роботі з конфліктами.

Останній етап тренінгового курсу передбачав використання нових знань, умінь і навичок на практиці. Студенти взяли участь у проекті за темою

**“Willingness to Resolve”**. Провідною метою проекту було використання нових знань, відпрацювання й використання умінь і навичок роботи з конфліктними ситуаціями на практиці.

Таким чином, ми вважаємо, що шляхом упровадження такої педагогічної технології формування конфліктологічної компетентності викладача іноземних мов на основі моделі залученого навчання протягом певного часу можна підвищити рівень володіння студентами як відповідними знаннями, так і уміньми й навичками. А саме шляхом цілеспрямованого фокусування уваги викладача на певних аспектах теорії можливо досить швидко підвищити рівень відповідних знань у студентів, зокрема, враховуючи той факт, що ця теорія підкріплюється конкретними практичними вправами й завданнями.

Перспективи дослідження ми вбачаємо у подальшому дослідженні таких напрямів, як формування конфліктологічної компетентності у системі підвищення кваліфікації викладачів, а також впровадження відповідної комплексної педагогічної технології на основі застосування/урізноманітнення інтерактивних методів навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Базелюк В.В. Конфликтологическая подготовка будущего учителя в педагогическом вузе (методология, теория, практика): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Базелюк Владимир Васильевич. – Челябинск, 2005. – 402 с.
2. Зыкин В.Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма государственных служащих / В.Г. Зыкин // Российское государство и государственная служба на современном этапе: науч.- практ. конф., 1988 г. : тезисы докл. – М., 1988. – С. 67–71.
3. Ивченко Д.В. Формирование конфликтологической компетентности специалиста таможенной службы: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ивченко Дмитрий Владимирович. – Калининград, 2000. – 167 с.
4. Кашапов М.М. Теория и практика решения конфликтных ситуаций: [учеб. пособие] / М.М. Кашапов. – М.; Ярославль : Ремдер, 2003. – 183 с.
5. Козич І.В. Формування конфліктологічної компетентності старшокласників [Електронний ресурс] / І.В. Козич. – 2009. – С. 66–69. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Nsod/2009\\_1/Kozich.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nsod/2009_1/Kozich.pdf)
6. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности /

- Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – 1997. – № 4. – С. 41–45.
7. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность / Б.И. Хасан. – Красноярск : РИЦ Красноярского госуниверситета, 1996. – 157 с.
8. Цой Л.Н. Практическая конфликтология / Л.Н. Цой. – Книга первая. – М.: 2001. – 233 с.
9. Щербакова О.И. Развитие конфликтологической культуры личности / О. И. Щербакова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 10. – С. 56–59.
10. ADEQUATE SIMPLIFICATION OF SUPER-COMPLEX CONFLICT FORMATIONS, 1997, 304 pp
11. Arnold, R. et al. Educating for a Change. – Toronto : Between the Lines Press, 1991. – 156 p.
12. A Framework for the Analysis of Social Conflict, New York: BASR, Columbia University, 1958, 47 pp
13. Knowles, M. The Adult Learner: A Neglected Species (4th ed.) – Houston: Gulf Publishing, 1990. – 292 p.
14. Levi G. Curriculum/Instruction in Conflict Resolution for Elementary and Secondary Education / G. Levi // Current Research on Peace and Violence. – 1986. – Vol. IX. – No 3. – P. 145–158.

УДК 811.111:37.461

## НАВЧАННЯ В СПІВРОБІТНИЦТВІ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОЦІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ

*Г.В. Пристай, канд. філол. наук (Дрогобич)*

У статті розкрито сутність технології навчання в співробітництві як ефективного педагогічного засобу при вивченні англійської мови у вищій школі. З'ясовано основні етапи організації співпраці та уточнено задачі, які постають перед учасниками навчального процесу – студентом і викладачем. Окреслено переваги навчальної кооперації, висвітлено чинники формування мотивації, пізнавальної діяльності та комунікативної компетенції, які детермінують саморозвиток особистості студента.

**Ключові слова:** дидактичний засіб, дослідницька діяльність, мовна освіта, педагогічна технологія, співпраця.

**Пристай Г. В. Обучения в сотрудничестве как средство активизации познавательной деятельности на занятии по английскому языку в ВУЗе.** В статье раскрыта сущность технологии обучения в сотрудничестве как эффективное педагогическое средство при изучении английского языка в высшей школе. Выяснены основные этапы организации сотрудничества, уточнены задачи, стоящие перед участниками учебного процесса – студентом и преподавателем. Определены преимущества учебной кооперации, отражены факторы формирования мотивации, познавательной деятельности и коммуникативной компетенции, детерминирующие саморазвитие личности студента.

**Ключевые слова:** дидактическое средство, исследовательская деятельность, языковое образование, педагогическая технология, сотрудничество.

**Prystay H. V. Cooperative learning as the means of enhancing the cognitive activity at the English lesson in HEIs.** This paper focuses on the essence of the technology learning in cooperation as an effective teaching tool in the process of studying the English language at the University. The data indicate the main stages of cooperation and clarify tasks faced by members of the learning process – a student and a teacher. A central issue is in outlining the benefits of cooperative learning highlighting the formation of motivational factors, cognitive activities and communicative competence, which determine self-identity of a student.

**Keywords:** didactic tool, research, language education, educational technology, cooperation.

Технологія навчання у співробітництві (співпраці, кооперації) спирається на особистісно-орієнтований підхід до учня й трактується світовою педагогікою як найбільш успішна альтернатива традиційним методам викладання іноземних мов. Базова ідея полягає в переході від пояснення до розуміння, від монологу до діалогу, від соціального контролю – до розвитку, від управління – до самоврядування. Ця технологія передбачає вільний розвиток особистості, наявність творчої чи дослідницької діяльності, забезпечує формування студентом комунікативних умінь, сприяє становленню його культурної ідентифікації, створює ефект соціалізації.

Основи навчання у співпраці, навчання в малих групах обґрунтовано вченими-педагогами, психологами, філософами (Г. Сковорода, Д. Дюї, Ж. Піаже, Дж. Олпорт, В. Сухомлинський, Б. Федоришин, І. Якиманська, Ш. Амонашвілі, А. Хуторської, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, К. Хорні, Р. Славін, Дж. Аронсон, Р. Джонсон і Д. Джонсон та ін.). Засади навчальної роботи за безпосередньої кооперації в своїх працях досліджували Х. Лійметс, називаючи її груповою роботою, В. Петровський трактував її як спільну учбову діяльність, І. Чередов – як колективну роботу, В. Рубцов, Г. Цукерман розглядали навчання у співпраці як колективно-розподілену діяльність, а М. Виноградова та І. Первін



як колективну пізнавальну діяльність, В. Дяченко та О. Ривін називали її колективним способом навчання. Особливості застосування цієї технології на уроках іноземної мови вивчала Є. Полат при роботі в парах, Є. Пассов за участі в мовленнєвих групах, Г. Китайгородська при роботі в т. зв. “діадах” і “тріадах”, Л. Деревська за колективної навчальної діяльності, А. Границька розглядала аналізовану технологію як адаптивну систему навчання, а І. Зимня як навчальне співробітництво.

Проте здебільшого названі дослідження стосувались загального підходу щодо організації навчання в співробітництві або методичних рекомендацій щодо початкового етапу навчання іноземної мови. Особливості застосування згаданої технології при вивченні іноземної мови у вищій школі не були предметом окремого дослідження. У цьому полягає актуальність запропонованої розвідки.

Об’єкт дослідження цієї статті – процес навчання англійської мови, спрямований на формування та розвиток комунікативної компетенції студентів ВНЗ з використанням методики навчання у співпраці. Предмет розгляду – засоби активізації навчальної діяльності студентів на занятті англійської мови, детерміновані технологією навчання в співробітництві.

Мета статті – дослідити ефективність технології навчання в співробітництві на заняттях англійської мови у вищій школі. Матеріалом дослідження послуговували наукові праці педагогів, психологів, лінгвістів щодо застосування аналізованої технології.

З метою досягнення освітніх цілей процес пізнання будь-якого предмета, зокрема вивчення іноземної мови, повинен бути дослідженням чи експериментом (Ш. Амонашвілі, А. Хуторської, І. Якиманська). Завдання вищої школи – залучити студента до активної пізнавальної діяльності, навчити застосовувати надбані знання на практиці, чітко усвідомлюючи, для яких цілей вони можуть бути використані [8, с. 31–32].

Державний освітній стандарт з іноземної мови [4], урахування Рекомендацій Ради Європи [6], а саме Загальноєвропейська концепція володіння

іноземними мовами, яка містить основні положення сучасного підходу до вивчення нерідких мов на різних освітніх рівнях, вимагають істотних змін у підходах до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов. Особистісно-орієнтована мовна освіта детермінує істотне трансформування усталеної типології та структури занять (уроків), впроваджуючи в методику їхньої організації нові, перспективні технології. Проте постає чимало протиріч. Наприклад, упровадження технології навчання в співпраці наштовхується на застарілі авторитарні моделі навчання, систему організації занять, орієнтовану на фронтальні види діяльності або формальне використання групової роботи, недостатню методичну розробку потенційних можливостей співпраці.

Без сумніву, впровадження навчальної співпраці – процес складний та багатокомпонентний. Він вимагає переосмислення ролей та функцій викладача й студента, передбачає диференційований підхід до навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студента, його опорних знань та умінь. Павло Стефаненко зауважує, що згідно вимог аналізованої технології в центрі уваги педагога повинна бути особистість студента й саме його пізнавальна діяльність є провідною [8, с. 30]. Застосування навчальної співпраці на занятті з англійської мови допомагає поставити студента в позицію суб’єкта процесу пізнання іноземної мови, його самостійна діяльність повинна складати серцевину уроку. Педагог натомість повинен опанувати способи розвивальної допомоги, педагогічної підтримки [3, с. 69].

Розробники ідеології навчання в співробітництві Роджерс Джонсон і Девід Джонсон зазначають, що завдання вчителя – ретельно спланувати заняття, зважаючи на певні критерії [10]: для впровадження аналізованої технології потрібно утворити групи (по 3–4 особи), в кожній з яких повинні бути студенти різного рівня навченості; розподілити навчальний матеріал з метою забезпечення позитивної взаємозалежності; призначити ролі; пояснити завдання й перевірити його розуміння; сформулювати кінцеву мету навчальної співпраці; стиму-

лювати індивідуальну відповідальність при виконанні спільного завдання; здійснювати постійну перевірку навчальної кооперації; підвести підсумки заняття; проаналізувати успішність та оцінити навчальні досягнення студентів.

Український педагог Лариса Варзацька підкреслює, що, використовуючи досліджувану технологію при вивченні мови, лінгвістичний матеріал не є самостійним предметом пізнання, а „засобом і умовою розвитку мислення, творчих здібностей учнів” [2, с. 385]. Відомо, що основна мета навчання іноземної мови – формування комунікативної компетенції, а саме оволодіння мовою як засобом міжкультурного спілкування, розвивати уміння використовувати мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу. Мислячи, порівнюючи та аналізуючи факти, студент робить самостійні висновки, отримує практичний досвід. Зростає мотивація до засвоєння нових знань, особиста відповідальність, здатність займати власну активну позицію. Взаємодіючи з іншими, студент формується як особистість, а набутий досвід дозволяє йому розвинути соціальні навички, необхідні не лише для спілкування в чужомовному середовищі, а й для розкриття потенційних можливостей реалізації в майбутній професії.

Є. Полат подає наступну структуру аналізованої технології: концептуальна основа; змістова частина навчання (цілі навчання, зміст навчального матеріалу); процесуальна частина (організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності учнів; методи і форми роботи вчителів; діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу [7, с. 38].

Спільне навчання – сучасний підхід до організації занять з метою набуття як академічних знань, так і соціального досвіду. Творці цієї технології описали її як структуру позитивної взаємозалежності, адже студенти повинні працювати в групах, щоб виконати спільне практичне завдання задля досягнення певних академічних цілей. На відміну від індивідуального навчання, яке конкурентне по суті, навчання в співпраці пропонує студентам

шукати спільну вигоду в сильних сторонах один одного (взаємно ділитися інформацією, оцінювати ідеї, моніторити роботу і т.д.). Кожен учасник здобуває успіх тоді, коли група успішно виконує завдання.

Існує чимало моделей застосування на практиці згаданої технології, які доречно використовувати при організації мовленнєвої діяльності студентів. Усі вони ґрунтуються на таких основних принципах: завдання повинні бути розроблені для роботи в групі; необхідність дотримання позитивної атмосфери, адже співпраця необхідна для студентів, щоб домогтися успіху; час для виконання завдань надається для розвитку міжособистісних / кооперативних навичок; учасники навчаються разом в невеликих (2–5 членів) групах; кожен студент несе особисту відповідальність за діяльність усієї групи.

Для досягнення різних цілей навчання дослідниками розроблено різні види (стратегії, моделі) аналізованої технології. Серед них: 1. Student Team Learning: успіх всієї групи залежить від самостійної роботи кожного; 2. Jigsaw: „експерти” (представники різних команд) після обговорення й уточнення самостійно опрацьованого ними матеріалу пояснюють його іншим членам команд; 3. Learning Together: спільна праця окремих груп сприяє засвоєнню всього матеріалу, поділеного між підгрупами; 4. Дослідницька робота: кожен студент, працюючи індивідуально, здійснює внесок у вивчення загальної теми (граматичної, розмовної і т.п.).

Учені А. Палінскар та А. Браун (A. S. Palincsar, A. L. Brown) [11] обґрунтували стратегію спільного навчання, яку можна застосовувати при роботі з незнайомими текстами. Перед групою постає завдання зрозуміти суть усього тексту. Кожен студент команди отримує лише частину викладу, узагальнює його суть, передбачає можливі запитання вчителя, формулює здогадку, про що йтиметься в наступній частині тексту, уточнює незрозумілі місця. Роль учителя виконує кожен почергово, ставлячи іншим членам запитання до прочитаного фрагменту. При вивченні нової розмовної теми чи граматичного матеріалу викладач може скористатися

стратегіями „Мозковий штурм”, розроблену доктором С. Каганом, чи „Ажурна пилка”, запропоновану Е. Аронсоном. Вони сприятимуть ефективному засвоєнню матеріалу, підвищеній увазі, співдії усіх студентів, доброзичливому спілкуванню. Серед проблемних вправ відповідно до змісту та характеру їхньої проблемної спрямованості розрізняють вправи на генерацію ідей, вправи на роботу з інформацією й вправи, орієнтовані на дискусію. Для створення належних умов для дискусії на заключних заняттях з певної розмовної теми варто застосовувати стратегію „Подумай та обговори”. Вона передбачає постановку вчителем проблеми (питання), яка обговорюється студентами в групі чи парі протягом 1–2 хвилин. Цей час потрібен для обдумування відповіді, уникнення страху перед висловлюванням своєї думки назагал. Дискусія відбувається у малих (3–4 студенти) чи більших (4–6 осіб) групах. Для студентів немовних вузів чи тих, які вивчають англійську мову як другу іноземну, викладачеві варто підготувати опорні вислови та фрази.

Проте найважливіший, фундаментальний етап цієї технології – запропонувати студентам втілити свій досвід, здобуті знання шляхом актуальної творчої чи дослідницької діяльності. Приклад реалізації – застосування методу проєктів, який є за Є. Полат, суттю розвиваючого, особистісно-діяльнісного навчання [7, с. 85]. Для подолання цього кроку, розв’язання його задач необхідні інтегровані знання, що сягають меж інших галузей науки та громадського життя.

При впровадженні й використанні технології навчання в співробітництві, щоправда, існує можливість зазнати деяких проблем. Дослідники зазначають, що постійний розвиток і вдосконалення видів кооперативного навчання становлять загрозу для самого викладача як суб’єкта навчального процесу: існує можливість неправильного трактування чи нерозуміння суті певної стратегії [12]. Крім цього, можна зустріти емоційний опір студентів, детермінований різними причинами (небажання працювати з конкретною людиною в групі, страх отримати погану оцінку, конкуренція між однолітками

ми і т. п.). Щоб уникнути негативних наслідків, викладач іноземної мови ВНЗ повинен враховувати сукупність дидактичних цілей кожного заняття, відповідно до характеру й змісту його (уроку) проблемної спрямованості визначити структуру, оптимально поєднавши на кожному етапі методи, технології та засоби навчання мови й мовленнєвого розвитку. Для цього потрібно передбачити об’єкт спостережень та дослідницької діяльності студентів у групах / командах; укласти проблемні запитання / завдання для кожної з груп; визначити коло додаткової літератури для самостійного опрацювання (довідники, посібники, автентична художня література, періодичні видання, певні аудіо- та відеозаписи). Без сумніву, педагогу варто враховувати кількість студентів, що будуть взаємодіяти в процесі виконання вправи, зважати на рівень володіння комунікативною компетенцією, а також їхню психоемоційну сумісність. Приготування до занять включає підготовку роздаткового матеріалу, планування робочих місць.

Як засвідчує досвід роботи в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, застосування технології навчання в співробітництві на уроках англійської мови можливе на всіх етапах вивчення тієї чи тієї теми. Роль і місце технології навчання в співпраці в структурі занять визначаються змістом і логікою навчально-пізнавальної діяльності. При вивченні іноземної мови у вузі доцільно використовувати метод навчання в малих групах для формування й вдосконалення граматичних і лексичних навичок (на рівні мовної компетенції), формування умінь критичного мислення (на рівні мовленнєвої та навчально-пізнавальної компетенцій), у читанні (виділення головної думки, пошук фактів, аналіз, узагальнення, оцінка), в письмовому мовленні (виписка потрібної інформації; змістовий, логічний виклад матеріалу в зв’язному письмовому тексті).

Особистісно-зорієнтований підхід при вивченні іноземної мови у вищій школі дозволяє вирішити питання активізації навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності адекватними засобами. Використання педагогічної технології навчання

в співробітництві надає можливість усної практики кожному студентові, створює умови для формування особистої аргументованої думки з того чи того питання, сприяє вдосконаленню інтелектуальних можливостей критичного мислення, допомагає ефективно взаємодіяти в суспільстві на міжкультурному рівні. Навчання в співпраці може бути ефективно використано лише в сукупності з іншими методами і становить один з компонентів дидактичної системи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні потенційних можливостей педагогічних та дидактичних функцій проаналізованої технології навчання в співробітництві у поєднанні з сучасними інформаційно-комунікативними технологіями.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества : [книга для учителя] / Ш.А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
2. Варзацька Л. Метод укрупнених дидактичних одиниць у системі особистісно зорієнтованої мовної освіти / Л. Варзацька // Рідне слово в етнокультурному вимірі : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. – Дрогобич : Посвіт, 2011. – С.385–392.
3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. Вишневецький. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
4. Державний стандарт освіти // Інф. зб. МОН України. – 2004. – № 1–2. – С. 3–60.
5. Доронина Н.Н. Организация учебного процесса в вузе с использованием активных методов обучения: методы обучения студ. в вузе / Н.Н. Доронина // Социология образования. – 2011. – № 3. – С. 31–38.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання.: [пер. з англ.] – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : [учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; [под ред. Е.С. Полат]. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 272 с.
8. Стефаненко П. Навчання в співробітництві як педагогічна технологія особистісно орієнтованого підходу / П. Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – №.3 (травень-червень). – С. 30–39.
9. Фіцула М.М. Сучасні технології навчання у вищому навчальному закладі / М.М. Фіцула // Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2010. – С. 230–280.
9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А.Н.Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 475 с.
10. Circles of learning. Cooperation in the classroom / Johnson David W., Johnson Roger T., Holubec Edythe Johnson, Roy P. – Alexandria, Va. : Association for Supervision and Curriculum Development, 1984. – 89 p.
11. Palincsar A.S. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities / A.S. Palincsar, A.L. Brown // Cognition and Instruction. – 1984. – № 1(2). – P. 117–175.
12. Sharan Y. Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice / Y. Sharan // European Journal of Education. – 2010. – № 45(2). – P. 300–313.
13. Slavin R.E. Research on Cooperative Learning : an international perspective / Robert E. Slavin // Scandinavian Journal of Educational Research. – Vol. 33. – No. 4. – 1989. – P. 21–39.

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ

*Н.В. Рябых, канд. пед. наук (Харьков)*

В статье рассматривается один из важнейших вопросов методики обучения иностранным языкам, а именно: использование родного языка при обучении иностранному, дается общепсихологический и методический анализ этой проблемы. Анализируется целесообразность использования родного языка для обучения различным видам речевой деятельности, как на этапе введения нового материала, так и во время его отработки.

**Ключевые слова:** иностранный язык, методика, отработка, психология, речевая деятельность, родной язык.

**Рябых М.В. Використання рідної мови під час навчання іноземної.** У статті розглядається одне з найважливіших питань методики викладання іноземних мов, а саме: використання рідної мови при навчанні іноземної, надається загальнопсихологічний і методичний аналіз цього питання. Аналізується доцільність використання рідної мови під час навчання різних видів мовленнєвої діяльності, як на етапі введення нового матеріалу, так і під час його тренування.

**Ключові слова:** іноземна мова, методика, мовленнєва діяльність, психологія, рідна мова, тренування.

**Riabykh M.V. The use of the mother tongue in teaching a foreign language.** This article considers one of the most critical issues in methods of teaching a foreign language – the use of the mother tongue in teaching a foreign language. The article analyses psychological and methodological aspects of this issue. The article also looks at the appropriateness of the use of the mother tongue in teaching different aspects of a foreign language both at the stage of its presentation and drilling.

**Key words:** drilling, foreign language, methods, mother tongue, psychology, speech.

Актуальность. Данная проблема представляется важной и с цикличной повторяемостью к ней возвращаются лингвисты и методисты. Начнем рассмотрение данного вопроса с его психологических предпосылок. Изучение и последующее использование иностранного языка предусматривает влияние родного языка. Исследования памяти человека показывают, что знание одного языка чаще всего влияет на изучение последующих. При использовании двух и больше языков возникает такое явление как интерференция. Термин “интерференция” служит для обозначения тормозящего влияния одних, уже имеющихся навыков, на другие, что подлежат усвоению. Более того, интерференция бывает как межязыковая, так и внутриязыковая (в данной работе акцент будет именно на межязыковой). Большинство авторов придержи-

ваются точки зрения, что не всегда влияние родного языка на иностранный имеет отрицательный результат [1]. Также утверждается, что когда разные формы или вербальные конструкции совпадают в родном и иностранном языке, то наблюдается положительное влияние предыдущего на изучение нового, что называется “перенесение навыков” или “содействие”. Прочность и продолжительность сохранения следов способствует положительному перенесению, что обеспечивает использование прежде усвоенных знаний и навыков в других аналогичных ситуациях. Перенос способствует пониманию не только внешних черт сходства объектов, но и выявлению общих принципов их организации.

Объектом исследования, описанного в статье, является родной язык студентов. Предметом

исследования является возможность использования родного языка при обучении иностранному.

Цель исследования состоит в изучении целесообразности и места использования родного языка в процессе обучения иностранному.

Материалом исследования являются результаты наблюдений за процессом усвоения иностранного языка на факультете иностранных языков и ответы студентов на вопросы предложенной им анкеты.

Проблема влияния родного языка на изучение иностранного также отображается на формировании методов обучения иностранному языку. Часть методик полностью отрицает использование родного языка в процессе изучения иностранного. Так реакцией на критику широко использовавшегося в течение многих лет грамматико-переводного метода стало появления прямого метода и его модификаций, где либо полностью, либо частично отрицалось использование родного языка при обучении иностранного. Используя родной язык, утверждали приверженцы прямого метода, мы не сможем сформировать у учащихся ощущение чужого языка. Такой путь изучения языка усматривался более простым и более коротким. Проводя аналогию с естественным способом усвоения родного языка приверженцы такого метода пытались найти подтверждение правильности этих положений. Следует, однако, отметить, что их выводы были непоследовательны и не охватывали полный спектр условий, которые влияют на формирование системы иностранного языка в сознании индивида. Достаточно проанализировать теорию идентичности, чтобы доказать нелогичность выводов сторонников прямых или “естественных” методов. Ведь для того, чтобы создать условия, аналогичные тем, которые существуют при усвоении родного языка, необходимо воспроизвести соответствующую языковую среду на занятиях иностранного языка. Такое преподавание осуществлялось бы лишь на иностранном языке, использовалось беспереvodное раскрытие значений лексических единиц и грамматических явлений с использованием различных средств наглядности. Усвое-

ние нового материала базировалось бы на использовании речевых образцов, которые, как известно, являются лишь одним из трех типов учебной информации, которые можно применять в языковой аудитории. Другими недостатками прямого метода и его модификаций можно назвать следующие: преувеличение роли устной речи по отношению к другим видам речевой деятельности; преувеличение роли индукции как единственного способа усвоения грамматических правил; игнорирование уже сформированных в процессе усвоения родного языка категорий мышления, которые, вероятно, есть идентичными для многих других языков.

Другие авторы также соглашались с тем, что выводы о вреде использования родного языка при изучении иностранного являются, по меньшей мере, несостоятельными, и что родной язык нужно “удалить” из языковых аудиторий [3]. Считается, что это мнение особенно распространено при обучении английскому как иностранному, где существует тенденция использовать в качестве преподавателей исключительно носителей языка, даже если у них нет опыта такого преподавания. Эти авторы отмечают, что данная практика связана прежде всего с коммерческой стороной вопроса, престижем и предрассудками, и не подкрепляется серьезными научными исследованиями. Данная оценка подкрепляется опытом работы на факультете иностранных языков Харьковского государственного университета в девяностые годы прошлого столетия гражданина США, который к тому же не имел педагогического образования. Сначала студенты проявляли большой интерес к таким занятиям, которые по сути представляли собой монологи носителя языка, но этот интерес начал быстро угасать, когда студенты поняли, что практически ничего не получают от подобных “встреч” и их эффективность приближается к нулю.

Другие авторы указывают на то, что многие учащиеся хотели бы иметь в качестве преподавателей носителей языка из-за опасений, что “не носители” имеют акцент и будут делать ошибки [4]. Однако они вполне справедливо отмечают, что большая часть иноязычной информации должна

исходить именно из аутентичных источников, а не преподавателя. В учащемся должен формироваться билингв, а не два отдельных монолингва. И если мы хотим подготовить билингва, а наши студенты и есть билингвы (мультилингвы), то нелогично использовать в качестве модели преподавателя монолингва.

Некоторые исследователи считают, что родной язык не является проблемой. Проблемой есть то, когда и как его использовать. Иностраный язык должен использоваться везде, где это возможно, а родной – там, где нужно [3]. Далее они называют те условия, где использование родного языка является целесообразным:

- с начинающими студентами, по мере их продвижения акцент должен переводиться на иностранный язык;
- вместо долгих объяснений на иностранном языке, иногда легче и более эффективно вводить новую лексику и объяснять сложные грамматические категории на родном языке;
- сравнительный анализ систем иностранного и родного языка очень полезен для развития языковой компетенции.

С первым и вторым утверждением трудно не согласиться, базируясь на опыте преподавания иностранных языков в условиях высшей школы в Украине. Что касается третьего утверждения, то, на наш взгляд, это касается общезыковой компетенции, а не речевой компетенции в узком значении этого понятия.

Есть еще одна сторона проблемы, которая, кстати, была озвучена на одном из методических обсуждений. Речь идет о призыве возродить методы в обучении иностранных языков, которые были разработаны в прошлом веке, какое-то время были популярны и их пытались внедрять в практику обучения во многих странах. Речь идет, прежде всего, о так называемом, “естественном методе” (natural way) и различных его модификациях (“устный метод” и другие которые исключают использование родного языка при обучении иностранного, и которые в большей или меньшей мере базировались на их принципах и использовали их при-

емы). Однако сторонникам возвращения к таким методам обучения нужно возразить, что, во-первых, эти методы потерпели в свое время полный или частичный крах, а во-вторых, существует достаточное количество научных исследований, которые показали их несостоятельность с научной точки зрения. Ниже приведены основные, на наш взгляд, положения их несостоятельности:

- в основном эти методы были распространены там, где существует возможность усвоения иностранного языка за пределами учебной аудитории (у нас таких условий очевидно нет);
- противоречит как методическим принципам (трем из четырех), так и общедидактическим (научности);
- гипотеза идентичности усвоения родного и иностранного языка;
- гипотеза критического возраста (взрослые учащиеся пытаются осознать как все происходит, как строится новое языковое явление, и по каким правилам оно функционирует).

Более того, на одной из методических конференций прозвучала информация о подходах к обучению иностранному языку в Италии, где использование родного многие считают необходимым. Таким образом, не везде, и даже в странах “цивилизованной” Европы слепо следуют “американским моделям” обучения иностранному языку. И нам, вероятно, этого не следует делать без глубокого анализа процесса усвоения иностранного языка в условиях обучения иностранному языку в нашей стране.

Почему у некоторых студентов возникают проблемы с усвоением иностранного языка? В научных работах это уже хорошо описано. Для обеспечения эффективного усвоения в условиях отсутствия языкового окружения студентам нужно обеспечить качественную ориентировочную основу действия, и использование родного языка также частично решает эту проблему [2].

Приведем опыт некоторых американских университетов. Студентам предлагается в качестве домашнего задания проработать проблемные вопросы по теме (Problem sets), которая будет рас-

смагиваться, и ответы на которые необходимо прислать в электронном виде к определенному сроку. Дается литература, которая необходима для проработки этих вопросов. Акцентируется принцип – преподаватель не источник информации.

Еще один фактор, который, возможно, и не имеет критического значения, но на который необходимо обратить внимание. Исторически сложилось так, что для большинства студентов, которые принимали участие в исследовании, родными языками необходимо считать не один, а два: украинский и русский. В ходе пояснения, как правило, грамматического материала возникает необходи-

мость переключаться с одного языка на другой вследствие невладения некоторыми студентами терминологией одного из упомянутых языков для исключения ситуаций непонимания сути излагаемого вопроса.

Анализ, представленный выше, основывался в основном на наблюдениях автора данной статьи. Однако, на наш взгляд, важно также мнение тех, на кого в первую очередь направлено данное исследование, т.е. тех, кто усваивает иностранный язык. С этой целью студентам было предложено ответить на вопросы анкеты, которая представлена ниже.

### АНКЕТА

<p><b>1. Що спонукає Вас до вивчення іноземної мови?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Бажання спілкуватися з носіями іноземної мови</li> <li>• Бажання мати можливість читати літературу іноземною мовою</li> <li>• мати можливість дивитися фільми іноземною мовою</li> <li>• отримувати високі оцінки</li> <li>• закінчити вуз з мати можливість високими результатами</li> <li>• знайти гарну роботу</li> <li>• мати можливість подорожувати за кордоном</li> <li>• бути більш освіченою людиною</li> </ul>	
<p><b>2. Що, на Ваш погляд, сприяє досягненню Вами високих результатів в оволодінні іноземною мовою?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ваша особиста праця</li> <li>• Викладач</li> <li>• Умови навчання (помешкання, забезпеченість навчальною літературою)</li> <li>• Інші (вказіть)</li> </ul>	
<p><b>3. Чи виникають у Вас якісь негативні почуття, коли Ви не повністю розумієте, що говорить викладач?</b></p>	
<p><b>4. Якою мовою, на ваш погляд, має пояснюватися новий граматичний матеріал? (потрібне підкресліть).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рідною</li> <li>- мовою, яка вивчається</li> <li>- в залежності від ситуації (вказіть)</li> </ul>



<b>5. Що, на Ваш погляд, може сприяти покращенню навчального процесу вивчення іноземної мови?</b>	
<b>6. Як, на ваш погляд, має подаватися новий навчальний матеріал? (потрібне підкресліть).</b>	Обов'язково у автентичних текстах Необов'язково у автентичних текстах Іншими способами (вкажіть)
<b>7. Як Ви краще засвоюєте новий мовний матеріал?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Спочатку викладач пояснює нове граматичне явище, а потім студенти вивчають його з підручників</li> <li>• Спочатку студенти ознайомлюються з новим граматичним явищем з підручників, а потім викладач його пояснює</li> <li>• Це не має значення</li> </ul>
<b>8. Якою мовою мають надаватися пояснення нового матеріалу у підручниках?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рідною</li> <li>- мовою, яка вивчається</li> <li>- інші варіанти (вкажіть)</li> </ul>

Первые два вопроса были включены в анкету вследствие первостепенной важности их влияния на эффективность усвоения иностранного языка при изучении в любых условиях и с использованием различных способов обучения и приемов: это мотивация к изучению предмета, а также роль преподавателя и самого студента в процессе обучения иностранному языку. Подробный анализ ответов на данные вопросы будет представлен в последующих работах. Сейчас достаточно отметить, что в целом студенты оценивают свой вклад в достижение высоких результатов в изучении иностранного языка выше (от 50% до 80%), чем вклад преподавателя (от 20% до 50%), что совпадает с точкой зрения автора данной работы.

На четвертый вопрос анкеты девять из двенадцати опрошенных ответили, что новый грамматический материал должен объясняться на родном языке. Эти же респонденты заявили о появлении дискомфорта, когда не понимают или не полностью понимают объяснения преподавателя. В то же время большинство ответов на вопрос номер 5 анкеты свидетельствует о желательности доминирования иностранной речи на занятиях или возможности общения с носителями языка.

Также подавляющее большинство студентов (9 из 12) считает, что учебный материал должен подаваться только на основе аутентичного материала.

Перспективой данного исследования является расширение его на учащихся высших учебных заведений средних и старших курсов с целью выявления динамики изменений их отношения к данным вопросам.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вплив міжмовного трансферу на процес засвоєння української мови студентами-поляками. Теорія і практика викладання української мови як іноземної [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/teoria\\_praktyka\\_ukr\\_mova/vyp\\_02\\_2007/28.%20Chuba.pdf](http://www.lnu.edu.ua/faculty/Philol/www/teoria_praktyka_ukr_mova/vyp_02_2007/28.%20Chuba.pdf).
2. Рябих М. В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей форм способу та часу англійського дієслова: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рябих Микола Володимирович. – К., 2004. – 150 с. 3. Should L1 be used in EFL classes? [Electronic resource]. – Access : <http://myenglishpages.com/blog/11-efl-classes>.
4. Using the mother tongue to teach another tongue [Electronic resource]. – Access : <http://www.languageinstinct.blogspot.com/2006/11/using-mother-tongue-to-teach-another.html>.

УДК 811.111:378.147

## РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

*І.О. Свердлова, канд. пед. наук, М.А. Рубцова (Харків)*

Стаття присвячена проблемі формування мовленнєвих навичок та вмінь у учнів на заняттях з іноземної мови в рамках особисто-орієнтованого підходу. Особливістю такого навчання є те, що формування практичних навичок володіння мовою безпосередньо пов'язане з формуванням навичок мислення вищих рівнів, які допомагають учневі просювати інформацію, критично та творчо обробляти її з метою плідного спілкування іноземною мовою. Розглядаються особливості змісту навчання і аналізується дидактичний потенціал стратегій взаємодії учня та викладача.

**Ключові слова:** навички мислення вищих рівнів, мовленнєві навички та вміння, особисто-орієнтований підхід.

**Свердлова І.А., Рубцова М.А. Реализация личностно-ориентированного подхода на занятиях по иностранному языку.** Стаття посвящена проблеме формирования речевых навыков и умений у учеников на занятиях по иностранному языку в рамках личностно-ориентированного подхода. Особенностью такого обучения является то, что формирование практических навыков владения языком непосредственно связано с формированием навыков мышления высших уровней, которые помогают ученику просеивать информацию, критически и творчески обрабатывать ее с целью плодотворного общения на иностранном языке. Рассматриваются особенности содержания обучения и анализируется дидактический потенциал стратегий взаимодействия ученика и преподавателя.

**Ключевые слова:** навыки мышления высших уровней, речевые навыки и умения, лично-ориентированный подход

**Sverdlova I.O., Rubtzova M.A. Implementation of a Student-Centred Approach for ESL Teaching.** The article addresses the problem of the formation of students' speech skills and habits in the course of ESL teaching within the framework of a student-centred approach. The formation of practical skills is bound up with the formation of higher level thinking skills, which help students to sift information, critically and creatively process it with the purpose of fruitful communication. The peculiarities of the English language learning content have been analysed and didactic potential of "learner – teacher interaction" strategies has been looked at.

**Key words:** higher level thinking skills, speech skills and habits, student-centred approach.

Освітняни здавна сперечаються про важливість набуття знань про факти у порівнянні із набуттям практичних навичок і концептуальних знань. Ті, що вважають фактичні знання найважливішими, як правило, вірять в існування певного набору фактів, які, за умови правильного їх вивчення, готують учнів бути активними членами суспільства. Ті, що вважають, що концептуальні знання та практичний досвід є найбільш важливими, припускають, що знань, як таких, ще недостатньо і аргументують свою точку зору тим, що знання цінні лише

тоді, коли вони використовуються, і у людини сформовані навички критично ставитися до отриманих знань, порівнювати альтернативні точки зору та приймати зважені рішення. Кількість робіт, присвячених аналізу вказаних підходів постійно зростає, але досить не існує остаточної відповіді на запитання: яким чином доцільно організовувати навчальний процес з метою формування навичок мислення вищого рівня на заняттях з іноземної мови. Саме цим і зумовлюється актуальність дослідження.

Метою статті є аналіз методичної системи АПК та її складових, а також вивчення потенціалу інтерактивних технологій особистісно-орієнтованого, інтелектуально-розвиваючого навчання. Об'єктом дослідження є методична система АПК, предметом – зміст стратегій, спрямованих на формування навичок критичного мислення на заняттях з іноземної мови.

Немає сумнівів у важливості знань про факти. Проте, ідея про існування необхідного набору знань, що нібито можуть адекватно підготувати учнів до їхнього майбутнього, знаходить тим менше підтримки, чим швидше змінюється суспільство. Складність укладання переліку такої колекції знань стає очевидною, коли розумієш, що 100 % відомого нам сьогодні становитиме тільки 10 чи 15 % потрібного знання через декілька років. Деякі вчені [4] дотримуються тої думки, що треба замінити традиційну “накопичувальну” освіту на освіту “проблемно-постановчу”. При накопичувальній освіті голови учнів служать своєрідною “рахівницею”, в яку вчителі кладуть знання. При проблемно-постановчій – вони займаються взятими з життя реальними проблемами. Навчання, вважає Олрайт, піде набагато успішніше, якщо учні будуть самостійно формулювати проблеми на основі власного життєвого досвіду, і тоді вирішувати їх. Особливо багато уваги слід приділяти питанням особистості: правильно організоване навчання здатне звільнити учня від тиску. Така освітня концепція називається “визвольною педагогікою”.

Слід також враховувати специфіку предмету “іноземна мова”, метою навчання якої є не просто надання інформації про мову, а формування практичних навичок та вмінь, які забезпечують оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. В більшості існуючих посібників акцент робиться на формування основних навичок (лексичних, граматичних, фонетичних, тощо) та вмінь (говоріння, читання, аудіювання та письма). При цьому фактично відсутніми є завдання, які б були спрямовані на формування вміння просіювати інформацію, критично, творчо та плідно обробляти ту частину інформаційного всесвіту, з якою учні стикаються в по-

всякденному житті. Але саме це і є найважливішою метою в процесі спілкування (як писемного, так і усного). Щоб добре оволодіти інформацією, учням треба вміти застосовувати низку практичних навичок мислення, що дозволить їм ефективно переробляти інформацію у значущі ідеї, які потім можна використати на практиці. Однак, учні не отримують навичок критичного мислення автоматично. Їм необхідно мати досвід доступу до інформації, її обробки та розробки власних ідей, вони мають пройти через систематичний процес критичного аналізу та критичної рефлексії.

Критичне мислення може бути сформовано внаслідок опрацювання добре сконструйованої методичної системи, яка, по-перше, має послідовно підводити учнів до розуміння процесу формування відповідних навичок та їх застосування, а по-друге, має бути самоочевидною, тобто такою, що дозволить кожному учневі зрозуміти, на якому рівні він знаходиться щодо власного мислення і керувати цим процесом, навчаючись самостійно [5]. Така система має бути орієнтована як на отримання знань, так і на навчання критичного мислення та навчання сприйняття складних понять, запам'ятовування й осмислювання різноманітних відомостей. Але перш, ніж розглянути таку методичну систему, зупинимося на терміні “критичне мислення”.

До критичного типу мислення звертаються при вирішенні задач, формуванні висновків, вірогідної оцінки та прийнятті рішень. Такий тип мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. При цьому думаючий використовує навички, котрі обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації і типу вирішуваної задачі, проблеми [3]. Інші означення додатково вказують, що для критичного мислення характерна побудова логічних висновків, створення узгоджених між собою логічних моделей і прийняття обґрунтованих рішень, які стосуються того, відхилити будь-яке судження, погодитись із ним чи тимчасово відкласти його розгляд [8]. Слово “критичне”, яке використовується у визначенні, передбачає оцінювальний компонент. Критичне мислення також включає в себе оцінку саме мисельного про-

цесу – хід роздумів, які привели до наших висновків, або тих фактів, які були враховані під час прийняття рішення. Це “вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження”. Виділяють наступні ключові елементи критичного мислення [2].

По-перше, це – самостійність. Кожна людина формулює свої ідеї, оцінки й переконання незалежно від інших, ніхто не може думати критично за нас. Отже, мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно носить індивідуальний характер. В той же час критично мисляча людина не так уже й рідко поділяє чийсь точку зору. Критичне мислення не обов’язково має бути абсолютно оригінальним. Ми вправі прийняти ідею або переконання іншої людини.

По-друге, при критичному мисленні інформація є відправним, а не кінцевим пунктом. Для того, щоб породити складну думку, треба опрацювати гору фактів, ідей, текстів, теорій, даних, концепцій, тощо.

По-третє, критичне мислення починається з визначення питань і з’ясування проблем, котрі потрібно вирішити. Істинний пізнавальний процес характеризується прагненням того, хто пізнає, вирішувати проблеми та відповідати на питання, що виникають на основі особистих інтересів і потреб. Тому головним питанням процесу навчання є питання про те, якого типу проблеми породжує вивчувана ситуація або явище. Вирішення реальних життєвих проблем базується на реальній інтелектуальній діяльності. Збираючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні точки зору і використовуючи можливості колективного обговорення, учні визначають коло проблем, що стоять перед ними, формулюють ці проблеми самостійно, шукають і знаходять відповіді на питання, що їх хвилюють.

В-четвертих, критичне мислення прагне до переконливої аргументації. Критично мисляча людина усвідомлює, що можливі різні вирішення однієї й тієї ж проблеми, знаходить їх, вибирає найкраще й підкріплює обґрунтованими доказами, що вибране ним рішення логічніше і раціональніше за інші. Будь-яка аргументація містить у собі три основ-

них елементи: ствердження, яке є центром аргументації (або теза, основна ідея, положення), довід та доказ.

По-п’яте, критичне мислення є мислення соціальне. Коли ми сперечаємось, читаємо, обговорюємо, заперечуємо й обмінюємось думками з іншими людьми, ми уточнюємо й поглиблюємо свою власну позицію. Тому для розвитку критичного мислення доцільно використовувати всілякі види парної й групової роботи, включаючи дебати, дискусії й різноманітні види публікацій письмових робіт. Немає ніяких протиріч у тому, що в попередніх характеристиках критичного мислення говорилося про його незалежність. Адже кожен критичний мислитель працює в якійсь спілці, і кожна думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими.

Усі п’ять пунктів цього визначення критичного мислення можуть втілюватись у різних видах навчальної діяльності. Деякі дослідники [1, с. 8–9] вважають, що особливостями навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення, є наступні.

- У навчання включаються завдання, розв’язання яких потребує мислення вищого рівня.
- Навчальний процес обов’язково організований як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними.
- Результатом навчання є не засвоєння фактів чи чужих думок, а вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення. Це дозволяє учням зрозуміти тонку взаємодію встановлених критеріїв та їхньої модифікації, якщо її може потребувати контекст.
- Викладання у цьому процесі є стратегією постійного оцінювання результатів із використанням зворотнього зв’язку “учні—вчитель” на основі дослідницької активності вчителя у класі.
- Критичне мислення потребує від учнів достатніх навичок оперування доводами та формулювання умовиводів. Сюди ж відноситься і здатність сприймати схеми та графіки в розв’язанні актуальних питань, знаходити та інтерпретувати оригінальні документи та джерела інформації, а також аналізу-

вати аргументи, обґрунтовувати висновки міцними доводами.

- Відповідальність вимагає, щоб учні були вмотивовані для обговорення проблем, а не намагались уникнути їхнього розв'язання. Вони мають працювати всі разом, щоб досягти спільного консенсусу, навіть якщо це “згода не погоджуватись”. Така здатність до співпраці є найважливішою умовою критичного мислення, оскільки вона підтримує діалог, спільну мету та взаємне вивчення цінностей.

У середині минулого століття швейцарський психолог Ж. Піаже [9] висловив думку про те, що людина вчиться, осмислюючи світ у термінах тих понять, якими вже володіє. У процесі осмислення навколишнього світу змінюються старі поняття і, таким чином, збагачується здатність людини усвідомлювати контакти у майбутньому.

У 70–80-х роках ХХ ст. когнітивні психологи поширили ідеї Ж. Піаже на методику викладання [7]. Була висловлена думка, що педагогам варто починати урок, з'ясовуючи, якими поняттями володіють учні, і готувати їх до навчання, ставлячи запитання та додаючи нове до тих уявлень, ще в них уже є.

Ж. Піаже та його послідовники виділяли три компоненти уроку: фази *актуалізації* (А), *побудови знань* (П) та *консолідації* (К) (anticipation, building knowledge, and consolidation). В англійській мові перші літери цих слів створюють скорочення “АВС”, тобто “алфавіт, основа основ”. Слід зазначити, що різні дослідники використовували різні терміни. Наприклад, у проєкті “Читання та письмо для розвитку критичного мислення” застосовується модель навчання, фази якої називаються *виклик*, *реалізація смислу та рефлексія* (evocation, realization of meaning, and reflection). Раніше ця трьохфазна модель називалась *актуалізація, пошук інформації та рефлексія* (anticipation, information search, and reflection) [6], а багато вчителів у Каліфорнії називали її *в, через і за* (into, through, and beyond).

Згідно цієї моделі, кожен урок починається з фази актуалізації. На цьому етапі відбувається кілька важливих пізнавальних операцій. По-перше, учні активно пригадують все те, що вони знають

з теми. Це їх змушує перевіряти свої власні знання та продумувати до дрібниць тему, над якою вони починають працювати. Важливість такого первинного занурення в тему буде краще видно на наступних етапах. Однак, найважливішим є те, що в результаті цієї операції учні встановлюють рівень власного знання, до якого можна додати нове. Це є вирішальним, бо знання, яке набувається на довгий строк, може формуватися лише на основі того, що вже відоме і зрозуміле. Інформація, подана поза контекстом, або інформація, яку учні не спроможні пов'язати з відомим їм, може бути втрачена дуже швидко. Навчальний процес – це процес поєднання нового з відомим. Другою метою фази актуалізації є активізація учня. Навчання – це активна діяльність. Активне залучення означає, що учні мають усвідомити власне мислення у своїх власних словах та користуватися мовою як засобом спілкування (висловлюючи власні думки в ході говоріння та письма або сприймати повідомлення інших людей в ході читання та аудіювання). Таким чином, особисті знання переходять на рівень самоусвідомлення, формується власна учнівська “схема” мислення. Формуючи таку схему, учень краще може пов'язати нову інформацію з відомою, оскільки контекст розуміння стає самоочевидним, а дійсним визначенням розуміння є “відповідь на свої власні запитання” [10].

Другим ступенем методичної системи є фаза побудови знань. У цій фазі учень вступає в контакт з новою інформацією та ідеями. Це – фаза навчання, протягом якої вчитель має найменший вплив на учня. У цей час учень має самостійно підтримувати свою зацікавленість у роботі. Існують певні педагогічні стратегії, які можуть допомогти учням підтримати таку зацікавленість, і на яких ми зупинимось у подальшому дослідженні. Таким чином, першим завданням стадії усвідомлення змісту є підтримка зацікавленості та імпульсу, отриманих на етапі актуалізації. Другим завданням є підтримка зусиль учня перевірити своє власне розуміння шляхом пристосування нової інформації до вже існуючих у свідомості схем. Пасивні учні просто проходять повз лакуни в розумінні, не звертаючи

уваги на неузгодженості чи відверті похибки в інформації.

Третій ступінь методичної системи – консолідація або рефлексія. Під рефлексією у психології розуміють самоаналіз, роздуми про те, що людина знає, відчуває, про що думає. У даному контексті рефлексія – це розмірковування про те, як здійснювався процес набуття нового знання, як нове приєднувалося до вже відомого, і яку особисту цінність має набута інформація. Саме в ході рефлексії учні консолідують нововивчене та активно реструктурують свої схеми для включення нових понять. На цьому етапі має бути досягнуто кілька цілей. По-перше, очікується, що учень почне висловлювати щойно сприйняті ідеї своїми словами. Для цього йому необхідно сконструювати нову схему, перетворити нове знання на своє власне. Учні стають власниками ідей, коли висловлюють їх своїми власними словами. Відомо, що навчання є процесом зміни, набуття інших якостей. Зміни на цьому етапі виявляються в появі нових термінів для фіксації нових знань, наборі нових навичок чи нових точок зору. Навчання характеризується як довершена та тривала зміна. Така зміна відбувається лише за умови активної залученості учня до процесу реструктуризації своїх схем задля пристосування до нового. Друга мета цього етапу – активний обмін думками між учнями, що збагачує запас слів, дає можливість побачити різні схеми і зрозуміти, як вони будують свою власну. Це є етап зміни та реконцептуалізації під час навчального процесу. Відкриття багатьох шляхів інтеграції нових знань спричинює створення гнучких конструктів, що можуть бути застосовані в майбутньому більш практично і цілеспрямовано.

Після ознайомлення із методичною системою АПР, доцільно з'ясувати, яким чином ця методична система викладання може бути пов'язана з критичним мисленням? Як вже було зазначено, критичне мислення потребує здатності розуміти та вміння розмірковувати над тим, що людина знає, про що думає. Щоб це сталося, учні мають навчитися усвідомлювати своє знання та розумін-

ня. Часто учні недостатньо добре активізують свої попередні знання, що ускладнює осмислене сприймання нової інформації. Недостатньо добре активізуючи попереднє знання, учні також можуть заплутатися в новому матеріалі, що ускладнює подальше навчання. Для того, щоб навчитися думати критично, учні мають прийти до усвідомлення того, що саме вони знають. Рефлексія та критичний аналіз вимагають розважливого, творчого розгляду нового знання та можливостей його пристосування до вже відомого, а також того, як ці знання можна змінити, зважаючи на нову інформацію. Це активний процес. Він потребує часу, уваги та прагнення до вдосконалення. Це, як правило, не виникає спонтанно. Учнім треба надати досить часу для актуалізації попереднього знання та забезпечити їх участь у систематичному процесі перевірки знання та переформуванні схем. Той, хто критично мислить, питає себе:

- Що я думаю про це?
- Як ця інформація відповідає тому, що я вже знаю?
- Що я можу зробити по-іншому тепер, коли володію новою інформацією?
- Як ці ідеї впливають на мої погляди?

Коли учні усвідомлюють та контролюють свій власний когнітивний процес, вони краще сприймають та розуміють нові ідеї, нові схеми та нові шляхи пов'язування інформації й понять [1].

Таким чином, ми показали, що розвиток мислення – когнітивний і метакогнітивний процес водночас. Він когнітивний, оскільки учні мають сприймати зміст, тобто ідеї та поняття, інформацію та загальне знання. Він, також, метакогнітивний, тому що вони вчаться мислити про своє мислення.

Однією із моделей, яка допомагає учневі уявити процес мислення, є чотирьохступенева модель розуміння, яка працює в ситуації сприйняття нового змісту. Виділяють наступні рівні розуміння.

- *Глобальне розуміння* – це форма загального розуміння, що забезпечує нас уявленнями загального характеру про об'єкт чи сферу пізнання.
- *Розуміння із витлумаченням*, яке має місце, коли учень спроможний говорити про підтекст,

виявляти зв'язки та пов'язувати думки і дані з різних, на перший погляд, непов'язаних між собою областей знань.

- *Особисте розуміння*, яке описує процес включення нових знань до структури власного досвіду та існуючої системи знань.

- *Критичне розуміння*, яке надає учневі змогу відступити від безпосереднього змісту, проаналізувати та розглянути його цінність, достовірність, корисність та важливість у світлі того, що учень до цього знав, розумів, сповідував.

Отже, в статті було доведено, що методична система АПР може розглядатися як цілісна стратегія, яка побудована на тезі: “Те, що людина знає, визначає те, чого вона може навчитися”.

Наступним етапом дослідження – є розробка навчальних матеріалів та базових уроків для занять з іноземної мови, які враховували теоретичні дані, що були викладені вище. Перспективним, на наш погляд, є подальше вивчення методичного потенціалу системи АПР, розгляд можливостей використання сучасних інтерактивних технологій на різних етапах навчання іноземних мов.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер. – К. : Плеяди, 2006. – 217 с.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? / Д. Клустер // Перемена, 2001. – № 4. – С. 36–40.
3. Тягло О.В. Критичне мислення – сучасна освітня інновація / О.В. Тягло // Вісник Національного університету внутрішніх справ. Спецвипуск. – Харків, 2002. – С. 29–35.
4. Allwright D. Focus on the Language Classroom / D. Allwright, K.M. Bailey. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 250 p.
5. Dewey J. How We Think Courier / J. Dewey. – Dover Publications, 1997. – 224 p.
6. Estes Thomas H. Reading and Reasoning beyond the Primary Grades / Thomas H. Estes, Joseph L. Vaughan. – US : Mountain, 1986. – 282 p.
7. Nagy W. Learning Words from Context / W. Nagy, P. Herman, R. Anderson // Reading Research Quarterly, 1985. – № 20. – P. 233–253.
8. Osborn A. Applied Imagination; Principles and Procedures of Creative Problem-Solving / A. Osborn. – New York : Charles Scribner's Sons, 1963. – 417 p.
9. Piaget J. The Origin of Intelligence in Children / Jean Piaget. – Michigan : International Universities Press, Inc, 1952. – 419 p.
10. Sanders R. The Art of Questioning / R. Sanders // Adult Learning Methods : a Guide for Effective Instruction. – Malabar, Florida: Kreieger, 1990. – P. 119–129.

УДК 378.147:811.111

## ВИМОГИ ДО ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ З ВИКОРИСТАННЯМ АВТЕНТИЧНОГО ХУДОЖНЬОГО ФІЛЬМУ

*Ю.І. Трикашина (Київ)*

В статті розглядаються основні вимоги до вправ для формування соціокультурної компетентності майбутніх філологів з використанням автентичного художнього фільму.

**Ключові слова:** вимоги до вправ, соціокультурна компетентність, автентичний художній фільм.

**Трикашина Ю.И. Требования к упражнениям для формирования социокультурной компетенции будущих филологов с использованием аутентичного художественного фильма.** В статье рассматриваются основные требования к упражнениям для формирования социокультурной компетентности будущих филологов с использованием аутентичного художественного фильма.

**Ключевые слова:** требования к упражнениям, социокультурная компетентность, аутентичный художественный фильм.

**Trykashna Y.I. The major exercises requirements for forming sociocultural competence of future philologists with the help of authentic feature films.** The article is concerned with major exercises requirements for forming sociocultural competence of future philologists with the help of authentic feature films.

**Key words:** exercise requirements, sociocultural competence, authentic feature film.

Завдяки розширенню міжнародних зв'язків між різними державами світу відбувається взаємопроникнення та переплетення культур. Представники країн прагнуть до співробітництва та інтенсифікації контактів майже у всіх сферах людської діяльності. Ефективність спілкування у контексті міжкультурної комунікації залежить не лише від знання іноземної мови (ІМ), але й знання іншомовної культури. З метою досягнення взаєморозуміння партнери у міжкультурному діалозі повинні враховувати специфіку країни своїх співбесідників, їх культури, менталітету, особливостей вербальної та невербальної поведінки. Зважаючи на це, формування міжкультурної комунікативної компетентності у сукупності всіх її складових, включаючи, окрім мовної та мовленнєвої, соціокультурну компетентність (СКК), є метою навчання ІМ у мовних вищих навчальних закладах.

Серед низки допоміжних автентичних матеріалів, які використовуються при співвивченні

ІМ та культури, автентичні художні фільми (АХФ) посідають особливе місце. Оскільки в процесі міжкультурного спілкування його учасники повинні адекватно сприймати один одного, брати до уваги потреби своїх співбесідників та усвідомлювати, як співбесідники сприймають їхню вербальну та невербальну поведінку, саме АХФ можуть максимально наблизити навчальний процес до ситуацій реального спілкування, будучи невичерпним джерелом соціокультурної (СК) вербальної та невербальної інформації.

Аналіз наукових праць свідчить про ефективність використання АХФ для навчання усного іншомовного спілкування (Н.І. Бичкова, І.О. Ісенко, С.І. Кіржнер, О.С. Конотоп, О.В. Кочукова, Т.С. Малишева, В.С. Пащук, І.В. Терехов, Т.О. Яхнюк, J. Lonergan, S. Stempleski, E. Summerfield, B. Tomalin, P. Voller, S. Widdows та ін.), проте проблема використання АХФ на заняттях з ІМ з метою формування СКК досліджена не досить



ретельно. Виходячи з цього, метою статті є окреслення вимог до вправ майбутніх філологів II курсу ВНЗ для формування СКК з використанням АХФ.

Як відомо, оволодіння культурою країни, мова якої вивчається, на заняттях з ІМ потребує застосування ефективної системи/підсистеми вправ, оскільки саме “системність є першою і найголовнішою основою успіху будь-якої методики навчання” [Цит. за 9, с. 58]. Оскільки пізнання іншомовної культури обумовлюється певними труднощами, студенти повинні володіти уміннями та здібностями поводитися з чужою культурою. АХФ, виступаючи засобом розвитку СКК, дозволяє “побачити” специфіку чужої культури, тому необхідно розвивати вміння “читати” (сприймати, розпізнавати та коректно інтерпретувати СК інформацію у фільмі). З огляду на це, необхідно розробити вправи, які б спонукали до аналізу, порівняння, інтерпретації та обговорення фактів, явищ та аспектів іншомовної культури, тим самим розвиваючи СКК.

У нашому дослідженні ми керувалися сучасними вимогами до вправ і критеріїв їх класифікації, визначених Н.К. Склярєнко відповідно до компонентного складу вправи [7, с. 3–7]. З огляду на специфіку нашого дослідження особливого значення набувають такі вимоги, як наявність фази рефлексії [8] та використання фрагменту АХФ. Обираючи ті критерії, які можна екстрапольовати в наше дослідження, вправи нашої підсистеми поділяємо на типи за одинадцятьма критеріями:

1. За ступенем комунікативності – некомунікативні; умовно-комунікативні; комунікативні.

2. За спрямованістю вправи на прийом та видачу інформації – рецептивно-аналітичні; рецептивно-репродуктивні; продуктивні.

3. За культурологічною спрямованістю – вправи культурологічно спрямовані; вправи без культурологічної спрямованості.

4. За наявністю соціокультурної рефлексії – вправи з наявністю соціокультурної рефлексії; вправи без наявності соціокультурної рефлексії.

5. За характером виконання – усні; усно-письмові; письмові.

6. За використанням фрагменту АХФ – вправи на основі відео фрагментів АХФ; вправи без використання відео фрагментів АХФ.

7. За ступенем керованості викладачем – повністю керовані; частково керовані; мінімально керовані.

8. За наявністю/відсутністю опори – вправи з вербальною опорою; вправи без вербальної опори.

9. За наявністю / відсутністю рольового компонента – використання драматизації; без використання драматизації.

10. За способом організації взаємодії – фронтальні; індивідуальні; парні; групові.

11. За місцем виконання – вправи, що виконуються в аудиторії; вправи, що виконуються як домашня робота.

Розглянемо кожну з зазначених вимог стосовно вправ для формування СКК з використанням АХФ докладніше.

Насамперед зауважимо, що відповідність завдання *принципу комунікативності* є однією з головних вимог до вправ. Принцип комунікативності, на думу Ю.І.Пасова, полягає у побудові процесу навчання ІМ як моделі процесу реальної комунікації, де зберігаються найсуттєвіші його риси [5, с. 65]. З огляду на це, завдання вправи повинні моделювати певний відрізок реального процесу навчання з притаманними йому рисами: *вмотивованістю* висловлювання та *новизною* отриманої/виданої під час спілкування інформації.

Мотивація, як справедливо зазначає І.О. Зимня, є суттєвою особливістю будь-якої діяльності [4]. Оскільки завданням нашого дослідження є формування СКК з використанням АХФ за методом проєктів, вважаємо, що саме участь в проєкті і виконання відповідних проєктних завдань мотивують студентів та дозволяють бачити практичну користь від вивчення ІМ, а, отже, підвищують інтерес до предмету. Інформація, представлена в АХФ чи в додаткових джерелах, повинна відповідати професійним потребам студентів, бути актуальною та змістовною та новою хоча б для одного з учасників акту спілкування. Отже, беручи до уваги роз-

поділ вправ за критерієм ступеня комунікативності на некомунікативні, умовно-комунікативні та комунікативні, зазначимо, що домінуючими вправи розробленої нами підсистеми є комунікативні та умовно-комунікативні вправи.

Хочемо підкреслити, що для оволодіння цільовими знаннями та вміннями СКК необхідним є не тільки рецепція фрагменту АХФ та продукування усних висловлювань, але і читання вербальних опор, фіксування спостережень за явищами культури письмово в “журналі” та репродукування різних соціокультурних ситуацій, тому *за критерієм спрямованості навчальної дії* у нашій підсистемі представлені рецептивно-аналітичні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні вправи. Наведемо лише деякі приклади вправ за визначеними критеріями, оскільки об’єм статті не дозволяє зробити це повною мірою. Під час виконання вправи у прикладі, що розглядається, студенти мають можливість працювати з новою для них інформацією, яка підтримує мотивацію дізнатися більше подібних і відмінних рис СК явища в обох культурах.

#### **Приклад 1**

*Мета:* розвиток вмінь порівнювати явища в іноземній та рідній культурах.

*Опора:* роздаткові картки зі списком запитань.

*Завдання:* Watch the episode from the film “Notting Hill” where one of the ways of celebrating birthdays in Britain is shown. Be ready to describe the English birthday and compare it with one of the Ukrainian ways of celebrating birthdays. Consider the questions on the card.

1. What was the place of celebration?
2. When did you celebrate your birthday?
3. How many guests were there?
4. What relationship was between the guests?
5. How was the table served?
6. What were the guests and you wearing?
7. What were you doing during your celebration? (talking much/little, dancing, laughing, spoofing)
8. What was the topic of the conversation?
9. What presents did you get?
10. What was the atmosphere there?
11. How did you feel after your birthday party?

*Характеристика вправи:* комунікативна, рецептивно-репродуктивна, з культурознавчою спрямованістю, без соціокультурної рефлексії, усна, з опорою на фрагмент, частково керована, з вербальною опорою, з відсутністю рольового компонента, парна, аудиторна.

Розглядаючи наступний критерій класифікації вправ – *за культурологічною спрямованістю* – зауважимо, що, виходячи з мети нашого дослідження, ми вважаємо зазначений критерій окремим критерієм до різних типів вправ, а не факультативним. Наведемо приклад культурологічно-спрямованої вправи.

#### **Приклад 2**

*Мета:* порівняти стандарти комунікативної поведінки в рідній та англомовній культурах.

*Опора:* картки з переліком тем для спілкування.

*Завдання 1:* Scan the list of the following topics. What are the topics of conversation that make people in your culture comfortable/uncomfortable (safe/taboo topics)? What does it depend on?

**age leisure time religion private life future plans salary health weather politics sports sex clothes people you know family hobbies music.**

*Завдання 2:* Is it so in English-speaking cultures? What topics are safe and taboo in a British society? Divide them into two columns. Compare your suggestions.

*Характеристика вправи:* комунікативна, рецептивно-репродуктивна, культурологічно-спрямована, без соціокультурної рефлексії, усна, керована, з опорою на таблицю з переліком тем для розмови, без рольової гри, виконується у групі, аудиторна.

Слід зазначити, що невід’ємною частиною пізнання іноземної культури вважається *рефлексія*, яка відноситься до важливих психологічних механізмів, що дозволяють визначити ставлення особистості до власних вчинків та забезпечують перетворення цих вчинків у відповідності до умов міжкультурного спілкування [6, с. 64]. Рефлексія

(від лат. reflexio – зверненість назад, обертання) трактується як роздум, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття і вчинки [1, с. 247–248]. Значення кожного вчинку, як зазначає Т.Г. Грушевицька, потрібно зрозуміти, тому що він не завжди лежить на поверхні, а часто прихований в традиційних уявленнях про те, що вважається “нормальним” [2, с. 21]. Рефлексія дозволяє пізнати, перш за все, самих себе, свою мову та культуру в процесі розуміння іншої мови та культури. А, отже, наявність фази рефлексії, що направлена на аналіз через виявлення власного ставлення до культурних явищ як в рідній, так і в іншомовній культурі, є одним з важливих критеріїв до вправ нашої підсистеми.

Фаза соціокультурної рефлексії не є фіксованою та реалізується в усному мовленні (евристична бесіда викладача зі студентами під час виконання завдання, під час чи після контролю завдання) та письмі (фіксування власних спостережень та висновків у журналі). Ведення журналу соціокультурних спостережень є обов’язковим для всіх учасників експерименту. Наведемо приклад вправи з соціокультурною рефлексією.

### Приклад 3

*Мета:* усвідомлення дотримання правил відповідної поведінки в іншокультурному середовищі.

*Опора:* АХФ, таблиця.

*Завдання:* Watch the episode from the film “Notting Hill”. What would you like to note down for yourself not to feel uneasy in that company? Why?

<i>I'd better</i>	<i>I'd better not</i>

*Характеристика вправи:* комунікативна, рецептивно-продуктивна, культурологічно-спрямована, з наявністю соціокультурної рефлексії, письмова, з опорою на фрагмент АХФ, мінімально керована, без вербальної опори, без рольового компоненту, індивідуальна, домашня вправа.

У контексті нашого дослідження за *характером виконання* вправи поділяються на усні, усно-

письмові та письмові. Оскільки вправи спрямовані на аналіз та коментування СК явищ та ситуацій, домінуючими під час аудиторної роботи є усні та усно-письмові вправи. Письмові вправи виконуються під час самостійної роботи студентів, що було продемонстровано у вищезазначеному прикладі.

Згідно з вимогою щодо *ступеню керованості мовленнєвими діями студентів*, розрізняють повністю, частково та мінімально керовані мовленнєві дії [7, с. 4]. У межах нашого дослідження повністю та частково керовані вправи мають місце на етапі ознайомлення з новим матеріалом, при подальшій роботі на етапі тренування вправи є мінімально керованими.

Поряд з розглянутими вище критеріями класифікації вправ методична наука розподіляє вправи за *наявністю/відсутністю опор*. Окрім основних аудіовізуальних опор – фрагментів АХФ – у вправах нашої підсистеми домінують здебільшого вербальні опори та меншою мірою ілюстративні. До вербальних опор відносимо тексти (висловлювання відомих людей, жарти, рецензії на фільми, інтерв’ю тощо), до ілюстративних належать фотографії, малюнки, афіші, таблиці тощо. Зазначені вище опори можна розподілити на природні та штучні. Природні опори – це ті, які використовуються у реальному спілкуванні, наприклад, рецензія на фільм, а штучні – створюються спеціально, наприклад, структура написання промови. У розроблених нами вправах превалюють природні опори, щодо штучних опор – вони створюються не лише викладачем, але і самими студентами, наприклад виготовлення колажу.

Потрібно підкреслити важливість вимоги *наявності/відсутності рольового компонента* – рольових ігор та драматизацій, за допомогою яких студенти імітують вербальне та невербальне мовлення носіїв мови. Виконання таких вправ допомагає студентам пропустити ситуацію крізь себе, надати свою власну оцінку та показати своє ставлення. Все, що студенти дізналися через аудіовізуальну подачу в АХФ, може бути використане в продуктивному мовленні. Основна відмінність рольової гри від драматизації, як зазначає Г.В. Єлізаро-

ва, полягає в тому, що учасники не просто імітують ролі, а переживають ситуацію емоційно, вживаються в роль свого героя [3, с. 31]. Оскільки формування емпатії до представників іншокультурного середовища є однією з цілей нашої підсистеми вправ, слідом за Г.В. Єлізаровою, вважаємо драматизацію найбільш ефективним прийомом формування емпатії до учасників міжкультурної комунікації. Розглянемо приклади вправи з наявністю рольового компонента.

#### **Приклад 4**

*Мета:* перевірити, наскільки стереотипним є бачення студентів поведінки представників рідної культури у певних ситуаціях за допомогою рольової гри.

Вправа виконується після перегляду фрагменту АХФ, в якому демонструються ситуації, що потребують аналізу з боку студентів.

*Опора:* АХФ "Notting Hill".

*Завдання:* Act out similar situations which take place in Ukraine. Be ready to say if the people are shown stereotypically.

Situation 1.

S 1. You are a Ukrainian shop-assistant. You see somebody stealing an item of clothing. What would you do?

S 2. You are in the clothes shop. You pretend that you want to buy something but you wish to steal it. A shop-assistant sees you stealing an item of clothing. How would you behave?

Situation 2.

S 1. You are in the park. You decide to buy a cup of coffee. On the way home you bump into a passerby and your coffee is on his/her T-shirt. What would you do?

S 2. You are in the park. You are in a good mood but suddenly somebody bumps into you and your clothes are dirty. What would you do?

*Discussion:* Why did you show those situations in such a way? What made you think so? Are there any cases of different behavior?

*Характеристика вправи:* комунікативна, продуктивна, культурологічно спрямована, з соціокультурною рефлексією, усна, з опорою на фрагмент

АХФ, керована, з наявністю рольового компонента, парна, аудиторна.

Наступний приклад демонструє вправу з драматизацією, коли студенти через виконання певної ролі показують своє власне ставлення до ситуації.

#### **Приклад 5**

*Мета:* виховувати повагу до етнічних меншин, людей з іншим кольором шкіри.

*Опора:* вербальна друкована (поради до написання промови).

*Завдання:* You are a coach of a British women football team. One of you girls insulted the representative of Hounslow Harriers because of her ethnic background. Have a talk with the team and explain why racist behavior is bad and why they mustn't behave like that. Put down your arguments in writing taking into consideration the following tips.

*Tips for you:*

**Paragraph 1.** (2-3 sentences)

Be tolerant. Explain the reason why you've gathered them together. Mention positive features of the British as a nation.

**Paragraph 2.** (4-5- sentences)

Explain why you disapprove of such behavior. Describe the feelings of people who are insulted because of their ethnic background.

**Paragraph 3.** ( 6-8 sentences)

Give pieces of advice how to get rid of aggression and treat people with respect. Use the following words: (the list is added).

**Paragraph 4** (3-4 sentences)

**Conclusion.** Tell your team what you expect from them in future.

*Характеристика вправи:* комунікативна, продуктивна, культурологічно спрямована, з соціокультурною рефлексією, письмова, з опорою на фрагмент, мінімально керована, з вербальною опорою, з наявністю рольового компонента, індивідуальна, домашня.

Незважаючи на те, що студенти готують проекти в малих групах, виконання вправ відбувається за різними способами їх організації: індивідуально, у парах, в малих групах, у групах.

За місцем виконання вправи нашої підсистеми поділяються на вправи, що виконуються в аудиторії та ті, що виконуються як домашня робота. Аудиторні вправи виконуються протягом аудиторного заняття під керівництвом викладача. Оскільки на занятті відбувається перегляд фрагментів АХФ, аудиторія повинна бути забезпечена комфортними умовами для перегляду з гарним зображенням, звуком та місцем перегляду для студентів. Нехтування цією умовою може негативно вплинути на сприйняття аудіовізуальної інформації та подальшу роботу в цілому. У відведений для самостійної роботи час виконуються вправи як з опорою/без опори на фрагмент АХФ як домашня робота. Умови виконання зазначених вправ студенти обирають особисто.

Таким чином описані вимоги до вправ можуть слугувати підґрунтям до побудови науково обґрунтованої підсистеми вправ для формування СКК з використанням АХФ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / [Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П.]; под ред. А.П. Садохина. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 352 с.
3. Елизарова Г.В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению : автореф. дис. ... на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 / Г.В. Елизарова. – СПб., 2001. – 38 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И.А. Зимняя. – М. : Логос, – 1999. – 384 с.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
6. Плеханова М.В. Межкультурный компонент как основа формирования межкультурной компетенции при обучении иноязычному общению студентов технического вуза / М.В. Плеханова // Вестник ТГПУ. Серия: Педагогика. – 2007. – Вып. 7 (70). – С.62–67.
7. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь / Н.К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–9.
8. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход / Е.Н. Соловова. – М. : Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
9. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец № 2103 “Иностр. яз.”]. – 2-е изд. / С.Ф.Шатилов. – М. : Просвещение, 1986. – 221 с.

## НАШІ ЮВІЛЯРИ

### ЕЙГЕР ГЕНРИХ ВИЛЬГЕЛЬМОВИЧ

*К 90-летию со дня рождения*

Доктор филологических наук, профессор Г.В. Ейгер – один из крупнейших представителей лингвистической школы Харьковского национального университета второй половины XX века, широко известный в Украине и за ее пределами автор работ по психолингвистике, прагмалингвистике, лингводидактике, искусственному интеллекту, теории перевода.

Получив лингвистическое образование в Московском институте переводчиков, в 1950 г. Г.В. Ейгер связывает свою судьбу с Харьковским университетом, работая сначала преподавателем кафедры грамматики немецкого языка в Харьковском педагогическом институте иностранных языков, который был позже преобразован в факультет иностранных языков Харьковского государственного университета. С того времени научная связь Г.В. Ейгера с Харьковским университетом и кафедрой немецкой филологии не прерывается вот уже более 60 лет.

В конце 50-х годов Г.В. Ейгер (вместе с созданной им проблемной группой) разрабатывает на основе получившей широкое применение педагогической теории учения П.Я. Гальперина конкретные дидактические принципы теории поэтапного формирования лингвистических понятий и действий при обучении иностранному языку. В то же время Г.В. Ейгер изучает на материале немецкого языка системные и психолингвистические характеристики такого широко распространенного средства языковой экономии, как совмещение. К этому периоду относится становление Г.В. Ейгера как исследователя и ученого. В работах Г.В. Ейгера, а также его соавторов М.М. Гохлернера и В.Л. Юхта были рассмотрены принципиальные психолингвистические и дидактические проблемы организации, усвоения иноязычного граммати-

ческого материала в соответствии с полной ориентировочной основой действия – модели и алгоритма.

В 1967 г. Г.В. Ейгер защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук, результаты которой получили широкое применение в работах разных авторов.

С 1970 г. Г.В. Ейгер начинает исследования чувства языка как оценочного компонента механизма контроля высказывания. Параллельно занимается анализом текста в коммуникативно-семиотическом плане, а также изучает психолингвистические аспекты языковой личности. Результатом этих исследований, проведенных научными коллективами под руководством Г.В. Ейгера, была публикация монографии “Чувство языка: лингвистический и дидактический аспект” и учебных пособий “Языковые способности” и “Язык и личность”.

В 1989 г. Г.В. Ейгер защищает диссертацию на соискание ученой степени доктора филологических наук и издает широко цитируемую ныне монографию “Механизмы контроля языковой правильности высказывания” (1990).

В 1990–1997 гг. Г.В. Ейгер работает профессором кафедры немецкой филологии Харьковского госуниверситета и занимается философскими и методологическими вопросами языкознания, связанными с проблемами взаимодействия наук, привлекая к этой работе лингвистов разных кафедр (“Стиль научного лингвистического мышления”, “Язык и синергетика”, “Логико-прагматический анализ языка”).

В дальнейшем Г.В. Ейгер ежегодно участвует в работе Всесоюзных симпозиумов по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, АН СССР). Выступает с докладами на Всесоюзных съездах Общества психологов СССР (1968,

1983, 1989); на международной конференции “Теория и практика научно-технического перевода” (1985); на 18-м Международном психологическом конгрессе (1966).

По материалам исследований Г.В. Ейгера опубликовано свыше 170 работ, две монографии, учебные пособия, методические рекомендации. Под его непосредственным руководством защищено 12 кандидатских диссертаций и одна докторская, им воспитана целая плеяда исследователей, многие лингвисты Харькова благодарны ему за помощь в их научной работе.

### ОСНОВНЫЕ ДАТЫ ЖИЗНИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Г.В. ЕЙГЕРА

26.10.1923 родился в г. Харькове  
1941 окончил среднюю школу в г. Харькове  
1941–1942 студент Среднеазиатского университета  
1942–1944 служба в Советской Армии, в зенитных войсках; награжден медалью “За победу над Германией в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг.”  
1944–1949 студент Военного института иностранных языков, г. Москва  
1949–1950 преподаватель немецкого языка Харьковского электромеханического техникума  
1950–1960 преподаватель немецкого языка Харьковского педагогического института иностранных языков  
1960–1967 преподаватель кафедры немецкой филологии Харьковского государственного университета  
1967 защитил кандидатскую диссертацию на тему “Сложносочиненные предложения с совмещением сказуемых в современном немецком языке (К вопросу о совмещении языковых единиц)” в Московском государственном педагогическом институте иностранных языков им. М. Тореза

1967–1990 доцент кафедры немецкой филологии Харьковского университета  
1990 защитил докторскую диссертацию на тему “Механизм контроля языковой правильности высказывания” в Институте языкознания АН СССР (Москва)  
1991 присвоено ученое звание профессора по кафедре немецкой филологии.

### ОСНОВНЫЕ НАУЧНЫЕ ТРУДЫ Г.В. ЕЙГЕРА

1. Закрепление грамматических моделей с помощью алгоритмов / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // 1964. – № 3 – С. 22–26.
2. Грамматическая правильность и смысловая структура высказывания / Б.И. Роговская, Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Вестник Харьков гос. ун-та. – 1969. – № 42. – С. 58–62.
3. Системность языковых форм и значений и проблема переноса навыков и умений при обучении второму языку / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М., 1972 – С. 122–130.
4. Про місце проблемного навчання у процесі викладання іноземної мови / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вісник Харків. ун-ту. – 1974. – № 111. – С. 30–35.
5. Некоторые особенности эвристической деятельности переводчика и моделирование искусственного интеллекта / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Проблемы бионики. – 1977. – Вып. 18. – С. 94–99.
6. Словарь ассоциативных норм русского языка / Р. Ардовская, В. Апухтин, Г.В. Ейгер и др. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1977. – 192 с.
7. Динамический аспект деятельности и проблемы интенсификации учебной деятельности по иностранному языку / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Иностр. яз в высш. школе. – 1980. – Вып. 15. – С. 75–80.

8. К вопросу о соотношении экономии языковых средств и помехоустойчивости речи // Вестник Харьков. ун-та. – 1983. – № 243 – С. 92–96.
9. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопр. психологии. – 1983. – № 4. – С. 137–142.
10. Языковые способности и чувство языка // Вестник Харьков. ун-та. – 1985. – № 274. – С. 27–29.
11. Некоторые психолингвистические аспекты процесса перевода научно-технической литературы (взаимодействие фоновых и языковых знаний переводчика) / Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт // Тетради переводчика. – М., 1987. – Вып. 22 – С. 87–93.
12. Некоторые психологические вопросы использования ЭВМ при изучении предметов гуманитарного цикла / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопр. психологии. – 1987. – № 1. – С. 65–67.
13. Психолингвистический аспект паронимии // Вестник Харьков. ун-та. – 1987. – № 312. – С. 53–57.
14. Über die syntaktisch-semantische Entfaltung des Textes (dargestellt am Beispiel der Kurznachrichten in der Presse) / G.W. Eiger, L.M. Grigorjewa // Das Wort: Germanistsches Jahrbuch DDR-UdSSR, 1987. – Zwickau, 1987. – S. 40–53.
15. Интеллект, языковое сознание и обученность языкам (вопросы взаимосвязи и измерения) / И.А. Рапопорт, М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер и др. // Проблемы лингводидактики. – Таллин, 1988. – С. 45–91.
16. О структуре оценочно-регулятивной деятельности // Вестник Харьков. ун-та. – № 322 – С. 27–34.
17. Контроль языковой правильности высказывания : текст лекций. – Х. : ХГУ, 1990. – 52 с.
18. Механизмы контроля языковой правильности высказывания. – Х. : Основа, 1990. – 183 с.
19. Язык и личность: учеб. пособие / Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт. – Х. : ХГУ, 1991. – 80 с.
20. Aphorismen im Unterricht // Neues Leben. – 1991. – № 39. – S. 10.
21. Методика анализа умозаключений в дискурсе / Г.В. Ейгер, Е.Н. Бахарева // Язык. Человек. Время. – Х., 1992. – С. 91–104.
22. Язык и синергетика: (К постановке проблемы) / Г.В. Ейгер, Н.И. Маслова // Вестник Харьков. гос. ун-та. – 1992. – № 372. – С. 131–137.
23. Языковые способности : учеб. пособие / Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт, Г.Я. Узилевский. – Х. : ХГУ, 1992. – 131 с.
24. Ложь и обман: к проблеме определения понятий // Вісник Харків. держ. ун-ту. – 1997. – № 390. – С. 59–61 (в соавторстве с Е.И. Морозовой)
25. Принципы моделирования речевых актов // Вісник Харків. держ. ун-ту. – 1998. – № 406. – С. 51–58 (в соавторстве с И.С. Шевченко)
26. О модели описания лингвистических объектов // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 1999. – № 435. – С. 25–27.
27. Мотивационный потенциал речевых актов // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2000. – № 500. – С. 10–17. (в соавторстве с И.С. Шевченко)
28. Time Cognitive Structure in Modern Poetic Discourse // USSE Messenger. – 2003. – V. 2. – P. 30–38 (в соавторстве с Е.В. Бондаренко)
29. “Народные приметы” (Bauernregeln) как прогнозирующие высказывания // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2003. – № 609. – С. 77–84. (в соавторстве с Л.С. Пихтовниковой)
30. Сократовский диалог: прагмакогнитивный анализ // Нова філологія. – Вип. 24. – Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2006. – С. 68–75 (в соавторстве с Л.Р. Безуглой)
31. Речевые акты в схеме порождения высказывания // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2006. – № 726. – С. 68–72.
32. Об одном некодифицированном правиле употребления отрицания в немецком языке // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2006. –



725. – С. 55–57. (в соавторстве с Е.Н. Бабич)
33. Лингвистика в аспекте хронотроники // Вісник Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – 2010. – № 897. – С. 95–99.
34. Переводческие способности и их формирование (художественная и научная речь) // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : мат-ли III Всеукр. наук.-метод. конф. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010. – С. 63–65.
35. Язык в контексте общей теории развивающихся систем (на материале германских языков) // Четвертый міжнародний науковий форум. Сучасна англійстика: Традиції. Сьогодні. Перспективи : тези доповідей. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – С. 12–13.
36. Уровни языка и уровни речи // Германістика у XXI столітті: когнітивна, соціо- та прагмалінгвістика : матеріали наук. конф. германістів. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – С. 123–124.
37. Проблемы лингвистики в XXI веке // Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація : тези доп. XII наук. конф. з міжн. участю, 1 лютого 2012 р. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. – С. 103–104.

Безугла Л.Р., Шевченко І.С.

## САМОХАРАКТЕРИЗУЮЩІЕСЯ ВИСКАЗУВАННЯ

Ейгер Г.В., доктор філол. наук (Гамельн)

Самохарактеризуючі висказування (далі – СХВ) – це висказування, котрі своїм змістом (нерідко іконічно) підтверджують інтенцію адресанта або суперечать їй (логічно або етично). В розмовному дискусії вони виникають при ослабленні контролю за власною мовою (наприклад, при змінних станах людини), а в фольклорі та в художній літературі – як засіб виразності. В силу своєї специфіки СХВ часто використовуються в юмористичних текстах, виступаючи засобом створення комічного ефекту.

На основі семантики підтвердження або опроверження серед СХВ виділяються два типи – самопідтверджуючі та самопротирічливі.

**1. Самопідтверджуючі висказування:** Доктор, дайте мені засіб від жадності, да побільше, побільше, побільше... Данне висказування, виражене одним пропозицією, підтверджує жадність мовлячого: семантично (побільше) та іконічно (повтор).

В іншому випадку СХВ потребує більшого об'єму – двох пропозицій: *Эй, ты, докторишка, вылечи меня! Все говорят, что я патологичес-*

*ки груб.* В юмористичних мініатюрах може вимагатися та більший контекст.

**2. Самопротирічливі (самопроверяючі) висказування,** серед яких виділяються логічно та етично протирічливі.

**1) Логічно протирічливі:** *Вот говорят, что в период беременности нельзя слушать патефон. Моя мама слушала, и со мной ничего не случилось, ничего не случилось, ничего не случилось...* В цьому висказуванні опровергається зміст попереднього висказування – іконічно показано “заедание” патефона.

В наступному тексті остання репліка опровергає першу:

– *Дорогой, ты не забыл, что у нас завтра годовщина?*

– *Да помню я, помню! Я никогда ничего не забываю.*

– *Никогда? А в прошлом году ты о годовщине напрочь забыл!*

– *Разве? Не помню такого...*

Часто для розуміння СХВ необхідний ретроспективний контекст. В наступній юмористичній мініатюрі з опорою на підтекст в останньому

высказывании первая его часть противоречит второй:

– Алло, это цирк?

– Да.

– Вам нужны артисты оригинального жанра?

– А что вы умеете?

– Я передаю запахи на очень большие расстояния.

– Во-первых, не выдумывайте всякую чепуху, а, во-вторых, не дышите на меня перегаром!

Противоречие между оценкой собственной речи и объективным оцениваемым фактом демонстрирует следующее высказывание: *Я ей так вежливо говорю: “А ну, ложи обратно!”* (М. Зощенко).

СХВ может выражать не только противоречие, но и саморазоблачение:

– Доктор, мой муж сошел с ума: он утверждает, что я его жена.

– Но разве это не так?

– Но ведь я его муж!

Вторая реплика говорящего здесь противоречит первой: в действительности, не муж сошел с ума, а его жена.

На presuppositional знании о том, что нельзя уважать человека, если он идиот, основано следующее СХВ: *Шура, Вы знаете, как я уважаю Остапа Ибрагимовича, но он идиот* (И. Ильф, Е. Петров: “Золотой теленок”).

От высказываний рассмотренного типа следует отличать квази-СХВ-высказывания с пересмыслением компонентов: такие высказывания встречаются в устойчивых фразах, клише и т.п.: *Vor den Wahlen ist nach den Wahlen*. Данное высказывание имеет имплицитный смысл *После прошедших выборов готовятся к новым*.

*Король умер! Да здравствует король!* – в данном СХВ наблюдаем мнимое противоречие: речь идет о старом и новом короле.

*Einmal ist kein Mal* (логически противоречивое высказывание: А<sup>1</sup> А) – здесь выражен имплицитный смысл *Один раз – недостаточно*.

Высказывания типа *Тише едешь – дальше будешь!*, *Спеши не спеши!*, *Eile mit Weile* как бы противоречат жизненному опыту. Однако в них имплицитно содержится квантор ограничения (до известных пределов): *Eile mit Weile* в этом смысле эксплицируется другой – синонимичной – пословицей: *Eilesehr brach den Hals*, где указывается возможная причина необходимости ограничений (*Не спеши, иначе сломаешь шею!*).

В художественных текстах выразительность также достигается пропуском определенных операторов: в высказывании *Я царь – я раб – я червь – я Бог!* (Державин Г.Р.) пропущен оператор дифференциации времени (или ипостасей).

СХВ широко распространены в песенных текстах:

*Речка движется и не движется!* – актуализируется имплицитный оператор “кажущность”,

*Когда я пьян, а пьян всегда я...* – усиливается компонент “пьян”,

*Когда вернусь я в Сорренто... – в Сорренто не вернусь я никогда!* – выразительность создается противопоставлением мечты и невозможностью ее достичь.

**2) Этическое противоречие:** *Не смей командовать!* В данном высказывании наблюдается противоречие между декларированием требования не совершать определенное действие и нарушением этого требования.

*Детский садик. Стоит воспитательница, вокруг нее гурьбой ребятишки. Воспитательница: – Итак, детки! Теперь давайте дружно, громко, хором еще раз повторим те нехорошие слова, которые нигде и никогда нельзя произносить!* Налицо нарушение морально-коммуникативной максимы единства слова и дела.

Примером СХВ являются и входящие в употребление фразы типа *Никогда не говори никогда* (не следует отрицать возможность совершить какое-либо действие или появление нового факта и события).

СХВ имеют давнюю традицию. Так, в советские времена употреблялись такие СХВ (с горе-

---

чью и едким сарказмом): *Я и баба и мужик, я и конь, я и бык* (совместимость несовместимого), *Судьи у нас независимы и подчиняются только райкому (обкому)* – этот афоризм базируется на матричном утверждении *Судьи независимы и под-*

*чиняются только закону*, в связи с этим возникает противоречие *независимость – зависимость*.

СХВ заслуживает дальнейшего изучения на материале различных языков в плане установления их прагма-семантических свойств.

**ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ  
ВІСНИКА ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ імені В.Н. КАРАЗИНА  
Серія “Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов”**

Матеріали для опублікування приймаються від спеціалістів у галузі романо-германської філології та методики викладання іноземних мов. Зміст статей повинен відповідати вимогам ВАК України (див. Бюлетені ВАК, 2003, № 1; 2008, № 2).

**Мова публікацій:** українська, російська, англійська, німецька, французька.

Обсяг публікацій у межах: 7–9 стор.

**Правила оформлення рукописів**

• стаття подається у редакції Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом з двома примірниками тексту;

• індекс УДК міститься ліворуч, перед назвою публікації (шрифт 12 Times New Roman);

• відцентрована назва публікації друкується великими літерами жирним шрифтом (розмір шрифту 14), під нею в центрі звичайними літерами ініціали автора, прізвище, вчена ступінь після коми (канд. філол. наук) та поряд у дужках – назва міста;

• анотації (близько 500 знаків з пробілом, ключові слова розмістити за абеткою) на трьох мовах: українській, російській, англійській) подаються шрифтом 10 Times New Roman; на початку кожної анотації подати прізвище, ініціали автора та назву статті на відповідній мові;

• основний текст рукопису друкується через 1,5 інтервали шрифтом 12 Times New Roman або Times ET, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см. Відступ абзацу – 5 знаків. Чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

• при використанні спеціальних шрифтів або символів їх додають відокремленими файлами. При наявності ілюстрацій їх теж подають відокремленими файлами;

• статтю необхідно узгодити з вимогами ВАК, тобто на початку вказати об’єкт, предмет, мету, матеріал та актуальність дослідження, наприкінці намітити перспективи аналізу (шрифт розріджений – 3,0);

• ілюстративний матеріал подається курсивом. Елементи тексту, які потребують виділення, підкреслюються. Значення слів тощо беруться у лапки.

• посилання у тексті оформлюються згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад: С. Левінсон [1, с. 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

• завершує публікацію Література (друкується жирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля). Нижче впідбір до тексту подається занумерований перелік цитованих робіт (довідники включно) в алфавітному порядку авторів, оформлений із дотриманням стандартів ВАК України 2008, наприклад:

1. Адмони В.Г. Исторический синтаксис немецкого языка / В.Г. Адмони. – М. : Высш. шк., 1963. – 335 с.
2. Богданов В.В. Коммуниканты / В.В. Богданов, В.И. Иванов // Вестник Харьков. нац. ун-та имени В.Н. Каразина. – 1989. – № 339. – С. 12–18. (див. правила оформлення списку літератури у Бюлетені ВАК № 3, 2008 р.)

При необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу, оформлений так само, якому передусе назва джерела ілюстративного матеріалу;

• підрядкові виноски не допускаються.

В окремому файлі та на окремому аркуші подаються відомості про автора (прізвище, ім’я та по батькові повністю), науковий ступінь, звання, місце роботи, посада, телефон, домашня та електронна адреси, контактні телефони.

Аспіранти та викладачі додають до рукопису витяг із протоколу засідання кафедри / вченої ради з рекомендацією рукопису до друку та рекомендацію наукового керівника на подану статтю.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, № 1072

Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов»

Збірник наукових праць

Українською, російською, англійською,  
німецькою та французькою мовами

Відповідальний за випуск  
Технічний редактор

Л.Р. Безугла  
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 28.10.2013. Формат 60x84/8. Папір офсетний.  
Друк ризографічний. Обл.-вид.арк. 13,7. Ум. друк. арк. 11,8.  
Тираж 80 пр. Зам. 2810/2013. Ціна договірна.

61022, м. Харків, майдан Свободи, 4  
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано ФОП Сверделов М.О.  
м. Харків, вул. Гв. Широнінців, 24, корп. А, кв. 33.  
Тел.: 755-00-23

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ВОО № 971661 від 13.12.2005.