



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

# НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Серія "Філологічна"

---

Випуск 19

Острог – 2011

УДК: 81. 161. 2+  
81. 111  
ББК: 81. 2 Укр. +  
81. 2 Англ.  
Н 34

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Національного університету “Острозька академія”  
(протокол № 7 від 24 лютого 2011 року).*

*Збірник затверджено постановою ВАК України  
від 8 вересня 1999 року №01-05/9*

**Редакційна колегія:**

**Гнатюк М. І.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Грещук В. В.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Єрмоленко С. Я.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Левницький А. Е.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Поліщук Я. О.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Тищенко О. В.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Удалов В. Л.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Шульжук К. Ф.**, доктор філологічних наук, проф.  
**Яворська Г. М.**, доктор філологічних наук, проф.

**Укладачі:**

**Ковальчук І. В.**, кандидат психологічних наук, доцент.  
**Коцюк Л. М.**, кандидат філологічних наук, доцент.  
**Крайчинська Г. В.**, кандидат філологічних наук, доцент.  
**Новоселецька С. В.**, кандидат психологічних наук, доцент.  
**Ширяєва Т. М.**, кандидат психологічних наук, старший викладач.

**Н 34** Наукові записки. Серія “Філологічна”. Острог: Видавництво Національного університету “Острозька академія”. – Вип. 19. – 2011. – 524 с.

*У збірнику містяться статті, присвячені проблемам германського, романського, слов'янського мовознавств, порівняльного мовознавства та психолого-педагогічним аспектам викладання іноземної мови. Збірник рекомендовано науковцям, викладачам, студентам-філологам і всім, хто цікавиться філологічною наукою.*

*Адреса редколегії:*

*35800, Україна, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2,  
Національний університет “Острозька академія”,  
факультет романо-германських мов*

*© Видавництво Національного університету  
“Острозька академія”, 2011*

# КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

---

---

УДК 811. 112. 2'25:811. 112. 2'38

**Бондарук Л. В.,**

*Волинський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк*

## РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ “ЧАС” ЗАСОБАМИ СИМВОЛІЧНОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ МАРСЕЛЯ ПРУСТА “COMBRAY”)

*У статті досліджується концепт часу як онтологічної категорії дійсності на прикладі роману Марселя Пруста “Combray”, що дає змогу проаналізувати авторський світогляд засобами символічної мови.*

**Ключові слова:** *концепт, фундаментальна категорія, аксіологічні моделі часу, час, символ, засоби символічної мови.*

*В статье исследуется концепт времени как онтологической категории действительности на примере романа Марселя Пруста “Combray”, что дает возможность проанализировать авторское мировоззрение посредством символического языка.*

**Ключевые слова:** *концепт, фундаментальная категория, аксиологические модели времени, время, символ, средства символического языка.*

*In the article the concept of time as an ontological category of reality on the example of Marcel Prust's novel “Combray” is investigated, which allows us to analyze the author's worldview by means of symbolic language.*

**Key words:** *concept, a fundamental category, axiological model of time, time, symbol, symbolic means of language.*

У сучасній науці, зокрема у когнітивній лінгвістиці, існує багато тлумачень таких термінів, як поняття і концепт, які до 70-х років вживалися як синоніми. Проте, на сьогодні відбулося їх чітке розмежування, яке сформульовано А. М. Приходько: “поняття є раціонально-логічним конструктом і тим самим загально когнітивним надбанням. А концепт являє собою такий складно структурований феномен, поняттєве начало якого, проходячи через сито перцептивно-образних асоціацій, органічно сполучається з ціннісною рефлексією” [4, с. 64].

Концепт стає об'єктом вивчення філософської, когнітивної, літературознавчої, лінгвістичної, психологічної парадигм, а також об'єктом дослідження таких науковців, як Н. А. Бігунова, О. С. Бондаренко, Г. В. Вальчук, Н. В. Дорофєєва, Ю. Ю. Шамаєва, ін. Проте, одним з найбільш універсальних є визначення концепту як терміна, котрим послуговують-

ся для пояснення одиниць ментальних та психічних ресурсів свідомості й тієї інформаційної структури, котра відображає знання і досвід людини [1, с. 90].

Одним з найважливіших концептів всього людського буття є концепт часу як фундаментальної категорії філософії, соціології, культурології, а його мовна актуалізація та її роль у сприйнятті людиною часу перебуває лише на початковій стадії вивчення [3, с. 126]. Уявлення людини про час нерозривно пов’язане з буттям, з перебігом життя та його сенсом. Час слугує найважливішим регулятором всієї практичної і ритуальної діяльності людей і є одним із головних інструментів упорядкування світу та регламентації людського існування [7, с. 28]. Реальна дійсність існує у часі, а час проявляє себе через матеріальну наповненість світу, без якої він не зміг би увійти в поле спостереження. Темпоральні компоненти притаманні не лише для позначення дій і станів, але й семантиці багатьох назв предметів та їх атрибутів [2, с. 9].

Саме тому метою даної статті є представлення авторського уявлення про час як універсальної категорії відображення людського буття, яка реалізується засобами символічної мови, де символ виступає атрибутом представлення певного темпорального проміжку на загальному, лінійному часовому континуумі.

Для аналізу ми обрали твір Марселя Пруста “Combray”, який є одним із романів загальновідомої епопеї “A la recherche du temps perdu”, і який можна вважати прикладом філософської, художньої та лінгвістичної реалізації концепту часу.

У Пруста час є лінійним рухом з минулого – “le temps perdu” в майбутнє – “le temps retrouvé”, який має початок і кінець – життя і смерть, і на осі якого відкладаються події життя.

Для того, щоб узагальнити прустівське поняття часу та виокремити найвагоміші образи-символи його реалізації, ми скористаємося класифікацією Н. К. Рябцевої, яка розрізняє чотири аксіологічні моделі часу: фізичний (природний), метафізичний (філософський, узагальнений), побутовий (життєвий, утилітарний, індивідуальний), духовний [6, с. 78-95].

**Фізичний (природний) час** як вихідна категорія дається людині ззовні і є назавжди заведеним природним механізмом, сутністю, яка вимагає певних знань для упорядкування подій, надання їм визначеності, розмежування, порівняння, вказівки на те, що вже пройшло чи ще не наступило. Фізичний час характеризується об’єктивністю, елементарністю, емпіричністю, незворотністю, циклічністю [6, с. 79].

У романі “Combray” Марсель Пруст зображає незворотність та циклічність часу на прикладі релігійних і сімейних свят, які відклалися у свідомості головного персонажа – Марселя, і які повторюються щоразу чи щороку, не залежно від його бажання. Так, наприклад, малень-

кий Марсель пригадує візити кожного вечора єдиного гостя – Сванна, а символом приходу гостя слугує гучне й скрекотливо-іржаве деренчання дзвоника, калатальця:

... *M. Swann, qui, en dehors de quelques étrangers de passage, était à peu près la seule personne qui vint chez nous à Combray...* [8, с. 38; 5, с. 12].

... *le grelot profus et criard qui arrosait, qui étourdissait au passage de son bruit ferrugineux, intarissable et glacé...* [8, с. 39; 5, с. 12].

Незворотність та циклічність часу символізує потяг як прибуття–відбуття, початок і кінець, а також символ Паски, одного із найбільш шанованих релігійних щорічних свят:

*Combray, de loin, à dix lieues à la ronde, vu du chemin de fer quand nous y arrivions la dernière semaine avant Pâques...* [8, с. 69; 5, с. 40].

**Метафізичний час** – це час категоріальний. Описуючи фізичний час, він вказує на параметри часової шкали (вісь, одиниця, швидкість, інтервал, період часу; ера, епоха, вік). Метафізичний час розміщає події у хронологічній послідовності, співставляє те, що відбувається, а його основними характеристиками є відносність, раціональність, категоріальність, кванторність, абстрактність, умовність. Метафізичний час – це фізичний час, перетворений у логіку речей і побудову світу, тобто їх мета-опис [6, с. 79].

Метафізичний час Пруст репрезентує за допомогою таких мікротем, як пам'ять, розум, спогади, минуле, які виступають у романі наскрізними дієвими поняттями і дають змогу збагнути нашарування подій у часі:

... *je me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité... grave incertitude, toutes les fois que l'esprit se sent dépassé par lui-même; quand lui, le chercheur, est tout ensemble le pays obscure où il doit chercher et où tout son bagage ne lui sera de rien. Chercher? pas seulement: créer. Il est en face de quelque chose qui n'est pas encore et que seul il peut réaliser, puis faire entrer dans sa lumière* [8, с. 67; 5, с. 38].

Розум виступає в романі як шукач істини, творець, який здатен збагнути і осяяти те, чого ще немає.

Наше минуле (“бувальщина” у перекладі А. Перепаді) знаходиться поза нашим розумінням, як би ми не намагалися його пригадати, і лише образ – символ, якийсь предмет, на який ми випадково натрапили, здатен воскресити забуті спогади, емоції чи події. Проте, натрапімо ми чи ні на цей предмет перед тим, як померти – залежить від випадку:

*Il est ainsi de notre passé. C'est peine perdue que nous cherchions à l'évoquer, tous les efforts de notre intelligence sont inutiles. Il est caché hors de son domaine et de sa portée, en quelque objet matériel (en la sensation que nous donnerait cet objet matériel) que nous ne soupçonnons pas. Cet objet, il dépend du hasard que nous le rencontrions avant de mourir, ou que nous ne le rencontrions pas* [8, с. 66; 5, с. 37].

Даний приклад свідчить про те, що Пруст надавав особливого значення образу-символу (*l'image*) для нашого пізнання минулого і теперішнього, для наших емоцій:

*... que dans l'appareil de nos émotions, l'image étant le seul élément essentiel...* [8, с. 101; 5, с. 70].

Предмети, речі (*l'image*) викликають у нас певні **спогади**, які утримуються нашою **пам'яттю**, проте вона не завжди здатна відтворити відчуття, які перейшли у спогади і які допомагають нам дивитися на ці речі не як на якусь забавку, а вірити в них:

*... avec quelque goût que ma mémoire ait pu les (les petites gravures) exécuter, elle ne put mettre ce que j'avait perdu depuis longtemps, le sentiment qui nous fait non pas considérer une chose comme un spectacle, mais y croire comme en un être sans équivalent, aucune d'elles ne tient sous sa dépendance toute une partie profonde de ma vie, comme fait le souvenir...* [8, с. 85; 5, с. 55].

Об'єктивному метауявному часі протиставляється суб'єктивний, побутовий (життєвий, утилітарний, індивідуальний) час. Побутовий час визначається життям людини. Як людина скеровує свій час, так і час керує поступками людини, впливає на неї. Основними характеристиками побутового часу є психологічність, суб'єктивність, антропоцентризм, практичність, операціональність, драматичність, активність, асоціативність, міжособистістність [6, с. 80].

Упорядкованість життя людей Марсель Пруст передає через **звичку**, яка невіддільна від нашого способу життя, керує бажаннями, формує характер, емоції і навіть світогляд:

*L'influence anesthésiante de l'habitude ayant cessé, je me mettais à penser, à sentir, choses si tristes* [8, с. 35; 5, с. 10].

Побутове життя автор передає не подіями, а діями, які стають для нас звичними і зазвичай позитивними. Вони викликають у нас почуття вдоволеності, їх відсутність, навпаки, викликає стурбованість, невпевненість, іноді навіть душевні муки:

*A Comdray, tous les jours dès la fin de l'après-midi, longtemps avant le moment où il faudrait me mettre au lit et rester, sans dormir, loin de ma mère et de ma grand-mère, ma chambre à coucher redevenait le point fixe et douloureux de mes préoccupations* [8, с. 34; 5, с. 9].

Особливе місце у романі посідає **духовний час**, призначенням якого є переосмислення цінностей життя, відокремлення миттєвого і вічного, буденного й насправді цінного.

Духовний час характеризує такі поняття, як: трансцендентність, феноменологічність, космопланетарність, абсолютність, віртуальність, об'ємність, сакральність. Цей час формується сферами культури і мистецтва, серед яких найважливішими є релігія та поезія [6, с. 80].

Напевне, саме тому головний персонаж роману – письменник Марсель, який живе серед книг, захоплюється театром, вірує у Бога.

Марсель називає кожну нову книгу неповторною особистістю, річчю в собі:

*... à moi qui considérais un livre nouveau non comme une chose ayant beaucoup de semblable, mais comme une personne unique, n'ayant de raison d'exister qu'en soi...* [8, с. 63; 5, с. 35].

Про театр Марсель відзивається, як про особливий світ, де виставу показують спеціально для кожного глядача. Театр асоціюється з афішами, які навіювали мрії в його уяві назвами спектаклів, своїм кольором і навіть клеєм, яким вони були приклеєні:

*A cette époque j'avais l'amour du théâtre, amour platonique...*

*... Rien n'était plus désintéressé et plus heureux que les rêves offerts à mon imagination par chaque pièce annoncée, et qui étaient conditionnés à la fois par les images inséparables de mots qui en composaient le titre et aussi de la couleur des affiches encore humides et boursoflées de colle sur lesquelles il se détachait* [8, с. 91; 5, с. 61].

Церква замальовується як корабель, який розміщується у чотирьох вимірах, серед яких четвертий – це час, і який рухається безупинно вперед, завжди перемагаючи:

*... tout cela faisait d'elle pour moi quelque chose d'entièrement différent du reste de la ville: une édifice occupant... un espace à quatre dimension – la quatrième étant celle du Temps –, déployant à travers les siècles son vaisseau qui, de travée en travée, de chapelle en chapelle, semblait vaincre et franchir, non pas seulement quelques mètres, mais des époques successives d'où il sortait victorieux...* [8, с. 81; 5, с. 51].

Духовний час впливає на становлення особистості, на формування певної когнітивної моделі темпорального мислення (В. Еванс), на формування індивідуальної концептуальної картини світу.

Запропонована класифікація темпоральної дійсності не є єдино можливою, оскільки нова лінгвофілософська концепція часу пропонує різноаспектні дослідження концепту та категорії часу, що є подальшим об'єктом нашого вивчення.

Особливістю символічної мови Марселя Пруста є те, що певні образи-символи відображають всі різновиди часу, або на їх межі, як наприклад, образ церкви, як і сама людина, яка живе у різних світах: матеріальному і духовному. Образи-символи є багатоаспектними, багатовимірними актуалізованими, які на протязі усього роману доповнюються ознаками, характеристиками, функціями, новим, іноді несподіваним значенням.

Марсель Пруст описував час не лише як процес регламентації людської діяльності, а як процес пізнання сутності буття протягом життя. Автор показав, що час і життя людини – невіддільні поняття, які у світо-

гляді людини відіграють основну роль. У синхронному та діахронному аспектах час фіксується у світобаченні через певні події та емоції, які вони викликали, а головне, через ті образи-символи, які закарбовуються у пам'яті і відображають асоціативні відчуття. Саме тому Марсель Пруст дуже ретельно формував символістський корпус мовно-виразових засобів, які відіграють особливу когнітивну та інформативну ролі.

### Література:

1. Кубрякова Е. С., Демьянов В. З., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянов, Л. Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 245 с.
2. Логический анализ языка: Язык и время / Отв. ред. Н. Д. Арутюнова, Т. Е. Янко. – М.: Издательство “Индрик”, 1997. – 352 с.
3. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие концепт в лингвистических исследованиях / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Б.и., 1998. – 30 с.
4. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
5. Пруст М. У пошуках втраченого часу. В 7 т. – Т.1. На Сванову сторону: Роман / Пер. з фр. А. Перепада / Марсель Пруст. – К.: Юніверс, 1997. – 386 с.
6. Рябцева Н. К. Аксиологические модели времени / Н. К. Рябцева // Логический анализ языка. Язык и время. – М.: Издательство “Индрик”, 1997. – С. 78–95.
7. Толстая С. М. Время как инструмент магии : компрессия и растягивание времени в славянской народной традиции / С. М. Толстая // Логический анализ языка. Язык и время. – М.: Издательство “Индрик”, 1997. – С. 28 – 35.
8. Proust M. A la recherche du temps perdu / Marcel Proust. – М.: Edition du progrès, 1976. – P. 29–192.



**Бялик В. Д.,**

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці*

## КОНСТРУКТ МОВНОГО ЗНАННЯ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

*У статті розглядається проблема онтології та формування мовного знання. Значна увага приділяється таксономії мовного знання, його диференційним та інтеграційним ознакам, взаємозв'язку знання із інформацією, пам'яттю та людською свідомістю, основним когнітивним характеристикам мовного знання.*

**Ключові слова:** мовне знання, пам'ять, свідомість, епістемологія.

*В статье рассматривается проблема онтологии и формирования языкового знания. Большое внимание уделяется таксономии языкового знания, его дифференциальным и интеграционным признакам, взаимосвязи знания с информацией, памятью и человеческим сознанием, основным когнитивным характеристикам языкового знания.*

**Ключевые слова:** языковое знание, память, сознание, эпистемология.

*The article dwells on the problem of ontology and formation of language knowledge. Major emphasis is laid on the taxonomy of language knowledge and its differential and integration properties, its interaction with information, memory and human consciousness basic cognitive characteristics of language knowledge.*

**Key words:** language knowledge, memory, consciousness, epistemology.

Розгляд лінгвістичних аспектів знання, на нашу думку, необхідно почати із загальної характеристики поняття знання, визначення його змісту, обсягу, типів, властивостей.

Проблеми знання, традиційні для філософії, в останні десятиліття стають об'єктом дослідження багатьох наукових дисциплін, включаючи лінгвістику (див. напр. [12]).

Перші формулювання поняття знання знаходимо в античних філософів. Платон, основоположник (у широкому розумінні) теорії пізнання, визначав знання як здатність збагнути справжнє буття і як результат цієї здатності [21]. Широке тлумачення поняття знання Платоном полягає в тому, що він розрізняв чуттєве знання, різновидами якого є “віра” й “подібність”, і інтелектуальне знання. Пізнання чуттєвих речей залишає нас у світі недостовірного знання, або “думки” [21, с. 101].

Про знання як про “розуміння, яке не піддається ніяким доводам” говорив Арістотель [1, с. 435]. Д. Юм розумів під знанням “впевненість, що виникла з порівняння ідей” [31, с. 208]. І. Кант розглядав знання як “суб'єктивно й об'єктивно достатнє визнання істинності судження” [8, с. 672-673]. Т. Гоббс вважав, що “знання полягає в якомога більш повному розумінні причин усіх речей” [4, с. 121-122]. Ф. Шеллінг ототожнює зна-

ння з буттям: “Буття (матерія), розглянуте як продуктивність, є знання; знання, розглянуте як продукт, є буття” [28, с. 291].

Центральними питаннями теорії знання, які розглядалися упродовж багатьох століть, були питання про природу знання і його джерела, про співвідношення знання й об’єктивної реальності, про абсолютну й відносну істину тощо. Відношення до феномена знання у сучасній науці може бути проілюстроване на прикладі філософії, когнітології, психології.

Філософське трактування знання знаходимо у “Філософському енциклопедичному словнику”: “Знання, перевірений суспільно-історичною практикою й засвідчений логікою результати процесу пізнання дійсності, адекватне її відбиття у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій. За своїм генезисом і способом функціонування знання є соціальним феноменом. Воно фіксується у формі знаків природної й штучної мов” [25, с. 192].

Знання в когнітивній науці розглядається як “поняття, яке охоплює значний спектр уявлень, що належить до підсумків пізнавальної діяльності людини й результатів осмисленого нею предметного досвіду. Знання є те, що вже відклалося у свідомості й становить частину пам’яті. Знання не є зібранням випадкових фактів, а набором відомостей, об’єднаних у певну впорядковану систему” [13, с. 28].

У межах запропонованої В. В. Морковкіним концепції ментально-лінгвального комплексу (МЛК), який об’єднує у собі свідомість, мислення й мову, знання визначається через поняття інформеми як базової одиниці МЛК. “Сукупність усіх інформем (іменованих і неіменованих), якими володіє свідомість людини, є його знання” [18, с. 22-24].

Отже когнітивне визначення знання вказує, що 1) знання системне; 2) знання опосередковане пам’яттю; 3) знання існує й функціонує у вигляді певних структурних одиниць.

У психології знання досліджується з огляду теорії діяльності, відповідно до якої будь-яка діяльність розглядається як “процес, продуктом якого є знання, котре фіксується лише в пам’яті людини. Знання, які виникають у результаті цілеспрямованої взаємодії суб’єкта з навколишнім світом, є, у свою чергу, основою діяльності” [9, с. 150]. Звідси – можливість розглядати знання як “орієнтири у світі, які необхідні, щоб уміти жити й діяти в цьому світі. Знання – у психологічному значенні – є орієнтовною основою для різних видів навчально-пізнавальної та іншої діяльності” [14, с. 13]. Детальний огляд таксономії знань та деякі особливості їх функціонування розглядаються ґрунтовно О. О. Залевською [6, с. 39-88].

У багатьох працях, в яких розглядаються зазначені проблеми, поряд з терміном знання багатьма сучасними науками використовується термін інформація, який має численні варіанти тлумачення.

Порівнявши словникові визначення знання й інформації, бачимо, що в мовній системі обидві лексичні одиниці функціонують як багатозначні слова, кожне з яких реалізується в кількох основних лексико-семантичних варіантах:

Інформація. 1. (ж. тільки одн.) Те саме, що інформування. 2. відомості про які-небудь події, чийсь діяльність, т. ін.; повідомлення про щось [24, с. 42].

Знання. 1. Обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про когось-небудь. 2. (тільки мн.) сукупність відомостей з якої-небудь галузі, набутих у процесі навчання, дослідження і т. ін. 3. пізнання дійсності в окремих її проявах і в цілому [23, с. 641-642].

Information – facts or details that tell you something about a situation, person, event etc. [32, с. 732].

Knowledge – the facts, skills, and understanding that you have gained through learning or experience [32, с. 786].

Відповідно, у повсякденному використанні знання та інформація тлумачаться через загальне поняття відомості (facts), що й лежить в основі можливості їх синонімічного вживання.

У науковій сфері також існують підстави для такого використання розглянутих одиниць.

У математиці інформація піддається кількісному визначенню. При цьому “посилення тенденції в рамках даних теорій від суто кількісного, статистичного розуміння інформації до розкриття її змісту означає зближення категорії інформації з категорією знання” [11, с. 51-52].

У науці виділяються дві протилежні концепції інформації – атрибутивна й функціональна. Відповідно до першої (Б. В. Ахлібінінський, Л. Б. Баженов, Б. В. Бірюков, К. Є. Морозов, І. Б. Новиков та ін.), інформація є властивістю всіх матеріальних об’єктів, атрибутом матерії. Друга концепція (Н. Т. Абрамова, В. Г. Афанасьєв, Г. Г. Вдовиченко, М. І. Жуков, А. М. Коршунов) пов’язує інформацію з функціонуванням систем, що самовизначаються [див. 5, с. 96-97].

У когнітивній науці інформація трактується ширше: “Термін інформація застосовується до всіх тих даних, які надходять до людини ззовні по різних чуттєво-перцептуальних і сенсорно-моторних каналах, а також тих даних, які вже перероблені центральною нервовою системою, інтер’юризovanі й реінтер’юризovanі людиною й представлені в його голові у вигляді ментальних репрезентацій” [13, с. 35].

З наведеного визначення випливає, що поняття інформація є ширшим, ніж поняття знання, і містить у собі останнє, що дозволяє у багатьох випадках використовувати ці терміни як взаємозамінні.

Водночас існують ситуації, коли ототожнення понять знання й інфор-

мація не виправдане. Так, характеризуючи життя як пізнавальний процес, як когногенез у найширшому розумінні цього слова, один із засновників еволюційної епістемології К. Лоренц зазначає, що у структурних ознаках, котрі характеризують живі організми, закодована природа світу, в якій ці організми живуть. Однак виникає запитання, “чому ми називаємо фізичну кодифікацію навколишніх умов “знанням”. Насправді цей термін неприйнятний. Найдавніші скелі нічого не знають. Але існує інформація, закодована в їхній структурі” [27, с. 161].

Об’єднуючою й водночас диференціюючою ознакою знання та інформації є поняття пам’яті. Як пише В. А. Звєгінцев, “найбільш істотною властивістю знання полягає в тому, що воно обов’язково повинне опосередковуватися пам’яттю” [7]. Разом з тим критерій пам’яті сам по собі не є достатнім і універсальним. Як зауважує А. Шопенгауер, “вища цінність знання, абстрактного пізнання, полягає в тому, що його можна передавати іншим й, закріпивши, зберігати” [29, с. 97].

Твердження видатного французького мислителя епохи Відродження М. Монтеня про “немічність” його пам’яті є ще одним свідченням складності цього поняття [17, с. 137]. Можна пам’ятати й навіть передавати певну інформацію, але вона буде залишатися саме інформацією. Знання ж “повинні пройти стадію об’єктивації (випробування пам’яттю не “для себе”, а “для інших”). Не будучи об’єктивованими, не маючи риси узагальненості, не маючи суспільної “цінності”, такі знання, по суті, не є знаннями” [7, с. 75, 79]. В останньому зауваженні особливо важливим видається виокремлення соціальної значущості знань. Тут можна провести паралель із визначенням соціальної пам’яті Я. К. Ребане, котрий зазначає, що соціальна пам’ять – це “накопичена в ході соціально-історичного розвитку інформація, зафіксована в результаті практичної й пізнавальної діяльності, передана з покоління в покоління за допомогою соціокультурних засобів і яка є основою індивідуального й суспільного пізнання на кожному конкретному етапі історичного розвитку” [22, с. 106].

Залучаючи до аналізу змісту розглянутих понять власне лінгвістичні засоби, знаходимо, що розбіжності між обсягом значень термінів знання й інформація чітко виявляються на рівні лексичної сполучуваності. Так, навіть побіжний огляд сполучної цінності слів “інформація” та “знання” вказує на те, що, крім значного загального поля сполучуваності (передавати передати, одержувати / одержати знання – інформацію, великі (-а), нові (-а), наукові (-а), знання – інформація й т. д.), що відображає подібність семантики цих слів, у кожного з них є індивідуальна сполучуваність, що свідчить про неможливість взаємозаміни даних понять у багатьох ситуаціях, наприклад: міцні, енциклопедичні, глибокі знання, усна, письмова, візуальна, термінова інформація, прослухати, передати інформацію тощо. Уже ці приклади вказують на загальну спрямованість

поняття знання у глибину розумових процесів, на відміну від поняття інформація, характеристики якої належать насамперед до її форми.

Визначальним критерієм розмежування знання й інформації, основною умовою й засобом переходу інформації в знання, тобто включення її до структури особистості, є розуміння.

Зв'язок знання й розуміння чітко простежується через поняття смислу: знання – те, що осмислено, “смысл – продукт розуміння” [30, с. 22]. Отже, глибина знання залежить від глибини розуміння. У свою чергу, розуміння здійснюється на основі певним чином структурованого знання, котре відображає стан речей у світі. Порівняймо, у цьому зв'язку, визначення наукового розуміння, дане В. І. Вернадським: “Науково зрозуміти – значить встановити явище в рамках наукової реальності – космосу” [3, с. 53].

Інформація може бути сприйнята формально, водночас знання припускає розуміння.

Інформація може існувати паралельно з діяльністю (у цьому випадку з пізнавальною діяльністю суб'єкта соціалізації). Знання завжди є продуктом діяльності, саме в результаті діяльності осмислення (процесу пізнання) воно входить до структури особистості.

Під знанням будемо розуміти надбану в результаті пізнавальної (у широкому розумінні) діяльності систему відомостей, що забезпечують мовній особистості орієнтацію в навколишній дійсності, у тому числі адекватну соціальну поведінку.

Методологічні основи формування людського знання закладені в рамках епістемології (від грец. *episteme* – знання). У самій епістемології існують різні напрями, найбільш поширеним серед яких є так звана еволюційна (генетична) епістемологія. Однак в останній, у свою чергу, виділяється кілька напрямів: онтогенетичний (ОЕ) (Ж. Піаже і його послідовники), філогенетичний (Т. Кемпбелл, К. Лоренц й ін.), історичний (К. Поппер, І. Лакатос, С. Тулмін й ін.), соціогенетичний (М. Маклей, Д. Блур, К. Кнорр-Цетіна та інші).

Так, послідовники ОЕ, поділяючи погляди тих мислителів, які розглядали людську свідомість як пізнавальний орган, що споконвічно містить вроджені ідеї, диспозиції, інстинкти, апіорні структури, в основу своєї теорії закладають принцип вікової інваріантності знання суб'єкта про об'єкт під впливом зміни умов досвіду [10, с. 84]. Тут простежується полеміка, яка йде ще від Локка і його уявлення про людську свідомість як про *tabula rasa*: “Вказати шлях, яким ми приходимо до всякого знання, досить для доказу того, що воно не є вродженим” [15, с. 96].

Питання про джерела знання є одним із центральних питань епістемології, в основі якої є суперечка між емпіриками й раціоналістами стосовно існування апіорних, вроджених знань. Як ідею, котра дозволяє

вирішити цю суперечку поєднанням обох підходів, Ж. Піаже висунув твердження про те, що індивід реагує на інформацію, яку одержує з навколишнього середовища, відповідно до уже наявних у нього знань [20].

Більшість сучасних дослідників визнають існування вродженого знання, називаючи вроджені генетичні структури як найперше джерело знань. Унікальність ролі вродженого знання в розвитку людини підкреслює К. Лоренц [16]. Він, зокрема зауважує: “Поряд з тривало діючою інформацією, яка накопичується селективно в геномі, є досягнення в отриманні знань іншого гатунку. У процесі пристосування виникли фізіологічні структури для отримання та оцінки знань про обставини миттєвого характеру, які вимагають негайного на них реагування” [16, с. 115].

Отримання й нагромадження релевантної інформації, що служить збереженню роду, доводить К. Лоренц, має для всього живого таке ж конститутивне значення, як одержання й нагромадження енергії. Обидва процеси однаково давні, тому що обидва повинні були з’явитися у світі одночасно з появою живих істот [16, с. 115-116].

Безумовним є існування немовних, домовних видів знання, тобто “такі когнітивні структур, які формуються без участі мови й не вимагають участі мови при їхньому використанні” [26, с. 90].

У цьому зв’язку доречним видається вдатися до твердження І. Канта, який запитував: “... Чи існує таке незалежне від досвіду й навіть від всіх чуттєвих вражень пізнання? Такі знання називаються апіорними; їх відрізняють від емпіричних знань, які мають апостеріорне джерело, а саме досвід” [8, с. 105-113].

Інший представник ОЕ Е. Ойзер вказує, що людина як індивід володіє трьома інформаційними системами, у тому числі такими як: 1) генетична інформаційна система, представлена механізмом реплікації ДНК. У цьому плані життя можна розглядати як пізнання, як процес одержання інформації; 2) невральна інформаційна система, представлена центральною нервовою системою і її периферією. Завдяки їй індивід одержує інформацію про специфічні ситуації навколишнього світу; 3) ментальна інформаційна система, представлена тим, що в повсякденній мові називають “свідомістю”, “духом”, “розумом”. З її допомогою здійснюються процеси, названі “раціональним пізнанням” [19].

На нижньому рівні еволюційної шкали ми знаходимо інстинктивні реакції. На верхньому рівні ми виявляємо людську сутність, що може, якщо захоче, притлумлювати інстинктивні спонукання й регулювати свою поведінку відповідно до штучно встановлених соціальних норм. Існують вроджені когнітивні структури, які спрямовують пізнання. Вони виникли під впливом природного добору функцій, що забезпечують виживання” [10, с. 96, 162].

Саме базова генетична інформація, яка є в МЛК людини вже при народженні, суттєва й “для виживання людини як виду, і для “запуску” самого МЛК, і для забезпечення процедурного аспекту функціонування МЛК”, вважає В. В. Морковкін і зазначає при цьому, що й спадкове знання визначається мовою “в тому розумінні, що саме генетична мова виконує в рамках ментально-лінгвального комплексу функцію квантування інформації й утворення в такий спосіб інформем” [18, с. 20-21, 47].

Ці твердження суголосні із з’явленнями Локка, котрий розрізняв інтуїтивне знання, демонстративне знання, чуттєве знання [15], і поглядами Дж. Берклі (пор. [2, с. 171]).

Знання, отримані за допомогою мови, не тільки становлять основну частину людського знання, але за своєю смисловою значущістю перевершують всі інші. Більше того, як стверджує В. В. Морковкін, “... всі знання, якими володіє мовна особистість, тією чи іншою мірою зумовлені мовою” [18, с. 47].

Багато дослідників зазначають, що мовні знання “є не що інше, як компонент наївної картини світу даного етносу, закодований у самій системі мови, тобто в його словнику й граматиці” [26], отже, будь-яке знання за своєю природою й функціонуванням соціальне. Питання про обсяг поняття знання вирішується в науці неоднозначно. Розбіжності вузького й широкого підходів до знання полягають у тому, що при першому до обсягу поняття входить лише суто знання (ментальні структури), при другому – знання, думка, оцінка тощо. Тут цілком можна погодитись із О. О. Залевською, котра вважає, що мовні знання потрібні людині як засіб пізнання і спілкування, а це означає, що, з одного боку, мовні знання нерозривно пов’язані із образом світу людини, котра користується мовою, тобто іншими видами знання, а з іншого – дослідження мовного знання вимагає виходу за межі лінгвістики в психологію, соціологію, культурологію тощо [6, с. 39]. Таким чином, розгляд мовного знання приречений на міждисциплінарне висвітлення аспектів цієї проблеми у плані його таксономії, характеристики та аналізу.

### Література:

1. Аристотель. Об истолковании // Аристотель. Сочинения в четырех томах. – М.: Мысль, 1978. Т. 2. – С. 91-116.
2. Беркли Дж. Сочинения / Сост., общ. ред. и вступит. статья И. С. Нарско-го. – М.: Мысль, 2000. – 560 с. – (Классическая философская мысль).
3. Вернадский В. И. Научная мысль как планетное явление./В. И. Вернадский – М.: Мысль, 1991. – 271 с.
4. Гоббс Т. Сочинения в 2-х томах, Т. 1 / Томас Гоббс – М.: Мысль, 1989. – 623 с.

5. Дубровский, Д. И. Информация, сознание, мозг : Монография / Д. И. Дубровский. – М. : Высшая школа, 1980. – 286 с.
6. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. Учебник. 2-е издание, исправленное и дополненное. / А. А. Залевская – М.:РГГУ, 2007. – 560 с.
7. Звегинцев В. А. Предисловие // Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1972. –126 с.
8. Кант И. Сочинения в шести томах. И. Кант – М.: "Мысль", 1964.(Философ. наследие.) – Т. 2.– 511 с.
9. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков./ А. Е. Карлинский. – Алма-Ата: Гылым, 1990. – 189 с.
10. Кезин А. В. Эволюционная эпистемология: Предпосылки, принципы, проблемы (Научно-аналитический обзор) // Современные теории познания. – М. : 1992. – С. 81-199.
11. Коршунов, А. М. Познание и деятельность / А. М. Коршунов. – М. : Политиздат, 1984 год. – 142 с. – (Философская библиотечка для юношества).
12. Кубрякова Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. / Е.С. Кубрякова – М. : Языки славянской культуры, 2004. –560 с. (Серия "Язык. Семантика")
13. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : МГУ, 1996. – 214 с.
14. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. / – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
15. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. // Дж. Локк Сочинения в трех томах. Т.1.– М. : Мысль, 1985. – 622 с.
16. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. Сборник / Конрад Лоренц – М.: Республика, 1992. – 493 с. (Серия "Мыслители XX века").
17. Монтень М. Опыты. Избранные произведения в 3 томах. Т.1. / Мишель де Монтень. Пер. с франц. – М. : Голос, 1992. – 560 с.
18. Морковкин В. В., Морковкина А. В. Язык как проводник и носитель знания // Русский язык за рубежом. – 1997. – №1-2 – С. 44-53.
19. Ойзер Э. Приключения коллективного разума // Кезин А. В., Фоллмер Г. Современная эпистемология: натуралистический поворот. / Э. Ойзер – Севастополь, 2004. – С. 95-147.
20. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. / Ж. Пиаже – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
21. Платон. Соч.: в 3-х томах. Т.1. / Платон – М.: Мысль, 1990. – 830 с.
22. Ребане Я. Социальная детерминация познания: Комплексная проблема исследования // Общественные науки. – 1980. – № 4. – С. 102-115.
23. Словник української мови в 11 томах – К. : Наукова думка Т.3 1973.
24. Словник української мови в 11 томах – К. : Наукова думка Т.4 1973.
25. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н. и др. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 836 с.
26. Фрумкина Р. М., Звонкий А. К., Ларичев О. И., Касевич В. Д. Представление знаний как проблема // Вопр. языкознания. – 1990. – № 6. – С. 85-101.
27. Хахлвег К., Хукер К. Системный подход к эволюции и эволюционной



эпистемологии / К. Хахлвег. К. Хукер – 117-131 // Современная философия науки: Знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада. – М. : Логос, 1996. – 400 с.

28. Шеллинг Ф. И. Й. Сочинения в 2 т. Т. 1. / Ф. И. Й. Шеллинг – М.: Мысль, 1987.– 637с.

29. Шопенгауэр А. Избранные произведения: / Сост., авт. вступ. и прим. М. С. Нарский – М. : Просвещение, 1992. – 479 с.

30. Щедровицкий Г. П. Что значит рассматривать язык как знаковую систему? // Материалы к конференции “Язык как знаковая система особого рода”. – М. : 1967.

31. Юм Д. Исследование о человеческом разумении. / Дэвид Юм. М., “Прогресс”, 1995. – 676 с.

32. Longman Dictionary of Contemporary English / director, Della Summers – Italy.: La Tipografica Varese, 2005. – 1950 p.

*Зербіно А. Д.,*

*Львівський національний університет ім. І. Франка, м. Львів*

## **СПЕЦИФІКА ТИПОЛОГІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ ЗГОДИ / НЕЗГОДИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

*У статті коротко проаналізовано сучасний стан вивчення проблеми мовленнєвих актів згоди / незгоди. Досліджено корпус мовленнєвих актів згоди / незгоди, складений на основі творів сучасної англійської та американської художньої літератури, що налічує 1132 одиниці. На основі власних досліджень розроблено класифікацію мовленнєвих актів згоди / незгоди в сучасній англійській мові.*

**Ключові слова:** мовленнєві акти згоди / незгоди, ілюкутивна сила, експліцитні (прямі або буквальні) мовленнєві акти, імпліцитні (непрямі або небуквальні) мовленнєві акти, пропозиційний зміст, реактивні мовленнєві акти.

*В статье кратко проанализировано современное состояние изучения проблемы речевых актов согласия / несогласия. Исследован корпус речевых актов согласия / несогласия, составленный на основе произведений современной английской и американской художественной литературы, который насчитывает 1132 единицы. На основе собственных исследований разработана классификация речевых актов согласия / несогласия в современном английском языке.*

**Ключевые слова:** речевые акты согласия / несогласия, иллокутивная сила, эксплицитные (прямые или буквальные) речевые акты, имплицитные (прямые или небуквальные) речевые акты, пропозициональный смысл, реактивные речевые акты.

*The article provides a brief discussion of the present state of research of the speech acts of agreement / disagreement. The corpus of speech acts of agreement / disagreement, which comprises 1132 units, was compiled on the basis of modern English and American fiction. On the basis of personal investigations the classification of speech acts of agreement / disagreement in modern English has been developed.*

**Key words:** speech acts of agreement / disagreement, illocutionary force, explicit speech acts, implicit speech acts, proposition, reactive speech acts.

Питання згоди та незгоди як ключових понять в загальнолюдському мовленнєвому контакті між мовцем і слухачем, проблематика їх вираження та труднощі їх мовної реалізації обговорювались та продовжують обговорюватись не лише в наукових працях лінгвістів, але й філософів (Е. Бенвеніст [5], Н. Д. Арутюнова [3], Ю. Д. Апресян [2], В. В. Петров, В. Н. Переверзєв [14], Т. Г. Винокур [7], Д. Девідсон [10], Дж. Остін [12], Т. В. Булигіна [6], А. Д. Шмельов [6], В. Г. Гак [9], І. М. Кобозева [11], Н. І. Лауфер [11], Л. А. Азнабаєва [1], К. J. Hintikka [20] та ін.). Висловлювання зі значенням згоди / незгоди представлені в різних видах текстів,

що обумовлює зацікавлення лінгвістів вивченням властивостей та функцій даних висловлювань. Вони вивчалися та вивчаються на матеріалі англійської, французької, німецької, російської та інших мов, а також в порівняльному плані. Всі вчені, що займалися вивченням даних мовних явищ, зійшлися на думці, що:

– по-перше, базовою формою конструкції згоди і незгоди є діалогічна єдність;

– по-друге, категорія згоди і незгоди служить для вираження прийняття або неприйняття точки зору свого співрозмовника;

– по-третє, в семантичному плані в даній категорії відображається модальна оцінка висловлювання партнера з комунікації з точки зору відповідності і невідповідності дійсності.

Аналіз робіт, присвячених проблемі вивчення концептів згоди / незгоди показує розмаїття підходів до її вирішення.

Визначенням місця мовленнєвих актів згоди / незгоди в загальній системі мовленнєвих актів займалися Г. Р. Восканян при вивченні комісивних висловлювань та С. А. Теріхов при вивченні конфронтаційних аргументативних актів [8, с. 16]. Г. Р. Восканян відносить мовленнєвий акт *згоди / незгоди зробити щось* до комісивів. Він ділить згоду на 1) об'єктивовану, що з'являється у відповідь на: а) розпорядження, б) веління, в) офіційне прохання і 2) суб'єктивовану, що йде у відповідь на: а) побутову вимогу/веління, б) прохання, в) благання. С. А. Теріхов при розгляді місця конфронтаційних мовленнєвих актів в класифікації мовленнєвих актів відносить їх до комісивів, які використовуються для неприйняття точки зору партнера з комунікації або відмови здійснити те, що виражене в пропозиції мовленнєвого акту [8, с. 16].

Серед російських дослідників Л. Л. Нейленко виявляє корпус засобів вираження згоди, який представляється прямономінативними і непрямономінативними способами позначення згоди [13]. Дослідниця робить спробу надати прагмалінгвістичне пояснення різних конверсаційних засобів вираження згоди в англійській мові. Н. А. Храмова досліджує дієслова схвалення та згоди в англійській мові та за допомогою фреймового підходу виявляє певні семантичні та синтагматичні особливості даних дієслів [17]. Вивченню функціонально-семантичного поля “згоди” з ономасіологічної позиції в англійській мові присвячена дисертація Т. П. Щедриної [18]. В ній здійснюється спроба виявити мовні категорії представлення концепту “згода”, основною рисою якого є “позитивна реакція на репліку співрозмовника”. На основі аналізу двочлених діалогічних єдностей дослідниця виділяє п'ять мікроконцептів згоди: дозвіл, покора, домовленість, визнання істини, схожість точок зору.

І. М. Рудик здійснює спробу дослідити висловлювання зі значенням згоди / незгоди як окремих мовленнєвих актів [15]. В межах дисертаційного

дослідження проаналізовано лише типізовані, рекурентні висловлювання та вільномодельовані структури зі значенням згоди / незгоди. Проте аналіз досліджень в даній області засвідчив відсутність існування єдиної концепції щодо вивчення мовленнєвих актів згоди / незгоди у сучасній англійській мові, відсутність єдиної комплексної класифікації мовних засобів вираження згоди / незгоди. Усі ці факти дають нам підставу для подальшого вивчення та проведення власного дослідження мовленнєвих актів згоди / незгоди у сучасній англійській мові. Тому розглядаючи різні підходи до вивчення згоди / незгоди, ми поставили собі за мету розглянути згоду та незгоду у сучасній англійській мові як мовленнєві акти і систематизувати дане явище.

Метою нашого дослідження було розроблення власної класифікації мовленнєвих актів згоди / незгоди у сучасній англійській мові. На основі проведеного аналізу англійської та американської художньої літератури останніх десятиліть [1-16] було укладено корпус мовленнєвих актів згоди / незгоди, який налічує 1132 одиниці.

В процесі дослідження ми модифікували класифікацію мовленнєвих актів представлену українським лінгвістом та науковцем О. В. Яшенковою [19]. Отже, за кількістю ілокутивних сил ми виділяємо *прості* (мають лише одну ілокутивну силу, наприклад: згода-згода, незгода-незгода) та *гібридні* мовленнєві акти згоди / незгоди (поєднують ілокутивні сили двох різних мовленнєвих актів: згода-схвалення, незгода-докір та ін.). Прикладом простого мовленнєвого акту служить наступний комунікативний акт, в якому ми зустрічаємо одночасно два простих мовленнєвих акти як незгоди так і згоди:

'Terrorism. What is it?' 'Killing innocent people?' a student ventured. '*Incorrect*. Death is only a byproduct of terrorism'. 'To cause terror?' '*Concisely put*'. [1, с. 201].

Наступний комунікативний акт містить приклад гібридного мовленнєвого акту згоди, який поєднує ілокутивні сили двох мовленнєвих актів згоди та підтвердження:

'Maybe Axelle will fire you, and I can save you from a terrible fate'. But they both fell silent as they saw the skyline of New York and the Statue of Liberty as they sailed slowly in. 'It's beautiful, isn't it?' '*It is*'. She nodded happily. She had paid homage to the past, and now she was looking at the future again [12, с. 316].

За способом вираження виокремлюємо *експліцитні* (прямі або буквальні) та *імпліцитні* (непрямі або небуквальні) мовленнєві акти згоди / незгоди. Аналізуючи експліцитні (прямі, буквальні) мовленнєві акти згоди / незгоди, ми виявили, що вони виходять з буквального змісту речення. Їх ілокутивна формула безпосередньо співвідноситься з локуцією висловлювання, тобто з пропозиційним змістом висловлювання. Прикладом вираження експліцитної (прямої) згоди в міжособистісному спілкуванні, тобто

діалогічному мовленні є: She gave a self-deprecating shrug. ‘*I agree* with you about it being courteous to dress up, Dr. Hughes, but I ran out of time to change’. [14, с. 97] Прикладом вираження експліцитної (прямої) незгоди у комунікативному акті є: ‘No, I *disagree*. I don’t think it would be the right thing to do’. [9, с. 156] / ‘I really *object to* being charged for parking’. [4, с. 67].

Такі мовленнєві акти згоди / незгоди, в яких інтенція мовця відрізняється від значення його висловлювання ми називаємо імпліцитними (непрямыми, небуквальними). За визначенням Л. Р. Безуголої “імпліцитні мовленнєві акти – це мовленнєва взаємодія комунікантів у дискурсі, в процесі якої ними конструюються імпліцитні смисли. Інакше кажучи, це такі мовленнєві акти, в яких під час інтендування адресантом і виведення адресатом мовленнєвого смислу переосмислюється один або кілька його компонентів” [4, с. 60]. Подані нижче приклади демонструють застосування імпліцитної згоди: ‘Shall we go in, Webster?’ Dr. Webster smiled grimly. ‘*Do I have a choice?*’ [14, с. 28] / ‘There’s a lot of misery in old age’. ‘*Jim being the perfect example,*’ Jonathan said dryly. [13, с. 99] / Прикладом вираження імпліцитної незгоди може бути: ‘I’d say you’re at least seventy-five per cent Welsh, Mr. Trent’. ‘*That’s rubbish,*’ said the other man crossly. [13, с. 91] / ‘He’s a psychiatrist. He doesn’t judge people on appearance’. Her face lit with amusement. ‘*Everyone does, Charlie. It’s how the world works.*’ [11, с. 68] / ‘She really is a remarkable girl’. ‘*Remarkable?*’ Janny said. ‘*I’d hardly call her that.*’ [9, с. 299].

За структурою мовленнєві акти згоди / незгоди поділяємо на: *прості*, які актуалізуються одним простим реченням та *складні* мовленнєві акти, які утворюються з простих. Наприклад простий мовленнєвий акт згоди, що складає одне висловлювання утворене лише з підмета та присудка:

‘Lingua pura. What else would it be?’ ‘All I know is that lingua pura refers to something other than Italian. Math seems logical’. ‘*I agree.*’ [1, с. 242].

Наступний комунікативний акт є прикладом складного мовленнєвого акту незгоди, який складається з трьох простих висловлювань:

‘But...’ sobbing now, shoulders slumped in hopelessness. ‘Who are you? You don’t even know me...’ ‘*Not true,* Lara,’ he whispered, studying her anguish in the way as an imperious chess master examines his defeated opponent’s face. ‘*I know everything about you. Everything in the world.*’ [4, с. 9].

За формою реалізації мовленнєві акти згоди / незгоди, як і будь-які інші, можуть бути *усно-мовленнєві*, *писемно-мовленнєві* та *оборотні* (можуть бути як в усному, так і в писемному мовленні).

За позицією в дискурсі мовленнєві акти згоди / незгоди ми відносимо до *реактивних* (або називаємо їх репліками-реакціями), оскільки вони завжди є реакцією на певні мовленнєві дії адресанта. Наприклад:

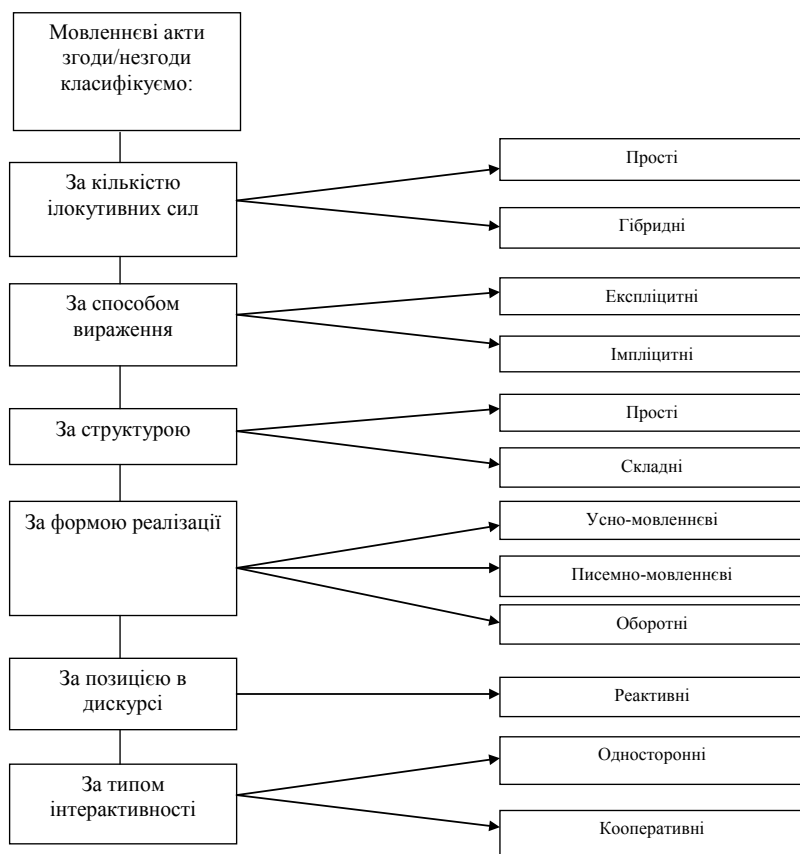
‘I can find it without you’. ‘*An arrogant thought.*’ [1, с. 455].

За типом інтерактивності мовленнєві акти/незгоди можуть бути як *односторонні* (не потребують негайного зворотного зв’язку) так і *коопе-*

*ративні* (мають на меті викликати негайну реакцію співрозмовника). В наступному прикладі мовець лише подає свою згоду з висловлюванням адресанта і не має собі на меті викликати зворотну реакцію співрозмовника, таким чином цей комунікативний акт служить нам прикладом одностороннього мовленнєвого акту згоди:

‘I knew moving house was supposed to be a stressful experience, but I wasn’t expecting this’. ‘*Well,*’ said Jessie, stung, ‘*neither was I*’. [9, с. 26].

Поданий нижче приклад демонструє кооперативний мовленнєвий акт згоди. Мовець спочатку використовує стверджувальну синтаксичну конструкцію ‘Yes’, а потім речення-доповнення, яким він має намір зацікавити співрозмовника та викликати в нього відповідну реакцію:



**Рис. 1. Класифікація мовленнєвих актів згоди / незгоди у сучасній англійській мові**

‘Wow! What a new stylish haircut you’ve got!’ ‘*Yes, I’ve found a new hairdresser. By the way he’s not that expensive*’. ‘Oh, really? Will you give me his number?’ [2, с. 236]

Таким чином ми вважаємо доцільним класифікувати мовленнєві акти згоди / незгоди у сучасній англійській мові за: кількістю ілокутивних сил, способом вираження, структурою, формою реалізації, позицією в дискурсі та типом інтерактивності. Такий підхід, на нашу думку, дає можливість більш поглибленого та ґрунтового аналізу даних комунікативних одиниць.

### Література:

1. Азнабаева Л. А. Принципы речевого поведения адресата в конвенциональном общении / Л. А. Азнабаева. – Уфа: изд. Башкирск. ун-та., 1998. – 182 с.
2. Апресян Ю. Д. Перформативы в грамматике и словаре / Ю. Д. Апресян // Известия Академии наук. Серия литературы и языка. – 1986. – Т. 45, № 3. – С. 208-223.
3. Арутюнова Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения / Н. Д. Арутюнова // Аспекты семантических исследований. – М.: Наука. 1980. – С. 156-249.
4. Безугла Л. Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі / Л. Р. Безугла. – Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
5. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 447 с.
6. Булыгина Т. В., Шмелев А. Д. Оценочные речевые акты извне и изнутри / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 49-59.
7. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – М.: Наука, 1993. – 185 с.
8. Восканян Г. Р. Структура, типы, контексты функционирования комиссивных и эмфатических ассертивных высказываний в современном английском языке: автореф. дис. канд. на соискание ученой степени канд. філол. наук: спец. 10.02.04 “Германские языки” / Г. Р. Восканян – Пятигорск, 1985. – 16 с.
9. Гак В. Г. Речевые рефлексы с речевыми словами / В. Г. Гак // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М., 1994 – С. 6-10.
10. Дэвидсон Д. Об идее концептуальной схемы / Д. Дэвидсон // Аналитическая философия: Избранные тексты. – М.: изд. МГУ, 1993. – С. 144-159.
11. Кобозева И. М., Лауфер Н. И. Интерпретирующие речевые акты / И. М. Кобозева, Н. И. Лауфер // Логический анализ языка. Язык речевых действий. – М.: Наука, 1994. – С. 63-71.
12. Остин Дж. Значение слова / Дж. Остин // Аналитическая философия: Избранные тексты. – М.: изд. МГУ, 1993. – С. 105-121.
13. Нейленко Л. Л. Семантико-прагматические свойства высказываний со значением согласия (на материале английского диалога): автореф. дис. канд. на соискание ученой степени канд. філол. наук: спец. 10.02.04 “Германские языки” / Л. Л. Нейленко – Пятигорск, 2004. – 16 с.

14. Петров В. В., Переверзев В. Н. Прагматика: формальная репрезентация или логическая модель? / В. В. Петров, В. Н. Переверзев // Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов. – М. : Наука, 1989. – С. 227-241.

15. Рудик І. М. Комунікативно-прагматичні типи висловлювань зі значенням згоди/незгоди в сучасній англійській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 “Германські мови” / І. М. Рудик – Харків, 2000. – 16 с.

16. Терихов С. А. О социальном аспекте речевого взаимодействия в коммуникативном контексте / С. А. Терихов // Материалы Междунар. науч. конф. “Классическое лингвистическое образование в современном мультикультурном пространстве”, посв. 65-летию Пятигор. гос. лингвист. ун-та. – Пятигорск : PGLU, 2004. – С. 147–149.

17. Храмова Н. А. Глаголы одобрения и согласия в английском языке (Семантический, синтагматический, морфологический аспекты): Дис. канд. филол. наук: спец. 10.02.04 “Германские языки” / Н. А. Храмова – Санкт-Петербург, 2003. – 188 с.

18. Щедрина Т. П. Функционально-семантическое поле “согласие” в современном английском языке: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 “Германские языки” / Т. П. Щедрина – Одесса, 1984. – 16 с.

19. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації: навчальний посібник / О. В. Яшенкова. – К.: Академія, 2010. – 312 с.

20. Hintikka K. J. Knowledge and belief: An introduction to the logic of the two notions / Hintikka K.J. – Ithaca, 1962. – 158.

### Список ілюстративного матеріалу

1. Brown D. Angels and Demons. – Great Britain, 2001. – 620 p.
2. Bushnell C. Lipstick Jungle. – London, 2006. – 432 p.
3. Bushnell C. Trading up. – London, 2003. – 548 p.
4. Deaver J. The Blue Nowhere. – London, 2001. – 430 p.
5. French N. The Safe House. – London, 2008. – 264 p.
6. Ishiguro K. The Remains of the Day. – New York, 1990. – 245 p.
7. Kernick S. Relentless. – London, 2006. – 479 p.
8. MacDonald S. Come Away With Me. – London, 2007. – 467 p.
9. Mansell J. Head Over Heels. – London, 1988. – 346 p.
10. Mortimer J. Felix In The Underworld. – U.K., 1998. – 301 p.
11. Redfield J. The Celestine Prophecy. – Great Britain, 1994. – 282 p.
12. Steel D. Zoya. – London, 1994. – 422 p.
13. Walters M. Disordered Minds. – London, 2004. – 594 p.
14. Walters M. The Chameleon’s Shadow. – London, 2008. – 527 p.
15. Walters M. The Ice House. – London, 1993. – 430 p.
16. Weisberger L. Chasing Harry Winston. – London, 2008. – 280 p.



Єсипенко Н. Г.,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

## КОНЦЕПТ ЯК ОПЕРАТИВНА ОДИНИЦЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

*У статті проводиться порівняльний аналіз змісту концепту FREEDOM для британців і американців на матеріалі художньої літератури ХХ століття. Виявлено частотні характеристики вживання імені концепту та його понятійні ознаки.*

**Ключові слова:** лінгвокультурологія, культурний концепт, понятійна ознака, частотність.

*В статье проводится сравнительный анализ смысла концепта FREEDOM для британцев и американцев на материале художественной литературы ХХ столетия. Выявлены частотные характеристики употребления имени концепта и его понятийные особенности.*

**Ключевые слова:** лингвокультурология, культурный концепт, понятийная особенность, частотность.

*The article focuses on the comparative analysis of the concept FREEDOM content particular for the British and the Americans on the data selected from English fiction of the XXth century. The usage frequency and the meaning peculiarities of the concept have been studied.*

**Key words:** lingual and cultural studies, cultural concept, meaning peculiarities, usage frequency.

Концепт став однією з основних оперативних одиниць лінгвокультурології, що вивчався низкою вітчизняних й закордонних науковців (В. Карасик, С. Воркачов, М. Голованівська, А. Вежицька, Дж. Лакофф). Об'єктом лінгвокультурології є продукти ціннісно-сислового пізнання, світ суб'єктивних образів, смислів і цінностей, що породжуються мовними особистостями, а точніше, їх смисловими настановами. При зосередженні смислових настановок на конкретному предметі чи явищі цей об'єкт дійсності набуває для цієї людини смислу, стає мотивом для діяльності. Складовою частиною ціннісно-сислового простору людини є ціннісно-символічна інтуїція, що відповідає за символічне сприйняття й розуміння фундаментальних естетичних і етичних цінностей. Саме завдяки ціннісно-символічній інтуїції чуттєво сприйнятий образ перетворюється на засіб для адекватної й переконливої передачі ідеального смислу [1, с. 18]. С. В. Іванова зазначає, що духовні цінності виражаються символами культури (мовою, літературними текстами, творами мистецтва, продуктами матеріальної культури), що підлягають "розпредмецванню" людською свідомістю [6, с. 64].

У художніх текстах віддзеркалюються культурні аспекти розвитку суспільства, нації, народу. Художні тексти ХХ століття слугували матеріалом нашого дослідження з метою виявлення особливостей вербалізації культурного концепту Freedom на зрізі двох культур – британської й американської. Для досягнення мети слід виконати наступні завдання: дібрати корпус лексем на позначення свободи, виявити понятійні ознаки концепту за допомогою аналізу й тематичної класифікації сполучних і супровідних до імені концепту слів, провести порівняльний аналіз змісту концепту Freedom для британців і американців.

Ми поділяємо думку М. Алефіренко, що концепт – смислове цілісне утворення, яке об'єктивується в мові не тільки словом, системою його лексико-семантичних варіантів чи парадигмою словоформ, а й певною сукупністю слів такою, як лексико-семантична група або синонімічно-антонімічні блоки [2, с. 166]. Тому для аналізу ми обрали лексичні одиниці 'freedom', 'liberty', *adj* 'free', 'freed', 'freeing', *v* 'free', дібрані методом суцільної вибірки з 12 романів британської і американської літератур ХХ століття. Вживаність цих одиниць виявилась різноманітною із частотним переважанням у британських текстах, що показано в таблиці 1.

Таблиця 1  
Частотний розподіл вживання лексем у творах ХХ століття

	Автор і назва твору	Freedom	Liberty	Free	Freed	To free	Freeing	Всього
Британ. література	James Joyce 'Ulysses'	1	6	50	1	4		62
	D. H. Lawrence 'The Rainbow'	29	8	11	1	2	1	52
	Somerset Maugham 'Moon and Sixpence'	6		6				12
	Iris Murdoch 'The Italian Girl'	7		9	1			17
	Virginia Woolf 'To the Lighthouse'	1		14				15
	Agatha Christie 'Death on the Nile'	0		5		7		12
	Всього	44	14	95	3	12	1	170
Америк. література	Ernest Hemingway 'For Whom the Bell Tolls'	1	10	2				13
	F. S. Fitzgerald 'Tender is the Night'		2	4	1	1		8
	Sinclair Lewis 'Main Street'	9	2	39		1		51
	Gertrude Stein 'Three Lives'	5		17				22
	Nelle Harper Lee 'To Kill the Mockingbird'	1		17	1	2		21
	Toni Morrison 'The Bluest Eye'	5	1	29		1		36
	Всього	21	15	108	2	5	0	151
Загальна кількість	65	29	203	5	18	1	321	

Як видно з табл. 1., і в британських, і в американських текстах прикметник 'free' є найбільш вживаним з проаналізованих лексем (95 випадків вживання в британській і 108 в американській). Особливою його ознакою є здатність характеризувати дію, процес, зміну, а також бути ознакою предмета, явища, особи:

'The brother-in-law, turning away, placed something in his free hand' (James Joyce 'Ulysses').

'But, thank heaven, we're free from such social distinctions in Gopher Prairie. I have only one good quality – overwhelming belief in the brains and hearts of our nation, our state, our town' (Sinclair Lewis 'Main Street').

Друге місце за частотністю посідають лексеми 'freedom' та 'liberty', при чому 'freedom' кількісно переважає в британських романах, а 'liberty' – в американських.

'Why must they remain obscured and stifled all their lives, why should they suffer from lack of freedom to move?' (D. H. Lawrence 'The Rainbow').

'... 'I love thee as I love all that we have fought for. I love thee as I love liberty and dignity and the rights of all men to work and not be hungry...'

(Ernest Hemingway 'For Whom the Bell Tolls').

Найменш вживаними виявились прикметники 'freed' і 'freeing' по 5 і 1 лексичній одиниці відповідно:

'In a few minutes the lawyer told Dick that he was freed – the court considered him punished enough' (F. S. Fitzgerald 'Tender is the Night').

Наступним кроком дослідження є виявлення понятійних або смислових ознак концепту FREEDOM. Для систематизованої репрезентації диференційованих смислових ознак предметів культури, що номінуються в мові, проводиться аналіз слів-супровідників, що їх уточнюють чи пояснюють. Проаналізовані концепти-словоуворення не перетворюються в абстрактні поняття, а збагачуються смислами супровідних слів. Аналіз сполучних та супровідних слів уможливило створення мовномисленнєвого портрету предмета чи явища. В процесі творення такого портрету супровідні слова відтворюють окремі фрагменти образу предмета, що дозволяє інтерпретувати культурно значущі смисли, а семантична структура слова-імені відкриває його значеннєве наповнення.

Аналіз сполучних та супровідних слів до лексеми FREEDOM дав змогу виявити понятійні ознаки концепту, що відрізняються в творах обох культур. Таблиця 2 фіксує групи понятійних ознак і їх кількісні характеристики вживання.

Як показує табл. 2., найчастотнішою, а значить, найхарактернішою ознакою Freedom для британців у XX столітті є свобода діяльності:

'She was allowed a great deal of freedom and was treated with a good deal of respect, as a girl on the eve of marriage, about to depart for another continent' (D. H. Lawrence 'The Rainbow').

Таблиця 2  
Понятійні ознаки концепту *Freedom*

Понятійні ознаки у творах британської літератури	кількість	Понятійні ознаки у творах американської літератури	кількість
свобода дій	7	відсутність обмежень	3
відсутність обмеження	6	свобода стосунків	3
можливість вчиняти, як хочеться	5	можливість вчиняти, як хочеться	3
відчуття свободи	4	свобода поведінки	2
без дітей	3	відчуття свободи	2
звільнення від стосунків	2	конституційна свобода (офіційне право)	1
смерть (небеса)	2	відновлення у природі після зими	1
свобода поведінки	2	не обмеженість пересування	1
легкість, невимушеність	2	незалежність (політична)	1
економічна незалежність	1	вільність, сміливість	1
незалежність від начальника	1	економічна незалежність	1
не обмеження пересування	1	канікули	1
канікули	1	свобода дій	1
не одруження	1		
розлучення	1		
звільнення, порятунк від	1		
стан свободи, пов'язаний з новим місцем	1		
привілеї, почесне право	1		
рівноправність	1		
безтурботність, стабільність	1		

Високо цінується в англійському суспільстві відсутність обмежень, що підтверджує незалежний характер англійців, які не терплять втручань у власні справи і обмежень у будь-якій сфері свого життя:

‘... and she invented a world of the imagination in which she lived with a freedom she never acquired in the world of every day’ (Somerset Maugham ‘Moon and Sixpence’).

Можливість діяти за власним бажанням є для британців невід’ємним атрибутом свободи:

‘I shall be glad indeed to know that one more of my girls has provided for herself the means of freedom to choose for herself’ (D. H. Lawrence ‘The Rainbow’).

Для американської культури розуміння свободи як політичної незалежності для нації і країни було актуальним у XVIII-XIX століттях. У XX столітті вперед виступають відсутність обмежень, свобода стосунків та можливість вчиняти, як хочеться:

‘She regarded love as possessive mating, and romance as the goal of the spirit. It would be for her a well-spring from which she would draw the most destructive emotions, deceiving the lover and seeking to imprison the beloved, curtailing freedom in every way’ (Toni Morrison ‘The Bluest Eye’).

Із 33 ознак FREEDOM, виявлених в романах, спільними ознаками Freedom в обох лінгвокультурах на досліджуваному часовому відрізку є 10 понятійних ознак: свобода дій; відсутність обмеження; можливість вчиняти, як хочеться; відчуття свободи; свобода поведінки; економічна незалежність; не обмеження пересування; канікули.

Притаманними тільки для британської лінгвокультури виявились 12 ознак: не одруження; розлучення; звільнення, порятунок від; стан свободи, пов’язаний з новим місцем; привілеї, почесне право; рівноправність; безтурботність, стабільність; незалежність від начальника; легкість, невимушеність; без дітей; звільнення від стосунків; смерть (небеса). Такі ознаки свободи надають їй соціального значення з векторами на сім’ю, роботу, кар’єру; свобода також постає як кінець стражданням, кінець життя.

В американській лінгвокультурі відзначаємо дещо інше розуміння свободи – 4 відмінних ознак: конституційна свобода (офіційне право); відновлення у природі після зими; незалежність (політична); вільність, сміливість. Для американського суспільства свобода розуміється як право, що гарантується кожному громадянину, незважаючи на національність, стать, релігійні переконання. Таке відчуття свободи надає американцям сміливості, вільності у вчинках, діях, поведінці.

Проведене дослідження дозволило зробити висновок, що концепт у художньому тексті є суб’єктивним образом об’єктивної дійсності, що для британців й американців як носіїв англосаксонської культури має значні спільні риси, але й зберігає свої соціокультурні особливості. Перспективним було б вивчення еволюції концепту Freedom, що у XX столітті набув саме таких понятійних ознак.

### Література:

1. Алефиренко Н. Ф. “Живое” слово: Проблемы функциональной лексикологии: монография / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 344 с.
2. Алефиренко Н. Ф. Лингвокультурология: ценностно-смысловое пространство языка: учеб. пособие / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 288 с.
3. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание / Перевод с англ. / А. Вежицкая. – М. : Рус. словари, 1996. – 416 с.
4. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72.
5. Головановская М. К. Ментальность в зеркале языка. Некоторые базовые

концепты в представлении французов и русских / М. К. Голованивская. – М. : Языки славянской культуры, 2009. – 376 с.

6. Иванова С. В. Лингвокультурология и лингвокогнитология: Сопряжение парадигм: Учеб. пособие / С. В. Иванова. – Уфа: Изд-во БашГУ, 2004. – 280 с.

7. Карасик В. И. Языковые ключи / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2009. – 406 с.

8. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, котрыми мы живем / Дж. Лакофф, М. Джонсон // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 355-415.

9. Лингвистика как форма жизни. Вып. 2 / Под. ред. П. А. Катышева, С. В. Оленева, Ю. С. Паули. – М. : ЛЕНАНД, 2009. – 208 с.

**Качмар О. Ю.,**  
Закарпатський державний університет

## **ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ КУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ, ХАРАКТЕРНИХ ДЛЯ КОГНІТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ**

*Сучасна лінгвістична наука приділяє особливу увагу проблемам вивчення пізнавальної діяльності людини в її мовній репрезентації. Одним із основних понять когнітивної лінгвістики є концепт. У статті розглянуто його специфічні риси, проаналізовано основні підходи до його тлумачення. У ній також описуються способи формування концептів у свідомості людини та їх роль у мовній картині світу.*

**Ключові слова:** *концепт, свідомість, концептуальна система, картина світу, лінгвокогнітивний.*

*Современная лингвистическая наука уделяет особое внимание проблемам изучения познавательной деятельности человека в её языковой репрезентации. Одним из основных понятий когнитивной лингвистики является концепт. В статье рассмотрены его специфические черты, проанализированы основные подходы к его определению. В ней также описываются способы формирования концептов в сознании человека, их роль в языковой картине мира.*

**Ключевые слова:** *концепт, сознание, концептуальная система, картина мира, лингвокогнитивный.*

*Modern linguistics pays special attention to the study of human cognitive activities in its linguistic representation. One of the basic units of cognitive linguistics is the concept. Specific features and various approaches to its interpretation are analyzed in the article. It also touches upon the ways of concept formation in the consciousness of human beings and explains why they are important in the language worldview creation.*

**Key words:** *concept, consciousness, conceptual system, worldview, linguocognitive.*

За останні роки в лінгвістиці відбувся корінний поворот від дослідження значення різних за характером одиниць як певної множини семантично інтерпретованих синтаксичних об'єктів до аналізу природної мови як концептуальної системи, тобто як певного знання носія мови про світ. Водночас намітилося подальше зближення лінгвістики з теорією пізнання й тими гуманітарними науками, які певною мірою стосуються вивчення назрілих проблем когнітивізму, психології, соціології, лінгвокультурології та ін. [16, с. 5]. Домінування когнітивної парадигми знання в її сучасних природних та гуманітарних проявах привело до широкого використання терміна “концепт” у різноманітних галузях лінгвістичних

досліджень. Він став ключовим поняттям когнітивної лінгвістики – однієї з розповсюджених моделей усвідомлення фрагментів дійсності та мовної категоризації, оперативної одиниці пам’яті [6, с. 60].

**Актуальність** розгляду запропонованої теми визначається тим, що всю пізнавальну діяльність людини можна розглядати як таку, що розвиває її вміння орієнтуватися у світі й пов’язану з необхідністю розрізняти об’єкти і явища навколишнього світу. У зв’язку з цим виникає потреба у забезпеченні ментальних операцій одиницями свідомості – концептами, формування яких пов’язане з осягненням розумом світу та створенням адекватних уявлень про нього [14].

На сьогодні опубліковано цілу низку робіт, присвячених різним проблемам концептології, включаючи інтерпретацію поняття “концепт”. Як правило, дослідники пропонують різні дефініції концепту. Так, дослідники, які досліджують сучасні проблеми лінгвокультурології ([5], [9] та ін.) у визначенні концепту вважають основним факт етнокультурної зумовленості, представники когнітивної лінгвістики ([11], [17] та ін.) роблять акцент, у першу чергу, на ментальній сутності концепту, його належності до сфери свідомості індивіда.

**Мета статті** – проаналізувати різні тлумачення поняття “концепт” у сучасних лінгвістичних дослідженнях, а також зосередити увагу читача на деяких аспектах процесу формування концептуальної системи під кутом зору пізнавальної діяльності особистості.

Зазначена мета передбачає виконання таких **актуальних завдань**:

- здійснити короткий огляд отриманих в теорії та практиці лінгвістичних досліджень наявних знань щодо визначення терміна “концепт”;
- визначити особливості й структуру культурних концептів;
- простежити основні етапи формування концептуальної системи у свідомості індивіда.

**Об’єкт дослідження** – лінгвокультурний концепт як складне явище, компонент концептуальної системи людини, етимології, історії та асоціацій.

**Предмет статті** – виявити й описати деякі особливості формування концептуальної моделі світу у свідомості людини як результат когнітивної діяльності особистості, способи вираження її фізичного та культурного досвіду.

На сучасному етапі розвитку когнітивної лінгвістики поняття “концепт” відносять до числа нечітко визначених лінгвістичних категорій, оскільки сам термін “концепт” є відносно новим і не має загальноприйнятого визначення. Він сприймається як комплексне, багатовимірне соціопсихічне утворення, яке співвідноситься як із колективному, так й індивідуальною свідомістю [20]. На думку О. С. Кубрякової, термін “концепт” є парасольковим, він “покриває” предметні сфери декількох наукових напрямків: у першу чергу когнітивної психології та когнітив-



ної лінгвістики, що займаються проблемами мислення та пізнання, зберігання та переробки інформації [11, с. 58].

С. А. Аскольдов – один з перших дослідників концепту у світовій лінгвістиці, який вважав, що найбільш суттєвою функцією концептів як засобів пізнання є функція заміщення. “Концепт є мисленнєвим утворенням, яке заміщує нам в процесі мислення неозначену кількість предметів одного й того ж роду” [2, с. 312]. Спираючись на погляди А. С. Аскольдова, Д. С. Ліхачов запропонував вважати концепт “алгебраїчним вираженням значення, яким носії мови оперують в усному та писемному мовленні, адже охопити значення в усій його складності людина не встигає, не може, а іноді по–своєму інтерпретує його (залежно від своєї освіти, особистого досвіду, належності до певного середовища, професії та ін.)” [13].

А. Вежбицька розглядає концепт як об’єкт зі світу “Ідеальне”, що має ім’я та відображає певні культурно зумовлені уявлення людини про світ “Дійсність” [4, с. 10].

М. М. Болдирев характеризує концепт як “квант знання”, зорієнтований на відображення онтології світу у зв’язку з потребами соціальної дійсності [3, с. 22].

Іноді поняття “концепт” трактується як синтез логічних і гносеологічних уявлень про об’єкт [12, с. 80].

На думку А. А. Залевської “концепт – це спонтанно функціонуюче в пізнавальній і комунікативній діяльності індивіда базове перцептивно–когнітивно–афективне утворення динамічного характеру, що підпорядковується закономірностям психічного життя людини і внаслідок цього, через певний ряд параметрів, відрізняється від понять, значень, як продуктів наукового опису з позицій лінгвістичної теорії” [8, с. 39].

Зазначимо, що згадані вище визначення концепту не виключають одне одного, а лише підкреслюють різні способи формування концепту. Та найпродуктивнішим, на нашу думку, є інтегративний підхід до розуміння концепту, запропонований О. С. Кубряковою: **концепт** – термін, що слугує для роз’яснення ментальних і психічних ресурсів людської свідомості та тієї інформаційної структури, яка відображає її знання і досвід; оперативно – змістова одиниця пам’яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку (*linguamentalis*), усієї картини світу, що відображена у психіці людини [11, с. 90].

Серед праць, присвячених концептам, важливе місце займають дослідження концептів культури, що розглядають концепт з точки зору його місця в системі цінностей в житті людини. Концепти культури були найбільш змістовно досліджені й теоретично описані в працях Ю. С. Степанова та Д. С. Ліхачова, де вони постають як посередники, які здійснюють взаємодію між людиною та культурою. Д. С. Ліхачов відзначає

взаємозв'язок концепту й культури. Багатство концептів у кожної людини визначається її культурним досвідом: чим різноманітніші асоціації, відтінки у свідомості людини, тим більш насиченою є її концептосфера. У цьому позиція Д. С. Ліхачова перетинається з поглядами на концепт Ю. С. Степанова, для якого концепт нерозривно пов'язаний зі світом культури: “це ніби згусток культури у свідомості людини: те, у вигляді чого культура входить в її ментальний світ; з іншого боку, концепт – це те, завдяки чому людина – рядова, звичайна людина, не “творець культурних цінностей” – сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї” [19, с. 42]. Із цієї взаємодії випливає таке визначення: “Концепт – певна абстракція з ознаками поняття, етимології, сучасні асоціації, уявлення, оцінки, переживання, які супроводжують слово <... > яке не тільки мислиться, а й переживається” [19, с. 43].

Заслуговує на увагу і теорія концепту, запропонована Ю. Д. Апресяном, що базується на таких основних положеннях:

а) кожна природна мова відображає певний спосіб сприйняття та відображення світу, виражені в ній значення утворюють єдину систему поглядів, колективну філософію, яка нав'язується мовою всім її носіям;

б) властивий мові спосіб концептуалізації світу визначається як частково національно-специфічний;

в) погляд на світ (спосіб концептуалізації) “наївний” у тому плані, що він відрізняється від наукової картини світу, а не тому, що це примітивні уявлення [1, с. 39].

Об'єкти світу стають “культурними об'єктами” лише тоді, коли уявлення про них структуруються етнокультурним мисленням у вигляді певних “квантів” знання концептів.

Очевидно, що концепти представляють світ у свідомості людини, утворюючи концептуальну систему, а знаки мови кодують у слові зміст цієї системи. Концепт не виникає безпосередньо зі значення слова, а є результатом зіткнення словникового значення слова з особистим та суспільним досвідом людини [13, с. 4]. Він оточений емоційним, експресивним та оцінним ореолом. З. Д. Попова та І. А. Стернін, проаналізувавши цілу низку визначень, дійшли висновку, що когнітивний концепт формується у свідомості людини з урахуванням:

– її безпосереднього чуттєвого досвіду – сприйняття світу органами відчуття;

– предметної діяльності;

– мисленневих операцій з уже наявними у її свідомості концептами;

– з мовного спілкування (концепт може бути повідомлений, роз'яснений людині в мовній формі);

– шляхом свідомого пізнання мовних одиниць [17, с. 40].

Концепт народжується як образ, однак здатний, набуваючи ознак абстракції, поступово перетворюватися з чуттєвого образу у власне мисленнєвий. Як складний ментальний комплекс, він включає, окрім смислового змісту, ще й оцінку, ставлення людини до того чи іншого відображуваного об'єкта та інші компоненти:

- загальнолюдський чи універсальний;
- національно-культурний, зумовлений проживанням людини в певному культурному середовищі;
- соціальний, зумовлений належністю людини до певної групи населення;
- індивідуально-особистісний, що формується під впливом рівня освіченості, виховання, індивідуального досвіду.

Уявлення про мовну концептуалізацію світу, специфічну для кожної окремої мови й відображену в особливостях культури певної мови, бере початок від ідей Гумбольдта. Унаслідок взаємодії людини зі світом складається її уявлення про нього, формується певна модель, яка у філософсько-лінгвістичній літературі називається картиною світу.

В останні десятиліття проблема відображення у свідомості людини цілісної картини світу, зафіксованої у мові, стала однією з найважливіших проблем когнітивної лінгвістики. Картина світу “зберігає у собі певний образ світу” [18, с. 60], вона є його певним баченням та конструюванням відповідно до логічного умовиводу.

Набуваючи досвіду, людина трансформує його в певні концепти, які, логічно пов'язуючись між собою, утворюють концептуальну систему, що постійно конструюється, модифікується та уточнюється людиною. Це пояснюється властивістю концепту змінюватися у свідомості. Одні концепти потрапляють під вплив інших та видозмінюються. Із часом змінюється і число концептів й обсяг їх змісту [15, с. 102-120].

Послідовність побудови концептуальної системи у свідомості людини відповідає принципам логіки, що зумовлює таку властивість системи, як її логічність. Вона визначає можливість логічного переходу від одного концепту до іншого, визначення одних концептів через інші, побудову нових на базі вже наявних. Логічність системи дає змогу утворити всередині неї нові концепти: як такі, що породжуються актуальним досвідом, так і ті, що перейшли у свідомість через мову. Цим пояснюється можливість уведення в концептуальну систему абстрактних понять, які неможливо ввести в систему без мови.

Поняття картини світу (в тому числі й мовної) формується на вивченні уявлень людини про світ. “Кожна цивілізація, соціальна система характеризується своїм особливим способом сприйняття світу” [7, с. 17]. Якщо світ – це людина й середовище у взаємодії, то картина – результат переробки інформації про середовище та людину. Явища та предмети

зовнішнього світу представлені у свідомості людини у вигляді внутрішнього образу. Образ світу – не перцептивна картинка, а певне відносно стабільне утворення, що є результатом обробки даних сприйняття. Вся нова інформація вбудовується у вже наявну структуру суб’єкта. Образ світу регулює діяльність суб’єкта. Це ієрархічна структура когнітивних репрезентацій, гіпотеза про типовий стан реальності. Інакше кажучи, це структура, в якій закріплюються всі когнітивні здобутки суб’єкта. Отже, образ світу – це ієрархічна система когнітивних репрезентацій, а картина світу – система образів.

Картина світу, яку можна назвати знаннями про світ, лежить в основі індивідуальної свідомості. Концептуальні картини світу у різних людей можуть бути різними, наприклад, у представників різних епох, різних соціальних, вікових груп, різних галузей наукового знання і т. ін. Люди, які розмовляють різними мовами, можуть мати за певних умов близькі по суті концептуальні картини світу, а люди, що розмовляють однією й тією ж мовою – різні. Звідси випливає, що в концептуальній картині світу взаємодіє загальнолюдське, національне та особистісне.

Картина світу – цілісний, глобальний образ дійсності, який є результатом всієї духовної активності людини, що виникає в неї у ході всіх її контактів зі світом. Пізнаючи світ, людина формує свої уявлення про нього, тобто в її свідомості виникає певна “картина світу” або “мовна модель світу”, а мова, у свою чергу, виконує вимоги щодо реалізації такого пізнавального процесу. Концептуальна картина світу багатша, ніж мовна, яка відображає національну картину світу і може бути виявлена в мовних одиницях різних рівнів. Національні мовні картини світу – це просто інше їх “зabarвлення”.

Розглядаючи проблему співвідношення концептуальної та мовної картин світу, лінгвісти намагаються встановити, як відбувається формування тих чи інших концептів. Вони виділяють цілу низку базових когнітивних концептів, які є універсальними або відображають єдиний для всіх когнітивний процес. До таких універсальних концептів належать: простір, час, число, дружба та ін. У процесі життя конкретної сучасної людини мовна картина світу передує концептуальній та формує її, тому що людина здатна пізнавати світ та саму себе завдяки мові. “Мовна картина світу – це взятий у всій сукупності весь концептуальний зміст певної мови” [10, с. 246]. З одного боку, умови життя людей та навколишній матеріальний світ визначають їх свідомість та поведінку, що знаходить відображення в мові, перш за все, в семантиці та граматичних формах; з іншого боку, людина сприймає світ переважно через різні мовні ресурси, які визначають структуру мислення та поведінку людини.

У ході нашого дослідження виявилось, що об’єктивний розвиток будь-якої цивілізації викликає зміни у житті та трансформує мовні кар-

тини світу, складниками яких є універсальні та лінгвокультурні концепти, а менталітет будь-якого лінгвокультурного співтовариства значною мірою зумовлений його картиною світу, в якій репрезентовані світогляд та світорозуміння її членів.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що для концептуальної системи також характерні такі властивості, як мінливість, пов'язана з накопиченням досвіду та здобуттям нових знань, і логічність, пов'язана з особливостями механізму побудови концептуальної системи у свідомості людини.

У вітчизняній і зарубіжній лінгвістичній літературі за останній час виникла ціла низка мовних понять, багато з яких раніше не були у широкому вжитку, або характеризувалися обмеженим змістом. Серед таких понять особливе місце займає концепт управління або менеджменту як концепт, який залучений у діяльність людини з підтримки її потреби у матеріально-благополучному існуванні. Якщо раніше введення понять було чисто механічним, яке копіювало західну структуру господарювання шляхом заміни українського найменування запозиченим (управлінець – менеджер, постачальник – логістик), то за останні роки концептуальний зміст понять, які складають основу дискурсу господарювання, набув значно чіткіших семантичних контурів завдяки когнітивному засвоєнню запозичених концептів українським підприємцем (суб'єктом дискурсу) та інтенсивною апробацією когнітивно засвоєного змісту. Відношення до управлінської діяльності та організації трудового співтовариства є однією з найважливіших характеристик буття, що знаходить множинне й варіативне відображення в мові та культурі; водночас характеристики даного концепту до цих пір ще не були висвітлені в працях дослідників, відповідно, моделювання даного змістового утворення ще не отримало лінгвокультурологічного висвітлення на матеріалі української та англійської мов. Тому ми вважаємо перспективним дослідження образних, понятійних та ціннісних характеристик концепту “менеджмент” у мовній свідомості представників різних груп українського та американського управлінських соціумів з метою виявлення певних соціокультурних подібностей і відмінностей.

### Література:

1. Апресян Ю. Д. Избранные труды. Лексическая семантика. Т. 1. / Ю. Д. Апресян. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1995. – 472 с.
2. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – М. 1997. – С. 34 – 69.
3. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : ТГУ, 2002. – 123 с.

4. Вежбицкая А. Язык, культура, познание / А. Вежбицкая; [пер. с англ.]. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Воркачев С. Г. Концепт как “зонтиковый термин” / С. Г. Воркачев // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 24. – М., 2003. – С. 4–12.
6. Голубьева Н. А. Деривационная активность концепта “прецедент” / Н. А. Голубьева // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2008. – № 5. – С. 259–264.
7. Гуревич П. С. Культурология: Учебное пособие / П. С. Гуревич. – М. : Знания, 1996. – С. 17.
8. Залевская А. А. Психологический подход к проблеме концепта / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 12–16.
9. Карасик В. И. О категориях лингвокультурологии / В. И. Карасик // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. – Волгоград: Перемена, 2001. – С. 3–16.
10. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1976. – С. 246.
11. Кубрякова Е. С. Концепт. Концептуализация / Е. С. Кубрякова // Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : Филологический факультет МГУ, 1996. – С. 90–94.
12. Кузнецов В. Поняття та моделі / В. Кузнецов // Філософська думка. – 1998. – № 1. – С. 61–80.
13. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Известия Академии наук СССР. Серия литературы и языка. – М. : Наука, 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
14. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: Учебное пособие / В. А. Маслова. – М. : Флинта: Наука, 2004. – 296 с.
15. Павиленис Р. И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
16. Положин М. М. Концептуальна система як базове поняття когнітивної семантики й теорії мовної особистості / М. М. Положин // Проблеми романо-германської філології: Зб. наук. праць. – Ужгород: Ліра, 2005. – С. 5–20.
17. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике / З. Д. Попова., И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
18. Серебренников Б. А. Номинация и проблема выбора / Б. А. Серебренников // Языковая номинация: Общевопросы (ЯНОВ). – М. : Наука, 1977. – С. 60–187.
19. Степанов Ю. С. Концепт / Ю. С. Степанов // Словарь русской культуры: опыт исследования. – М. : Школа “Языки русской культуры”. – 1997. – С. 43–83.
20. Шишкина С. А. Лингвокультурная и когнитивная репрезентация концепта “интерес” в русском и английском языках: Автореф. дис. канд. филол. наук: спец. 10. 02. 01 / С. А. Шишкина. – Тюмень, 2007. – 21 с.

**Коваль Т. П.,**

*Хмельницький національний університет, м. Хмельницький*

## УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ ГЕЛОТОЛОГІЧНОГО МЕТОДУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

*У статті висвітлено проблему планетаризації свідомості педагога в гелотологічному аспекті. Обґрунтовано новизну методу, зазначено, що сміховий аналіз є особливим типом образного та парадоксального мислення особистості. Проілюстровано шляхи гармонізації взаємин педагога з аудиторією, основою яких є естетичний феномен “сонячного сміху”. Запропоновано критерії визначення рівня сформованості у педагога по-чуття гумору та комічного.*

**Ключові слова:** гелотологічний метод, педагогічний дискурс, сміховий аналіз.

*В статье рассматривается проблема планетаризации сознания педагога в гелотологическом аспекте. Обосновано новизну метода, отмечено, что смеховой анализ есть особенным типом образного и парадоксального мышления личности. Проиллюстрировано пути гармонизации отношений педагога с аудиторией, основой которой есть эстетический феномен “солнечного смеха”. Предложено критерии определения уровня сформированности у педагога чувства юмора и комического.*

**Ключевые слова:** гелотологический метод, педагогический дискурс, смеховой анализ.

*The paper addresses the problem of planatarization of consciousness teacher in gelotologicheskij aspect. Justified by the novelty of the method, noted that the analysis of humor is a special type of imaginative thinking and paradoxical personality. Showed ways of harmonization relations educator with the audience, which is the basis of the aesthetic phenomenon of “the solar laughter”. Proposed criteria for determining the level of formation of a teacher’s sense of humor and comic relief.*

**Key words:** gelotologicheskij aspect, pedagogical discourse, the analysis of humor.

Краса педагогічного стилю полягає у культурі взаємовідношень між педагогом і вихованцями, рівень сміхової культури – показник рівня співтворчості, емпатії. **Актуальність теми** зумовлена протиріччями між ціннісним ідейно-естетичним, виховним потенціалом гумору як ментальної риси українця та обмеженими можливостями використання сміхового енергопотенціалу в дидактико-педагогічному процесі. **Мета статті** – обґрунтувати новизну дослідження; проілюструвати шляхи гармонізації взаємин педагога з аудиторією методом формування планетарного типу свідомості (гелотологічний аспект); розробити критерії визначення рівня

сформованості в педагога почуття гумору та почуття комічного (комунікативний аспект).

Проблема сміху досліджувалась у різних аспектах. Зокрема, природу сміху вивчали Цицерон, Аристотель, А. Шопенгауер, Г. Гегель, Г. Спенсер, Дж. Сьолі, А. Бергсон, М. Бахтін, В. Пропп, Р. Садикова; особливості сприйняття комічного – Б. Ананьєв, О. Лук, І. Єрмаков, С. Рубінштейн, М. Ярошевський, О. Єрмоленко, Б. Ломов, Л. Веккер, Д. Гібсон; розвиток комічного у дітей досліджувала Д. Ніколенко, виховання почуття гумору у школярів – Н. Старовойтенко, необхідність зміни позиції учителів і учнів – Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Зязюн, Я. Коменський, В. Леві, А. Макаренко, І. Підласий, С. Русова, Ж. Руссо, О. Савченко, В. Сухомлинський. Проте результати гелотологічних досліджень не цілком систематизовано та спроектовано на площину сучасної освіти.

У ході експериментальних досліджень С. Коншина дає якісну характеристику почуття гумору: “Людина з розвинутим почуттям гумору здатна до теоретичного і образного мислення. У процесі цих видів діяльності вона перетворює подумки образи так, що знаходить смішне у *протиріччі подібностей*. Окрім того, людина повинна володіти деякими творчими здібностями, що дозволяють їй, зокрема, розвивати лінгвокреативне мислення” [6, с. 42].

Отже, реципієнт та творець комічного мають володіти особливим типом мислення – парадоксальним, це дало підстави вченим зробити висновок, що *сміховий аналіз* – певний тип образного мислення. “Адже щоб неналежне, невідповідне справило комічний ефект, – констатує Н. Старовойтенко, – необхідно мати уявлення про належне, відповідне, і хоча б інтуїтивно, в найзагальнішій формі вловити протиріччя. Ось чому сприйняття комічного тісно пов’язане з почуттям гармонії та доцільності” [11, с. 27].

Ми пропонуємо вживати термін *сміховий аналіз* чи *сміхоаналіз* у двох значеннях: аналіз рівнів сміхової культури особистості, соціуму; аналіз комічного тексту. У статті акцент уваги зміщено тільки на *сміховому аналізі* структурних компонентів моделі “Я” – соціум”.

Парадоксально, що одним із трьох критеріїв, якими користувався Піфагор під час відбору учнів до своєї школи, був сміх кандидата як строго індивідуальна і досить інформативна характеристика. Метод Піфагора ґрунтується як на “формально-динамічних” або стилістичних особливостях сміху, так і на ситуативно-предметних характеристиках, що диференціюють аудиторію. *По-перше*, зв’язок між інтелектом і почуттям гумору взаємний; *по-друге*, оскільки почуття смішного не вроджене, а є продуктом складного діалектичного розвитку психіки людини у конкретних умовах її соціального життя, то рівень розвитку здібності бачити смішне і якісна характеристика цієї здібності залежать від *виховних чинників*, під



впливом яких складається ціннісна структура особистості. Тому аналіз причин виникнення сміху в людини сприяє глибинному розумінню її характеру, правильній оцінці її моральних та естетичних установок. З цього приводу Гете зазначив, що характер людей пізнається у тому, що вони знаходять смішним, а Флері радив науковцям вивчати фізіологічний та гігієнічний вплив сміху на дитину, оскільки це вивчення може змінити систему виховання, дати основу новим поглядам на виховання характеру. Такого роду настанови непоодинокі у різних сферах наукової думки. Симптоматично, що правильне виховання у педагогічній практиці гумором, формування почуття здорового гумору передбачає розуміння його значення у житті особистості, знання психологічної природи гумору, закономірностей виникнення цього почуття і його розвитку на різних етапах формування ціннісної структури індивідуума. Таке розуміння забезпечує раціональний вплив на формування гармонійної особистості та розвиток парадоксального мислення.

У психологічному та філософському аспектах гелотологічних досліджень визначено два види сміху: *фізіологічний* (“сміх тіла”) та *інтелектуальний* (“сміх розуму”). Перший вид сміху є результатом емоційної напруги, і “відповідає” на питання: *від чого сміюся?* Другий – наслідок критичного і творчого ставлення до буття, реакція на комічне: *над чим сміюся?* Вважаємо, що у педагогічній практиці використання обох видів сміху як ефективних методів оптимізації міжособистісних стосунків викладача з аудиторією необхідне.

Функція *педагогічного мислення* полягає в інтелектуальному забезпеченні дидактичного проектування, у пошуково-експериментальній діяльності викладача та реципієнтів. Найсуттєвішим фактором педагогічної свідомості є прагнення педагога знайти відповіді на вічні проблеми про сенс буття, про місце людини у світі, про феномен культури, про походження Всесвіту. Креативна радісна співпраця естетотерапевта та дитини може стати механізмом адаптації дитини до Всесвіту. Вирішення проблем естетизації педагогічного процесу, зокрема, О. Федій вбачає у використанні експериментальних даних суміжних із педагогікою наук: філософії, психології, психотерапії, психофізіології, медицини, мистецтвознавства. До видів естетотерапії природними та ігровими засобами О. Федій відносить і *сміхотерапію (гелотологію)* [12, с. 21 – 36].

“Офіційно” *гелотологія* виникла у 70-ті роки ХХ століття як парадоксальне явище: свій смертельний діагноз – колагеноз – Норман Казинс поборов за допомогою сміху (безперервний перегляд гумористичних програм). Тому американський психотерапевт Н. Казинс вважається засновником *гелотології* – науки про сміх. Гелотологія – популярний напрям і в сучасній психотерапії [3].

Проте *феноменологія сміху та комічного* здавна є предметом дослід-

джен різних сфер наукової діяльності, оскільки сміховий досвід людства є глибинним пластом загальнолюдської культури. Тому виникнення гелотології явище цілком закономірне. Отже, термін *гелотологія* вживається у двох поняттях: *сміхотерапія* (у медицині); власне *гелотологія* (від гр. *гелос* – *сміх*) – наука про сміх, що систематизує усі дослідження генетики сміху та комічного.

Етимологія слова співзвучна з іншим поняттям, що вказує на наявність у сміхові, а отже, і у його носія *мири сонячності*. У індоєвропейців “*сміх*” і “*сіяння*” – споріднені поняття. Сміх Геліоса – це єдність символів. Давньогрецьке *геласо* – “сплав” із сміху і радості, святкування. Лейденський папірус свідчить про те, що світло народилося внаслідок сміху Бога. Це все плоди культурної традиції, що оновлюються у всіх епохах історії людства [5, с. 94]. “Космічне” походження сміху є предметом великого розмаїття наукових розвідок. Наприклад, у “Філософії сміху” Л. Карасева зазначається: “Стосовно метафор сміху-світла, сміху-сонця, сміху-ранку, які заповнили увесь простір міфології та літератури, то їх у більшості випадків взагалі немає сенсу відокремлювати один від одного” [5, с. 93]. Українська народна космологія антропологічна, оскільки трактує макрокосм як мікркосм. Вистежується також тенденція трансформації уявлення “людина-сонце” (на ґрунті магічної практики заговорів) у антропоморфічне уявлення “сонце – то людина” [9].

Однак у гелотологічних теоріях ще не вироблено єдиного наукового методу аналізу феномену сміху та комічного, особливо крізь призму планетаризації свідомості індивідуума. Закономірність і життєздатність “*сміхосонячного*” правила полягає в гармонії зовнішніх та внутрішніх рис людської вдачі. Людина – єдиний носій цього світлоносного блага. *Сміх* як *унікальна космічно-земна субстанція* визначає особливості психофізичного устрою та духовної організації людини. Ця сентенція пріоритетна в концепції діалектики сміху: використання еманацийних сутностей сміху як імунного засобу, як регулятора рівноваги, як особливого виду енергетичного стану.

Почуття “всеохоплюючої радості” народжується у момент розкриття таланту кожної особистості, яка природно востає у *ноосферу*. Гармонія – симетрія частин цілого; *почуття гумору* – мікроелемент структури духовних запитів людини, джерело позитивних емоцій. У комічному дискурсі А. Бергсона висловлюється думка стосовно методу перетворення особистістю численних драм на комедії, а саме: сприймати життя як сторонній спостерігач: “Комічне вимагає, таким чином, короткочасної анестезії серця. Воно звертається до чистого розуму” [2, с. 18]. Натомість видатний український психолог Г. Костюк, високо оцінюючи *почуття комічного*, стверджує, що воно перебуває на кордоні між інтелектом та естетичними емоціями [8, с. 26]. За І. Кантом, гумор і сатира є різно-

видами *дотепності* – особливого таланту, що належить до щедрості думок у їх взаємообміні (*veniam damus petimusque vicissim*). Дотепність – властивість розуму, так би мовити, його вишуканість [4, с. 461-465]. Безперечно, гармонійна особистість володіє усіма вищезазначеними *талантами*.

Визначально, що центром гуманної педагогіки дійсного іноземного члена Академії педагогічних наук, доктора психологічних наук Ш. Амонашвілі є поняття “*учитель-сонце*”, що радісно посміхається дітям. Предметом досліджень вченого є феномен посмішки як прояву почуттів, як творчої сили освіти; розкриття глибинних психологічних основ цього унікального явища, методи оволодіння учителем важелями “механізму” посмішки. Ш. Амонашвілі констатує: “Педагогічна Посмішка як духовний стан учителя, як якість його духу, супроводжує його постійно, він нарощує в собі її міць. Він сам стає Посмішкою і розповсюджує навколо себе еманацию добра і надії” [1, с. 21].

Поняття “*планетарна педагогіка*” ґрунтується на категорії “*планетарне мислення*”. Зазначену проблему досліджували К. Цюлковський, В. Вернадський, М. Федоров, П. Флоренський, М. Реріх, О. Реріх, О. Бердник, Д. Радьяр, В. Клименко, В. Казютинський, П. Успенський, О. Гулига, С. Подмазін, О. Ковальчук та ін.

Неоднозначність і складність категорії “*планетаризація свідомості*” полягає у необхідності інтеграції суміжних наук: філософії освіти, психології, педагогічної антропології, соціальної когнітології, трудології, синергетики, психогенетики соціології та ін. Заслуга, наприклад, соціології полягає у розкритті соціальної природи сміху, адже інтеграція людини в соціумі зумовлює потребу у спілкуванні, а комунікативна функція гумору полягає у доцільності та гармонізації діалогічних стосунків. Таким чином, подолати кризу на освітянському просторі можна за умови зміни кута бачення усіх аспектів дидактики та педагогіки.

Сміх – це багатогранне явище і його можна розглядати з різних точок зору: як вияв фізіології людини (коливальні дихально-видихальні сміхові рухи); як вияв її психічного життя (емоція радості, функція розрядки); як феномен культури (культурно відшліфована емоція) [7, с. 20]. Педагогіка – універсальна, інтегрована наука, яка передбачає знання філософії сміху у всіх вищезазначених аспектах.

Як видатний педагог, дослідник комічного В. Пропп дає цінну пораду: “Викладачам, які нездатні зрозуміти і сприйняти хороший дитячий сміх, які не розуміють жартів, які не уміють ніколи посміхатися, варто було б рекомендувати змінити професію” [10, с. 21].

Результати численних педагогічних експериментів констатують, що під час зустрічі педагога з аудиторією виникають психологічні бар’єри: страх, негативна реакція, втома, нудьга, байдужість. Виникнення такого

роду емоційних станів пов’язано з менторським, авторитарним стилем викладання; з практикою “маятникового виховання”; надмірною, штучною серйозністю (похмура, педантична вдача викладача); педагогічним суб’єктивізмом; низьким рівнем сміхової культури педагога (саркастична іронічність); особистісною вадою викладача (проблеми дикції, голосу, міміки, жестикуляції); недоліками зовнішнього вигляду; недоречністю смішних ситуацій, у яких мимовільно чи свідомо перебуває педагог і т. п.

У кількісному відношенні “смішне” переважає “комічне”, якісною ознакою якого є *естетичний сміх*, а фундаментальною основою – *дотепність та розвинене почуття гумору*. Отже, не все “смішне” – Прекрасне, корисне. Навчити юних громадян сприймати, розуміти, творити комічне – завдання креативного мудрого наставника. Для гармонізації взаємин з аудиторією педагогу необхідно послуговуватися *демократичним методом*, основою якого, на нашу думку, є *естетичний феномен сонячного сміху* – своєрідна ознака сакрального, космічно-астрального походження особистості, планетарного типу мислення, основою рисою якого є розвинені почуття гумору (емпатія, життєрадісність) та почуття комічного (парадоксальність мислення, дотепність).

Таким чином, критеріями визначення рівня сформованості розвиненого почуття гумору та почуття комічного у педагога, на нашу думку, можуть бути:

1. **Знання педагогом** основних понять, закономірностей, законів: *фізіології сміху* – шляхів розподілу нервової енергії організму, імунної функції сміху; *психології сміху* – функціонування механізмів гальмування-збудження сміху; “анестезії серця” Бергсона, сміхової релаксації, прогнозування психологічних ситуацій; *гелотології* – класичної сміхотерапії, медичної клоунади, йоги сміху; *педагогіки сміху* – антистресової, антиконфліктної, комунікативної функції сміху; *етики та естетики сміху* – Краси сміху, міри сміху; *логіки сміху* – принципу А. Шопенгауера, за яким інтелект є інструментом волі, джерело смішного приховане у невідповідності між абстрактним і споглядальним, умова перцепції – у розвиткові парадоксального мислення реципієнта, іронія об’єктивна (спрямована на іншого), гумор суб’єктивний (спрямований на “Я”); *філософії сміху* – шляхів гармонізації особистості, особливостей енергетичного потенціалу сміху, законів планетарного мислення, “сонячності” сміху, самосміху, вибору сенсу буття, рецепції сміху як унікальної ознаки оптимізму, людяності, гуманності та стилю внутрішньої свободи особистості; *філософії освіти для прогресивного суспільства Джона Д’юї* – віра у демократію і силу наукового методу, інтелектуальна, тілесна, внутрішня свобода (формування у молоді здатності до самоконтролю, самовиховання), невимушений, підготовлений, натхненний контакт і спілкування; відповідальність педагога за створення умов для формуван-

ня такого досвіду в теперішньому, який буде чинити сприятливий вплив на майбутнє, тобто раціоналізація усього досвіду.

2. **Уміння педагога:** швидко зчитувати інформацію з *“портрету аудиторії”*; блискуче обробляти отриману інформацію для моделювання навчально-виховної ситуації; прогнозувати психологічні стани реципієнтів; уміло користуватися прийомом *“мимовільного жарту”*; створювати *гарний, мажорний настрій* слухачам; вправно керувати *“механізмом сміху”* (власного та аудиторії); дотепно посміятися над собою, визнаючи таким чином свої недоліки; уміло впроваджувати у практику діалектичний *метод Сократа – філософську іронію* (під час бесіди, дискусії, полеміки); ефективно впроваджувати *методику Горгія*, суть якої полягає у тому, щоб серйозність опонента розбивати влучним жартом, а жартівливість – серйозністю; акцентувати на засобах виразності *витонченого стилю Деметрія*, який обґрунтував естетичну категорію *“жарт”*, а у *“смішне” і “веселе”* ввів момент суб’єктивного відчуття; впроваджувати *філософський метод реформатора Панеція* щодо виховання природних афектів людини і доведення їх до чеснот, естетичні принципи внутрішньої боротьби людського суб’єкта, його морального життя, розвитку талантів (зокрема і дотепності), гуманності та оптимізму щодо віри у людську солідарність і всемогутню надію на прекрасне майбутнє; уміти дотепно знімати з людини такі види *масок – “особистостей”*, визначені *Цицероном – Панецієм*, які зумовлені обставинами і бажанням; формувати в особистості чітку громадянську та політичну позицію і згідно з *теорією смішного Цицерона* правильно вибирати об’єкти сміху, природно користуватися *максимою Цицерона* щодо помірності смішного та доцільності введення влучних жартів, дотепів у структуру ораторської промови (лекції), ігнорувати висновки гносеології академіків-скептиків стосовно неможливості пізнання об’єктивного і чуттєвого світу, впроваджуючи *цицеронівську концепцію внутрішнього досвіду людини* (у тому числі і досвід самоіронії, самокритики, сміху над собою, редукованого сміху тощо); пафосно застосовувати *методи Квінтіліана* – артистичного збудження у емоційно-чуттєвій сфері слухачів відповідних почуттів і пристрастей (бути промовцем з *“гарною фантазією”*), доречного і доцільного збудження сміху (розважати, давати відпочинок від серйозного, змінювати гнів опонента на позитивне ставлення до оратора), використовувати *прийом Горація* – висловлювати настанови помірним темпом, у разі необхідності уміти пришвидшувати його голосним каскадом намішки; обґрунтовано використовувати *загальнофілософський естетичний метод Посідонія*, який не визнає глибокої прірви між людиною і божеством, між волею і долею, між космополітизмом і націоналізмом; практично впроваджувати на уроках та під час зустрічей із вихованцями *гелотологічні принципи, методи* (сміхоаналіз особистістю свого та

чужого сміху, перегляд гумористичних програм, кінокомедій, прослуховування жартівливих пісень, фоноаналіз “сміху”, читання і декламація гумористичних, сатиричних творів; хоровий сміх, перегляд комічних фотографій, шаржів, карикатур, розказування дотепних анекдотів, сміховий аналіз комічних творів; діагностика характеру та естетичного смаку людини (і літературних персонажів) методом аналізу особливостей їхніх жартів; тестування стосовно визначення рівня сформованості почуття гумору як важливого компоненту мовленнєвої та комунікативної компетенції особистості; складання каламбурів, написання гуморесок, фейлетонів, памфлетів сценаріїв для КВК; виконання комічних ролей у шкільному та студентському театрі, карнавалі сміху; участь у Клубі сміху, у конкурсах буриме, читців-гумористів та ін.).

До речі, в Інтернет-мережі є сенсаційне повідомлення і фотоматеріали про те, що 10 грудня 2010 року о 12 год. 40 хв. учені Фізичного інституту ім. Лебедева виявили на Сонці *гігантські очі та посмішку*. Фахівці констатують, що *очі та смайл* утворилися у зв’язку із неоднорідностями магнітного поля світила. Дослідники жартома коментують: вираз *обличчя Сонця* засвідчує, що *вдача у зірки*, поруч з якою ми живемо, досить *спокійна і трохи безтурботна*. А *сонячний смайлик* також можна побачити і в інших діапазонах, наприклад, на фотографіях *сонячної корони*.

Національний та космічно-планетарний вектори соціалізації індивідуума визначають його як носія націотворчого, ментального коду та як представника роду людського – землянина. Безперечно, “сміх – це людина, а людину не можна мислити без майбутнього” [5, с. 202]. *Естетичний сонячний сміх* позбавлений енергії цинізму, злорадства, заздрощів, лицемірства, страху, нудьги, печалі, песимізму. *Гелос* – універсальний та інтернаціональний. Симптоматично, що *сміхотворець* – інтернаціоналіст із яскраво вираженою специфікою національної сміхової культури. Отже, *естетичний сміх* є *одним із чинників успіху комуніканта* у процесі вербального і невербального, масового, міжособистісного та міжкультурного спілкування, і таким чином, є *гарантом щасливої радісної перспективи* стосовно реалізації особистістю індивідуальної програми безсмертя.

Таким чином, планетаризація свідомості педагога згідно з гелотологічними закономірностями ґрунтується на дотриманні закону гармонійного обміну позитивними енергопотенціалами між педагогом та аудиторією методом сміхоаналізу та сміхової релаксації. Перспективу досліджень бачимо у експериментальній перевірці продуктивності вироблених критеріїв, ефективності моделі “планетарна педагогіка”.

**Література:**

1. Амонашвілі Ш. Посмішко моя, де ти? Думки в учительській / Амонашвілі Ш. – Хмельницький: Подільський культурно-просвітительський центр ім. М. К. Реріха, 2007. – 32 с.
2. Бергсон А. Сміх. Нарис про значення комічного / Бергсон А. – Львів: Д. Л., 1994. – 164 с.
3. Василькіна Ю. О смехе серьезно / Василькіна Ю. // 9 місяців. – М., 2007. № 04.
4. Кант И. Сочинения в шести томах / Кант И. – Т. 6. – М. : Мысль, 1966. – 743 с.
5. Карасев Л. Философия смеха / Карасев Л. – М. : Московский государственный университет, 1996. – 224 с.
6. Коншина С. Комический текст в аспекте его структурирования и понимания : дис. канд. филолог. наук / Коншина С. – М., 2006. – 195 с.
7. Корюкина Н. Комическое в художественном тексте и его межкультурная транслируемость (на материале произведений М. Зошенко и С. Довлатова и их англоязычных переводов): дис... канд. филолог. наук / Корюкина Н. – Пермь, 2008. – 166 с.
8. Костюк К. Психология / Костюк К. – К. :, 1939.
9. Петров В. Мітологема “сонця” в укр. нар. віруваннях та візантійсько-гелліністичний культурний цикл / Петров В. // Етнографічний вісник. – 1927. – С. 89 – 119.
10. Пропп В. Проблемы комизма и смеха / Пропп В. – М. : Искусство, 1976. – 183 с.
11. Старовойтенко Н. Виховання почуття гумору у старших дошкільників та молодших школярів: дис.... канд. пед. наук / Старовойтенко Н. – К., 2000. – 179 с.
12. Федій О. Естетотерапія: Навчальний посібник / Федій О. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 256 с.

Косенко А. В.,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

## СУБ'ЄКТИВНИЙ ПОДІЛ ОБ'ЄКТИВНОЇ ДІЙНОСТІ: КОНЦЕПТИ, КЛАСИ, КАТЕГОРІЇ

*У статті розглядаються поняття класифікації, категоризації та концептуалізації у сучасній мовознавчій науці як передумови системного, впорядкованого та логічного підходу до вивчення мовних явищ, виокремлюються їх диференційні та інтегральні риси.*

**Ключові слова:** класифікація, категоризація, концептуалізація, когнітивна класифікаційна ознака, концепт, згасання концепту, аналіз.

*В статье рассматриваются понятия классификации, категоризации и концептуализации в современном языкознании как предпосылки для системного, упорядоченного и логического подхода к изучению языковых явлений, выделяются их дифференциальные и интегральные черты.*

**Ключевые слова:** классификация, категоризация, концептуализация, когнитивный классификационный признак, концепт, угасание концепта, анализ.

*In the article the notions of classification, categorization and conceptualization in modern linguistics are examined as the necessary prerequisites for systematic, ordered and logical approach to the study of the linguistic phenomena, their differential and integral features are distinguished.*

**Keywords:** classification, categorization, conceptualization, cognitive classification feature, concept, concept decline, analysis.

Одним з стрижневих питань когнітивної лінгвістики є питання про те, як людина власне сприймає навколишній світ і як це відображається на значенні мовних виразів. Пізнавальна діяльність людини спрямована на вміння орієнтуватися у навколишньому світі за допомогою попередньо отриманого досвіду. Це, відповідно, зумовлює необхідність виокремлювати та порівнювати об'єкти, явища, події об'єктивної дійсності. Окреслення термінологічного апарату, яким послуговуються лінгвісти при дослідженні ментального членування мовного простору й визначає **актуальність** запропонованої статті. **Метою** статті виступає визначення інтегральних та диференційних рис трьох корелюючих в сучасній лінгвістиці понять, якими послуговуються мовознавці, а саме *концептуалізація, категоризація та класифікація*. Мета визначає поставлені **завдання**, а саме: 1) визначення існуючих підходів до розгляду суб'єктивного поділу мовцем об'єктивної дійсності; 2) їх аналіз та систематизація та 3) інтерпретація отриманих даних та підведення підсумків.

*Концептуалізація* виступає одним найголовніших понять когнітивної



семантики як розділу когнітивної лінгвістики, у фокусі інтересів якого перебуває питання про те, яким чином людина сприймає навколишній світ і як це позначається на значенні мовних виразів. Цей термін найчастіше використовується у роботах лінгвістів (М. М. Болдирев, О. С. Кубрякова, З. Д. Попова, К. В. Рахліна, О. В. Рудакова, О. О. Селіванова, Г. Г. Слишкін, І. А. Стернін та інші). О. О. Селіванова (2006) визначає концептуалізацію як осмислення інформації, яка надходить, і утворення певних уявлень про світ у вигляді концептів. Більшість з цих концептів, твердить вона, закріплюється у мові значеннями конкретних слів. Дослідниця вважає, що концептуалізація є ключовим поняттям когнітивної лінгвістики, адже фіксація певного концепту за мовним знаком є базою формування семантичного простору мови. Дискусійним питанням концептуалізації є первинність чи вторинність цього процесу відносно мови у філогенезі й онтогенезі. Дослідники вважають, що концептуалізація є результатом довербальної стадії розвитку людини і з формуванням мови засвоєння реальності набуває нових форм [11, с. 258]. М. М. Болдирев (2004) дотримується подібної точки зору та визначає процес концептуалізації як процес утворення і формування концептів у свідомості людини [1]. З. Д. Попова та І. А. Стернін (2007) визначають концептуалізацію як виділення в свідомості людини певної області об'єктивної чи суб'єктивної, тобто мисленнєвої діяльності, її осмислення, виділення в ній диференційних ознак та віднесення її до певного класу [8, с. 121]. Результатом концептуалізації дослідники вважають концепт як мислительне відображення виділених ознак даної області, яка виступає денотатом концепту, тобто реальною сферою, яка знайшла в концепті мислительне відображення. Концептуалізація денотата, на думку дослідників, є тривалим процесом як в онтогенезі, так і у філогенезі і продовжується постійно як у суспільстві, так і в індивідуальній свідомості. Формування концептів в онтогенезі йде від образного, чуттєвого до більш абстрактного та раціонального. Вчені виокремлюють декілька шляхів формування концептів у свідомості людини. Найголовнішим джерелом утворення концептів є безпосередній сенсорний досвід, тобто сприйняття дійсності органами чуттів. Концепти можуть також виникати із безпосередніх операцій людини з предметами, із її предметної діяльності. Наступним джерелом утворення концептів, на думку З. Д. Попової та І. А. Стерніна, слугують мисленнєві операції людини з іншими концептами, які вже існують у її свідомості. Такі операції можуть призвести до виникнення у свідомості нових концептів, які Г. Г. Слишкін (2004) денотує як *метаконцепти* що є, на думку дослідника, результатом вторинної концептуалізації, феноменом прецедентного тексту, тобто світу, контекстом, в якому відбувається переосмислення актуальних концептів, що беруть участь у комунікації [13, с. 27]. Концепти можуть також формуватися

із мовного спілкування. Пояснюючи це твердження вчені говорять, що концепт може бути повідомлений, роз'яснений, запропонований людині у мовній формі. У процесі навчання, наприклад, дитина постійно запитує, що означає те чи інше слово чи для чого слугує той чи інший концепт. І, нарешті, концепти можуть формуватися із самостійного пізнання людиною значень мовних одиниць, які засвоюються в процесі життя. Доросла людина шукає пояснення невідомого для неї слова в словнику і через нього знайомиться з відповідним концептом. На думку З. Д. Попової та І. А. Стерніна (2007), багато концептів зникає у ході розвитку суспільного життя. Як приклад вони наводять російський концепт місничество, який відіграв велику роль в житті російського суспільства та держави у XVI-XVII століттях [8, с. 125]. Багато концептів зазнають істотних змін в умовах перетворень у людському суспільстві, одночасно виникають нові. О. В. Рудакова (2003), наприклад, виявила рух ознак у концепті быт в російській свідомості [10]. Ці погляди поділяє і В. І. Карасик (2004), вводячи в науковий обіг поняття *згасання* концепту [3, с. 122]. О. С. Кубрякова (2004) підкреслює первинність предметних, побутових концептів у свідомості людини і розвиток на їх базі нових, більш абстрактних похідних концептів в процесі розвитку суспільства і пізнання [4, с. 16]. На думку дослідниці, людина не лише позначала світ, але й описувала його. Саме в таких описах і зароджувались нові концепти. Їх поява, на думку дослідниці, є результатом аргументації мовної та наслідком дискурсивної діяльності людини, яка здійснюється в певних історичних, культурологічних та прагматичних умовах. В цих ситуаціях концепти виникають в умовах їх номінального визначення. К. В. Рахліна (2000) під концептуалізацією розуміє певний спосіб узагальнення людського досвіду, який мовець реалізує в певному висловлюванні. Ситуація може залишатись незмінною, а говоритиме про неї мовець по різному в залежності від того, як він її уявляє в даний момент, що і виступає концептуалізацією [9, с. 7].

Поряд із терміном *концептуалізація* у сучасній когнітивістиці широко використовується термін *категоризація* (О. В. Бондарко, Т. Гівон, О. С. Кубрякова, Дж. Лакофф, М. В. Нікітін, З. Д. Попова, Е. Рош, І. А. Стернін, О. С. Фісенко та інші). О. С. Кубрякова (1996) визначає категоризацію як процес розподілу об'єктів і явищ дійсності в рамках категорій, тобто узагальнених понять. Здійснюючи категоризацію дійсності, людина зводить нескінченне різноманіття своїх відчуттів і об'єктивне багатоманіття форм матерії та форм її руху в певні рубрики, тобто класифікує їх і підводить під такі угруповання як класи, множини, категорії [4, с. 45-46]. На думку дослідниці, категоризація слугує одним з найбільш ефективних адаптаційних механізмів живих організмів до дійсності. Розглядаючи мовні категорії в когнітивному аспекті, дослідниця поділяє категорії на

два типи, а саме рефлексивні та системно орієнтовані [4, с. 10]. До перших вона відносить ті, що виникають через необхідність об'єктивувати знання про світ, до других належать ті, що забезпечують знання про мову, а саме рід, число, час. Т. Гівон (2005) визначає категоризацію ментальну репрезентація окремих ознак пізнаного як таких, що належать до певних повторюваних та розпізнаваних типів [16, с. 39]. Досліджуючи процес категоризації З. Д. Попова та І. А. Стернін (2007) зазначали, що свідомість людини, осмислюючи дійсність, відносить окремі її фрагменти до певних категорій, розрядів встановлюючи при цьому загальні риси з іншими фрагментами і виокремлюючи особливі риси, які відрізняють дану категорію від інших [8, с. 127]. Встановлення сукупності фрагментів дійсності і утворення для неї мисленням узагальнюючого поняття, яке часто закріплюється словом, є категоризацією як когнітивним процесом. Результатом цього процесу є, на думку вчених, формування когнітивних класифікаційних ознак, які виявляються в групі концептів і проявляються в окремих концептах. Саме когнітивні класифікаційні ознаки впорядковують концепти та їх групи в єдину концептосферу. В межах концепту когнітивні класифікаційні ознаки впорядковують в єдину структуру численні диференційні когнітивні ознаки, які утворюють зміст концепту. Тут вчені розрізняють два поняття, а саме *когнітивної диференційної ознаки* та *когнітивної класифікаційної ознаки*, вважаючи їх основними складовими структури концепту як ментального явища. Когнітивну диференційну ознаку вчені визначають як окрему ознаку об'єкту, яка усвідомлюється людиною і відображається в структурі відповідного концепту як окремий елемент його змісту [8, с. 128]. Когнітивну класифікаційну ж ознаку вони денотують як компонент змісту концепту, що відображає той чи інший аспект, параметр категоризації відповідного об'єкту чи явища і узагальнює однорідні диференційні когнітивні ознаки в структурі концепту [8, с. 128]. Класифікаційні когнітивні ознаки завжди є однорідними для ряду, групи чи багатьох концептів. Саме їх З. Д. Попова та І. А. Стернін розглядають детальніше. Когнітивна класифікаційна ознака в структурі концепту, стверджують вони, може бути представлена однією (наприклад, класифікатор *стать* в будь-якому концепті представлений когнітивною ознаками *чоловіча* та *жіноча*) або декількома (наприклад, класифікатор *загальна оцінка* у певному концепті може бути представлений одночасно когнітивними ознаками *хороший*, *поганий*, *непоганий*, *задовільний*, *огидний*) диференційними ознаками. Набір ознак, за допомогою яких концептуалізується, тобто осмислюється, той чи інший предмет є специфічним для національної концептосфери і може відрізнятися в різних національних культурах. Їх виявлення і опис при лінгвокогнітивному аналізі є нелегким завданням, оскільки класифікатори далеко не завжди мають в мові назву і підібрати адекватну номінацію буває важ-

ко, але таке дослідження повинно розкрити багато цікавих особливостей групування концептів та мовних знаків. Вчені розробляють класифікують когнітивні класифікаційні ознаки базуючись на степені абстракції [8, с. 130-131]. Вони виділяють *суперкласифікаційні когнітивні ознаки*, які будуть характерні для будь-якого предмету чи явища, наприклад часова оцінка, емоція, просторова характеристика. Можна також, на думку вчених, виділити класифікаційні ознаки меншого рівня узагальнення, які характеризують переважно той чи інший тип фактів. Тут вони виокремлюють *артефакти*, які характеризуються такими класифікаційними ознаками як функція, конструктивні особливості, матеріал виготовлення, *натурфакти*, для яких когнітивними класифікуючими ознаками будуть середовище проживання, смакові властивості, термін зберігання та *ментафакти*, для яких класифікуючими когнітивними ознаками виступають моральна характеристика, носії ознаки, умови існування. Ще менш узагальненими класифікаційними когнітивними ознаками є *групові*, які характеризують тільки певні групи явищ та предметів, наприклад транспортні засоби, фрукти, учбові установи, політичні поняття, квіти. Для транспортних засобів, наприклад, релевантними будуть такі класифікаційні ознаки як джерело енергії, швидкість руху, тип руху. Оскільки групи можуть бути різного розміру, зауважують вчені, відповідно і групові класифікаційні ознаки будуть характерні для більш широкого кола концептів, тобто великих груп, та для вузького кола концептів, тобто маленьких груп. Такі класифікаційні ознаки як багатство словникового складу, об'єм запозичень будуть характеризувати порівняно невелику групу однотипних концептів, які категоризують національні мови, наприклад англійську, німецьку, французьку тощо. О. С. Фісенко (2005), досліджуючи категоризацію грози рядовими носіями мови та вченими-метеорологами зазначає, що у науковій свідомості набагато більше когнітивних ознак, ніж в побутовій [15, с. 21]. В науковій свідомості, за спостереженнями вченого, переважає інформаційно-понятійний компонент в структурі досліджуваного концепту, виявляється вузькоспеціальна ціннісна орієнтація, сувора систематизованість когнітивних ознак за родом і видом, максимальний рівень узагальненості. Одним із перших поняття класифікатора ввів Дж. Лакофф (1988), стверджуючи, що їх система відображає експерієнціальний, образний та екологічний аспекти мислення [5, с. 12], зазначає, що різні народи світу класифікують одні і ті ж реалії абсолютно несподівано. У кожній культурі, на його думку, існують різноманітні сфери досвіду, які визначають зв'язки в категоріальних ланцюжках понять, різноманітні ідеальні моделі світу, в тому числі міфи і повір'я. Відрізняється, на думку вченого, в кожній культурі і специфічне знання, яке отримується в процесі категоризації переважно перед загальним знанням. Основним принципом класифікації, зазначає дослідник, слугує

принцип сфери досвіду. Він доходить висновку, що когнітивні моделі допомагають осмислити ту частину досвіду, яка обмежена людиною і сприймається нею самою. О. В. Бондарко (1999) визначає категорію як систему граматичних форм, що поєднуються узагальненим значенням, і виступає родовим поняттям відносно значень її компонентів як понять видових [2, с. 30]. Е. Рош (1973) стверджує, що при виділенні категорії людина керується простими, звичайними для неї уявленнями про єдність і цілісність категорії на базі об'єднання подоби її членів. Один із таких членів може мати привілейоване становище, виявляючись кращим зразком свого класу, тобто найбільш повно відповідаючи уявленню про суть об'єднання і його прототиби, навколо якого групуються інші члени категорії [17, с. 230]. На думку М. В. Нікітіна (2003), когнітивна наука розрізняє два типи категоризацій, а саме таксономічну (логічну) і аналогову (образно-метафоричну) [7, с. 49].

*Класифікація* як система розподілення об'єктів, процесів чи явищ за класами, групами у відповідності з визначеними ознаками є важливим елементом їх вивчення (О. С. Кубрякова, Т. В. Луньова, Л. О. Пустовіт та інші). Т. В. Луньова (2008) називає класифікацію одним із найбільш поширених способів репрезентації результатів наукових досліджень та деює її як таке представлення об'єкту дослідження, за якого у ньому вичленовуються певні дискретні одиниці, котрі групуються за визначеним принципом та слугують продуктивним способом опису об'єкта лінгвокогнітивних досліджень [6, с. 126]. Класифікація, стверджує дослідниця, надзвичайно широко застосовується у лінгвокогнітивних дослідженнях для представлення результатів аналізу вербалізованих структур. Як приклад вона наводить класифікацію типів концептуальної метафори, класифікацію типів концептів, класифікацію базових фреймів. Л. О. Пустовіт (2000) визначає класифікацію як розподіл чого-небудь за класами згідно із наявними ознаками [12, с. 526]. У структурному мовознавстві результати дослідження подаються, в основному, саме у вигляді класифікації чи класифікацій. Особливо чітко ця тенденція простежується у роботах з граматики, де виділяються структурні схеми речень, типи словосполучень, наводяться переліки типових словотворчих формантів для різних частин мови, виокремлюються різні типи морфем тощо. Такий спосіб опису об'єкта лінгвістичного дослідження в ідеалі повинен наближатися до математичного опису, якому притаманні чіткість, послідовність та об'єктивність. У цьому відношенні класифікація, здійснювана у мовознавчій науці, найбільш повною мірою відповідає етимологічному значенню поняття *аналіз*, тобто ідеї розкладання [12, с. 74]. О. С. Кубрякова (1996) чітко розмежовує наукові та наївні класифікації. Наївні класифікації, на думку дослідниці, мають форму Аристотелівських категорій, тобто базуються на критеріях необхідних та достатніх ознак, тоді

як наукові мають форму прототипових утворень чи так званої родової подібності [4, с. 42-43].

Розглянувши поняття класифікації, категоризації та концептуалізації доходимо висновку, що всі вони виступають важливою передумовою системного, впорядкованого та логічного підходу до вивчення мовних явищ і широко використовуються у понятійному апараті як мовознавчої науки загалом, так і когнітивістики зокрема. Наголосимо також на тому, що вони є, на нашу думку, є рівнозначними та перебувають, з одного боку, у відношеннях взаємодоповнення, а з іншого взаємовиключають один одного.

### Література:

1. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов: ТГУ, 2004. – №1. – С. 18-36.
2. Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики. Языковая интерпретация идеи времени / Александр Владимирович Бондарко. – СПб: СПбУ, 1999. – 260 с.
3. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / Владимир Ильич Карасик. – Москва: Гнозис, 2004. – 390 с.
4. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. – 245 с.
5. Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 12-51.
6. Луньова Т. В. Класифікація versus текст: до питання про способи опису об'єкта лінгвокогнітивного дослідження / Т. В. Луньова // Проблеми семантики слова, речення та тексту: Зб. наук. праць / Київ. нац. лінгв. ун-т. / Під. ред. Н. М. Корбозерова. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2008. – Вип. 20 – С. 125-131.
7. Никитин М. В. Основание когнитивной семантики / Михаил Васильевич Никитин. – СПб: РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 277 с.
8. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.
9. Рахилина Е. В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики / Е. В. Рахилина // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М.: Наука, 2000. – Т. 59. – № 3. – С. 3-15.
10. Рудакова А. В. Объективация концепта “быт” в лексико-фразеологической системе русского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10. 02. 01 / Александра Владимировна Рудакова. – Воронеж, 2003. – 213 с.
11. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716 с.
12. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень. / Уклад. Л. О Пустовіт., О. І. Скопенко, Г. М. Сюта, Т. В. Цимбалюк / За ред. Л. О Пустовіт. – К.: Довіра, УНВЦ “Рідна мова”, 2000. – 1018 с.

13. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: автореферат дис. на соискание уч. степ. докт. филол. наук: спец. 10. 02. 19 “Теория языка” / Г. Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – 39 с.

14. Таценко Н. В. “Концепт” як ключове поняття когнітивної лінгвістики / Н. В. Таценко // Вісник СумДУ. Серія “Філологія”. – Суми: Вид-во СумДУ, 2008. – № 1. – С. 105-110.

15. Фисенко О. С. Концепт гроза в русском языковом сознании: автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. филол. наук: спец. 10. 02. 01 “Русский язык” / О. С. Фисенко. – Воронеж, 2005. – 20 с.

16. Givon T. Context as Other Minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication / Thomas Givon. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2005. – 283 p.

17. Rosch E. Cognitive Representation of Semantic Categories / E. Rosch // Journal of Experimental Psychology. – USA: American Psychological Association, 1975. – Vol. 104. – 1975. – P. 192-23.

**Коч Н. В.,**

*НПУ ім. М. П. Драгоманова, Київ*

## **ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КОНЦЕПТА В ДИАЛЕКТНОЙ РЕЧИ**

*У статті розглядається питання обов'язкового включення аналізу діалектного мовлення у методику когнітивно-лінгвістичного дослідження концепту, зокрема паракронічного.*

**Ключові слова:** *концепт, вербальна презентація концепту, діалектне мовлення, зоосемізм.*

*В статье рассматривается вопрос обязательного включения анализа диалектной речи в методику когнитивно-лингвистического исследования концепта, в частности паракронического.*

**Ключевые слова:** *концепт, вербальная презентация концепта, диалектная речь, зоосемизм.*

*The article deals with the question of required including of dialect speech analysis in the methodology of cognitive-linguistic concept study, of parachronic particularly.*

**Key-words:** *concept, verbal presentation of the concept, dialect speech, zooseme.*

В современной когнитивной лингвистике широко представлены методики исследования концепта, которые, как правило, отражают синхронный подход к изучению концептуальных структур сознания. Например, этапами методики описания ментального образования сознания, с точки зрения И. А. Стернина, является выявление ядра концепта с помощью описания ключевых слов современного языка, отличительной особенностью которых есть частотность, общеизвестность и достаточная абстрактность значения; анализ семантики их синонимов, симиляров, антонимов, сочетаемости лексем; описание периферии содержания концепта с помощью привлечения паремий, афоризмов, притч и др. текстов [5, с. 61 и сл.]. Необходимости синхронного изучения “репрезентаций концепта в лексико-семантических системах языков, дополненное по возможности анализом результатов ассоциативных экспериментов и изучением дискурсивного функционирования слов, являющихся лексическими репрезентантами концепта” [4, с. 23] отстаивается современными лингвистами, что объясняется предметом исследования: концептуальной представленностью структур сознания с помощью средств современного (как правило, литературного) языка.

Методика описания диахронического концепта (далее DK) имеет свою специфику, которая включает в себя обязательные компоненты (о



методике работы с диахроническими концептами см. [3]), среди которых фиксация вербальных способов выражения концепта в диалектной и профессиональной речи с целью полной характеристики семантического поля, включающего ближайшую и отдаленную информационные зоны, является одним из основных этапов исследования. Сохранение архаичных элементов первичного понятия как “следов” генетической памяти в народной речи позволяет определить ядерные составляющие концепта и степень семантических трансформаций в информационном поле концепта. Изучение диалектной лексики дополняет знания об эволюционных изменениях в ментальных и языковых структурах, в частности, объема сохранения диахронических элементов в синхроническом функциональном концепте (далее SK).

Современные диалектологи Е. Л. Березович и М. Э. Рут обосновывают понятие “ономасиологический портрет реалии” (ср. понятие “лексикографический портрет лексемы” Ю. Д. Апресяна), основанное на анализе семантики исконных диалектизмов в их отношении к соответствующей реалии и изучении словообразовательной парадигмы их дериватов [1]. Представления об объектах живой природы, в частности, о животных, презентированные номинациями самых архаичных структур языка, закрепились в первичных концептах. Описание их “когнитивного портрета” (и реалий, и их вербализаций) будет неполным без привлечения фактов диалектной речи.

Параллельное исследование материальной и духовной культуры как фоновых знаний и их средств номинации проясняет тесную связь народной речи, сохранившей указание на архаичные реликты сознания с первоначальными представлениями об объектах действительности. Такие указания, например, могут касаться характера давних заимствований и их ассимиляции в языке суперстрата. В народной речи, стремящейся оперировать только мотивированными понятиями, сохраняются давние образования на базе родного языка, а также переосмысленные заимствования. Так, уральское название лисы *тюлька* (Даль IV, 451) является измененным путем метатезы звуков словом, тюркского происхождения: *tykli* “волосатый, мохнатый, пушистый”. Непонятный тюркизм *бирюк*, прижившийся в русских говорах и обозначающий зверя-одиночку, на украинской языковой почве превращается в *одиниць* и имеет значение “дикий кабан или волк, который ходит в одиночку” (Гринченко III, 39).

На материале диалектной речи отслеживается много интереснейших фактов ложной этимологии, отражающей в полной мере первоначальное представление человека о животном. В “Записках наукового товариства імені Т. Шевченка” читаем: “Людова етимологія зробила з слова “верблюд” подекуди пр. в Чортківщині “верхоблюд”, мов би нагадуючи собі слова верх і блюдо” (ЗНТШ V, 21). Черепаху батюки “переделали”

в *чапараху* (Верх. ГБ, 301), а белорусы *вавлрку* (белку) в *боберку* (Носович, 41), *пацука* (крысу) в *лапацука* (результат контаминации *пацук* и *лапатэн* < *лапаційць* “быстро бегать” – ЭСБМ V, 235) (ср. имя зайца в украинской сказке *лапбнчик* – Гринченко II, 344). Интересная, с точки зрения анализа фактов народной этимологии, номинация *ехъчний* (кемер.), образованная, по-видимому, в результате контаминации слов *хичный* (< *хищный*) и *ехидный*: *ехичный зверь* (о медведе), *хичный* (о волке) (СРГКузб, 74, 117, 220). В восточной Сибири охотники объясняют наименование *бурундук* от *бурун*, *буря* и утверждают, что перед ненастьем этот зверек “квокчет, клокчет”, хотя, конечно же, истинная этимология слова не связана с этими явлениями природы (Фасмер I: 248).

Исследования репрезентаций оппозиции *мужской – женский* в диалектной речи, подтвердили гипотезу об обязательной представленности этой фундаментальной универсальной бинарности в структуре фаунистических понятий, которые в современном литературном языке имеют только одну родовую форму: ласка – *ластучук* (арх., новосиб.), *ластик* (яросл.), *ластовичук* (волог.), *ласточук* (перм.), *ластэк*, *ласэк* (свердл.), *лавтучйкъ*, *ластучйкъ* (арханг. шенк.); горноста́й – *горностбйка*; выдра – *выдроч*; барсук – *барсэчка* (*борсучка*); куцый (собака) – *кэцка* “собака с коротким хвостом”, *куцку* “пес с коротким хвостом”; крыса – *крисак*, *крис*; лиса – *либвин* (дон.), *лисовън* (южн. краснояр.) (СРНГ XVI, 274-285; СРНГНО, 271; Подвысоцкий, 80; Яворницкий, 47, 394, 410) и т. п. В бойковских говорах М. И. Онишкевичем зарегистрирована архаичная оппозиция *кунб – кунь* “куница” (Онишкевич I, 394).

Именно в народной речи наиболее ярко проявляется специфика метафоризации слова, органично связывающая мир человека и мир животного. Однако довольно часто трудно установить характер метафорического переноса названия одного объекта на другой или характер связи между ними, особенно, если этимология слова не ясна. Например, невыделанная шкура животного на Рязанщине называется *хоровина* (ЖСт 1898/2, с. 225), так же называют, по сведениям М. К. Герасимова, в череповецких говорах тещу. Если принять гипотезу М. Фасмера о родственности русск. *хоровина* с др. -инд. и греч. формами, соответственно в значении “твердый, грубый” и “острый” (Фасмер IV, 264), ассоциация, связавшая два понятия, как видно, не из приятных. “Реабилитировать” тещу могла бы связь с созвучным словом *хоровитый* “хороший”, но утверждать это наверняка не представляется возможным.

Верное объяснение устаревших фразеологизмов, которые привлекаются к анализу концептов, зависит не только от знания реалий, но и от правильной интерпретации значения слов, входящих в выражение. Так, в “Слове Даниила Заточника” находим поэтическую фразему *дивіа за буяном кони паствити, тако и за добрым князем воевати*, которая из-за

неясности семантики слов *дивия* и *буян* переводилась исследователями древнерусского языка по-разному (см. переводы Б. А. Ларина, Н. К. Никольского, Е. В. Барсова). И только сохранившиеся в народных говорах лексемы *буян* (псковск, новгор.) в значении “бугор” и *дивия* (валд., волог., арханг.) в значении “легко” (а также *добрый* “богатый; владетельный”) позволили узнать истинный смысл фразы: *как легко пасти коней за бугром, так и легко служить богатому князю* (ключевая оппозиция *конь* – *князь*).

В народной речи более активны, чем в литературном языке, словообразовательные процессы, расширяющие информационное поле концепта, в особенности его образный слой. Например, в лексикографическом издании Д. Яворницкого зафиксированы следующие дериваты с корнем *вовк-*, расширяющие концептуальное поле концепта ВОЛК: харк. *вовйга* “волк”, *вовки* “волки”, *вовколувня* “волколовня”; полт. *вовчуган* “волчище”, *вовківняк* “живущий в яме, в западне, отщепенец”, *вовківський* “волчий”, *вовк* “птицавыпь”; екат. *вовчуга* “шуба изволчьего меха”, *вовкулбкуватий* “похожий на вовкулаку, необщительный, мрачный, нелюдимый”, *вовчовудський* “где водятся волки”, “вид трясогузки”, “кладь, балка на гумне”; волын. *вовчъний* “волчий”, *вовчук* “оконце в дверях тюремной камеры”, “насекомое капустянка” (Яворницкий, 114–115). Я. Головацкий зарегистрировал в своем словаре слова: галицк. *вовкъ* “волки”, “шуба”; *вовколбѣ*, *вовколбкъ*, *вовкулбкъ*, *вовкэн* “оборотень”; *вовкъ* “волк”, “тунеядная ветвь на дереве”, “растение петров крест”; *вовчѣ*, *вовчѣтко*, *вовчѣтко* “волченок” [2, с. 409]. На буковине *вувчи́ком* называют насекомое долгоносик, *вовчук* – репях (Буков., 74).

Русская диалектная речь также представлена большим количеством производных от основы *волк-*. Приведем лишь некоторые примеры: смол. *волковня* “яма для ловли волков”, *волкодлѣк* “оборотень, обращающийся в волка”, *волкорѣзина* “сорная трава”, *волк* “детская игра”, *волк пчелиный* “шершень”, *волчкъ* “палочки, соединяющие веревочки на кроснах” (они же: *собачки*, *горностайки*) (Добровольский, 77-83) и т. д.

В “Словаре белорусского наречия” репрезентированы дериваты: *вовкъ* “волчья шуба”, *вовковъна* “волчье м’ясо или животное, вырванное из волчьих зубов”, *вовковня* “волчья яма”, “опасное место”, “угрюмый лицом и взглядом” (ср. русск. *бирюк*, укр. *одинець*), *вовколбкъ* “оборотень”, *вовчѣще* “увел. к волк”, *вовченлюк* “волченок” (Носович, 62) и т. п.

Выяснение первичного элемента ядра понятия или концепта связано с привлечением данных письменных источников, фактов близкородственных языков и народных говоров, которые проясняют ту смысловую линию, от которой в конкретном языке или группе языков произведены бытующие номинации. Проанализируем, например, слово *ярец* (*ярчик*) как название молодого бобра, неоднократно встречающееся

в деловой старорусской письменности: *На Алнышэ на рэкэсь Шиховыхъ дэтей взяль конь сивь ... да два бобршика ярчики ...* (СГГД V, 10. 1491 г.). Несомненно связь данной лексики с формами *яра* “весна” (только русск. -цслав.), *яровой* “весенний, однолетний”, имеющих ассоциативное “продолжение” в словах *солнце, яркий*. Природные условия существования нередко обуславливали связь реалий и их номинаций с основными ментальными категориями: времени, пространства, сущности и т. д. Через эту связь имена объектов приобретали темпоральную, локальную, сущностную и пр. семантику. Зоосемизм *ярец (ярчик)* таким образом “вобрал” в себя временные характеристики, которые позволили ему войти в самые различные концептосферы. Это многолинейное проникновение проясняет этимология корня *яр-*. Номинация *яра* и ее дериваты концептуально связаны со словами группы *яростный*, имеющими значения “гневный”, “сильный”, “энергичный” и т. п. Этимологический анализ, имея поэтапную процедуру, часто сталкивается с возможностью трактовать номинацию с помощью разошедшихся во времени этимологических групп, которые в дальнейшем формируют ядра различных концептов и субконцептов.

Этимологические издания посвящают номинациям *ярый* и *яровой* отдельные словарные статьи, выводя первую форму из “гневный, сильный”, вторую – из “яркий” (Фасмер IV: 559, 562–563; ИЭСРЯ II: 472–473). Согласно М. Фасмеру, *ярый* родственно греческому *ῥῆσς* “огненный, сильный, несмешанный”, “чистый” (о вине), а также Эрижбс Эш “набрасываюсь, притесняю” (Фасмер IV: 563). Другие исследователи (И. Шмидт, А. Мейе, П. Кречмер, Э. Бернекер и др.) предполагают связь *ярый* с латинским *ora* “гнев” и др. -инд. *irasubūti* “гневется”. Й. Покорни относит лексему к др. -инд. формам в значении “мститель”, “преследователь”, “колдовство”, “страшилище”, “демон” (ИЭСРЯ II: 473). В славянских языках, по сведениям А. А. Потевни, лексемы с корнем *яр(ый)* имеют значения “ярость”, “жар”, “энергичный, сильный”, “свежий”, “ожесточать”, “горький, вспльчивый, грубый”, “яростный, сердитый”, “горячий, пламенный”, “страстный”; “яркий, сверкающий”, “пестрый”, “блеск, зарево”, “сиять, сверкать” и др. [ЖСт 1891/3, с. 128], (Фасмер IV: 562–563).

Смысловое поле слов *яростный* (диал. арх. *ярый*), *ярость* пересекается с полем лексики *яровой*, и точкой такого пересечения является понятие “яркий”, связанное с восприятием солнца (весеннего), огня и его очищающей силы и энергии. Таким образом, сила пламени яркого светила или огня метафорически заложена и в словах группы “ярый”, и в словах группы “яровой”. Все, что пробуждается, рождается весной, имеет большую силу, крепость, свежесть и чистоту. В “Этимологическом словаре русского языка” Г. П. Цыганенко подчеркивается, что у формы *ярый* возникло два направ-

ления в развитии переносного значения, выражающих внешние признаки предмета (ряд – *весенний, солнечный, сияющий, ясный, яркий, свежий, чистый*) и внутреннее состояние предмета (ряд – *весенний, теплый, горячий, возбужденный, увлеченный, смелый, гневный* и т. п.) (Цыганенко: 567).

Всеобщность и важность понятия “яркий” как первоначальной проекции культа огня, солнца в сознании выражается в том, что в словообразовательное гнездо восточнославянских слов с корнем *яр* – входят номинации, обозначающие и живую (божество, человек, животное, растение), и неживую (предметы, вещи) природу: *Ярило* “божество весеннего плодородия в славянской мифологии”, собственные имена *Ярослав, Яромер* и др., печерск. *яренка* “молодая замужняя женщина или вдова”, мезенск. *ярум* “олений пастух”, *ярчук* “щенок”; *яра* “весна”, *ярец* “май”, *ярь* “яровое”, *яровой*” посеянный весной” (о хлебе), *ярина, ярь, ярица* “овес, ячмень и др. весенние зерновые”; *ярка* “телочка, родившаяся весной”, *яровик* “молодой бычок”, *ярка* “молодая овечка” (ср. *ягненок* “животное огня”: за *яря* – *ногата* – записано в “РусскойПравде”), *ярятина* “шкурка ягненка”, *ярина* “овечья шерсть”, *поярок* “шерсть первой стрижки” (*поярковая* шапка), камч. *ярец* “годовалый бобр”, *ярун* “животное в пору течки” (ср. болг. *ярка* “молодая курица”), *яряга* “грубая ткань или одежда из грубой ткани” (первоначально из шерсти *ярки* – молодой овцы), *ярьч* “ежик” (Срезн. III: 1663; Даль IV: 679–680; Фасмер IV: 561). В этом случае в анализируемый ряд слов можно ввести лексемы *яска* “звездочка”, *яска* “зверок ласка”, *ярябь* “куропатка”, *рябчик, ястреб, рябина* и т. п.

Архаичное сознание человека зафиксировало в языке неразрывную связь “ярый” и “яровой”, воспринимаемых в наше время как отдельные понятия (концепты). В. И. Даль объясняет *ярый* как “огненный, пылкий”, “сердитый, злой, лютый, горячий, запальчивый”, “крепкий, сильный, жестокий, резкий”, “скорый, бойкий, неудержимый, быстрый, крайне ретивый, рьяный”, “расплавленный, плавкий, весьма горячий”, “белый, блестящий, яркий”, “горячий, похотливый”. *Ярым* мог быть человек, конь, баран, погода, мед, гриб, голос и пр. (Даль IV: 679–680).

Целью такого углубленного анализа понятия (концепта) и его репрезентаций в народной речи является: 1) демонстрации роли внутренней формы слова, которая может быть связана с разошедшимися во времени смысловыми линиями, вокруг которых сформировались различные семантические поля; 2) показе статусного изменения ключевой номинации в динамике; 3) презентации роли языковой метафоризации слова как следствия когнитивной метафоризации понятия; 4) доказательстве специфического вхождения генетически родственных концептов в разные концептосферы, благодаря дивергенции информационного поля абстрактного концепта на отдельные структуры конкретных концептов (субконцептов); 5) показе существенных изменений (количественных и

качественных) в ядре, приадерной и отдаленной зонах поля концепта на протяжении истории развития ключевого понятия с помощью привлечения данных народных говоров.

### Литература:

1. Березович Е. Л., Рут М. Э. Ономазиологический портрет реалии как жанр лингвокультурологического описания // Известия УГУ. – № 17. – Вып. 3. – Екатеринбург, 2000. – С. 33–38.

2. Дзедзельський Й. О., Ганудель З. Словник української мови Я. Ф. Головацького // Науковий збірник музею української культури у Свиднику / Ред. У. Русинка. – Свидник: МУК. – № 10. – 1982. – 659 с. – С. 311–610.

3. Коч Н. В. Исследование концептов в диахронии как теоретическая и методическая проблема // Наукові записки. Серія: Філологічні науки. Вип. 89 (1). – Кіровоград: РВВ КДПУ, 2010. – С. 316–320.

4. Крючкова Н. В. Лингвокультурное варьирование концептов. – Саратов: Научная книга, 2005. – 164 с.

5. Стернин И. А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики : научное издание / [Под. ред. И. А. Стернина]. – Воронеж: ВГУ, 2001. – 182 с.

### Список сокращений источников:

Буков. – Матеріали до словника буковинських говірок. – Чернівці, 1971. – Вип. 1. – 97 с.

Гринченко – Гринченко Б. Словарь української мови: [в 4 т. ] / Зібрала ред. журн. “Киевская старина”; Упоряд., з дод. влас. матер. Б. Д. Грінченко. – Київ. : Б. в., 1907–1909.

Даль – Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: Т. I–IV. – М. : Русский язык, 1978–1981.

Добровольский – Добровольский В. Н. (сост.) Смоленский областной словарь. – Смоленск: Силин, 1914. – IV. – 1022 с.

ЖСт – журнал “Живая Старина” (издавался в 1891–1916 гг.). – СПб.

ЗНТШ – Записки наукового товариства імені Т. Шевченка. – т. V. – Львів, 1895. – 200 с.

ИЭССРЯ – Черных П. Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. – 8 изд. – М. : Русский язык – Медиа, 2007. – Т. 1–2.

Носович – Словарь белорусского наречия / Сост. И. И. Носович. – СПб. : Типография Императорской Академии Наук, 1870. – 752 с.

Онишкевич – Онишкевич М. Й. Словник бойківських говірок. – К. : Наукова думка, 1984. – Ч. I–II.

Подвысоцкий – Подвысоцкий А. Словарь областного архангельского наречия в его бытовом и этнографическом применении. – СПб., 1885. – 197 с.

СГГД – Собрание государственных грамот и договоров, хранящихся в гос. Коллегии иностр. дел. Ч. I. – V. – М., 1813–1894.

СРГКузб – Словарь русских говоров Кузбасса/ сост. Н. В. Жураковская и др. – Новосибирск: НГПИ, 1976. – 233 с.

СРГНО – Словарь русских говоров Новосибирской области / Под ред. А. И. Фёдорова. – Новосибирск: Наука, 1979. – 606 с.

Срезн. – Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка по памятникам XI–XIV веков: в 3-х томах. – М., 1958.

СРНГ – Словарь русских народных говоров: в 26 вып. / Под. ред. Ф. П. Филина. – М., Л. : Наука, 1965–1991.

Фасмер – Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: т. I–IV / Пер. с нем.; доп. О. Н. Трубачева. – [4-е изд., стер. ]. – М. : Астрель; АСТ, 2004.

Яворницкий – Яворницький Д. І. Словник української мови. – т. 1. – Катеринослав: Слово, 1920. – 412 с.

Цыганенко – Цыганенко Г. П. Этимологический словарь русского языка. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Радянська школа, 1989. – 511 с.

Лацук О. М.,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## КОНЦЕПТ ЯК ФЕНОМЕН КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ

*Стаття присвячена огляду основних сучасних підходів до тлумачення такого наукового поняття як “концепт”, а також визначено його місце у сучасних когнітивних дослідженнях. Виявлено специфічні риси концепту як одиниці когнітивної лінгвістики. З’ясовано суть бінарних концептів.*

**Ключові слова:** когнітивна лінгвістика, концепт, концептосфера, концептуальна інформація, ментальний простір, бінарний концепт.

*Статья посвящена обзору основных современных подходов к толкованию научного понятия “концепт”, а также определено его место в современных когнитивных исследованиях. Обнаружены специфические черты концепта как единицы когнитивной лингвистики. Выяснена суть бинарных концептов.*

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, концепт, концептосфера, концептуальная информация, ментальное пространство, бинарный концепт.

*In the article the phenomenon of the scientific notion “concept” is considered. In the modern cognitive researches its place, form of transfer are determined. The specific features of a concept as a unit of cognitive linguistics are analyzed. The essence of binary concept is established.*

**Key words:** cognitive linguistics, concept, conceptsphere, conceptual information, mental space, binary concept.

Починаючи із 50-их років ХХ ст. і до цього часу когнітивна лінгвістика не сходить з арени лінгвістичних досліджень. У центрі її дослідження знаходиться антропоцентрична парадигма. Філософська антропологія – це історично локальна дисципліна. Її суть полягає у фіксації ситуації, коли людина за М. Шелером дійсно “стає проблематичною для себе” [21].

Антропоцентричний підхід до мовних явищ став провідним і для сучасної лінгвістики. Наукою, яка займається вивченням процесів отримання, відображення та зберігання знань у мовних формах, є когнітивна лінгвістика.

Мова нерозривно пов’язана з мисленням, культурою індивіда чи етноса, світоглядом, творцем якої є людина, тому і виникла необхідність розглядати мову з точки зору її участі в пізнавальній діяльності людини (Н. Арутюнова, А. Вежбицька, С. Воркачов, І. Голубовська, В. Карасик, Ю. Степанов).

У центрі уваги сучасних досліджень перебуває вербальний образ світу, сформований у свідомості носіїв певної мови, а культурологічна орієнтація стає провідним напрямом праць із когнітивної семантики (Є.



Бартмінський, В. Красних, О. Левченко, В. Маслова, І. Ольшанський, О. Опаріна, В. Телія, М. Фабіан). Для сучасної мовознавчої науки ідеї щодо вивчення лінгвосистеми у плані її взаємозв'язків із такими константними величинами, як ментальність, культура, звичаї і традиції українського народу, виступають надзвичайно важливими – одними з пріоритетних.

*Актуальність* даної статті полягає у створенні комплексної характеристики поняття “концепт”, що виступає об'єктом лінгвокогнітивного аналізу.

*Метою* даної статті є з'ясування системних параметрів лінгвокогнітивного поняття “концепт”. Відповідно окреслюємо наступні *завдання*: 1) дослідити існуючі в лінгвістиці трактування поняття “концепт”; 2) розглянути сутність бінарних концептів.

*Об'єктом дослідження* обрано лінгвокогнівне поняття “концепт” на його інваріантному рівні.

Ключовим терміном когнітивної лінгвістики виступає концепт. Поняття “концепт” характеризується неоднозначністю та суперечливістю. Зокрема, на думку О. Лаврової, він виступає основним семантичним поняттям когнітивної лінгвістики [8, с. 57]. Як вважає А. Приходько, концепт виступає також основною одиницею концептології і лінгвокультурології [14, с. 46]. Проблема співвідношення слова і концепту залишається одним із центральних теоретичних завдань когнітивної лінгвістики.

У конкурентній боротьбі в лінгвістичній літературі з початку 90-х років минулого століття зіткнулися терміни “концепт” (Арутюнова Н. Д., Ліхачов Д. С., Степанов Ю. С., Ляпін С. Х., Нерознак В. П. та ін.), “лінгвокультурема” (Воробйов В. В.), “міфологема” (Ляхтеєнмяки М., Базильов В. М.), “логопістема” (Верецагін Є. М. – Костомаров В. Г., Костомаров В. Г. – Бурвікова Н. Д.), проте на сьогоднішній день стає очевидним, що найбільш життєздатним виявився “концепт”, який за частотою вживання значно випередив усі інші протермінологічні новоутворення.

Поняття концепту прийшло із філософії та логіки. Трактування терміну “концепт” базується в основному на семантиці латинського *conceptus*: 1) “збирати, вбирати у себе”; 2) “уявляти”; 3) “написати, сформулювати”; 4) “формувати”; 5) “походити, з'являється, виникати” [4, с. 222-224]. Наведені значення можна звести до узагальненого: “сформульований як збірний, який містить у собі та який є їх початком”.

Останні десятиліття поняття концепту переживає період актуалізації та переосмислення. Цей термін ще й досі не має єдиного визначення, хоча й міцно закріпився у сучасній лінгвістиці. Наведемо різні тлумачення поняття “концепт”.

Виникнення терміну “концепт” в російській лінгвістичній традиції пов'язують з ім'ям релігійного філософа С. А. Аськольдова (справжнє

прізвище – Алексєєв), який в 1928 році запропонував по-новому поглянути на співвідношення термінів “поняття”, “слово” і філософський за походженням “концепт”. Із погляду сучасної науки, теорія Аськольдова А. С. відображає майбутній психолінгвістичний підхід, що добре експлікується в самому визначенні концепту як мисленнєвого утворення, яке заміщує нам в процесі мислення велику кількість предметів одного і того ж роду” [1, с. 269]. При цьому вчений пропонує розрізняти концепти пізнавальні (“сукупність складних мисленнєвих конкретностей”) і художні (“поєднання понять, уявлень, відчуттів, емоцій, вольових проявів”), основною відмінністю яких є “далека від логіки і реальної прагматики художня асоціативність” [1, с. 275].

Ліхачов Д. С. вважає, що концепт існує не для самого слова, а для кожного (словникового) значення слова окремо, і розуміє концепт “алгебраїчним” вираженням значення, яким ми оперуємо в письмовій чи усній мові. Це пояснюється тим, що людина просто не встигає досягнути значення з усією його складністю, інколи по-своєму його інтерпретуючи [9, с. 8]. За Ліхачовим Д. С. концепти – це деякі значення, приховані в тексті “замінники”, деякі “потенції” значень, які полегшують спілкування і тісно пов’язані з людиною та її національним, культурним, професійним, віковим та іншим досвідом [9]. С. Г. Воркачов вважає, що концепт “культурно забарвлений вербалізований смисл, представлений у плані вираження цілим рядом своїх мовних реалізацій, що утворюють відповідну лексико-семантичну парадигму” [3, с. 48].

Р. М. Фрумкіна визначає концепт як вербалізоване поняття, відрефлектоване у категоріях культури [20].

На думку А. Вежбицької, концепт є “об’єкт із світу “Ідеальне”, який має ім’я та відображає певні культурно-обумовлені уявлення людини про світ “Дійсність” [20, с. 90].

Багатство мови визначається не тільки багатством “словникового запасу” і граматичними можливостями, але й багатством концептуального світу, концептуальної сфери, носіями якої є мова людини і її нації.

В. М. Телія вважає, що концепт – це продукт людської думки і є явищем ідеальним, а тому притаманне людській свідомості взагалі, а не лише тільки мовній. Концепт – це конструкт, він не відновлюється, а “реконструюється” через своє мовне вираження і позамовне знання [17]. В. М. Телія відмічає структурно-функціональну схожість мови та культури: мова і культура взаємовідображаються і не існують без спільного діалогу; мова і культура мають індивідуальні та соціалізовані форми існування; і мові, і культурі властиві інформативність, історизм, нормативність, здатність бути носієм менталітету етносу [17, с. 225-226]. Концепт являє собою семантичну категорію найвищого ступеня абстракції, який містить у собі значення конкретизації загальної семантики. Окрім того,

В. М. Телія підкреслює, що концепту онтологічно передуює категоризація, яка створює типовий образ і його прототип.

Зважаючи на різноманітність тлумачень концепту, В. І. Карасик та Г. Г. Слишкін чітко виокремлюють параметри відношень концепту до мови, культури і свідомості мовця; свідомість – місце перебування концепту; концепт – ментальна проекція елементів культури; мова й мовлення – сфери, у яких опредметнюється концепт [6, с. 76]. Сам В. І. Карасик характеризує концепти як “ментальні утворення, які являють собою збережені в пам’яті людини значущі усвідомлені типізовані фрагменти досвіду”, “багатомірне ментальне утворення, у складі якого виділяються образно-перцептивна, понятійна та ціннісна сторони”, “фрагмент життєвого досвіду людини” [6].

Ю. Степанов вважає, що концепт – “це нібито згусток культури у свідомості людини; те, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. І, з іншого боку, концепт – це те, через посередництво чого людина – рядова, звичайна людина, не “творець культурних цінностей” – сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї” [16, с. 29].

Для М. Шварц “концепт” – це елементарна ментально організована одиниця, що “виконує функцію зберігання знань про світ в абстрактному форматі” [22, с. 55].

О. Селіванова зазначає, що цим терміном називають інформаційну структуру свідомості, різнооб’єктну, певним чином організовану одиницю пам’яті, яка вміщує “сукупність знань про об’єкт пізнання, вербальних і невербальних, набутих шляхом взаємодії п’яти психічних функцій свідомості й позасвідомого” [15, с. 256].

О. Бондаренко вважає, що концепт – це сукупність знань, інформації про певну матеріальну чи ідеальну субстанцію; він виступає основною одиницею наївної картини світу, що відбивається національною повсякденною свідомістю [2, с. 42].

Прихильники когнітивного підходу розглядають концепт як явище ментального характеру. Так, З. Д. Попова, І. А. Стернін та інші представники воронезької наукової школи відносять концепт до мисленневих явищ, визначаючи його як глобальну мисленневу одиницю, “квант структурованого знання”. Автори “Краткого словаря когнитивных терминов” (Є. С. Кубрякова, В. З. Дем’янков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузіна) розглядають концепти як ідеальні абстрактні одиниці значення, якими оперує людина в процесі мислення, і які відображають зміст досвіду та знання, вміст результатів всієї діяльності людини та процесів пізнання нею навколишнього світу у вигляді певних одиниць, “квантів знання”. При цьому зміст концепту включає інформацію про те, що індивід знає, мислить, думає, прогнозує стосовно того чи іншого фрагменту світу. Концепти направляють усе різноманіття явищ, які спостерігаються, до

чогось єдиного, до визначених суспільством категорій і класів [7, с. 90]. Автори словника розуміють концепт, передусім, як “оперативну змістову одиницю пам’яті, ментального лексикона”. Розглянувши мовне вираження концепту, ми можемо отримати уявлення про його наповнення у свідомості носіїв мови. У загальному плані концепти розглядають як одиниці ментальних і психічних ресурсів нашої свідомості та тієї інформаційної структури, яка відображає знання і досвід людини [7, с. 90].

М. М. Полужин вважає, що концепт є сукупним, категоризуючим знанням про дійсність, про її елементи й перспективи [12, с. 35].

А. Приходько наводить різні дефініційні моделі, що застосовуються до наукового плумачення терміна “концепт”. Це, зокрема, такі:

а) “*концепт – епістемічне утворення*”. В її основі лежить усвідомлення інформаційних джерел людських знань і досвіду, що постають як синтез логічних, гносеологічних і когнітивних аспектів діяльності;

б) “*концепт – (психо)ментальне утворення*”. Ця ДМ базується на розумінні концепту як продукту людської свідомості, яка є вищою формою відображення дійсності психікою людини;

в) “*концепт – (етно)культурне утворення*”. Таке уявлення про концепт постало на основі усвідомлення ролі етнокультури в житті соціального колективу; воно відбиває уявлення про концепт як про точку перетину світу культури і світу індивідуальних смислів;

г) “*концепт – (прагма)регулятивне утворення*”. В цій ДМ реалізується інтенціональний характер дискурсивного використання ментальних сутностей: мова йде про їх здатність до регуляції і спрямування комунікативної поведінки, визначення етноспецифічних норм, стратегій та стереотипів спілкування;

г) “*концепт – аксіологічне утворення*”. Базою для виникнення цієї ДМ став феномен “духовна цінність”, який формується оцінками уявленнями членів соціуму про морально-етичні категоріальні константи (добро / зло, правда / кривда, любов / ненависть, краса / потворність, справедливість / несправедливість тощо) [14, с. 46–48].

На думку В. А. Маслової, у сучасній лінгвістичній науці існує три підходи до визначення концепту: 1) культурологічний, тобто вся культура розуміється як сукупність концептів та відношень між ними. Відповідно, концепт – це основний осередок культури в ментальному світі людини (Ю. С. Степанов, В. М. Телія); 2) семантичний, коли семантика мовного знаку представляється єдиним засобом формування змісту концепту (Н. Д. Арутюнова, Т. В. Булигіна, Н. Д. Шмельова та ін.); 3) лінгвокультурологічний, де вважається, що концепт не безпосередньо виникає зі значення слова, а є результатом зіткнення значення з особистим та народним досвідом людини [9, с. 4], тобто концепт є посередником між словами та дійсністю (Д. С. Ліхачов, О. С. Кубрякова). Отже, концепт –

це семантичне утворення, відмічене лінгвокультурною специфікою і яке тим чи іншим способом характеризує носіїв певної етнокультури. Але в той же час це деякий квант знання, який відображає зміст усєї людської діяльності. Він оточений емоційним, експресивним, оціночним ореолом [10, с. 47].

Завершуючи екскурс у теоретичний огляд розвитку терміну “концепт”, хочемо пригадати визначення Стерніна І. А., Попової З. Д., яке нам імпонує: “концепт – дискретне ментальне утворення, яке є базовою одиницею мисленнєвого коду людини, яке має відносно впорядковану внутрішню структуру і являє собою результат пізнавальної (когнітивної) діяльності особистості та суспільства, і яке містить комплексну, енциклопедичну інформацію про відображений предмет чи явище, про інтерпретацію даної інформації суспільною свідомістю та відношення цієї свідомості до даного явища чи предмету” [13].

Отже, термін “концепт” є, так би мовити, “парасольковим” (термін С. Г. Воркачова) [3], він “покриває” предметні галузі декількох наукових напрямів, перед усім когнітивної психології та когнітивної лінгвістики, які займаються проблемами мислення та пізнання, зберігання і переробки інформації, а також лінгвокультурології.

Різні визначення концепту дозволяють виокремити наступні інваріативні ознаки, які перерахувала Маслова В. А.: 1) це мінімальна одиниця людського досвіду в його ідеальному представленні, яка вербалізується за допомогою слова і має польову структуру; 2) це основні одиниці переробки, зберігання та передачі знань; 3) концепт має рухомі рамки і конкретні функції; 4) концепт соціальний, його асоціативне поле обумовлює його прагматику; 5) це основна комірка культури [10].

Таким чином, у всіх вище поданих дефініціях підкреслено суб’єктивний характер концепту. Оцінний характер даного терміну виражається способами його вербалізації, адже, насамперед, саме через мовне оточення експлікується цінність того чи іншого феномену культури [6, с. 77].

Варто констатувати, що концепти є результатом двох тенденцій: прагнення відобразити діалектичність світу, тобто відобразити світ таким, яким він є; і прагнення конструктивізувати світ з метою підпорядкування його волі і бажанню людини, тобто представити світ простішим, жорсткішим і детермінованим до такої міри, яка необхідна і достатня людині для вирішення практичних завдань.

Нашу увагу ми ще хочемо приділити бінарним концептам. Розглянемо, що означає бінарність: **бінарний** (лат. binarius) – подвійний, такий, що складається з двох частин [11]. У лінгвістиці бінарний принцип – принцип опису мовних явищ, заснований на твердженні, що в більшості своїй вони піддаються зіставленню (бінарне зіставлення), виходячи з наявності або відсутності однієї і тієї ж ознаки, максимального або міні-

мального його прояву і так далі. Наприклад: м’якість-твердість приголосних, дзвінкість-глухість приголосних, похідність-непохідність основи слова, змінність-незмінність частин мови, перехідність-неперехідність дієслів, сполучникове-безсполучникове з’єднання предикативних частин складної пропозиції і тому подібне. За наявності більшої кількості елементів, що протиставляються, вони можуть бути розбиті на мінімальні пари.

При ускладненому підході подвійність є системою, заснованою на взаєморівноважених силах протилежних полюсів. Фази або сторони можуть бути симетричними (тобто однакового розміру і сили) або асиметричними, послідовними, одночасними. Наведемо приклади подвійності, яка може бути як послідовною, так і одночасною в залежності від сприйняття індивіда: *вологий / сухий; холодний / жаркий; чоловічий / жіночий; позитивний / негативний; сонце / місяць; золото / срібло; круглий / квадратний; вогонь / вода; летючий / неподвижний; духовний / тілесний і так далі.*

Логічна думка, починаючи від логіки будиста, силогістики Арістотеля і до сучасних систем математичної логіки, безуспішно намагається вирішити таємницю логічного проходження і логічної необхідності, згідно з яким із А повинно слідувати не-А або В [19]. Ця необхідність не може бути обумовлена тим, що йменується “змістом” висловлювання, тобто бінарні концепти нерозривно пов’язані між собою, існування одного неможливе без наявності іншого, їх концептосфери тісно пов’язані між собою. Неможливе існування “смерті” без “життя”, “близкості” без “відстані”, “брехні” без “правди”, до того ж, бінарні концепти мають протилежну когніцію стосовно один одного.

Багаточисельні дослідження у галузі лінгвокультурології виявили різноманітні шляхи розвитку системи значень, які створили можливість появи бінарності у багатьох концептуальних структурах. Дані дослідження показують, що однією з умов проявлення бістабільності є оціночна подвійність, тобто, наявність в структурі концепту складових, які несуть як позитивну, так і негативну оцінку. Так, якщо здоров’я погане, то це вже нездоров’я, недомагання або хвороба [18, с. 98].

Бінарна опозиція як конститутивна ознака концепту притаманна, перед усім, концептам категорійного статусу. Бінарним концептам властива або уточнюваність, або конкретизація, або розширення значення в діалектичному / логічному аспектах в залежності від контексту: *життя – смерть, воля – рабство.*

Отже, поняттю “концепт” у лінгвістичній науці приділено значну увагу. Причому ця заслужена наукова увага демонструє тенденцію до зростання, особливо до такого виду, як бінарні концепти, що сприятиме якіснішому комплексному аналізу мовної картини світу. Перераховани-

ми характеристиками поняття “концепт” визначається значна наукова перспектива такого типу досліджень.

### Література:

1. Аскольдов (Алексеев) С. А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология / Под общ. ред. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 267–279.
2. Бондаренко О. С. Про співвідношення між мовною та концептуальною картинами світу / О. С. Бондаренко // Наук. зап. Луганського нац. пед. ун-ту. – Вип. 4. – Т. 1. – Сер. “Філологічні науки”. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – С. 37-45.
3. Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты // Известия РАН. Серия литературы и языка, 2001. – Т. 60. – №6. – С. 47–58.
4. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. – М., 1976. – С. 222 – 224.
5. Залевская А. А. Психолингвистический подход к проблеме концепта / А. А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 2001. – С. 36–44.
6. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под редакцией И. А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – С. 75 – 80.
7. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З. и др. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1996. – 825 с.
8. Лаврова О. В. Концепт журавель в українській етнокультурі / О. В. Лаврова // Лінгвістика: зб. наук. пр. – Луганськ, Вид-во ЛНПУ ім. Тараса Шевченка “Альма матер”. – 2008. – № 1 (13). – С. 57–62.
9. Лихачёв Д. С. Концептосфера русского языка // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 1993. – Т. 52. № 1. – С. 3–9.
10. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В. А. Маслова. – 3-е изд., испр. – М. : Флинта: Наука, 2007. – 296 с.
11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азъ, 1992.
12. Полюжин М. М. Про теоретичні засади когнітивного підходу до дискурсивного аналізу // *Studia Germanica et Romanica*. – Донецьк: ДонНУ, 2004. – Т. 1., № 3. – С. 32–42.
13. Попова З. Д., Стернин И. А. Понятие “концепт” в лингвистических исследованиях. – Воронеж, 1999. – 312 с.
14. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя: Прем’ер, 2008. – 332 с.
15. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава: Довкілля. – К., 2006. – 716 с.
16. Степанов Ю. С. Концепт / Ю. С. Степанов. – Режим доступу: <http://genhis.philol.msu.ru/article/120.shtml>. Заголовок з екрану.
17. Телия В. Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический, культурологический аспекты. – М. : Наука, 1996. –284 с.

18. Туленинова Л. В. О бистабильности концептов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка №13 (205), 2010. – С. 96 – 101.
19. Уваров М. С. Бинарный архетип. Эволюция идеи антиномизма в истории европейской философии и культуры. – СПб. : изд-во БГТУ, 1996. – 214 с.
20. Фрумкина Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология? // Язык и наука конца 20 века. – М. : Рос. Гос. Гуманит. ун-т, 1995. – С. 90.
21. Шелер М. Избранные произведения / Под. ред. Д. Лунгиной. – М. : Издательство “Гнозис”, 1994. – 419 с.
22. Schwarz M. Einführung in die kognitive Linguistik. – Tübingen / Basel: Francke, 1996. – 238 S.



*Лисецька Н. Г.,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **DAS PHÄNOMEN DER POLITISCHEN SPRACHE: VERGANGENHEIT UND GEGENWART**

*У статті розглядається феномен політичної мови: питання поділу мови на націоналсоціалістичну політичну мову та комуністичну політичну мову. Сьогоднішня політична мова етаблюється як демократична. У дослідженні беруться до уваги певні класифікації виникнення і розвитку мови політики.*

**Ключові слова:** *політична мова, націоналсоціалістична, комуністична та демократична політична мова, корпус мови, політичні інновації.*

*В статье рассматривается феномен политического языка: вопросы разделения языка на национал-социалистический политический язык и коммунистический политический язык. Политический язык на современном этапе устанавливается как демократический. В исследовании принимаются во внимание определенные классификации возникновения и развития языка политики.*

**Ключевые слова:** *политический язык, национал-социалистический, коммунистический и демократический политический язык, корпус языка, политические инновации.*

*In the article the phenomenon of the political language is contemplated: the issue of the subdivision of the language into national-socialist political language and into communist political language. The today's political language is set up as democratic one. Certain classifications of the origin and development of the language of the politics are considered in the survey.*

**Key words:** *political language, national-socialist, communist and democratic political language, body of the language, political innovations.*

Die Sprache ist wie ein lebendiges Wesen, das jeden Tag eine eigene Entwicklung erlebt. Eine bestimmte Abart der Sprache, nämlich die politische Sprache, hat eigenen eigenständigen Weg der Entwicklung gemacht, und es sieht so aus, als ob sie ihn weiter macht. Die Geschichte der politischen Sprache des 20. –21. Jahrhunderts ist nicht einfach – sie erfährt ihre negative Färbung durch zwei herrschende Regime: das Nationalsozialistische und das Kommunistische. Das erste Regime ist weitgehend in den Arbeiten von V. Klemperer, A. Herbert, K. Boost, G. Feder, G. Hermann, M. Pechau, H. Rehm, D. Kashapova dargelegt worden. P. Polenz schreibt über die deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Beiträge vor der Wende finden wir in den Arbeiten von W. Richter, F. C. Weiskopf, G. Korlen, H. Moser, W. Betz, E. Schöfer, K. H. Ihlenburg, H. J. Gernentz, W. Dieckmann, W. Schmidt, M. W. Hellmann, W. Fleischer, und Beiträge nach

der Wende – in C. Fraas, K. Steyer, H. D. Schlosser, U. Fix, P. von Polenz, D. Herberg, H. W. Eroms, G. Antos, T. Schubert, U. Bredel, J. Dittmar, M. W. Hellmann, K. D. Ludwig, H. Hausendorf, P. Stevenson, R. Reiher, H. Kreutz. Die Liste der erwähnten Forscher gilt als Beweis der **Aktualität** der ausgewählten Thematik. Außerdem wird das Phänomen der politischen Sprache selbst zur Aktualität beitragen.

Das **Ziel** der Arbeit liegt sowohl in der Untersuchung der geschichtlichen Entwicklung der politischen Sprache, ihrer Tendenzen der Veränderung als auch in der Darlegung der aktuellen Klassifikationen der politischen Sprache.

Folgende **Aufgaben** werden in der Arbeit gelöst: 1) Feststellung des Phänomens der politischen Sprache selbst; 2) Berücksichtigung der Aufteilung der Sprache in nationalsozialistische, kommunistische und demokratische Sprache; 3) Darlegung der aktuellen Klassifikationen der politischen Sprache.

Das **Objekt** der Forschung ist politische Sprache des 20. –21. Jh. als Teilkorpus der deutschen Sprache selbst.

J. Kilian unterscheidet 2 Arten der politischen Sprache: nationalsozialistische Sprache und kommunistische Sprache. So schreibt er, ich zitiere: "Wir sprechen heute, auch im Rückblick auf diese politische Sprache, mit einem gewissen Selbstverständnis von *nationalsozialistischer* Sprache und von *kommunistischer* Sprache und meinen damit ideologisch gefärbte Strukturen im Wortschatz und in den Formen politischer Kommunikation, die die politische Geschichte der deutschen Sprache angetragen hat." [9, S. 7], und wir sprechen allerdings nicht von demokratischer Sprache. Die ersten beiden Sprachen wurden "von oben" zitiert.

Wollen wir einen Exkurs in die Geschichte machen. Ein unübertroffenes Buch, selbst Geschichte, hat V. Kemperer mit dem Titel "LTI" geschaffen. Schon am Anfang des Buches schreibt Victor Klemperer über den Gebrauch im nazistischen Deutschland der distanzierten Vorsilbe *ent-*, so bei den *entrümpeln* oder *entbittern*. Und das Bemühen, sich von dieser Krankheit, also Krankheit des Nazismus, zu heilen, nannte man Entnazifizierung [8, S. 9]. Das Körperliche steht weitaus im Vordergrund. Hitler liebt den Ausdruck "körperliche Ertüchtigung". An zweiter Stelle ist die Ausbildung des Charakters, V. Klemperer schreibt "nur die zweite Stelle". Also, das Körperliche soll die Erziehung beherrschen und das Geistige zurückdrängen. Ich zitiere V. Klemperer weiter: "An letzter Stelle, aber, und nur widerwillig zugelassen und verdächtig und geschmäht, steht in diesem pädagogischen Programm die Ausbildung des Intellekts und seine Versorgung mit Wissensstoff. In immer neuen Wendungen gibt sich die Angst vor dem denkenden Menschen,...". [8, S. 11]. Heldentum des Nazismus prägt folgendes konzeptuelles Bild: die Vermummung des Rennfahrers, seine Brillenmaske, Sturzhelm und die dicken Handschuhe; Boxen und andere Sportarten; Autorennfahrer (von 1939 – an die Stelle des Rennwagens – tritt der Tank, des Rennfahrers –der

Panzerfahrer). Zum Lieblingsepitheton der Epoche des Nazismus wurde Adjektiv “*kämpferisch*”.

Wie ist die Sprache im Nationalsozialismus? Welche Rolle nimmt sie ein? Im Programm der NSDAP wird die Sprache nicht thematisiert. In Hitlers “Mein Kampf” finden sich wenige Stellen, wo die Sprache selbst zum Thema wird. Aus dem kurzen Zitat kann man die genaue Einstellung des Führers zur Sprache entnehmen:

“Es ist aber ein kaum fasslicher Denkfehler, zu glauben, dass, sagen wir, aus einem Neger oder einem Chinesen ein Germane wird, weil er Deutsch lernt und bereit ist, künftig hin die deutsche Sprache zu sprechen und etwa einer deutschen politischen Partei eine Stimmung zu geben. (...) Da das Volkstum, besser die Rasse, eben nicht in der Sprache liegt, sondern im Blute, würde man von einer Germanisation erst dann sprechen dürfen, wenn es gelänge, durch einen solchen Prozess das Blut der unterlegenen umzuwandeln.” (Hitler, 1939: 428), [4, S. 428].

Im Vergleich zur Rasse, hat sich die Sprache auf die sekundäre Rolle etabliert. Doch gerade die Sprache verbalisiert die Weltanschauung des Führers, wobei Volkstum, Rasse und Blut konzipiertes Weltbild mit Lieblingsepitheta *hart, straff, kernig, klar, bündig* und Merkmalen wie *Einfachheit, Natürlichkeit, Kraft und Selbstzucht gebändigter Wille* der NSDAP darstellen. Rosenbergs Gründung “Kampfbund für deutsche Kultur” 1927 gilt als der Beginn der nationalsozialistischen Kulturpolitik, doch unterliegt der Sprache hier auch die sekundäre Rolle, beschworen wird das “rein deutsche Schrifttum” [6, S. 33]. Die späteren kulturpolitischen Institutionen (das Reichsministerium für Wissenschaft, die Nationalsozialistische Gesellschaft für die deutsche Kultur und die Hohe Schule der NSDAP) sind mehr mit der rassistischen Abstammung der Künstler und Dichter beschäftigt, als mit der Sprache als Wissenschaft.

Worauf geachtet wird, ist die Veränderung des Wortschatzes. Der Wissenschaftler Manfred Pechau konstatiert die “Sprachwandlung durch die Ideenwelt des Nationalsozialismus” (Pechau: 1935: 7; ist die einzige Dissertation über die Sprache im Nationalsozialismus in der Zeit des dritten Reiches [6, S. 39]) und gliedert den damaligen Wortschatz in folgende Gruppen ein: Ausdrücke der Parteiorganisation (wie *Volksstaat, Braunhemdenheer, Führerprinzip*), “Kampfsprachformen (diffamierende Bezeichnungen von Institutionen der Weimarer Republik wie *Geldsackrepublik, Schwatzbude, Versklavungspakt*) und “Sprachformen aus dem Kampf gegen das Judentum” (*Völkerwanze, Rassenbrei, Händlermoral, geistige Verjudung*) [11, S. 7–94]. Die neusten Sprachentwicklungen werden positiv beurteilt.

V. Klemperer stellt die Frage, was das stärkste Propagandamittel der Hitlerei war? [8, S. 25]. Es waren nicht Hitlers und Goebbels Einzelreden..., die stärkste Wirkung wurde nicht durch Artikel oder Flugblätter, durch Plakate oder Fahnen erzielt, sie wurde durch nichts erzielt was man mit bewusstem

Denken oder bewusstem Fühlen in sich aufnehmen musste, sondern der Nazismus glitt durch die Einzelworte, die Redewendungen, die Satzformen, die er ihr in millionenfachen Wiederholungen aufzwang und die mechanisch und unbewusst übernommen wurden in Fleisch und Blut der Menge über.

Im zweiten Teil der Arbeit beschäftigen wir uns mit der Sprache des aufgeteilten Deutschlands – vor allem mit der Sprache der DDR, der *kommunistischen* Sprache, die das Bild der deutschen Sprache sehr politisiert hat, und, zum Glück, auch ein Teil der Geschichte bleibt.

Im Artikel "Sprache der Wende – Wende der Sprache?" schreiben Claudia Fraas und Kathrin Steyer von der Sprache der Wende, dass es in der DDR vor der Wende drei verschiedene Bereiche des Kommunizierens gab. Also, es gab [2, S. 303]:

1. Den öffentlichen Diskurs – auf politischen Veranstaltungen wie Kundgebungen, öffentlichen Versammlungen, Parteitag; vor allem in Form von Reden, Statements, Toasts; in den Medien und in anderen Institutionen (z. B. Schule, Ämter, Armee).

2. Den "halböffentlichen Diskurs" – in den Kirchen und Oppositionsgruppen, aber auch im kulturellen Bereich, in Parteien, Interessengruppen usw.

3. Den privat-zwischenmenschlichen Diskurs – im Familien-, Nachbarn-, Freundes- und Bekanntenkreis.

Mit dem Thema des Wortschatzes in Ost und West bzw. Sprache zwischen Ost und West hat sich Manfred W. Hellmann intensiv beschäftigt. Schwerpunkte der Differenzierung liegen nach M. Hellmann in folgenden Sachgebieten [3, S. 248–251]:

a) Ideologie und Politik – neben dem international verbreiteten Grundvokabular des Marxismus-Leninismus handelt es sich vor allem um systemspezifische Definitionen von Kernbegriffen wie *Demokratie*, *Sozialismus*, *Freiheit*, *Frieden*, *Aggression*. Die Definitionen dieser Begriffe sind andere als die in der BRD vorherrschenden.

Neben diesen Bedeutungsunterschieden finden sich unterschiedliche Prägungen, davon viele mit propagandistischem Einschlag (DDR: *Arbeiter- und Bauern-Staat*, *soz. Staatsbürger*, *soz. Staatengemeinschaft*; BRD: *freiheitlich-demokratische Grundordnung*, *mündiger Bürger*, *atlantische Partnerschaft*). Und hierzu gehört auch das Kampf- und Schimpf-Vokabular beider Seiten, das jedoch zweifellos auf östlicher Seite reichhaltiger ist (DDR: *Bonner Ultras*, *Revanchisten*, *imperialistische Bundesrepublik*, *Menschenhändler*, *Diversanten*; BRD: *kommunistische Bedrohung*, *Pankower Regime*, *Linksradikalismus*, *Anarchisten*, *Schiessbefehl*, *Schandmauer*).

b) Partei, Staat, Verwaltung – der Aufbau und Ausbau ganz unterschiedlicher Staats- und Verwaltungsapparate hat in Ost und West eine Fülle unterschiedlicher Bezeichnungen und Organisationstermini hervorgebracht (DDR: *Staatsrat*, *Volkskammer*, *Politbüro*, *ZK*, *Rat des Bezirks (Kreises)*, *FRJ*,

*Wohnbezirk*; BRD: *Bundestag, Landtag, Parteivorstand, Jugenddemokraten, Listenmandat*); hier sind auch Abkürzungen besonders häufig.

c) Wirtschaft – die zahlenmäßig umfangreichsten Wortschatzänderungen und auch -differenzen sind dem Sachgebiet Wirtschaft in allen seinen Bereichen zuzuordnen. Z. B. Wirtschaftssystem als ganzes (DDR: *Neues ökonomisches System der Planung und Leitung der Volkswirtschaft*; BRD: *soziale oder freie Marktwirtschaft*), die Wirtschaftsorganisation (DDR: *VVB, VEB, Kooperative*; BRD:  *Holding, Konzern(tochter), Unternehmensführung, Einzelhandelskette, Bankenaufsicht*), die Produktion, die Entlohnung und die innerbetriebliche Struktur (DDR: *Betriebsparteiorganisation (BPO), Kaderleiter, Prämienfonds*; BRD: *Gastarbeiter, Betriebsrat, Mitbestimmung, Personalchef, Auszubildender, Kurzarbeiter*). Der in der BRD sprachlich ungemein produktive Wortschatz der kommerziellen Werbung und des Stellenmarktes, ferner auch das Vokabular des Finanz- und Steuerwesens (BRD: *Konjunkturzuschlag, Steuerreform, Splittingtabelle, Sparprämie*) fehlt im öffentlichen Gebrauch der DDR fast völlig. Dafür findet das vergleichbar phantasievolle und wandlungsreiche Vokabular der Produktionspropaganda der DDR (*soz. Wettbewerb, div. Bewegungen, Schrittmacher, Aktivist, Brigade der soz. Arbeit*) in der BRD keine Entsprechung.

d) Erziehungswesen – unter verschiedenen, ebenfalls teilweise differenten Wortschatzbereichen sei der des Erziehungswesens erwähnt: *Klassenpflegschaft, Gesamtschule, Sekundarstufe, Realschule, Numerus Clausus* sind ebenso BRD-spezifische Bezeichnungen, wie für die DDR *Elternaktiv, Erweiterte Oberschulen (EOS), Unterrichtstag in der Produktion* spezifisch sind.

Mit Recht schreibt H. D. Schlosser über die deutsche Sprache der Wende: “Die DDR-Bevölkerung musste ab 1990 eine ihr zutiefst fremde “Sprache”, die Spezialcodes einer neuen Bürokratie, neuer Wirtschafts- und Sozialstrukturen lernen. Schon dadurch wurde dem weit verbreiteten Gefühl, es sei alles nur *übergestülpt* worden, der Boden bereitet” [12, S. 331].

Die *demokratische* Sprache hingegen soll “von unten” vom “Demos” zur Diskussion gestellt werden. Es gibt zwar einen “Grundwortschatz der Demokratie” (vgl. Klein), doch ist dieser nach Meinung von J. Kilian ideologisch und wird von “denen da oben” mitunter ganz anders gebraucht als vom “Demos”. Die ideologische Mehrdeutigkeit der demokratischen Fahnenwörter wird oft nicht als “Ausweis gelebter Demokratie” empfunden, sondern als Ausweis von unproduktivem Zank und Streit [9, S. 9]. In seinem Demokratischen Wortschatz schreibt J. Klein [7, S. 128] über 3 Dimensionen der Wortbedeutung, in die sich Politik entfaltet:

1. Als politisches System (*polity*) – im demokratischen Staat manifestiert in der Verfassung und darauf basierenden Institutionen,
2. Als politischer Prozess (*politics*) – im demokratischen Staat vollzogen

im Wettbewerb um Zustimmung für politische Vorstellungen und im Kampf um deren Durchsetzung,

3. Als Politikfelder (*polities*) – im demokratischen Staat sich erstreckend auf die Bereiche des Zusammenlebens, die nach der Verfassung der politischen Gestaltung zugänglich sind.

Erwähnenswert ist auch Kleins Klassifikation über den Wortbestand des Grundgesetzes [7, S. 134]:

a) Bezeichnungen für die staatlichen Organisationen, die politischen Institutionen und deren Untergliederungen: *Bundesstaat, parlamentarische Demokratie, Bundesrepublik Deutschland, Parlament, Bundestag, Bundestag, Bundesregierung, Bundeskabinett, Bundesverfassungsgericht* etc.,

b) Bezeichnungen für staatliche und politische Rollen: *Mandat, Amt, Bundespräsident(in), Bundestagspräsident(in), Bundeskanzler(in), Ministerpräsident(in)* etc.,

c) Bezeichnungen für kodifizierte Normierungen politisch-institutionellen Handels: *Charta der Vereinten Nationen, Grundgesetz, Landesverfassung, Gemeindeordnung, Parteistatut* etc.,

d) Politikspezifische Bezeichnungen für politische Handlungen, Prozesse und Zustände: *freie, gleiche und geheime Wahlen, Bundestags- (Landtags-) Wahlen, dritte Lesung, öffentliche Anhörung, Sitzungswoche, Immunität* etc.

Was den Begriff "politische Sprache" von heute anbetrifft, so kann man sie mit der demokratischen Sprache gleich setzen. Politik von heute ist Demokratie. Und wer sind Politiker? Das sind die Parteifunktionäre, die Abgeordneten, und die Regierungsmitglieder in Bund und Ländern. Sie machen die deutsche Sprache zum Objekt des politischen Handels. So schreibt Dickmann: "Zu den Formen, in denen Sprachen selbst zum Objekt politischen Handels werden, gehören – *Sprachkodifizierung, Sprachkultivierung, Sprachlenkung, Sprachnormierung, Sprachpflege, Sprachplanung, Sprachpolitik, Sprachstandardisierung, Sprachverbreitung*. Auf die Sprache bezogene Maßnahmen sind darüber hinaus verdeckt oft Teil der *Bildungs-, Kultur- oder Schulpolitik*" [1, S. 13]. W. Dickmann äußert sich zum politischen Lexikon im Wortschatz der deutschen Sprache folgenderweise: "Bezogen auf das Varietätengefüge der deutschen Sprache ist der politische Wortschatz insgesamt nichtfachsprachlich, sondern Teil der allgemeinen Standardsprache, allerdings unter starkem Einfluss der Sachbereiche, die Gegenstand politischer Maßnahmen sind (Umweltschutz, Finanzpolitik, Diplomatie etc.).... Der politische Wortschatz reduziert sich auf *Ideologievokabular*...". [1, S. 17]. Nach der Meinung von W. Dickmann ist es sinnvoll, im politischen Lexikon Teilbereiche zu unterscheiden [1, S. 17–21]:

1. 1. Institutionsvokabular – besteht aus Bezeichnungen für die Staats- und Regierungsformen (*parlamentarische Demokratie, konstitutionelle Monarchie, Militärdiktatur*); Bezeichnungen für die Normtexte (*Verfassung, Grundgesetz,*

*Koalitionsvereinbarung*); Bezeichnungen für die verfassungsrechtlich vorgesehenen Institutionen und ihre Untergliederungen (*Regierung; Bundestag, Verfassungsgericht*); *Bezeichnungen für die politischen Ämter und Rollen* (*Bundeskanzler, Staatssekretär, Lobbyist*); Bezeichnungen für die formell geregelten Praktiken politischen Handels (*Abstimmung, konstruktives Missvertrauensvotum, große Anfrage*) und Bezeichnungen für die Sachbereiche, die der Politik unterworfen werden (*Wirtschaftspolitik, Schulpolitik, Bildungspolitik*).

1. 2. Ressortvokabular – das Ressortvokabular dient vorwiegend der Binnenkommunikation zwischen den politischen Funktionsträgern in der Erfüllung der jeweiligen institutionellen Aufgaben (*soziale Marktwirtschaft, Volksaktie, Sozialhilfe, Fristenlösung, Giftmüll, Kopfpauschale*).

1. 3. Ideologievokabular – (wird nicht selten mit dem politischen Wortschatz gleichgesetzt) teilt sich in folgende Gruppen auf: 1) Wörter mit positivem Bewertungspotential (*Hochwertwörter, Fahnenwörter, Miranda*) und solche mit usuell negativen Assoziationen (*Stigmawörter, Feinwörter, Anti-Miranda*) z. B. : *Frieden, Freiheit, Menschenwürde vs. Diktatur, Rassismus, Aggression*. 2) Ideologiegebundenheit der Wortbedeutung als Resultat der ideologie- und interessenabhängigen Interpretation der bezeichneten Sachverhalte durch die verschiedenen Gruppierungen. Ideologiegebundenheit tritt in 2 Formen auf: *Bedeutungskonkurrenz (semantische Varianz, ideologische Polysemie)* bezeichnet den Sachverhalt, dass der gleiche sprachliche Ausdruck in unterschiedlichen Meinungsgruppen mit unterschiedlichen Bedeutungen gebraucht wird, wobei die Differenzen sowohl die deskriptive sowohl die evaluative und deontische Komponente betreffen können (*Demokratie, Sozialismus, Sozialstaat*). Im Falle der *Bezeichnungskonkurrenz* wird hingegen derselbe sprachliche Sachverhalt mit unterschiedlichen Ausdrücken bezeichnet, die vermöge ihrer deskriptiven, ihrer evaluativen oder deontischen Bedeutung verschiedene Aspekte des Bezeichneten betonen und somit wortinhaltlich Unterschiedliches über den Sachverhalt aussagen: *Kriegsdienst vs. Friedensdienst* für die Tätigkeit der Bundeswehr, *Chancengleichheit vs. Chancengerechtigkeit* als Ziel der Bildungspolitik, *Abtreibung vs. Schwangerschaftsunterbrechung vs. Schwangerschaftsabbruch vs. Schwangerschaftsbeseitigung* in der Gesundheitspolitik. 3) Meinungsgruppengebundene Wortsysteme, damit verbunden ist die metasprachliche Thematisierung der Wörter im Meinungsstreit (*“Brisante Wörter”, “Kontroverse Begriffe”*).

1. 4. Allgemeines Interaktionsvokabular – zu ihm gehören Ausdrücke wie *Affäre, Führungsanspruch, Kompromiss, Kraftanstrengung, Talsohle; ankündigen, appellieren, dementieren*, die deshalb auffallen, weil sie nicht zum alltäglichen Ausdrucksreservoir gehören, sondern einer Schicht zwischen Alltags- und Fachsprache angehören, für die sich der Begriff *Bildungssprache* anbietet.

Und zum Schluss wollen wir unterstreichen, dass die politische Sprache des 20. –21. Jh. auf drei verschiedene Richtungen zurückzuführen ist: nationalistische, kommunistische und demokratische. Die letzte Richtung ist die antropezentristische, und obwohl sie auch viel bestritten und kritisiert wird, bleibt sie die Erwünschteste.

Weitere Untersuchungen sind bei der Erforschung der politischen Innovationen durchzuführen.

### Literaturverzeichnis:

1. Dieckmann W. Demokratische Sprache im Spiegel ideologischer Sprach (gebrauchs) konzepte / Dieckmann W. // Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Thema Deutsch. Band 6, 2005. – Mannheim: Dudenverlag. – S. 11–29.

2. Fraas C., Steyer K. Sprache der Wende – Wende der Sprache? Beharrungsvermögen und Dynamik von Strukturen im öffentlichen Sprachgebrauch // Fraas C., Steyer K. Germanistische Linguistik. Sprache und Kommunikation in Deutschland Ost und West. Hrsg. Manfred W. Hellmann u. M. Schröder, 2008. – Hildesheim: Olms. – S. 299–315.

3. Hellmann Manfred W. Sprache zwischen Ost und West – Überlegungen zur Wortschatzdifferenzierung zwischen BRD und DDR und ihren Folgen // Hellmann Manfred W. Germanistische Linguistik. Sprache und Kommunikation in Deutschland Ost und West. Hrsg. Manfred W. Hellmann u. M. Schröder, 2008. – Hildesheim: Olms. – S. 235–266.

4. Hitler A. Mein Kampf / Hitler A. – 410/ 411 Auflage. München: 1939.

5. Innerwinkler S. Sprachliche Innovation im politischen Diskurs / Innerwinkler S. – Frankfurt am Main, Berlin, Bern: Peter Lang Verlag, 2010. – 240 S.

6. Kashapova D. Sprachverständnis und Sprachideal des Nationalsozialismus / Kashapova D. // Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Thema Deutsch. Band 6, 2005. – Mannheim: Dudenverlag. – S. 31–43.

7. Klein J. Demokratischer Wortschatz und Gebrauch. Grundwortschatz der Demokratie / Klein J. // Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat. Thema Deutsch. Band 6, 2005. – Mannheim: Dudenverlag. – S. 128–140.

8. Klemperer V. LTI Notizbuch eines Philologen / Klemperer V. – Stuttgart: Philipp Reclam jun. Stuttgart, 2010. – 416 S.

9. Kilian J. Sprache und Politik. Deutsch im demokratischen Staat / Kilian J. // Sprache und Politik. Thema Deutsch. Band 6, 2005. – Mannheim: Dudenverlag. – 350 S.

10. Lakoff G., Johnson M. Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Astrid Hildenbrand / Lakoff G., Johnson M. – 5. Auflage. – Heidelberg, 2007.

11. Pechau M. Nationalsozialismus und deutsche Sprache / Pechau M. Phil. Diss., 1935 – Greifswald.

12. Schlosser H. D. Die ins Leere befreite Sprache. Wendetexte zwischen Euphorie und bundesdeutscher Wirklichkeit // Schlosser H. D. Germanistische Linguistik. Sprache und Kommunikation in Deutschland Ost und West. Hrsg. Manfred W. Hellmann u. M. Schröder, 2008. – Hildesheim: Olms. – S. 317–332.



*Матушкова Е. П.,*

*Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова, г. Одесса*

## ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

*У статті описано основні напрями вивчення ідентичності в лінгвістиці й міжкультурній комунікації, наводиться загальнонаукове і лінгвістичне трактування терміна ідентичність, розглядається етнічна ідентичність як базове поняття етнолінгвістики та схарактеризовані основні вектори вітчизняних досліджень у цьому напрямі.*

**Ключові слова:** ідентичність, лінгвістика, міжкультурна комунікація, етнічна ідентичність, етнолінгвістика.

*В статье описываются основные направления изучения идентичности в лингвистике и межкультурной коммуникации, даётся общенаучная и лингвистическая трактовки термина идентичность, рассматривается этническая идентичность как базовое понятие этнолингвистики и приводятся основные векторы отечественных исследований в этом направлении.*

**Ключевые слова:** идентичность, лингвистика, межкультурная коммуникация, этническая идентичность, этнолингвистика.

*The article describes the main directions of identity studies in linguistics and intercultural communication; gives scholarly and linguistic definition of identity; focuses on ethnic identity as the basic notion of anthropological linguistics and outlines principal vectors of its research.*

**Key words:** identity, linguistics, intercultural communication, ethnic identity, anthropological linguistics.

Изучение взаимосвязи и взаимозависимости сознания, языка и культуры имеет огромную важность и перспективность в условиях современной межкультурной и межличностной коммуникации. Основной проблемой такой коммуникации является достижение взаимопонимания, что неизбежно связано с условиями сохранения идентичности коммуникантов. Этим объясняется всевозрастающий интерес современной науки к различным аспектам исследования идентичности. Таким образом, актуальность темы статьи обусловлена повышенным интересом к проблеме идентичности в условиях мировых глобализационных процессов, междисциплинарным характером понятия “идентичность” и необходимостью определения лингвистических параметров изучения идентичности.

Объектом исследования данной статьи является лингвистика как область языкознания и ее составляющие: этнолингвистика и лингвокультурология, а также межкультурная коммуникация в её лингвистическом аспекте. Предмет анализа составляют работы лингвистов, посвященные

проблемам изучения идентичности. Цель статьи – анализ и систематизация аспектов изучения идентичности личности и коллектива в современной лингвистике.

Исследование идентичности в современной науке проводится в рамках антропологической научной парадигмы, связанной, прежде всего, с такими фундаментальными науками как культурология, антропология, культурная антропология, социология, политология, психология и языкознание. Многогранность феномена идентичности, его природы, структуры, механизмов формирования раскрываются в трудах крупнейших отечественных и зарубежных философов, культурологов, филологов, психолингвистов и специалистов в области коммуникации (М. Бахтин, Г. Богин, Л. Гришаева, Л. Гумилев, Д. Лихачев, Ю. Лотман, М. Попова, А. Садохин, Е. Селиванова, Я. Ассман, М. Беннет, Дж. Бери, В. фон Гумбольдт, Э. Гуссерль, М. Мид, Э. Холл, Дж. Хофстеде и другие).

В общенаучном плане термин “идентичность” выражает идею постоянства, тождества, преемственности индивида и его самопознания [2]. В культурологии и межкультурной коммуникации идентичность определяется как основание для национального и культурного тождества, индикатор своего в противоположность другому [1, с. 34].

Понятие “идентичность” первоначально появилось в психиатрии в контексте изучения феномена “кризиса идентичности”. Американский психоаналитик Э. Эриксон перенес его в психологию развития, выделив в этой связи четыре типа идентичности – четыре стадии развития личности. Однако, в современной психологии утверждается, что “кризис идентичности” – это не только и не столько возрастной, сколько социально-исторический феномен, зависящий и от терминов социального обновления и от той ценности, которую данная культура придает индивидуальности.

Традиционно в психологии выделяют два основных аспекта идентичности:

- социальный (самоопределение себя в терминах отнесения к определенной группе);
- личностный (формирование образа “я” в ходе взаимодействия и сравнения себя с другими).

В современной психологии также отмечается тройственная модальность понятия идентичности:

- психофизическая (преемственность физиологических и психических свойств организма, благодаря которой он отличает свои клетки от чужих);
- социальная (осознание своей принадлежности к социальным группам, превращающее человека из биологической общности в социального индивида и личность);

- личная (преимущественность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысложизненных установок личности, осознающей себя субъектом деятельности, её самость) [2].

Сегодня изучение идентичности давно перестало быть прерогативой только психологии. Поскольку представления человека о своей идентичности оказывают влияние на выбор им языковых средств, необходимых для его когнитивной и коммуникативной деятельности, феномен идентичности представляет безусловный интерес и для лингвистического анализа. На современном этапе круг проблем, связанных с языковой репрезентацией идентичности, уже нашел свое отражение в отечественной и зарубежной лингвистике. Хотя единственным единогласным результатом таких немногочисленных исследований является признание дискуссионности, открытости и несомненной перспективности изучения идентичности, их заслуга заключается в постановке и очерчивании некоторых конкретных проблем идентичности и описании возможных способов их решения. Так, исследованы:

- лингвокультурная идентичность субъекта современной межкультурной коммуникации (Герман);

- антропонимическая прагматика и идентичность индивида (Ковалев, Гарагуля);

- онтологические аспекты гендерной идентичности (Смирнова);

- лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации (Школова);

- особенности вербализации самоидентифицирующих суждений в парламентском дискурсе (Катанова);

- особенности речевого поведения коммуникантов как проявление культурной, гендерной, возрастной, классовой и т. д. идентичности (Гришаева, Стернин, Ивушкина);

- единицы языка (антропонимы, личные местоимения, этнонимы, синтаксические конструкции), выступающие маркерами культурной идентичности коммуникантов (Ковалев, Бакумова, Кашкин, Попов, Сазонова и др.);

- специфика высказывания, репрезентирующего процесс и /или результат идентификации (Бородина).

В связи с резким расширением и интенсификацией контактов между представителями различных культур, усилением глобализации человеческой деятельности, в последнее десятилетие особенно остро встала проблема этнической/национальной идентичности. Сегодня этническая идентичность является базовым понятием лингвокультурологии и межкультурной коммуникации [4, с. 147], хотя те или иные аспекты её проявления рассматриваются и в социолингвистике, и в когнитивной лингвистике, и в лингвострановедении. Учитывая при этом не до конца

определенный статус самой лингвокультурологии как самостоятельной лингвистической дисциплины (Маслова) или как части этнолингвистики (Селиванова, Телия, традиционные школы), можно утверждать, что этническая идентичность является базовым понятием и этнолингвистики, предметом изучения которой является языковая репрезентация особенностей этнического сознания и культуры.

В этнолингвистике проблема этнической идентичности является дискуссионной и сложной в связи с неоднозначностью и отсутствием единого толкования самого понятия “этнос”. Определение этнической идентичности также осложняется многогранностью и неопределённостью самого термина “идентичность” и особенностями выдвижения в процессе эволюции человеческого общества личностного и социального аспектов идентичности и идентификации. По мнению профессора Е. А. Селивановой, проблема этнической идентичности вообще и самого определения, в частности, требует решения ряда дискуссионных вопросов: определения исторической природы этноса, субъекта установления этнической принадлежности, способа и цели этнической идентификации; разграничения понятий “этнос”, “этническая общность”, “нация”, “народ”, установления параметров этнической принадлежности [5, с. 267-272].

Анализируя основные подходы к решению описанных проблем, ученая определяет этническую идентичность как категорию, которая обуславливает существование отличительных черт этнических групп, как осознание человеком своей принадлежности к определенному этносу в результате совместных с членами этнической группы представлений, идей, повседневного опыта, культуры, истории, верований, языка, коммуникативного поведения и т. д., сформировавшихся в процессе этнокультурной социализации и при взаимодействии с другими народами [4, с. 147].

Направление исследований тех или иных проявлений этнической идентичности (в основном украинской) в современной украинской этнолингвистике совпадает с главными векторами этнолингвистических исследований в Украине, обозначенных Е. А. Селивановой в книге “Современная лингвистика. Направления и проблемы” [5]. Они представлены ономаσιологическим и семасиологическим аспектами описания культурно-маркированных единиц (Тищенко, Селиванова, Ужченко и др.); изучением языковой репрезентации обрядов, ритуалов, верований, мифов (Евсеев, Огиенко, Хобзей и др.); реконструкцией архаичных форм в этнологическом аспекте (Болдырев, Таранец, Склярченко, Карпенко и др.); исследованием этнических символов, стереотипов и мифологем (Артюх, Косьмина, Пономарев, Таланчук и др.); описанием национально-языковой картины мира в ракурсе контрастивной лингвистики (Дзедзелевский, Кочерган, Манакин и др.).

Объектом этих и других исследований этнической идентичности является не только язык как феномен культуры, как выразитель особой этнической ментальности, но и фиксация в языке, этнотекстах и дискурсах культурно-значимой информации в виде культурных сем, культурного фона, культурных концептов и культурных коннотаций (термин Масловой [3, с. 54], у Верещагина и Костомарова это – национально-культурные компоненты, у Сорокина – фоновые знания).

Предмет изучения, как правило, связан с культурной семантикой языковых знаков, которая формируется при взаимодействии языка и культуры, с единицами языка, которые приобрели символическое, эталонное, образно-метафорическое значение в культуре. Это могут быть и следующие типы лингвокультурных единиц и явлений (по классификации Масловой):

- Слова и выражения, служащие предметом описания в лингвострановедении, безэквивалентные языковые единицы;
- Мифологизированные языковые единицы;
- Языковые единицы паремиологического и фразеологического фондов языка;
- Эталоны, символы, стереотипы;
- Метафоры и образы;
- Речевое поведение;
- Стилистический уклад языков;
- Речевой этикет [3, с. 37].

Таким образом, вопрос об этнической идентичности и идентификации традиционно рассматривается как один из самых важных и вместе с тем наиболее сложных как с общенаучной, так и с лингвистической точки зрения. Теоретическая значимость решения данных вопросов определяет перспективы дальнейшего комплексного и всестороннего изучения этнической идентичности разных этносов в современной лингвистике.

### **Литература:**

1. Зинченко В. Г. Словарь по межкультурной коммуникации: Понятия и персоналии / В. Г. Зинченко, В. Г. Зусман, З. И. Кирнозе, Г. П. Рябов. – М. : Флинта: Наука, 2010. – 136 с.
2. Кон И. Идентичность / Онлайн Энциклопедия Кирилла и Гифтосвета [http:// www.krugosvet.ru/ enc/ humanitarnye\\_nauki/ sociologiya/ IDENTICHNOST.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/sociologiya/IDENTICHNOST.html)
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 208 с.
4. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2006. – 716 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: Підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля – К, 2008. – 712 с.

**Melnyk V. I., Ryabchuk M. P.,**  
*Université nationale linguistique de Kyiv, Kyiv*

## LE ROLE LANGAGIER DANS LE CONCEPT DE L'IMAGE ET DU CHARISME D'UN HOMME POLITIQUE

*Стаття присвячена проблемам комунікативного аналізу політичної промови, ефективним засобам її впливу на адресанта.*

**Ключові слова:** політична промова, культурний код, стратегія політичного дискурсу, модель мовленнєвої поведінки, перформативне та іллокутивне висловлювання.

*Статья посвящена проблемам коммуникативного анализа политической речи, средствам ее манипулятивного воздействия на адресанта.*

**Ключевые слова:** политическая речь, культурный код, стратегия политического дискурса, модель речевого поведения, перформативное и иллокутивное высказывание.

*The article is devoted to the problems of the analysis of political discourse and its effective tools influencing and manipulating the recipient in particular.*

**The keywords are:** political discourse, code, adopted model of linguistic behaviour, performative and illocutionary expression.

Le modèle discursif adopté par un homme d'État lui sert de carte de visite et constitue un ingrédient indétrônable de sa popularité. La citation de George Lichtenberg: “Il y a des visages dans ce monde que l'on ne peut décidément tutoyer” désigne exactement la notion du charisme émanant d'un homme politique influent. De toute évidence, plusieurs candidats en sont dépourvus, mais ceux qui tiennent les rênes de l'État sont toujours dotés de cette caractéristique particulière. Le Petit Robert la définit comme “qualité qui permet à son possesseur d'exercer un ascendant irrésistible sur un groupe” [10]. L'autorité charismatique est l'une des trois catégories de la typologie des formes d'autorité selon Max Weber (après l'autorité des normes traditionnelles et l'autorité légale) [1 : 646]. C'est une qualité de chef qui représente une identification émotionnelle de la personnalité, produit un sentiment de proximité, mais invite à une distance respectueuse et craintive à la fois. L'analyse de Sigmund Freud permet de dégager les éléments composant cette notion dans la conscience collective: “la fermeté dans les idées, la puissance de la volonté, la résolution dans les actes, la confiance en soi, la divine conviction d'avoir toujours raison – tout ce qui fait partie de l'image paternelle” [5: 79-84].

Le discours charismatique fait des adeptes. Lorsqu'il s'agit d'un leader politique, il est difficile de comprendre ce qui est convaincant : le contenu de son propos ou son “style”. L'orateur charismatique est cohérent, tout en

lui semble incarner ce qu'il dit (regard, voix, gestuelle). La force, l'efficacité du discours politique et donc son charisme sont constitués par l'énergie qui le porte, sa radicalité facilement intelligible de même que sa simplicité réconfortante [6: 108-109]. Pour cette raison plusieurs linguistes parlent de l'effet "contagieux" du discours charismatique.

Roger-Gérard Schwartzenberg, ancien ministre français, avoue à l'encontre des hommes politiques que pour eux, l'image est plus importante que le message, ce qui fait la lumière sur leur désir de maîtriser à ce point leur communication. Ces critiques aujourd'hui sont les mêmes que celles qui étaient adressées jadis aux sophistes par Platon, qui ne voyait dans leurs discours que démagogie et "théâtrocratie". Les détenteurs du pouvoir politique s'exposent, "mettent leur pouvoir en spectacle", le théâtraliment tout en veillant à ce qu'il y ait une corrélation directe entre la politique et la représentation. François Mitterrand disait que "ce qui se voit compte plus que ce qui se dit". Depuis les années 1980, les "spin doctors" – Roger Ailes, ancien conseiller de Reagan, Alastair Campbell pour Blair, David Axelrod pour Obama – ont théorisé le fait que le message, c'est le candidat lui-même, son style, sa personnalité; le critère du "savoir plaire" étant devenu plus important que celui du "savoir-faire". Ainsi la communication prend le pas sur la politique plaçant la forme devant le contenu [12: 93-96].

Selon Guy Lochard, la véritable communication politique est un art difficile respectant trois logiques souvent contradictoires: le discours de l'acteur politique, le rôle des médias et la réception par l'opinion [12: 7].

D'après les sociologues, les fameux "spin doctors" sont en mesure de forger et contrôler l'image de leur candidat, car ce sont eux qui construisent la politique comme un récit, qui font gagner ou perdre l'homme politique en question. C'est surtout la préparation et la conduite de la guerre d'Irak qui ont présenté l'occasion pour le grand public de découvrir une nouvelle figure du paysage politique: le spin doctor. Aucune définition ne saisit de façon satisfaisante les fonctions de ce spécialiste de la communication et du marketing politique. Pourtant, l'on ne peut plus nier le fait de l'application du terme "Storytelling" spécialement dans le champ lexical de la politique. Ce cas particulier a été analysé dans l'ouvrage de Christian Salmon, où ce dernier a exposé la mise en oeuvre des recettes du marketing dans la vie publique, s'appuyant sur les exemples de George Bush, Tony Blair et Nicolas Sarkozy, qui se sont confrontés respectivement au problème de la mise en question de leurs "histoires" par la population.

De là découle que le rôle prépondérant du spin docteur consiste à détourner l'attention des électeurs par des récits renouvelés en permanence, ce qui entraîne inévitablement une déformation du concept de la démocratie dans le pays. Lorsque l'électorat commence à douter de la crédibilité des discours des élus, de la justesse de leurs interventions et à leur retourner des manipulations

opaques, le taux de leur popularité vise son déclin. Si le principe de réalité n'est pas maintenu (ce qui se fait dans la majorité écrasante des cas), la "désacralisation" de l'acteur politique demeure incontournable. Alors, il faut se rendre à l'évidence: le Storytelling ne peut se baser que sur une histoire authentique [11: 18].

Dans son ouvrage concernant la "dégénérescence du politique", Patrick Charaudeau accorde l'importance centrale à la question de l'ethos (images des acteurs politiques construites dans et par leur discours), ainsi qu'à celle des imaginaires auxquels ces masques donnent accès. L'auteur souligne le rôle prépondérant de l'affect dans l'adhésion à des valeurs, que les hommes politiques sont censés incarner, d'où découle son intérêt pour le concept d'ethos emprunté à la rhétorique. Le linguiste attire l'attention sur le fait que la plupart des qualités d'ethos sont ambivalentes (intelligence ou ruse, compassion ou faiblesse, etc.), susceptibles de tourner à la faveur ou à la défaveur de l'orateur, et sur leurs effets largement imprévisibles (dépendant des auditoires et des circonstances). L'auteur signale l'absence des marqueurs spécifiques de l'ethos et explique ainsi leur caractère polysémiotique. Sa critique de J. -M. Le Pen en est une illustration exacte: "il construit son ethos aussi bien par son corps massif, son comportement physique, sa voix d'orateur tonitruant, la mise en spectacle de ses apparitions, ses propos qui interpellent, invectivent, injurient l'adversaire, que par ses idées dont le contenu est conforme à l'image de puissance qu'il veut se donner".

L'auteur constate également la dissolution du débat d'idées au profit de la bataille des images, de l'élaboration réfléchie et négociée de projets de vie collective, envisagée sur le long terme, au profit de la mise au point de discours à consommation immédiate, voués à l'éphémère, et à réguler la cote de popularité des acteurs politiques [3: 91].

Le charisme et l'image des leaders politiques se constituent en grande partie à travers leur stratégie langagière. Cette dernière est caractérisée par un mode d'énonciation argumentatif, ce qui s'explique par le caractère profondément polémique de la position adoptée par ces politiques.

La stratégie discursive prévoit un modèle de comportement langagier associé à un type d'objectif pragmatique. L'acte de langage est étudié dans ce cas de point de vue de son "économie interne" [7]. L'énonciation stratégique possède des caractéristiques sémantiques, pragmatiques et verbales. D'après John Searle, elle vise un effet perlocutoire et présuppose un effort d'indirection.

Selon l'opinion commune, il est impossible de retrouver les règles du déroulement des conflits discursifs dans la lutte politique, on les imagine fruits de l'improvisation et de l'inspiration spontanée. Pourtant, de nombreuses recherches de ce domaine prouvent le contraire. Ce n'est qu'un désordre de surface qui est en réalité profondément médité et conforme à la logique relationnelle du pouvoir.



Les experts en logique discursive accentuent le fait que ce type de discours reflète une relation irréflexive, c'est-à-dire le porteur de la parole est une personne distincte par rapport au destinataire. C'est un discours qui s'adresse toujours à l'autre. Cela s'explique par son but essentiel: gagner le pouvoir auprès des autres, car on ne peut pas se passer de leur aide pour y parvenir. Dans toute relation du pouvoir, le rapport entre les deux éléments est unidirectionnel: du porteur au destinataire [4: 141-155].

La tâche principale d'un homme politique est celle de "séduire" son destinataire en lui disant des choses que ce dernier voudrait entendre. Comme l'affirme René Major, le pouvoir politique ne se demande pas ce que veut le peuple: il prétend le savoir [9: 51]. Un "bon mot" lancé au bon moment se transforme alors en une arme réelle et l'ensemble des expressions langagières suffisamment puissantes assurent la victoire d'un leader politique en question.

Barack Obama, par exemple, joue beaucoup sur des codes culturels et fait des allusions à la grandeur de la nation américaine, comme on le perçoit dans la réplique suivante: "Nous réaffirmons la grandeur de notre nation en sachant que la grandeur n'est jamais donnée mais se mérite. (...) Nous ne nous sommes jamais contentés de peu. Cela n'a jamais été un parcours pour les craintifs, ceux qui préfèrent les loisirs au travail ou ne recherchent que la richesse ou la célébrité", tandis que tout le monde y verrait une mention directe du fameux "rêve américain" consistant à accumuler les biens matériels et à devenir mondialement connu en recherchant des solutions de facilité. Pourtant, dans la campagne électorale du candidat en question le rôle de cette formule a été incontestable, ce qui prouve que la technique persuasive auprès de l'électorat a été bien choisie.

Au cours des présidentielles on entend souvent des slogans comme: "le pouvoir de tous", "Nous le Peuple", "fidélité aux idéaux de nos ancêtres et à notre constitution" qui attestent la mise en oeuvre du mécanisme manipulateur. Les candidats souhaitant avoir une carrière brillante à grande échelle doivent apprendre à transformer les idées générales en slogans ou en directives verbales à des fins politiques qui soient surtout convaincantes. La victoire absolue est garantie au candidat dont le langage est plein d'action (ou de verbes), pratique et pragmatique.

J. L. Austin a introduit une maxime qui est devenue un axiome de la pragmatique: "Quand dire, c'est faire". Ainsi il fait le point sur la notion de l'énoncé performatif où il ne s'agit pas obligatoirement de faire ce qu'on dit mais surtout de "prétendre faire" [2]. Pour que ce "faire" devienne efficace, il est nécessaire qu'un certain nombre de conditions de réussite soient réunies. Alors ce type de l'énoncé accomplit l'acte qu'il dénomme sous réserve de quelques conditions de succès. Les performatifs les plus utilisés dans le discours politique sont ceux qu'on classe comme purs: *je promets, je jure, j'accepte, je refuse* etc. L'intention sous-entendue par ces paroles peut être

vraie ou fausse, pourtant on l’accomplit ipso facto par un seul fait qu’on le dise. Par conséquent, l’expression performative est une condition non nécessaire, mais suffisante de l’accomplissement de l’acte [8: 8-12].

Barack Obama préfère viser le résultat par les promesses directes en les formulant au futur simple: “L’état de l’économie réclame des gestes audacieux et rapides. Et nous agirons – non seulement pour créer de nouveaux emplois mais pour jeter les fondations d’une nouvelle croissance. Nous redonnerons à la science la place qu’elle mérite et utiliserons les merveilles de la technologie pour accroître la qualité des soins de santé et diminuer leur coût”. D’une part, ces idées sont actuelles pour n’importe quel pays, ce qui peut garantir leur succès, pourtant, d’autre part, une telle élaboration de l’énoncé peut être jugée périlleuse, car la faisabilité des actes en question risque d’être remise en question par l’opinion publique.

Nicolas Sarkozy préfère souvent des formules généralisantes. Pourtant, il met l’emphase sur l’identité nationale. Analysons sa phrase: “Les Français sont en droit de se demander ce qu’on fait de leur argent, de l’argent de leurs impôts”. Le lexique de cette proposition est tout-à-fait compréhensible et proche à chaque citoyen, le sujet brûlant auquel on fait allusion ne laisse personne indifférent, on peut donc parler de l’insinuation graduelle de ce candidat dans la confiance de l’électorat.

En général, s’appuyant sur les fragments donnés des discours de ces deux hommes politiques, nous percevons tout de suite une certaine égalitarisation à travers leurs paroles. Sur le plan langagier, cela donne le sentiment faux de la démocratisation, car chacun tend à être au niveau de “tous” pour analyser les problèmes de tous genres et nous pouvons parler d’une certaine délégitimation de la place des élites, alors même que la hiérarchie sociale reste essentielle du point de vue du fonctionnement social.

Le mode de l’énonciation des formules est souvent plus pesant que les paroles préférées elles-mêmes, car leur vocation est de produire des effets. Citons les mots de Nicolas Sarkozy émis au cours d’une conférence de presse: “J’ai fixé un objectif de résultat: nous retrouverons les tireurs”. Ces paroles ont un caractère rassurant et prometteur. Le pronom *je* présuppose la responsabilité personnelle de l’émetteur du message face à la mise en place des mesures mentionnées ci-haut.

Par conséquent, le discours d’un dirigeant influent est essentiellement pragmatique, non pas théorisé ou nominalisé, mais fortement modalisé par des verbes. En résultat, compte tenu de ses objectifs, le mode d’énonciation politique est socialement situé et idéologiquement marqué, puisque la complexité des phénomènes sociaux et politiques s’y matérialisent discursivement. Cette pratique discursive s’inscrit dans le paradigme persuasif, alors il faut l’aborder sous un angle de la rhétorique. Le discours de dimension politique est conforme à la logique relationnelle du pouvoir visant l’enracinement dans

la conscience des électeurs, c'est pourquoi ses instruments les plus efficaces sont l'énonciation performative et la manipulation illocutoire.

### **Sources littéraires de l'information:**

1. Вебер М. Политика как призвание и профессия // Избранные произведения. – М. РОССПЭН, 1990. – 713 с.
2. Austin J. L., 1970, Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil, (1ère éd. *How to do things with words*, Oxford, 1962). – 234 p.
3. Charaudeau P., Le discours politique. Les masques du pouvoir. – Paris : Vuibert, 2005. – 256 p.
4. Chazal G., Éléments de logique formelle, Hermès, Paris, 1996. – 191 p.
5. Freud S., Moïse et le monothéisme (1939), trad. A. Berman. coll. "Idées", Gallimard, 1948. – 183 p.
6. Guedj J., 50 fiches de communication: concepts et pratiques, techniques de management, Bréal, 2008. – 127 p.
7. Guillaume G., Leçons de linguistique, 1949-1950, "Structure sémiologique et structure psychique de la langue française", II, Québec, Presses de l'Université Laval – Paris, Klincksieck, 1974. – p. 63-68.
8. Kerbrat-Orecchioni C., Les actes de langage dans le discours. – Paris, Armand Colin, 2005. – 403 p.
9. Major R., L'homme sans particularités. Éditions Circé, 2008. – 126 p.
10. Le Nouveau Petit Robert De La Langue Française, Alain Rey, Editions Le Robert, 2009. – 2880 p.
11. Salmon C. Storytelling. La Machine à fabriquer des histoires et à formater les esprits, Paris, La Découverte, coll. "Cahiers libres", 2007. – 204 p.
12. Les sciences de l'information et de la communication. Sous la direction de Érik Dacheux, CNRS Éditions, Paris, 2009. – 213 p.

Михайленко В. В.,

Буковинська державна фінансова академія, м. Чернівці

## КОНЦЕПТОСФЕРА “CLERGY” У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ

Стаття присвячена реконструкції концептосфери “Clergy”, яка відображає категорії англійської та російської православної церков. Проведено категоризацію та семантизацію даної концептосфери. Виділено три складові концептосфери та доповнено четвертою складовою – “церковнослужителі”. Окреслено динамічну семантику окремих лексем концептосфери.

**Ключові слова:** концепт, концептосфера, лексико-семантичне поле, лексема, семантизація, динамічна семантика, церква, клір.

В центре исследования – лингвистическое обеспечение межкультурной коммуникации при помощи богословского дискурса. Выделено соответствующую концептосферу “клир” и лексико-семантическое поле для ее вербализации.

**Ключовые слова:** концепт, концептосфера, лексико-семантическое поле, лексема, семантизація, динамическая семантика, клир.

The article is focused on reconstructing the conceptual system of ‘Clergy’ (Russian Orthodox) in the English translations. The categorization and semantization of the conceptual system are undertaken. There are three constituents revealed and the fourth one – ‘church servant’ – is added. The semantic dynamics of some lexemes is outlined.

**Key words:** concept, conceptual system, lexical semantic domain, lexeme, semantization, dynamic semantics, church, clergy.

Міжкультурна комунікація у рамках дискурсу – обмін ціннісними надбаннями між людьми – існує з появи мови і сприяє взаємодії та взаєморозумінню різних культур. В умовах сучасних технологій спілкування набуває глобального характеру, що потребує від культурологів, етнолінгвістів, етнопсихологів, антропологів, соціолінгвістів, когнітологів та інших спеціалістів з гуманітарних наук розробки спільних алгоритмів (для глобального розуміння) та варіативних (національних) алгоритмів (для збереження етнокультурних особливостей комунікацій). Розглянемо етимологію англ. *communication* (*common, commonness, commune, communal, communard, communicate, communicable, communicant, communicative, communion, community, communism, communist, communiqué, etc.*), яку можна вивести із середньоанглійського *communen*, далі із давньофранцузької *communier* та із латини *communicare* (див.: давньофранц. *communer*), що означає “ділитися”, “причащатися”. Наведене походження вказує на розвиток комунікації як споконвічного культурологічного явища [8, с.

18-20]. Зрозуміло, компонент *commune* може розглядатися як архаїчний у семантичній структурі новоанглійської лексики *communication*. Проте він виступає домінантою семантичного поля, яке включає: *sharing, participation, association, possession of a common faith, etc.* Відповідно, це поле покриває базові складові комунікативної моделі:

ПРОДУЦЕНТ → МОВЛЕННЄВИЙ АКТ → РЕЦИПІЄНТ, які зазвичай локалізовані у ЧАСІ і ПРОСТОРІ.

Введення культурологеми, яка представляє парадигму змінних етнокультурних варіантів у комунікативну модель, забезпечує міжкультурне спілкування у часі і просторі. Запропонована інтерпретація поняття комунікації та культурологічна точка зору на комунікацію свідчать про те, що вона розвивається у часі і головним чином направлена на підтримку цілісності соціуму у динаміці [4]. Компонент “sharing beliefs” об’єднує окремих індивідуумів у суспільство [див.: 2, с. 9-11].

Дослідження міжкультурних відмінностей соціумів, співвідношення культури та комунікації, їх взаємозв’язок та взаємовплив були представлені філософами ще з античних часів [5]. Однак, явища культури та комунікації в їх взаємозв’язку розглядали філософи XVII–XX ст. Л. Вітгенштайн, Ю. Габермас, Г. Гадамер, І. Гердер, І. М’язова, І. Кант, Ф. Ніцше, П. Сорокін, І. Фіхте, З. Фройда, Ф. Шляєрмахер, О. Шпенглер та ін. Соціальний аспект міжкультурної комунікації [див.: 6] вивчали Є. Верещагін, Т. Грушевицька, Б. Єрасов, К. Іванова, Н. Іконнікова, В. Костомаров, В. Попков, С. Тер-Мінасова, Н. Шамне. Окремі риси об’єкту висвітлювалися в рамках когнітивістики – М. Болдырев, А. Вежбицька, В. Дем’янков, О. Кубрякова, В. Маслова, З. Попова, Й. Стернін; лінгвокультурології – Є. Бабаєва, Е. Верещагін, С. Воркачов, В. Воробйов, В. Карасик, В. Колесов, В. Костомаров, В. Красних, М. Красавський, Г. Слишкін, В. Телія; теорії комунікації і соціальної діяльності – Г. Андрєєва, Т. Астафурова, Р. Белл, М. Каган, В. Кашкін, І. Кон, В. Конєцька, О. Леонтєв, О. Леонтович, Н. Мечковська, Г. Почепцов, Є. Тарасов, С. Тер-Мінасова.

З точки зору футурології вважають, що глобалізація культури призведе до нейтралізації меж окремих культур, як слабких ланок. Проте це вірно тільки при формуванні архетипу і навпаки на фоні даної парадигми буде стабілізуватися етнокультурна варіативна парадигма. Цей архетип може слугувати матрицею для породження етнокультурних змінних у процесі навчання міжкультурній комунікації.

**Мета** даної праці полягає в системному вивченні кореляцій номінацій кліру в міжкультурній комунікації з позицій лінгвокультурології. Для цього необхідно вирішити наступні завдання:

– змоделювати концептосферу “клір” в англомовній та україномовній картині світу;

– виокремити семантичну підсистему “клір” у семантичній системі англійської та української мов, які вербалізують концептосферу “клір”;  
 – вирізнити спільні та відмінні складових концептосфер та семантичних підсистем для встановлення культурологем.

Мовець спочатку формує ідею, а потім її вербалізує за допомогою одиниць різних рівнів, які складають єдине ціле. Когнітивістика [див.: 7], на нашу думку, передбачає холістичний підхід до мови, у центрі якого знаходиться мовець із своїм завданням – описати фрагмент картини світу або виразити своє відношення до нього. Сама мова перестає бути єдиним об’єктом наукового пізнання і потребує залучення суміжних наук – культурології, міфології, релігії, антропології, соціології, філософії [1, с. 143].

Представники когнітивної лінгвістики вважають, що мовою керують загально когнітивні принципи, а не комунікативна мета. Отже, виокремлюють концептуальні структури та процеси, які передбачають вербалізацію – лексичну та граматичну [3]. Отже, мова відображає процеси, які відбуваються у свідомості мовця.

концептосфера (“Clergy”) → концепт (clergyman) → категорія (bishop, priest, deacon) → мовна структура (лексеми).

Тут відбувається конструювання (“Clergy”) цілого за допомогою простих одиниць – лексем, що позначають чини священства (російського православного та англіканського).

Лексичні засоби вербалізації концепту “Clergy” (*a churchman, a man of the cloth, a spiritual leader of the Christian Church, clergyman (ordinand, ordinary, preacher, preacher man, sermoniser)*) у лінгвістиці розглядаються нами у межах концептуальної картини світу, що входить до загальної мовної картини світу та виступають інструментом побудови концептосфери “Clergy”.

Для цього необхідно провести дефініційний аналіз лексеми “Clergy”, визначити лексико-семантичні групи “Clergy” та побудувати лексико-семантичне поле “Clergy”. Так, лексико-семантичне поле “Clergy” (secular священство біле, хоча лексеми первинної вершини означають священників, які прийняли схиму) включає:

1. *patriarch*; 2. *exarch*; 3. *metropolitan*; 4. *archbishop*; 5. *bishop*; 6. *suffragan bishop*; 7. *protopresbyter*; 8. *priest*; 9. *vicar*; 10. *deacon*; 11. *archdeacon, protodeacon*; 12. *subdeacon*.

Вербалізація концепту “Clergy” відбувається за допомогою лексичних засобів – лексико-семантичного поля “Clergy”, яке включає такі лексеми: *patriarch, exarch, metropolitan, archbishop, vicar bishop, suffragan bishop, archpriest, priest (chaplain, divine; ecclesiastic, curate; minister; minister of religion; parson; pastor), protodeacon, archdeacon, subdeacon*. Лексико-семантичне поле “Clergy” складається із ядра та ближньої і дальньої пери-

ферій, представлених первинними вершинами відповідної концептосфери.

Результати структурного аналізу вирізняють диференційні риси складових поля, які можуть бути представлені лексико-семантичними групами:

(1) *Bishop – patriarch, exarch, metropolitan, archbishop, vicar bishop, suffragan bishop*;

(2) *Priest – archpriest, priest (chaplain, divine; ecclesiastic, curate; minister; minister of religion; parson; pastor)*;

(3) *Deacon – protodeacon, archdeacon, subdeacon*. Наведена мікроконцептосфера “Clergy” “священство біле” входить до більш узагальненої макроконцептосфери “Clergy” “священство і церковнослужителі Російської православної церкви (біле, чорне та церковнослужителі)”, яка відображає фрагмент Російського православ’я та релігійних відношень у церкві та у суспільстві. Пор. відповідні номінації в Англіканській церкві:

*Monarch → The Church of England (The Holy Men) → Archbishops of Canterbury and of York → bishops → suffragan bishops → priests → rectors → vicars → curate → deacons.*

Номінації вершин різняться в обох концептосферах, далі в російській православної чільне місце займає патріарх “*the Patriarch of Moscow and All Russia*”, тоді як в англіканській – *The Church of England (Anglican) archbishops (Privy Councillors)*, зазвичай – *the Archbishops of Canterbury and York*, хоча зазначені номінації мають спільний компонент “*equal among equals*”, номінації другої вершини не різняться – *bishops*, номінації третьої вершини – *priests*, остання вершина зайнята спільною лексевою диякон “*deacon*” (помічник). Проте компонент “стажист” превалує в англіканській концептосфері.

Таким чином, дослідження є функціональним аналізом номінацій, де всі підсистеми взаємодії у просторі (у своїх мовних системах) і часових вимірах.

### Література:

1. Берестнев Г. И. К проблеме языка ментальных пространств: Образ света с когнитивной точки зрения. / Г. И. Берестнев. // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е. С. Кубряковой. – М. : Языки славянских культур, 2009. – С. 143-160. – (Studia philologica).

2. Белокобыльский А. В. Социальный потенциал религии как абсолютного дискурса / А. В. Белокобыльский. Роль науки, релігії та суспільства у формуванні моральної особистості. Роль релігійних та світських інтелектуальних еліт у розбудові громадянського суспільства : матеріали XXVII Міжнар. наук.-практ. конф., 21 трав. 2010 р. – Донецьк, 2010. – С. 9-11.

3. Болдырев Н. Н. Концепт и значение слова / Н. Н. Болдырев // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 25-36.

4. Іванова К. А. Соціологічні аспекти міжкультурної комунікації в українському вузі : автореф. дис.... канд. соціол. наук : 22. 00. 06; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002. – 22 с.
5. М’язова І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис.... канд. філос. наук : 09. 00. 03. – К., 2008. – 18 с.
6. Рот Ю. Межкультурная коммуникация. Теория и тренинг / Ю. Рот – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 223 с.
7. Croft W., Cruse D. Alan. Cognitive Linguistics / W. Croft. – Cambridge : CUP, 2004. – 372 p.
8. Carey James W. Communication As Culture. Essays on Media and Society / W. James Carey. – N. Y., London : Routledge, 1992. – 240 p.



Наумук О. В.,

Волинський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк

## КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ПОРАДА

*У статті розглядається роль когнітивних метафор у процесі вербалізації концепту ПОРАДА на матеріалі сучасної англійської мови. З'ясовано, що за допомогою метафори структурується і визначається концептуальна система мовця та адресата комунікативної ситуації поради. Об'єктивація досліджуваного концепту пов'язана з актуалізацією інших концептів.*

**Ключові слова:** концепт, порада, когнітивна метафора, конфігурація концептів.

*В статье рассматривается роль когнитивных метафор в процессе вербализации концепта СОВЕТ на материале современного английского языка. С помощью метафоры структурируется и детерминруется концептуальная система говорящего и адресата коммуникативной ситуации совета. Объективация исследуемого концепта связана с актуализацией других концептов.*

**Ключевые слова:** концепт, совет, когнитивная метафора, конфигурация концептов.

*The article highlights the role of the conceptual metaphor in the concept ADVICE verbalization in Modern English. The conceptual system of the speaker and the addressee of the advice communicative situation is structured and determined by the means of metaphor. The verbalization of the analyzed concept is tightly connected with the actualization of the other concepts.*

**Key words:** concept, advice, conceptual metaphor, concept configuration.

У сучасній когнітивній лінгвістиці значна увага зацентрована на дослідження різних методик вербалізації концептів (Н. Д. Арутюнова, А. Н. Бабушкін, М. М. Болдирев, С. Г. Воркачов, В. І. Карасик, А. Wierzbicka та ін.). Відсутність аналізу засобів вербалізації концепту ПОРАДА в сучасній англійській мові визначає *актуальність* нашого дослідження. *Метою* цієї статті є виявлення ролі когнітивних метафор в структуруванні концептуальної системи мовця та адресата комунікативної ситуації поради. Досягнення мети планується через розв'язання таких *завдань*: з'ясувати найбільш поширені когнітивні метафори в об'єктивації концепту ПОРАДА та ідентифікувати його конфігурації.

У вербалізації концепту ПОРАДА значний когнітивний потенціал мають когнітивні метафори. Під концептуальною метафорою (КМ) розуміємо образ-схему, конкретну або родову схему (image-schema, specific-levelschema, generic-levelschema) [11, с. 11], яка розгортається в мовленні

різними мовними або мовленнєвими метафорами. КМ слугують мотивацією для лінгвістичних метафор, реалізація яких відбувається щоденно у письмовій та розмовній формі. Роль КМ у вербалізації процесів надання поради та її виконання є вагомим, адже завдяки основній функції метафори – когнітивній [11, с. 11] – ми можемо отримати цілком нові знання про концепт ПОРАДА та його дієвість у сучасній англійській мові. Дослідження фактичного матеріалу (2016 контекстуально обумовлених прикладів, які містять концепт ПОРАДА – 100%) дає підставу прийти до висновку, щонайбільш поширеними КМ:

- орієнтаційні – ПОРАДА Є ВГОРІ:

(1) *We have always put the advice of the Mother Confessor above all others* [4, с. 131].

- онтологічні – ПОРАДА Є ОБ’ЄКТ, ПОРАДА Є ЖИВА ІСТОТА:

(2) *They had already decided to fight the will, and they knew their greedy clients would follow their advice* [7, с. 64].

Сутність зазначених вище КМ полягає у розумінні і переживанні сутності поради в термінах явищ іншого виду. Інакше кажучи КМ структурує наші знання у випадку продукування / виконання порад. За допомогою метафори структурується і визначається концептуальна система мовця та адресата комунікативної ситуації поради.

Об’єктивація концепту ПОРАДА співрозмовниками так чи інакше пов’язана з актуалізацією інших концептів. Наголосимо, що дії обох інтерактантів, залучених у процес комунікації дозволяє декодувати палітру елементів, що визначають ставлення мовця та слухача до поради. Із процесу надання поради та вчинків радника (мовця) можна виокремити когнітивні установки на основі сполучуваності лексеми назви концепту ПОРАДА. Тобто мова йде про конфігурацію концепту ПОРАДА. Під конфігурацією концептів розуміємо різновид систем, у яких певна множина концептів виявляється ситуативно впорядкована за принципом логічної доцільності [1, с. 237-238].

Надання поради засвідчує про такі конфігурації досліджуваного концепту: ПОРАДА – ПРОПОНУВАННЯ (32%), ПОРАДА – ЕНЕРГІЙНІСТЬ (10%), ПОРАДА – НАДОКУЧЛИВІСТЬ (13%), ПОРАДА – ВІДМОВА (4%). Процес виконання рекомендованої дії тобто реакція особи, яка отримує пораду свідчить про такі когнітивні установки слухача щодо отриманого спонукання як: ПОРАДА – ЗВАЖЕНІСТЬ (6%), ПОРАДА – ЗАЛЕЖНІСТЬ (5%), ПОРАДА – ПОШУК (11%), ПОРАДА – СКРУТНЕ СТАНОВИЩЕ (14%), ПОРАДА – НЕПОВАГА (1%), ПОРАДА – ПОДЯКА (6%), ПОРАДА – ОБАЧНІСТЬ (3%), ПОРАДА – САМОСТІЙНІСТЬ (4%).

Розглянемо детальніше конфігурації концепту ПОРАДА відповідно до їх частотності. Аналіз фактичного матеріалу засвідчує, що конфігурація ПОРАДА – ПРОПОНУВАННЯ найбільш дієва. Досить різноманіт-

ною є її лінгвістична експлікація (fill ear full of advice, give advice, leaving a few words of advice, dispense advice, offer some advice, lay a piece of advice on, handle advice, whisper advice, tailor advice, provide with advice on etc.).

Наприклад:

(3) *I'm certain Hank, the new husband, was filling her ear full of financial advice [8, с. 1].*

Окрім того, що мовець удасться до пропонування поради, надання поради порожі супроводжуватись його неабиякою енергійністю та надокучливістю, що дозволяє говорити про появу конфігурацій ПОРАДА – ЕНЕРГІЙНІСТЬ (full of advice, quick with advice), ПОРАДА – НАДОКУЧЛИВІСТЬ (dispense too much unsolicited advice, pitch in advice, burden with unsolicited advice, give reams of unwanted advice). Наприклад:

(4) *Forrest had been lectured to and preached at and burdened with unsolicited advice for as long as he could remember [9, с. 76].*

(5) *They're all veteran trial lawyers and quick with advice [8, с. 143].*

Комунікативна ситуація поради передбачає також моменти, коли мовець за певних умов не в змозі надати відповідну пораду. За цих обставин, як свідчить мовний матеріал, має місце відмова. Конфігурація ПОРАДА – ВІДМОВА мотивує загальні лінгвістичні засоби вираження, такі як (given advice, feel particularly qualified to give advice, have no advice to offer):

(6) *He gave them no advice, and they sought none [6, с. 14].*

У комунікативній діяльності порада дає змогу вплинути на почуття і волевиявлення адресата. Аналіз метафоричних образів уможливило вивчення ментальні процеси і досягнути самосвідомість комунікантів. Концептуальна система слухача може бути окреслена такими конфігураціями концептів:

- ПОРАДА – СКРУТНЕ СТАНОВИЩЕ (in need of advice, wait to seek advice, come for advice):

(7) *There are some clients in need of advice [5, с. 12].*

- ПОРАДА – ПОШУК (look up 'advice', run to for advice, ask advice, run for advice, turn for advice):

(8) *'Er, I came to ask your advice, ' he called back, feeling a bit ridiculous [3, с. 30].*

- ПОРАДА – ЗВАЖЕННІСТЬ (consider the words of advice, listen to smb's / the advice, pay attention to advice, reconsider advice, take advice under consideration, to be going to take advice, bear advice in mind, take advice seriously, take advice to heart, take seriously smb's advice, comprehend advice, consider advice, echo advice, take the advice, remember advice, gather wits to follow advice, find advice easy to follow, wear version of advice in mind):

(9) *I will... consider your advice [2, с. 56].*

• ПОРАДА – ПОДЯКА (appreciate the advice, put smb’s advice above all others, thanks to smb’s advice, thank for advice, respect advice, value advice):

(10) *He bowed, thanking him for his advice* [4, с. 155].

• ПОРАДА – ЗАЛЕЖНІСТЬ (depend on smb. for advice, brought by advice, follow advice, use advice, depend on advice, marry on advice, rely on for advice, turn back on the advice, speak up with my advice):

(11) *Knowing the Count was the Emperor’s official representative, the Teitaxu looked to him for advice* [10, с. 84].

• ПОРАДА – САМОСТІЙНІСТЬ (not inclined to take advantage advice, come against good advice, without advice, against advice, without advice, heed advice):

(12) *She’s never been inclined to take advantage of the free legal advice before, he says, pondering and tugging at the bow tie* [8, с. 30].

• ПОРАДА – ОБАЧНІСТЬ:

(13) *They turned my advice away* [4, с. 80].

• ПОРАДА – НЕПОВАГА:

(14) *I need a lot of things, boy, but I damned sure don’t need an eager little tenderfoot like you to give me advice. You’re dangerous, son, and you’re too ignorant to know it* [7, с. 33].

Зазначені концептуальні конфігурації ідентифікують ряд когнітивних установок адресата у процесі спершу прийняття рішення щодо виконання поради, а потім їй слідування, а також експлікують ставлення слухача до поради. Як бачимо, завдяки таким лінгвістичним моментам ми можемо припустити існування цілого ряду концептуальних форм. Аналіз дозволяє осмислити концепти, які знаходяться дуже далеко від початково прийнятих. Так, наприклад, незвичною є конфігурація ПОРАДА – ЧАС. Лімітованість часом вказує, що порада є явищем, яке вимагає від комунікантів нагального виконання (негайного надання поради задля вирішення питань / негайного прийняття рішення щодо її виконання). Наприклад:

(15) *Their time was spent talking to clients who could afford to pay them several hundred dollars an hour for advice, and when they weren’t talking to clients they were on the phone or doing lunch with other lawyers and bankers and insurance executives* [7, с. 102].

Отже, базовими метафоричними моделями, у термінах яких осмислюється концепт ПОРАДА, виокремлюються: ПОРАДА Є ПРЕДМЕТ, ПОРАДА Є ЖИВА ІСТОТА, ПОРАДА Є ВГОРІ. Серед дискурсивних конфігурацій досліджуваного концепту постають наступні: ПОРАДА – ПРОПОНУВАННЯ, ПОРАДА – ЕНЕРГІЙНІСТЬ, ПОРАДА – НАД-ОКУЧЛИВІСТЬ, ПОРАДА – ВІДМОВА, ПОРАДА – ЗВАЖЕНІСТЬ, ПОРАДА – ЗАЛЕЖНІСТЬ, ПОРАДА – ПОШУК, ПОРАДА – СКРУТНЕ СТАНОВИЩЕ, ПОРАДА – НЕПОВАГА, ПОРАДА – ПОДЯКА, ПОРА-

ДА – ОБАЧНІСТЬ, ПОРАДА – САМОСТІЙНІСТЬ, ПОРАДА – ЧАС. Варіативність конфігурацій концепту ПОРАДА, впорядкованих за принципом надання / виконання рекомендованої дії, підкреслює необхідність детального аналізу когнітивних аспектів продукування та сприйняття поради. *Перспективу* подальшого дослідження складає вербалізація концепту ПОРАДА лексемами.

### Література:

1. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / Анатолій Миколайович Приходько. Запоріжжя : Прем'єр, 2008. – 332 с.
2. Bujold Lois McMaster. The Vor Game / Bujold Lois McMaster. – New York : Bantam Books, 1997. – 195 p.
3. Douglas A. The Ring of the End / A. Douglas. – New York : Pocket Books, 2000. – 81 p.
4. Goodkind T. Goodkind Faith of the Fallen / T. Goodkind. – London : Pan Macmillan, 2002. – 786 p.
5. Grisham J. Street Lawyer / J. Grisham. – New York : A Dell Book, 2003. – 450 p.
6. Grisham J. The Brethren / J. Grisham. – New York : A Dell Book, 2002. – 324 p.
7. Grisham J. The Chamber / J. Grisham. – New York : Island Books. – 1994. – 676 p.
8. Grisham J. The Client / J. Grisham. – New York : Dell division of Random House, Inc. – 1992. – 410 p.
9. Grisham J. The Summons / J. Grisham. – New York : Island Books, 1998. – 468 p.
10. Herbert F. Dune / F. Herbert. – New York : A Berkley Book, 1965. – 305 p.
11. Lakoff J. Johnson M. Metaphors We Live by / J. Lakoff., M. Johnson. – Chicago, London : The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

*Новоселецька С. В., Шустак Ю. І.,  
Національний університет "Острозька академія"*

## **ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ**

*У статті досліджено питання сприйняття сучасним суспільством запозичених внаслідок процесу глобалізації англomовних лексичних одиниць в українській мові. Дослідження базується на аналізі результатів анкетування.*

**Ключові слова:** глобалізація, американізація, англіцизм, англomовна лексична одиниця, англomовне запозичення, англо-американізм, культура, міжкультурна комунікація, суспільство, анкетування.

*В статье исследован вопрос восприятия современным обществом заимствованных в результате процесса глобализации англоязычных лексических единиц в украинском языке. Исследование основано на анализе результатов анкетирования.*

**Ключевые слова:** глобализация, американизация, англицизм, англоязычная лексическая единица, англоязычное заимствование, англо-американизм, культура, межкультурная коммуникация, общество, анкетирование.

*The article is devoted to the investigation of social perception of borrowed English lexical units in Ukrainian language as the result of globalization. The research is based on the results of questionnaire.*

**Key words:** globalization, Americanization, Anglicism, English lexical unit, English borrowing, Anglo-Americanism, culture, intercultural communication, society, questionnaire.

В останні десятиріччя ХХ століття, народи планети та їхні культури знають впливу потужного світового процесу, який дістав назву глобалізації. Зважаючи на те, що це надзвичайно масштабне та багатогранне явище, що викликає суперечливі судження та точки зору, чинить значний вплив на всі сфери життя суспільства, і, зокрема, на культуру та мовні традиції, воно стало дуже популярною темою наукових дебатів та досліджень. Особливо гострим аргументом у сучасній науці стоїть питання про експансію так званої глобальної мови, роль якої на сьогодні виконує добре відома та досить поширена в усьому світі англійська мова. Наслідком такого частого використання цієї мови у процесі міжкультурної комунікації є активне запозичення англomовних лексичних одиниць до складу різних мов.

Не стала винятком і українська мова, адже останнім часом досить часто фіксуються запозичення англіцизмів та їх широке застосування у повсякденному житті представниками різних прошарків суспільства. Чи не найактивнішими прихильниками таких змін у мові є ті категорії насе-

лення, які тримають руку на пульсі часу, сприймаючи та проваджуючи в життя нові елементи, продиктовані тенденціями політики, міждержавної комунікації та моди. Такими прихильниками у нашому суспільстві найчастіше виступають представники засобів масової інформації та молодь. Кількість англійських запозичень на шпальтах періодичних видань є досить великою, а тому постає відразу декілька логічних запитань. Чи є таке часте застосування англіцизмів у текстах, розрахованих на масового читача доречним та виправданим? Чи розуміє більшість людей про що вони читають та говорять? Чи застосовує молодь англіцизми так само часто, як стикається з ними? І, нарешті, яка думка стосовно вживання та поширення англіцизмів переважає у суспільстві?

Сукупність вищезазначених чинників та поставлених запитань є свідченням того, що дослідження та аналіз ситуації, яка склалася на даний час в Україні є чи не найактуальнішим питанням сучасної лінгвістики, адже процес запозичення, засвоєння та вживання англіцизмів є досить складним, а тому потребує детального вивчення. Актуальність теми зумовлена і тим, що робота спрямованої не лише на дослідження існуючої у глобалізованому світі мовної картини, але й на прогнозування та коригування ситуації, що склалася. На нашу думку, “глобалізація стала яскравою характеристикою сучасного світу, і хоча вчені ще однозначно не висловилися стосовно цього явища, вона уже відіграє важливу роль у розвитку людського суспільства, а вплив її відчутний на всіх етапах існування світової громади” [4, с. 634]. Йдеться про те, що дедалі більш поширеними стають запозичені з інших мов (зокрема, англійської) терміни, при чому не лише спеціалізовані чи такі, що відображають унікальні культурні поняття, але й загальнозжиті, які мають свої відповідники і в українській мові. Крім того, англійські запозичення не завжди є зрозумілими для широкої аудиторії, тому можуть становити перешкоду у сприйнятті інформації.

Дослідженню тематики глобалізації та англіцизмів в українській мові присвячені численні роботи В. Радчука, І. Голубовської, О. Чередниченка, І. Дзюби, Л. Засекої, К. Пауера, Ф. Бацевича, С. Новоселецької, А. Харчевки, Т. Семигінівської, Л. Мартіне, Л. Д. Готовкіної, М. П. Кочергана, О. Дьолог, І. Хом’яка та багатьох інших вчених-лінгвістів.

Досить тривожним, на думку багатьох лінгвістів, є той факт, що поряд із запозиченням неологізмів, які з огляду на місце їх виникнення не мають відповідників у різних мовах, увагу сучасного українця привертають слова, які мають безліч синонімів, але, через престиж англійської мови, чи через недбале ставлення до рідної, не вживаються ні ЗМІ, ні пересічними громадянами.

Як зазначає І. М. Хом’як, “останнім часом помітний значний приплив у нашу мову англіцизмів, що виштовхують із мовленнєвого процесу пито-

мо українську лексику, як-от: симпозиум (нарада), гелікоптер (вертоліт), амбасада (посольство), бізнес-ланч (діловий обід), кастинг (конкурсний відбір акторів, фотомоделей), плеєр (програвач), маркетинг (збут, вивчення ринку), фан (уболівальник), котон (бавовна), і т. ін” [10, с. 649].

Інформаційний вибух неймовірно прискорив процеси народження нових мовних форм. Одне тільки слово “Інтернет” безліччю похідних сполук активізує в українській мові невластивий їй синтаксис: *інтернет-видання, інтернет-газета, інтернет-журналіст, інтернет-преса, інтернет-агентство, інтернет-ЗМІ, інтернет-сторінка, інтернет-сайт, інтернет-версія, інтернет-бібліотека, інтернет-ресурси, інтернет-огляд, інтернет-проект, інтернет-простір, інтернет-меню, інтернет-кафе, інтернет-вітальня, інтернет-центр, інтернет-нейджер, інтернет-інструкція, інтернет-магазин, інтернет-гроші; інтернет-провайдер* тощо.

Конкретизація певних понять, що з’являються у різних сферах життя та розповсюджуються по всьому світу в процесі міжкультурної комунікації, також вимагає повних запозичень. Як приклад можна узяти новоутворення, що з’явилися останніми роками у сфері економіки: 1) маржа (margin) – різниця між цінами, курсами, ставками; 2) ф’ючерси (futures) – вид цінних паперів на деривативній біржі; 3) брендинг (branding) – просування конкретної марки на ринок; 5) девіація (deviation) – відхилення; б) маркетинг (marketing) – вид діяльності, спрямованої на задоволення потреб за допомогою обміну.

Друга група запозичень – змішані. Це запозичення, один або декілька компонентів яких є словами англійської і української мов, наприклад: бізнес-пропозиція, конференц-зал, зірка шоу-бізнесу. У цій групі запозичень одна мова сприймає лексичні явища іншої мови, не порушуючи своєї структури. Кожне слово містить у собі певну сукупність формальних варіацій, тому, переходячи з однієї мови в іншу, запозичені слова підкоряються варіативності мови-реципієнта. Саме тому, наприклад, від запозичених іменників можна утворити похідні слова: мерчандайзинг – мерчандайзинговий; маркетинг – маркетинговий; рекрутинг – рекрутинговий [10, с. 1].

Як зазначає дослідниця О. Дьолог, україномовні засоби масової комунікації подають велику кількість англіцизмів для дослідження. Навіть якщо не брати до уваги фахову термінологічну лексику, то у популярному вжитку англіцизми зустрічаються у найрізноманітніших тематичних групах: економіка, банківська справа, фінанси, кіно, телебачення, музика, розваги, комп’ютерна техніка та технологія, спорт, побутова техніка, сервіс, політика, страви та напої, тварини, медицина, одяг, тканини, канцелярське приладдя, офісна техніка, назви осіб.

Численні новітні англійські запозичення, які тематично співвідно-



сяться з економікою, банківською справою і фінансами, зумовлені великими змінами в цих сферах життя і впровадженням ринкової економіки в Україні, а з нею і виникненням потреби в найменуванні нових явищ, які вже мають інтернаціональні (переважно на ґрунті англійської мови) назви (наприклад, компанія, аудит, лізинг, крєйтор тощо) [3, с. 1].

Та разом із англомовними неологізмами, які не мають відповідників в українській мові, в наше мовлення все частіше й частіше проникають слова, які мають безліч українських синонімів. Як справедливо зазначає В. Радчук, “внаслідок цього відбувається не поповнення мови, а заміна, не розвиток, а поступове витіснення.

На одній шпальті “України молоді”, як зауважує науковець, на позначення зв’язківця з громадськістю зустрічаються *піарник* і *піарщик*. З того ж видання дізнаємося, що є *Київський PR-клуб* і *кафедра PR* у Могилянці, є у столиці України директор фірми “*Юкрейніан соціолоджі сервіс*” (Української соціологічної служби), *бігборди* (рекламні панно, стенди), що їх встановив директор з розвитку бізнесу холдингу “*Відео Інтернешнл Київ*” [7, с. 5].

Англомовні запозичення зустрічаються в українській мові не лише для позначення слів щоденного вжитку, а для створення назв різних організацій та установ, які мають не іноземне, а вітчизняне походження. В Україні можна побачити не тільки такі назви міжнародного вжитку як *McDonald’s* та *Gallina Blanca*, але й назви продукції національного виробника як, наприклад, *Obolon beer*, *Mirgorodska*, *Nemiroff*. Для сучасного українця звичними є такі фрази як *made in*, *high-tech*, назви телеканалів *ICTV* та *MTV*, програми яких переповнені різними *ток-шоу*, *хіт-парадами*, *експрес-інформами*, *реаліті-шоу*, *медіа-клубами* та *телемаркетами* [6, с. 3].

Більшість науковців, як наприклад О. Чередниченко, вважає, що такі процеси здебільшого пояснюються тим, що у частини вітчизняних журналістів, які безмежно полюбляють вживати англо-американізми за потребою і без неї, сформувався професійний жаргон. На шпальтах газет та в електронних ЗМІ можна часто зустріти такі слова і звороти, як *PR* (*піар чорний/білий*), *піарист*, *піарити*, *бренд*, *нюс-мейкер*, *топ-менеджер*, *новини хай-теку*, *спічрайтер* тощо. Не менш екзотичними виглядають і такі слова як гед-лайн (замість *заголовок*), *спічрайтер* (замість секретар-референт), *нюс-мейкер* (замість редактор новин), *піар* (замість пропаганда), *піарист* (замість політтехнолог), *хайтек* (замість сучасні / новітні *технології*) [6, с. 4].

Зважаючи на різноманітність та велику чисельність вищезгаданих англіцизмів, які з’являються у різних сферах життя, надзвичайно актуальними є питання, що постають перед сучасними дослідниками: “Хіба можливо взяти англійський термін і прямо трансформувати його в іншу мову і

бути впевненим, що він буде вжитий так само і створить таку саму розумову картину? Чи культурний шар означає, що вжите слово вибране чи створене має мати однаковий вплив і на розмовника і на слухача?” [5, с. 74].

Як відповідь на це запитання можна процитувати думку А. Вежбицької, яка вважає, що “процесові формування понять і їхнього введення у лексичну систему передуює процес “вибору” найбільш суттєвої сторони предмета чи явища, а вже потім – фіксування її в народній пам’яті за допомогою введення нової” [12, с. 235].

Для того, щоб дізнатися, як українська молодь ставиться до явища активного залучення англомовних лексичних одиниць до складу української мови, наскільки серйозно суспільство сприймає ситуацію, що склалась, і як власне впливають англіцизми на його щоденне життя та спілкування, було проведено соціолінгвістичне дослідження, в ході якого студентам було запропоновано дати відповіді на п’ятнадцять запитань, що стосуються проблематики англіцизмів.

Результат опитування п’ятдесяти осіб за допомогою анкетування свідчить про досить неоднозначне бачення проблеми сучасним українським суспільством. Так, наприклад, 62% опитуваних зазначили, що часто зустрічають англіцизми у повсякденному житті, 32% – лише час від часу, а 6% – взагалі не звертали на це уваги. Стосовно доцільності використання англомовних запозичень у сучасній українській мові думки опитуваних розділились наступним чином: 16% респондентів вважають таке явище доцільним, 12% – категорично не погоджується з цією думкою, а переважна більшість – 72% опитуваних – стверджують, що вживання англіцизмів в окремих випадках є цілком виправданим. Тим більше, останню тезу яскраво підтверджує аналіз одразу двох інших пунктів анкети. По-перше, 82% респондентів стверджує, що використання англіцизмів неможливо уникнути у зв’язку з особливостями їх спеціальності. По-друге, 84% опитуваних вважає, що не всі англомовні запозичення мають українські відповідники. Крім того, 26% респондентів підтверджують використання англомовних лексичних одиниць у своєму мовленні та при написанні текстів, 6% – заперечують такий факт, а 66% погоджується, що іноді все ж таки використовує слова такого типу. Серед слів, які першими спали на думку опитуваним, найчастіше згадуваними є *окей, комп’ютер, шоу, ноу-хау, сингл, спікер, піар, промоутер, юзати, топ-менеджер, дистриб’ютор, менеджмент, хай!, тренд, кульний, бренд, моніторинг, волонтер, комунікація, інтернет-провайдер, інспірація, трек, паті, конгрегація, маркетинг, сорі, копірайтер, інтерекин, ді-джей, лузер, геймер, композиція, едукація, сек’юріті, феин, райдер, резистентність, менеджер, інтерпретація, наблік релейшинз, інноваційний, предикат, мерчендайзер, рецепція, хауз, юзер, мембер, бізнес, бос, прайс, хай-тек, тачскрін, індиферентний, резервувати, бойфренд, кул,*

*аутсайдер, дефініція, супервайзер, експозиція, інтенція, принтер, сканер, офіс, фейс, інвестігатор, ранжування, копіпейстінг, хелоу!, байбай!, деривація, сенкс, глобальний, ху ноус, супер.*

Незважаючи на те, які саме англіцизми використовують опитувані у своєму мовленні, найважливішою їх функцією вони називають конкретизацію понять, що з'являються у різних сферах життя. Наступною за важливістю респонденти називають функцію позначення елементів чужої культури. Далі, на їх думку, варто виділити роль англіцизмів у стилістичному виразненні мови, і найменш значимою було визнано функцію осучаснення мови.

Важливо зазначити, що у ході анкетування було з'ясовано такий факт: у 6% опитуваних виникають труднощі при розумінні англомовних запозичень у тексті, 52% – стверджують, що в них немає проблем з розумінням англомовних лексичних одиниць, а 42% – визнали, що хоча лише іноді, та все ж для них англіцизми теж створюють певні незручності. Тож можна стверджувати, що, будучи запозиченими з іншого мовного та культурного середовища, англіцизми є чужими для української мови, а тому можуть створювати певні труднощі при розумінні того чи іншого тексту, особливо у випадках, коли людина не володіє англійською мовою на високому рівні та зустрічається з певним виразом вперше.

На думку більшості опитуваних (44%), потреба у використанні англіцизмів залежить від стилю та особистих вподобань автора, 24% респондентів вважає, що на це впливає тематика тексту, 22% опитуваних стверджують, що така потреба виникає залежно від аудиторії, на яку текст розрахований, і 10% опитуваних дотримуються думки, що від стилю твору.

При визначенні найбільшої доцільності вживання англіцизмів у певних стилях мовлення найбільшу і водночас однакову підтримку отримали одразу два стилі. Так, 34% респондентів вважають доречним використання англомовних лексичних одиниць у наукових текстах, і рівно стільки ж – в усному мовленні. 22% опитуваних називають найдоцільнішим вживання англіцизмів у ЗМІ, і лише 10% респондентів вважає найдоречнішим застосування англомовних лексичних одиниць при написанні художньої літератури.

Разом з тим, самі опитувані зазначили, що переважно вживають англіцизми в усному мовленні, при спілкуванні з друзями та за неофіційних обставин. Так стверджує 46% респондентів. При цьому, 18% опитуваних використовує англомовні запозичення у зв'язку з професійною та науковою діяльністю. 3-поміж решти вказаних випадків вживання англіцизмів слід відзначити 8%, які пов'язуються з відсутністю українських відповідників до певних англіцизмів.

Уникати використання англіцизмів, на думку 20% респондентів, варто у спілкуванні з аудиторією, яка потенційно не розумітиме їх значення

(люди старшого покоління, ті, хто взагалі не володіє англійською мовою). Не вважають доцільним вживання англомовних запозичень на офіційних та ділових зустрічах 18% опитаних. Незалежно від обставин, але за можливості знайти український відповідник зазвичай уникають англомовних лексичних одиниць 12% респондентів. 6% опитаних називають недоречним використання англіцизмів тоді, коли мовець не розуміє їх значення. З-поміж інших зазначених варіантів варто виділити тезу, що уникають вживання англіцизмів слід за умови пуристичних налаштувань автора чи аудиторії. Хоча, на думку багатьох дослідників, як, наприклад, Харчевки, “було б абсолютною помилкою не сприймати усі запозичення, тобто виявляти надмірний пуризм. Адже серед запозичень є й такі, які необхідні живій мові для розширення її виражальних можливостей, зокрема для концептуального розмежування двох споріднених понять, стилістичного увиразнення засобів номінації, позначення елементів чужої культури та інтернаціональних реалій” [13, с. 5].

Усвідомлюючи необхідність використання англіцизмів за певних обставин та позитивні сторони наявності запозичень в українській мові, респонденти вказують, що, на їх думку, найбільшим негативом при вживанні англомовних лексичних одиниць є нерозуміння значення англіцизмів пересічними носіями мови (так вважає 50% опитаних). Небажаним явищем, як вважає 46% респондентів, є заміна українських слів їх англомовними відповідниками у процесі творення тексту. Ще 4% опитаних вважає негатив у складнощах при вимові та запам’ятовуванні англіцизмів.

Такі недоліки респонденти, вочевидь, сприймають як несуттєві, оскільки 78% з них не вважає, що англійська мова становить загрозу українській. Разом з тим, 22% опитаних все ж стверджує, що така загроза існує.

Варто зазначити, що проблема безпеки національних мов та й культур взагалі у зв’язку з поширенням глобальної англійської мови та американізацією різних сфер життя як в Україні, так і в світі сприймається без надмірного занепокоєння, адже лише незначна частина мешканців Західної Європи в дійсності відчуває тривогу з цього приводу. У результаті проведеного міжнародного дослідження тільки 19% опитаних в Італії, 24% у Німеччині та 27% у Великобританії (що не суттєво відрізняється від наведеної нами статистики щодо українського суспільства) погодилися з тим, що американська масова культура (мова, музика, телебачення, кіно) становить собою серйозну загрозу культурам інших країн світу. Лише у Франції цей показник досяг 33% опитаних [13, с. 6].

Виходячи з результатів проведеного дослідження, можна стверджувати, що суспільна думка стосовно поширення, засвоєння та активного застосування англомовних лексичних одиниць є неоднозначною. З одно-

го боку, пересічні носії української мови вживають англiцизми і називають це вимогою своєї спеціалізації. З іншого, вказують низку негативів, пов'язаних з поширенням англiцизмів та вважають за необхідне обмежувати їх застосування. Тим більше, результати опитування свідчать про недостатньо глибоке та точне розуміння українцями багатьох англiцизмів запозичень. Втім, не вбачаючи серйозної загрози збереженню української мови та культури у значному поширенні англiцизмів лексем, переважна більшість сучасної молоді активно застосовує англiцизми у різних сферах життя, замінюючи ними питомо українські слова.

### Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. / Ф. С. Бацевич – К. : 2004. – 342с.
2. Дзюба І. Глобалізація й майбутнє культури [Електронний ресурс] / І. Дзюба. – Режим доступу до статті: [dialogs.org.ua/](http://dialogs.org.ua/)
3. Дьолог О. Загальна характеристика складу новітніх англiцизмів в українській мові [Електронний ресурс] / О. Дьолог. – Режим доступу до статті: [www.gusnauka.com/2\\_ANR.../3\\_57397.doc.htm](http://www.gusnauka.com/2_ANR.../3_57397.doc.htm)
4. Новоселецька С. В. Вплив глобалізаційних процесів на мовну соціалізацію та міжкультурну комунікацію / С. В. Новоселецька // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Вип. 9. – 2008. – 672 с.
5. Новоселецька С. В. Глобальна англійська у Євросоюзному контексті / С. В. Новоселецька // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Вип. 11. – 2009. – 684 с.
6. Пауер К. У 2015 році півсвіту говоритиме англійською [Електронний ресурс] / К. Пауер. – Режим доступу до статті: [http://www.patent.net.ua/intellectus/patentbureau\\_news/innovation/390/ua.html](http://www.patent.net.ua/intellectus/patentbureau_news/innovation/390/ua.html)
7. Радчук В. Глобалізація і переклад [Електронний ресурс] / В. Радчук. – Режим доступу до статті: [ruthenia.info/txt/radchukv/03.html](http://ruthenia.info/txt/radchukv/03.html)
8. Семигінівська Т. Г. Вплив глобалізації на мову як аспект культури суспільства [Електронний ресурс] / Т. Г. Семигінівська. – Режим доступу до статті: [visnyk.sumdu.edu.ua/](http://visnyk.sumdu.edu.ua/)
9. Чередниченко О. І. Мова і культура у контексті глобалізації [Електронний ресурс] / О. І. Чередниченко. – Режим доступу до статті: [www.ualogos.kiev.ua/category.html?number=60&category=10](http://www.ualogos.kiev.ua/category.html?number=60&category=10)
10. Хом'як І. М. Аналіз міжмовних впливів / І. М. Хом'як // Наукові записки. Серія “Філологічна”. – Вип. 9. – 2008. – 672 с.
11. Шустак Ю. І. Глобалізація та англiцизми в українській мові / Ю. І. Шустак // Студентські наукові записки. Серія “Філологічна”. – Вип. 3. – 2010. – 160 с.
12. Вежицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежицкая. – М: 2001. – 272с.
13. Харчевка А. С. Глобализация культуры: мифы и реальность [Електронний ресурс] / А. С. Харчевка. – Режим доступу до статті: [www.bsuir.by/m/12\\_100229\\_1\\_48745.doc](http://www.bsuir.by/m/12_100229_1_48745.doc)

УДК: 81'23:81'37:[811. 133. 1+811. 14+811. 161. 2+811. 111]

**Огородник Е. А.,**

*Одесский национальный университет им. И. И. Мечникова*

## СТРУКТУРЫ И СПОСОБЫ НАИМЕНОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ

*Розглядаються основні структури номінацій, що притаманні дитячому мовленню. Аналізуються засоби створення номінацій українськими, англійськими, грецькими та французькими дітьми віком від трьох до шести років. Складено типологію дитячих номінацій за структурою найменування.*

**Ключові слова:** дитяче мовлення, номінація, номінат, засоби та структури найменування.

*Рассматриваются основные структуры номинаций, характерных для детской речи. Анализируются способы создания номинаций украинскими, английскими, греческими и французскими детьми в возрасте от трех до шести лет. Составлена типология номинаций согласно структуре наименования.*

**Ключевые слова:** детская речь, номинация, номинат, способы и структуры наименования.

*The article deals with the basic structures of nominations, characteristic for children's speech. The different strategies of naming by Ukrainian, English, Greek and French children, aged from three to six years, are analyzed. The typology of nominations according to the structure of naming is composed.*

**Key words:** children's speech, nomination, nominate (named object), strategies and structures of naming.

Изучение детской речи является отправной точкой для решения многих теоретических и практических вопросов современной лингвистики, от развития речи в филогенезе и онтогенезе до создания качественных методик преподавания языка. Исследование детской речи особенно *актуально* для украинского языкознания, где, несмотря на серьезные теоретические разработки по этой теме, имеются значительные пробелы в изучении речи детей – носителей украинского языка.

Современные исследования детской речи, как правило, основываются на сотрудничестве лингвистики и других гуманитарных дисциплин: эпистемологии, когнитивной психологии, социологии (Е. Сноу, Ч. А. Фергюсон), этнографии (Е. Очс, Б. Б. Чиффелин [6]), прагматики (Д. Хаймс, С. Эрвин-Трипп [4; 5]), когнитивной семантики (Ф. Кордые [3]) и онтолингвистики (С. Н. Цейтлин [2]).

Понимание механизмов и структур речевой деятельности ребенка непосредственно связано с изучением детских номинаций. С момента произнесения ребёнком первого слова он вступает в языковую систему че-

рез наречение действительности, и акт номинации становится тем самым его первым вербализованным, языковым актом.

*Целью исследования* является изучение детских номинаций и определение их структурных особенностей.

*Задача* включает в себя выявление способов наименования, встречающихся в детской речи, и составление типологии детских номинаций согласно их структуре.

*Объектом исследования* стали номинации, полученные в результате лингвистических экспериментов и наблюдений над речью греческих, украинских, английских и французских детей в возрасте от трех до шести лет, а *предметом исследования* – структура или внешняя форма номинаций.

С точки зрения внешней формы было отмечено два способа номинаций в детской речи: самостоятельный и несамостоятельный [1].

#### 1. Самостоятельный способ номинации.

При самостоятельном способе номинации значение номината (именованного объекта) выражается лексическими средствами. Номинации, оформленные таким образом, мы называем *лексическими номинациями*: пират → *άνθρωπος χωρίς μάτια* (человек без глаз); летучая мышь → *μιυша λιταετς*; намажь хлеб сиропом → *sirup it*.

Следует обратить внимание на большое разнообразие внешней формы номинаций, образованных самостоятельным способом. Лексические номинации могут быть разделены на две группы: номинации прямые и косвенные.

В полученных нами *прямых номинациях* наблюдается четкое соотношение именуемого объекта и внешней формы номинации. Всего было отмечено три вида отношений “номинат – внешняя форма”.

1. Если номинат является элементом ситуации, он обозначается знаменательным словом: мел → *glace* (лёд); гамак → *лодка*; очки → *μάσκα* (маска); панамы → *μία φράουλα* (клубника); садовник → *a plant-man* (от слов “*plant*” – растение и “*man*” – человек).

В зависимости от того, является обозначаемый элемент субстанцией, процессом или качеством, в роли номинации выступает существительное, глагол, прилагательное или другие части речи.

2. Если номинат – это сложный элемент, он выражается с помощью словосочетания: капля, падающая с сосульки → *une montagne en neige* (гора в снегу).

3. Если в качестве номината выступает событие, внешне оно оформляется в предлодение: охотник, прицеливающийся из ружья → *έναζ άνθρωπος σε χιόνι θέλει να σκοτώσει αρκούδεζ* (человек в снегу хочет убить медведей); Мы уже украсили наше дерево. → *We already decorated (=decorated) our tree.*

В процессе эксперимента мы встретили множество примеров *косвенных номинаций*. Косвенная номинация по внешней форме наблюдается тогда, когда номинат обозначают нехарактерной для него структурой. В детской речи были замечены следующие виды косвенных номинаций [1]:

- а) развёрнутая номинация;
- б) конденсированная номинация.

*Развёрнутая номинация* представляет собой обозначение одного элемента ситуации:

– словосочетанием: расчёска → *une sculpture égyptienne* (египетская скульптура); охотник → *дядя з ністолетом*; пингвин → *έναζ άνθρωπος με ένα δείχτη* (человек с указателем).

– предложением: охотник → *Monsieur tue* (дядя убивает); сова → *Η μαμά είναι* (Это мама).

– с помощью создания ситуативного контекста, который состоит из нескольких предложений, предназначенных для того, чтобы объяснить значение номината: утюг → *Une planche à repasser... Tu (re)passes les habits comme ça...* (Гладильная доска... Ты гладишь одежду вот так...).

*Конденсированная номинация* – это обозначение сложного элемента ситуации одним словом вместо словосочетания или предложения: официант с кексом в руках → *γλυκό* (сладкое); собака в докторской одежде → *une ambulance* (скорая помощь).

## II. Несамостоятельный способ номинации.

При самостоятельном способе номинации значение номината выражается грамматическими или паралингвистическими средствами (интонация, голос). Соответственно, мы выделяем два вида номинаций, образованных самостоятельным способом:

1) грамматические номинации: крот → *γατούλα* (“кошечка”, в отличие от *γάτα* – “кошка”). В данном случае небольшой размер животного, изображённого на картинке, выражается с помощью уменьшительного суффикса *-ούλα*.

С помощью такого грамматического средства, как суффикс, ребёнок может выразить родовое различие между двумя особями, например: *un dragon* (дракон) – *une dragonne* (“дракониха”), или различие в размере объектов: *σταφύλι* (виноград) – *σταφυλάκι* (“виноградик” – о чёрной смородине). В последнем примере для обозначения *маленьких* ягод чёрной смородины ребёнок добавляет к названию винограда уменьшительный суффикс *-άκι*.

2) паралингвистические номинации: лак для ногтей → *du maquillage* (макияж). При произнесении номинации, девочка показала на свой палец, чтобы с помощью жеста точнее объяснить значение употребляемого ею слова.



Таким образом, проведенное исследование свидетельствует о том, что в детской речи имеется номинации, образованные с помощью лексических, грамматических и паралингвистических средств. Согласно структуре и способу наименования были определены следующие типы номинаций:

I. Самостоятельные номинации:

1. прямые н.;
2. косвенные н. (развернутые н. и конденсированные н.

II. Несамостоятельные номинации

1. грамматические н.
2. паралингвистические н.

Дальнейшее изучение структуры детских номинаций может быть продолжено, чтобы выяснить, существуют ли единые универсальные закономерности формирования детской речи в разных языках мира.

### Литература:

1. Гак В. Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация (Общие вопросы) [под ред. Серебренникова Б. А., Уфимцевой А. А.] / В. Г. Гак. – М. : Наука, 1977. – С. 210-223.
2. Цейтлин С. Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : изд-во “Владос”. – 240 с.
3. Cordier F., Labrell F. L'enfant et la categorisation: le traitement des proprietes des objets // Psychologie française / F. Cordier, F. Labrell. – 2000. – Tome 45. – № 2. – P. 103-112.
4. Hymes D. H. Vers la competence de la communication [traduction de France Mugler] / D. H. Hymes. – Paris: Hatier-Credif, 1984. – 219 p.
5. Hymes J. L. Teaching the child under six / J. L. Hymes. – Columbus, Ohio: Merrill, 1981. – 206 p.
6. Ochs E. Indexing gender // Rethinking context: language as interactive phenomenon [ed. by Alessandro Duranti and Charles Goodwin] / E. Ochs. – Cambridge [England]; N. Y. : CUP, 1997. – P. 335-358.

**Полюжин М. М.,**

*Закарпатський державний університет, м. Ужгород*

## КУЛЬТУРА – ТЕКСТ – ИНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКИЙ КОНЦЕПТ

*У статті розглядаються сучасні погляди на взаємозв'язок культури, тексту й індивідуально-авторського концепту. Характеризується стан вивчення індивідуально-авторського концепту у сучасній лінгвістичній літературі. Робиться висновок про те, що концепт є фокусом культури в цілому, а індивідуально-авторський концепт – фокусом особистості, що належить цій культурі.*

**Ключові слова:** культура, текст, індивідуально-авторський концепт, амбівалентність, картина світу.

*В статье рассматриваются современные взгляды на взаимосвязь культуры, текста и индивидуально-авторского концепта. Характеризуется состояние изучения индивидуально-авторского концепта в современной лингвистической литературе. Делается вывод о том, что концепт является фокусом культуры в целом, а индивидуально-авторский концепт – фокусом личности, относящейся к данной культуре.*

**Ключевые слова:** культура, текст, индивидуально-авторский концепт, амбивалентность, картина мира.

*The article deals with current views on the interconnection of culture, text and individual author concept. The state of individual author concept study in modern linguistic literature has been characterized. Conclusion is made that concept is the focus of culture in general and individual author concept is the focus of a personality related to this culture.*

**Keywords:** culture, text, individual author concept, ambivalency, world model.

Взаємозв'язок і взаємодія мови й культури характеризується певною амбівалентністю. Як один із різновидів діяльності людини мова є складовою частиною культури, яка визначається сукупністю результатів її діяльності у різних сферах життя, однак як форма об'єктивації мислення і головне – як засіб спілкування вона стоїть в одному ряду з культурою. Якщо розглядати мову з позицій її структури й функціонування, то соціокультурний пласт виявляється частиною мови або сферою її реального буття.

Проблема взаємозв'язку та взаємодії мови й культури знайшла своє відображення і під час визначення кількості функцій мови. Серед їхньої значної репрезентації нам видається обґрунтованим виділення національно-культурної функції мови, завдяки якій відбувається формування національної самосвідомості, і в якій знаходять своє відображення осо-

бливості осмислення різноманітних понять тим чи іншим етносом з характерною для нього ментальністю та специфічним менталітетом.

Ментальність – це “система образів, які лежать в основі уявлень людини про світ та про своє місце в цьому світі і, отже, визначають учинки й поведінку людей” [5, с. 48].

Менталітет – це “глибинний пласт суспільної свідомості, сукупність механізмів психологічних реакцій і базових уявлень, характерних для різних національних спільнот. У поняття “менталітет” включаються не усвідомлено й автоматично сприйняті стани готовності до активної дії, спрямованої на досягнення певної мети чи задоволення потреби, спільні в цілому для епохи й соціальної групи колективні уявлення, імпліковані у свідомості цінності, мотиви, моделі поведінки і стереотипи реакцій, що лежать в основі раціонально сформованих і відрефлектованих форм суспільної свідомості” [10, с. 190, 191]. Мовна свідомість визначається як така її іпостась, яка пов’язана з мовленнєвою діяльністю.

Актуальною проблемою ментальності – різними способами мовної репрезентації світу, тобто лінгвістичною герменевтикою, на думку М. Маковського, почав ґрунтовно займатися ще Ф. Ніцше [6]. Він, зокрема, вважав, що відповідно до основного закону герменевтики мовні значення відображають особливості “концептуальних” світів та культур і навпаки, на основі метафоризації, алегоричності, символіки відбувається трансформація певних культур, цінностей людини та її світоглядів [12, с. 1887]. Етногерменевтика, за визначенням Є. А. Піменова – це “новий лінгвістичний напрям (його назва поки що відсутня у словниках), що на конкретному матеріалі розглядає граматичні й семантичні проблеми різних мов у синхронії та діахронії, аналіз яких розкриває відповідні фрагменти мовної картини світу представників різних соціумів” [8, с. 6]. Етногерменевтика і етнориторика знаходяться у тісному зв’язку з філософією, соціологією, психологією, етнографією й лінгвістикою. Ці науки досліджують етноспецифічні особливості менталітету носіїв різних мов, а також їхні інтеркультурні мовні й мовленнєві риси.

Не дивлячись на неоднозначність цілого ряду теоретичних питань і проблем когнітивної лінгвістики, дослідникам удалося досягнути помітних результатів у царині проведення концептуального аналізу художнього тексту. Погляд на останній бере свій початок із висловлювань С. А. Аскольдова про наявність “концептів пізнання” і “концептів мистецтва”, відзначаючи при цьому, що “найсуттєвіша відмінність художнього концепту ґрунтується на зовсім чужій логіці та реальній прагматичі художньої асоціативності” [7, с. 275]. За його твердженням, художній концепт як і концепт узагалі має ментальний характер, культурологічну сутність і заступницьку силу.

Л. В. Міллер, акцентуючи в цьому понятті поєднання узуального й ін-

дивідуального, розглядає художній концепт як “складне ментальне утворення, що належить не тільки індивідуальній свідомості, а й (як інтенціональний складник естетичного досвіду) психоментальній сфері певної етнокультурної спільноти, як універсальний художній досвід, зафіксований у культурній пам’яті і здатний виступати як фрагмент будівельного матеріалу під час формування нових художніх смислів” [7, с. 41, 42]. Як одиниця свідомості поета чи письменника, що отримує свою репрезентацію у художньому творі або сукупності творів і виражає індивідуально-авторське осмислення сутності предметів або явищ, художній концепт розглядається також і як “одиниця індивідуальної свідомості, авторської концептосфери, вербалізована в одному тексті творчості письменника” [11, с. 77].

Оскільки художні концепти, пов’язані між собою відношеннями включення, перетину, додатка, контрасту, підсилення, утворюють концептуальну структуру тексту, Н. С. Болотнова пропонує нову методику вивчення концептуальної структури тексту в межах комунікативної стилістики. На її думку, концептуальна структура тексту, значима для осягнення розумом його загального естетичного смислу, формується на основі асоціативної структури тексту у процесі його розгортання, стимульованого лексичною структурою [3, с. 11].

Л. Г. Бабенко і Ю. В. Казарін теж розробили оригінальну методику аналізу концептуального простору тексту. До передумов концептуального аналізу автори цього підходу у вивченні тексту відносять досягнення психолінгвістики і традиційної лінгвістики. “Психолінгвістичні експерименти, спрямовані на дослідження смислового сприйняття мовленнєвого повідомлення й тексту, підтверджують, що читач сприймає текст концептуально, у його смисловій цілісності” [2, с. 59]. Метою концептуального аналізу тексту відповідно до цього підходу є виявлення парадигми культурно значимих концептів й опис їхньої концептосфери. Методика аналізу включає в себе такі етапи: а) виявлення набору ключових слів тексту, б) визначення базового концепту, в) опис позначуваного ключовими словами концептуального простору, тобто концептосфери. Ментальні моделі, наявні в нашій пам’яті як упорядковані в часі послідовності стереотипних подій, пов’язані з моделями зв’язного тексту, що забезпечують його локальну і глобальну зв’язність, ґрунтуються на стратегії планування тексту і на процесі його сприйняття [4, с. 235].

Зауважимо, що поняття “індивідуально-авторський концепт” знаходиться у стадії осмислення. Сам термін також ще не є достатньою мірою усталеним, оскільки в сучасних дослідженнях можна зустріти різні визначення цієї категорії, яку часто дослідники позначають як “художній концепт”. Так, наприклад, В. А. Піщальнікова вважає, що у низці художніх текстів можуть бути представлені концепти, які об’єднуються кон-

стантним, інваріантним і особистісним компонентом – знання, уявлення, думка автора про які-небудь реалії дійсності. Такі компоненти можна вважати смисловими універсалами певної концептуальної системи. Поряд із ними можливе виділення й домінантних смислів художнього тексту [9, с. 37].

На наш погляд, термін “індивідуально-авторський концепт” найповніше відображає суть досліджуваного поняття. Водночас уважаємо за необхідне розмежовувати індивідуально-авторські концепти, створені у межах одного художнього твору та індивідуально-авторські концепти, характерні для творчості письменника в цілому.

Практичне вивчення індивідуально-авторських концептів можливе в межах трьох блоків, розподілених відповідно до способів формування концептів і їх репрезентації в текстах. Метою такого дослідження є виявлення й різнобічний опис способів формування й репрезентації індивідуально-авторських концептів. Критерієм виділення індивідуально-авторських концептів є описані в сучасних теоретичних працях положення, що стосуються функціонування культурних концептів, зумовлених наявністю специфічних особливостей індивідуальної картини світу письменника і їхньою вербальною репрезентацією. Ці особливості виявляються під час зіставлення репрезентованих за допомогою мови уявлень автора про об’єкти вторинної дійсності, створені в тексті художнього твору, з об’єктами реального світу, зафіксованими у культурі на концептуальному рівні. У випадку, якщо немає аналога індивідуально-авторському концепту в системі культури тому, що формується в тексті художнього твору, є підстави стверджувати про наявність нових індивідуально-авторських концептів, які часто пов’язані з культурними.

Другим важливим аспектом дослідження, що проводиться в цьому напрямі, є той факт, що представлений аналіз індивідуально-авторських концептів є результатом власного світосприйняття й розуміння розглянутих текстів. Первісний задум автора і наявні теорії продукування тексту відіграють при цьому важливу роль.

Поряд із загальними закономірностями, характерними для формування й репрезентації індивідуально-авторських концептів у текстах, процес трансформації культурних концептів і їхня експліцитна репрезентація мають власну специфіку, яка є предметом виявлення й опису. Під експліцитною репрезентацією ми маємо на увазі наявність у тексті розповіді вербальної форми лексичної одиниці, яка найчастіше використовується представниками національної лінгвокультурної спільноти для репрезентації того чи іншого концепту, що також відображено у відповідних глумачних словниках. При цьому понятійний складник індивідуально-авторського концепту спочатку репрезентується автором у тексті в межах традиційних уявлень членів лінгвокультурної спільноти.

Отже, культура є результатом як іманентного розвитку, так і наслідком впливу зовнішніх чинників. Текст є не тільки "конденсатором культурної пам'яті" (термін Ю. М. Лотмана), а й генератором нових смислів, що знаходяться в індивідуальній картині світу автора. Концепт є "фокусом культури" в цілому і "фокусом особистості", що належить цій культурі. Із одного боку, концепт є імпульсом до створення тексту, а з іншого – концепт знаходить свої формотворні параметри у тексті.

Аналіз тріади "культура – текст – концепт" дав змогу дати висновків загального й окремого характеру, базовими серед яких є такі:

а) індивідуальна картина світу як відображення дійсності, що проходить через призму авторського світогляду і світосприйняття в тексті художнього твору, є унікальною і не може бути ізоморфною картині світу, відтворюваній реципієнтом;

б) вторинна дійсність, вербалізована текстом художнього твору, відрізняється дискретним характером зображення, при цьому індивідуально-авторські концепти актуалізуються у вигляді трансформованого культурного концепту або у вигляді нового концепту, що виникає внаслідок лакунарності у системі мовних одиниць;

в) читач осягає розумом об'єкти вторинної дійсності через сприйняття й усвідомлення відповідних індивідуально-авторських концептів, сукупність яких і формує індивідуальну картину світу письменника. Це дає підставу для твердження про наявність глобальної вторинної дійсності, що визначає смислопородження всіх текстів художніх творів того чи іншого письменника й зумовлює його картину світу.

Індивідуально-авторський концепт тексту не обмежує його можливості включатися в нове текстове оточення іншого зрізу культури, що веде до своєрідної схематизації знака, вербалізованого текстом оригіналу. Це та інші питання, що виникли під час розгляду зазначеної тріади, заслуговують уваги й подальшого дослідження.

### Література:

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность. О теории словесности и структуре текста. Антология. – М., 1997. – 320 с.
2. Бабенко Л. Г., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика. – М., 2003. – 495 с.
3. Болотнова Н. С. Изучение концептуальной структуры художественного текста в коммуникативной стилистике // Художественный текст и языковая личность. Материалы IV Всероссийской научной конференции (27-28 октября 2005 г.). – Томск, 2005. – С. 35-42.
4. Гурочкина А. Г. Понятие "скрипт" и "сценарий" и их роль в процессе восприятия и интерпретации текста // Studia Linguistica 9. Когнитивно-прагматические и художественные функции языка. – СПб. : Изд-во "Тригон", 2000. – С. 235-239.

5. Дюби Ж. Развитие исторических исследований во Франции после 1950 г. // Одиссей. Человек в истории. – М., 1991. – С. 54-63.
6. Маковский М. М. Теория языка Фридриха Ницше и современные лингвистические концепции // Вопросы языкознания. – 1991, №1.
7. Мюллер Я. В. Художественный концепт как смысловая и эстетическая категория // Мир русского слова. – 2004, №4. – С. 39-45.
8. Пименов Е. А. Этногерменевтическая интерпретация политического текста (квантитативные и квалитативные параметры) // Этногерменевтика: грамматические и семантические проблемы. – Кемерово, 1998 (Серия “Этногерменевтика и этнориторика”. Вып. 1). – С. 6-11.
9. Пищальникова В. А. Мышление и речь // Психолингвистика: Хрестоматия. – М. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – С. 112-147.
10. Российская цивилизация: этнокультурные и духовные аспекты // Энциклопедический словарь. – М., 2001. – 1056 с.
11. Тарасова И. А. Идиостиль Георгия Иванова: когнитивный аспект. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2003. – 280 с.
12. Nietzsche F. Zur Genealogie der Moral. – Leipzig, 1887.

Пришляк В. З.,

Львівський національний університет імені І. Франка, м. Львів

## ПЕРЕРИВАННЯ АКТУ КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ МОВЦІВ

*У цій статті розглянуто акт взаєморозуміння у процесі мовленнєвої діяльності, її ефективність, визначається комунікативна інтенція як іллокутивна мета акту; як результат, основними типами взаєморозуміння виявлені консенсус та компроміс. Досліджено діалогічну природу мовної побудови акту взаєморозуміння як завершальної фази дискурсу, зафіксовані експліцитні та імпліцитні лексико-семантичні, морфологічні та синтаксичні засоби об'єктивації взаєморозуміння в німецькій мові.*

**Ключові слова:** макромовленнєвий акт, взаєморозуміння, лінгвальні та екстралінгвальні фактори, принцип кооперації, комунікативна компетенція, контекст спілкування, мовленнєва ситуація, стратегія ввічливості та аргументації.

*В этой статье рассмотрено акт взаимопонимания в процессе речевой деятельности, ее эффективность, определяется коммуникативная интенция как иллокутивная цель акта; как результат, основными типами взаимопонимания определены консенсус и компромисс. Исследовано диалогическую природу языковой структуры акта взаимопонимания как окончательной фазы дискурса, зафиксированы эксплицитные и имплицитные лексико-семантические, морфологические и синтаксические средства объективации взаимопонимания в немецком языке.*

**Ключевые слова:** макроязыковой акт, взаимопонимание, лингвальные и экстралингвальные факторы, принцип кооперации, коммуникативная компетенция, контекст общения, языковая ситуация, стратегия вежливости и аргументации.

*This article examines the understanding act in the process of speech activity, its efficacy, defined as illocutionary communicative intention, consensus and compromise were found as an understanding result. The article investigates dialogic nature of language understanding as an act of constructing the final phase of discourse; explicit and implicit lexical-semantic, morphological and syntactic means of understanding objectification in German are recorded.*

**Keywords:** macrospeech act, understanding, lingual and extralinguistic factors, the principle of cooperation, communicative competence, context, communication, speech situation, the strategy of politeness and argumentation.

Новітній ракурс осмислення мовних явищ є діючим інструментом для вирішення численних проблем, серед яких значне місце посідає метакомунікація. У зарубіжній та вітчизняній лінгвістиці питання метакомунікації викликає зацікавлення з боку учених комунікативно-функціональних студій (А. Вежбицька, Г. Г. Почепцов, Т. Д. Чхетіані, W. Botcher, J. Laver,



R. Meyer-Hermann, P. Watzlawick). Вже впродовж декількох десятиліть метакомунікація перебуває у центрі уваги прагмалінгвістики, але й досі її остання фаза не була об'єктом комплексного дискурсивного аналізу.

Будь-який вид мовного спілкування завершується таким елементом мовного етикету як прощання. Форми прощання, як і форми вітання, можуть бути вербальними ('До побачення', 'Усього доброго (найкращого)' тощо) і невербальними, пов'язаними з доповненням сказаних слів легким укланом, жестом руки та ін. Взаєморозуміння мовців є дуже важливим у спілкуванні. Найчастіше до складу акту взаєморозуміння входять експресиви (78% прикладів), в основі яких лежать: а) позитивна оцінка дій адресата – мовленнєві акти подяки, компліменту, схвалення; б) негативна оцінка своїх дій – вибачення; в) вираження комунікантами своїх внутрішніх емоцій – радості, співчуття, побажання, занепокоєння, прихильності і т. д. Експресивами вважаються і висловлення прощання у ролі показників взаєморозуміння. Крім того, взаєморозуміння реалізується у мовленні за допомогою комісивів (20% прикладів), які виражають установку на виконання майбутньої дії (згода, обіцянка), та директивів (34%), що спонукають до певної дії (пропонування, запрошення, дозвіл, порада, нагадування, прохання) чи, навпаки, застерігають від певної дії (пересторога, попередження). Асертиви у структурі акту взаєморозуміння (14%) представлені твердженнями та коментарями, завдання яких полягає у наведенні деякої інформації на підтвердження сказаного. Переважно вони використовуються мовцем як пояснення до згоди. Найбільшу частотність у ХХ ст. отримують прощання-вигуки і побажання.

Виявлено, що важливу роль при вираженні взаєморозуміння виконують стверджувальні комунікативи, модальні слова прислівникового походження та модальні слова-дієприкметники II. Прагматичні кліше визначаються як фіксовані мовні реакції на стандартні ситуації соціального спілкування. Суть цих зворотів полягає не в дослівному значенні їх лексичних складників, а в прагматичній функції у комунікації. Кліше є частиною когнітивної репрезентації ситуацій у свідомості членів відповідної мовної спільноти. За допомогою прагматичних кліше в структурі макромовленнєвого акту взаєморозуміння реалізуються висловлення подяки, вибачення, прощання, похвали, згоди: *Vielen Dank!*, *Danke schön!*, *Verzeihen Sie bitte!*, *Entschuldigung!*, *Auf Wiedersehen!*, *Bis morgen!*, *Bravo!*, *Das stimmt, es tut mir leid, du hast recht, ohne Fragen, ohne Zweifel, kein Problem, ohne weiteres* і т. д. Їх правильне застосування співрозмовниками (згідно з комунікативно-прагматичними нормами німецької мови, а також відповідно до конкретних умов ситуації мовлення) розглядається як імпліцитне вираження взаєморозуміння: 'Gute Nacht, Mark'. 'Gute Nacht!' (I. Morgner) До висловлень-компонентів макромовленнєвого акту взаєморозуміння, особливо подяки, згоди, прощання, часто включа-

ються звертання, референтна функція яких полягає у позначенні адресата. Використання різних форм звертання детерміноване соціальними стосунками між учасниками спілкування.

У межах акту взаєморозуміння значну роль відіграють також словачення. У такій функції виступають: а) комунікативи *ja, okay, jawohl, einverstanden, abgemacht* для вираження згоди (‘Ja’, ‘Abgemacht’); б) модальні слова позитивної оцінної семантики, що виражають задоволення, захоплення, здивування – *gut, glücklicherweise, schön, wunderbar, wirklich*, та зі значенням згоди – *selbsterständlich, richtig, gern, natürlich, vielleicht* і т. д. (‘Vielleicht’, *sagte ich. ‘Gut sogar!’*); в) прагматичні кліше – *Danke!, Gute Nacht!, Bravo!* та інші. Часто вказані елементи виступають у поєднанні: ‘*Ja, einverstanden*’.

Функціональними компонентами акту взаєморозуміння є невербальні одиниці, які поділяються на: а) цілеспрямовані інформативні кінеми, що сприймаються як акти комунікації і можуть замінювати словесне висловлення (*nicken; die Hand reichen, drücken; küssen, einen Kuss geben*); б) неінформативні кінеми, що використовуються мовцями несвідомо, виражаючи їхні почуття чи слугуючи уточненням, підсиленням мовних засобів (*ansehen; zeigen; aufstehen; aufspringen; den Arm nehmen; die Hand streicheln; auf die Schulter klopfen, schlagen*). При цьому висловлення з однаковою іллокутивною силою у складі акту взаєморозуміння можуть виражатися або супроводжуватися різними кінемами. Наприклад, компонентами мовленнєвого акту згоди виступають кивок головою, посмішка, потискання руки. І навпаки, одні й ті самі невербальні одиниці виражають різні актомовленнєві значення, тобто є багатозначними. Так, кивок головою відображає згоду, задоволення, прощання.

Щоб мовленнєва діяльність була успішною і завершилася взаєморозумінням, її учасники повинні виявляти готовність до комунікації, очікувати від неї певних результатів, мати уявлення про взаємостосунки зі співрозмовником та знання про можливості висловлення, дотримуватися правил спілкування. Оскільки між формою висловлення й особливостями процесу його сприймання людиною існує тісний зв’язок, комуніканти повинні враховувати психологічно зумовлені аспекти мовлення. Передусім це дотримання прийнятної тривалості та логічного порядку викладу інформації, забезпечення простоти та різноманітності граматичної побудови висловлення. Необхідно обмежити використання багатозначної лексики, яка є складними для когнітивної обробки інформації.

Стратегія ввічливості спрямована на уникнення конфліктних ситуацій і базується на ряді принципів мовного використання, основними з яких є виявлення уваги до людини, створення атмосфери групової ідентичності, прагнення до згоди й т. д. Корпус операторів ввічливості/прощання в німецькій мові складається з мовленнєвих, мовних і кінетичних

одиниць, серед яких для вираження взаєморозуміння є актуальними: шаблонні висловлення прощання, подяки, вибачення; непрямі мовленнєві акти; формальні звертання та мовні кліше; безособові та неозначено-особові речення; кон'юнктив II; подавання руки та поцілунок.

До факторів, що впливають на вибір аргументів та мовних засобів обґрунтування, належать: соціальний статус співрозмовників та їх міжособистісні взаємовідносини, інтенції, рівень комунікативної компетенції, емоційний стан мовців. Взаєморозуміння є основоположним компонентом мовленнєвої діяльності і свідчить про її успішність (ефективність). Основними типами взаєморозуміння є консенсус та компроміс.

Щоб спілкування було успішним і завершилося досягненням взаєморозуміння, співрозмовники повинні відзначитися готовністю до комунікації та не мати наміру спровокувати конфлікт. Певну роль у реалізації взаєморозуміння відіграють і мовленнєві стратегії, зокрема стратегії ввічливості та аргументації.

### Література:

1. Behal-Thomsen H., Lundquist-Mog A., Mog P. : *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin, Langenscheidt, 1993.
2. Leech G. N. *Principles of Pragmatics*. – London: Longman, 1983. – 220 p.
3. Hansen M., Zuber B. : *Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen*. Berlin, Langenscheidt 2000.
4. Wicke R. E. : *Kontakte knüpfen. Fernstudieneinheit 9*. München, Goethe-Institut, 1999.
5. Бабич Н. Д. *Основи культури мовлення*. – Львів, 1990. — 232 с.
6. Франклин Фолсом. *Книга о языке. Homo sapiens – это Homo loquens. Человек разумный – это человек говорящий*. – М. : Прогресс, 1997.

Рубанюк Э. В.,  
МГЛУ, г. Минск

## О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭФФЕКТА “ИСПОРЧЕННОГО ТЕЛЕФОНА” ПРИ ОБЩЕНИИ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ (на материале названий птиц)

*Ведь ты денег, что канарейка, тратишь,  
по два зернышка в недельку ...*

(Ф. М. Достоевский, Братья Карамазовы)

*У статті йдеться про причини виникнення непорозуміння під час спілкування рідною мовою, неврахування феномену яких може драгувати співрозмовників або вводити в оману третіх осіб. Сумарно надані причини можна зобразити таким чином: різне сприйняття світу (субстанціональне / функціональне); ігнорування контексту спілкування; освітній ценз, професія, кругозір та образ життя співрозмовника.*

**Ключові слова:** комунікативні помилки, назви птах, метафора.

*В статье речь идет о причинах возникновения непонимания при общении на родном языке, не учет феномена которых может раздражать собеседников или вводит в заблуждение третьи лица. Суммарно приведенные причины можно представить следующим образом: разное восприятие мира (субстанцииальное / функциональное); игнорирование контекста общения; образовательный ценз, профессия, кругозор и образ жизни собеседников.*

**Ключевые слова:** коммуникативные ошибки, названия птиц, метафора.

*The article deals with such factors that cause misunderstanding when communicating in a mother tongue as: a different world perception (substantial and functional); ignorance of the communicative context; outlook, educational and professional background of the interlocutors; their lifestyle, etc. The neglecting of these factors may lead to the interlocutors' irritation or to the misinterpretation of the information exchanged by the third party.*

**Key words:** communicative mistakes, names of birds, metaphor.

Вопросы, касающиеся успешной межкультурной коммуникации, активно обсуждаются на многочисленных научных форумах, но в основном речь идет об элиминировании непонимания при общении на иностранном языке. Повышенный интерес к данной проблематике обусловлен необходимостью передачи глубоких, а не поверхностных знаний обучаемым с учетом стереотипов поведения, свойственных в том или ином социуме [1; 2; 6].

Факторы, влияющие на возникновение разной интерпретации сказан-

ного при общении на родном языке, часто остаются за рамками лингвистических исследований, что объясняет как научную новизну, так и актуальность проведенного исследования, в русле которого были применены следующие лингвистические методы: описание, наблюдение, сравнение; социолингвистические: опрос и анкетирование, а также психолингвистический эксперимент.

На неадекватное восприятие сказанного влияет отсутствие достаточного контекста для понимания или недостаточные знания одного из коммуникантов. Это можно компенсировать дополнительными пояснениями, которые могут нивелировать неполноту информации, так например, фраза из эпитафии: “деньги тратить как канарейка” при отсутствии дополнительного толкования имеет мало смысла, поэтому для того, чтобы она стала понятной всем и каждому, Ф. М. Достоевский поясняет ее следующим образом: по два зернышка в неделю, т. е. очень экономно. В неделе – семь дней и, следовательно, одного зернышка птичке хватает – на несколько дней.

Следующим фактором, приводящим к возникновению разных возможных интерпретаций сказанного или услышанного, однозначно признается принадлежность собеседника к иной культуре: так, отмечается, что в Китае *ворона* приносит несчастье, а *сорока* – счастье [9, с. 129]. В Греции – несчастье приносит *сова* [9, с. 129], а в России эта птица является символом мудрости.

*Аист* у нас символизирует счастливое прибавление в семье, так как существует поверье, что, якобы, именно эта птица приносит младенцев в клюве. В Германии – даже “*ужас аиста*” может стать “причиной беременности” [3, с. 813], а в Сингапуре, наоборот, эта же самая птица, символизирует уже не рождение, а смерть младенца в детской кроватке [11], поэтому очень важно знать, какую культуру Ваш собеседник представляет и какую, соответственно, коннотацию в ней может иметь наименование той или иной птицы, употребленной метафорически.

При общении с иностранцами можно избежать недоразумений, объясняя значение употребленных метафор, содержащих те или иные наименования птиц: *каркать как ворона* “накликать беду”; *ворон считать* “рогозейничать” [4, с. 94]; *кудахтать как курица* “много шуметь не по существу”; *смотреть как коршун* “смотреть угрожающе, как хищник”; *быть совой* “поздно ложиться спать или же это человек, который чувствует себя вечером или ночью, бодрее чем утром”; *быть жаворонком* “рано вставать”; *клевать как птичка* “мало кушать”; *долбить как дятел* “много раз повторять одно и то же (неодобр.)” [4, с. 181] и т. д. В современных криминальных телесериалах употребляется “термин” – *глухарь*, дело которое потенциально не может быть раскрыто, хотя раньше наименование этой птицы было применимо исключительно для обозначения глухого человека [4, с. 129].

Степень известности пернатых, несомненно, отражается на частотности употребления их метафорических названий в быту. Несомненным лидером по образованию метафорических высказываний в русском языке является – курица. Ср. как *курица с яйцом носится* – “уделять слишком много внимания кому-либо или чему-либо”; *мокрая курица* – “жалкий на вид или бесхарактерный человек”; *курица лапой писала* – о “неразборчивом почерке или каракулях”; *слепая курица* – “плохо видит”, с *курами ложиться и с петухами вставать* – “рано ложиться и рано вставать” [4, с. 309].

В разных языках встречаются метафоры, в состав которых входят названия птиц. Сравнительный анализ некоторых таких фразеологических выражений в немецком и русском языках показал, что в этих языках существует много схожих фразеологизмов, образованных по той же семантической модели:

русский язык	немецкий язык
быть как ошипанная курица	wie ein gerupftes Huhn aussehen
курам на смех	da lachen ja die Hühner
вставать с петухами	mit den Hühnern aufstehen
утка (ложный слух)	eine Ente
белая ворона	ein weißer Rabe
сорока-воровка	eine diebische Elster
трещать как сорока	wie eine Elster schwatzen

Но фразеологические обороты, содержащие наименования птиц в русском и немецком языках могут иметь и ряд отличий:

а) разные наименования птиц могут быть употреблены в однотипной логической схеме: *петь как соловей* – *wie eine Lerche* (жаворонок) *singen*; *кукушка* – *die Rabenmutter* (ворона); *лучше синица в руках, чем журавль в небе* – *besser ein Spatz* (воробей) *in der Hand, als eine Taube* (голубь) *auf dem Dach* и т. д.

б) наименованиям птиц могут соответствовать в эквивалентах перевода имена нарицательные: *wie eine bleierne Ente* (утка) *schwimmen* – *плавать как топор*; *schwarz wie ein Rabe* (ворон) *sein* – *чумазый как черт*. Или: *каждый кулик свое болото хвалит* – *Ein jeder Vogel* (птица) *hält sein Nest für schön*. [3, 5, 7].

Приведенные примеры только подтверждают необходимость повышения требований к изучению иностранного языка, так как неправильный подбор эквивалентов перевода может исказить смысл сказанного.

Людам, которые никогда не занимались вопросами межкультурной коммуникации, сложно понять, как, употребляя одни и те же слова, можно не совсем адекватно понимать друг друга, даже общаясь на родном языке, так как может возникнуть иное восприятие смысла из-за минимальной понятийной разницы. Это становится очевидным только при пересказе сути разговора третьим лицам, так как только в таком ситуативном контексте проявляется эффект “испорченного телефона”, объяснимый тем, что люди неосознанно представляют при разговоре схожие предметы. Иллюстрацией этого феномена мог бы стать один психолингвистический эксперимент, основанный на названиях птиц, который впервые был проведен на кафедре межкультурной коммуникации университета г. Байройта (Германия), где наряду со студентами с родным немецким языком обучаются жители всех континентов. В результате этого эксперимента немецкие ученые установили, что употребляя слово *птица* у всех возникают разные представления в голове, так как прототип птицы зависит от той местности, где вырос обучаемый [10], следовательно, и сама птица, соответственно, обладает разными качествами. Поэтому, характеризуя человека, который *как птица*, люди наделяют его разными характеристиками.

Этот эксперимент был несколько видоизменен, состоит из нескольких последовательных шагов. Он проводился на протяжении многих лет на факультете межкультурной коммуникации Минского Государственного Лингвистического Университета.

**Шаг № I.** Задание звучит так: установите свою личную птичью иерархию, т. е. определите, какая птица может быть для Вас прототипом № 1, № 2, № 3.

Если в Германии самую важную роль играл фактор местности, где студенты выросли, поэтому они выбирали такие прототипы, например, как *голубь, чайка, колибри*, то в Белоруссии опрошенные руководствовались разными критериями. Во-первых, большую роль играли кулинарные пристрастия обучаемых, поэтому чаще всего назывались названия птиц, которые составляют меню среднестатистической семьи: *курица, утка, гусь*. Во-вторых, если анкетирование проводилось на немецком языке, то немаловажную роль играл уровень владения языком, так как употреблялись в первую очередь названия птиц: а) которые им были с детства знакомы (критерий – живут рядом); б) которые были им известны на иностранном языке и в правописании которых они не сомневались.

**Шаг № II.** Определить три важные характеристики, выбранных Вами прототипических птиц. Результат, например, этого этапа может стать таким:

- воробей – 1) маленький; 2) невзрачный на вид; 3) летает;
- павлин – 1) большой; 2) красивый хвост, 3) плавно ходит;
- пингвин – 1) не летает; 2) плавает, 3) ныряет;

- утка – 1) летает; 2) плавает, 3) ныряет;
- страус – 1) большой; 2) быстро бегаєт, 3) прячет голову в песок.

Несомненно, эти характеристики птиц не будут у всех совпадать, так, например, для воробья могут быть названы и такие: чирикает; отважно отвоевывает корм у голубей; городской житель; не привередливый; выносливый и т. д. Суть эксперимента от этого не меняется.

**Шаг № III.** Сформулируйте характеристику человека, который “как птица”, думая об одном выбранном Вами пернатом, но, не называя его. Начните так: *он может ...* Для студентов МГЛУ стала необходимой оговорка: нужно обязательно абстрагироваться от уже закрепившейся в узуе русского языка метафоры: *быть свободным как птица*, иначе все сводится к одному характерному признаку – свобода.

Этот этап иллюстрирует очень важный феномен, который нельзя упускать из виду: если люди представляют себе разных птиц (воробья, а не павлина, пингвина, утку, страуса), то неудивительно, что представления говорящего и слушающего о том, какими качествами обладает человек, которого сравнивают с “абстрактной” п т и ц е й может:

а) *совпадать*, так как птица может плавать (пингвин, утка) или летать (воробей, утка), что не приводит к недоразумениям в рамках коммуникации; б) *различаться*, даже быть взаимоисключающим: *быстро бегать как страус, ходить как павлин, нырять как пингвин; быть красивым как павлин или невзрачным на вид как воробей*. Именно не учет того факта, что представления о предмете разговора могут различаться, и приводит к возникновению не очевидного непонимания.

Как правило, люди запоминают не слова, а понятия, т. е. то, как они поняли сказанное, поэтому важно удостовериться, идентичны ли у беседующих стереотипные представления основных понятий. Конечно, здесь играет немаловажную роль не только язык общения или ареал проживания, но и уровень образования, профессия или хобби участников коммуникации. Данные немецких психолингвистов свидетельствуют о том, что чем ниже образовательный уровень, тем наблюдается большая зависимость от шаблонного мышления<sup>1</sup> [12, с. 43].

**Шаг № IV.** Сформулируйте, какими критериями Вы руководствовались, делая Ваш выбор. При выполнении этого задания станет наглядной разница в мышлении каждого, которая, по сути, не является для нас очевидной.

Многолетние опросы студентов МГЛУ показали, что практически невозможно вычленить стандартную “логику мышления”, так как варианты ответов из года в год отличались от предыдущих как иерархией критериев, применяемых для формирования смысла метафоры: “он как птица”, так и их количеством. В результате самым важным фактором, влияющим на общий результат, стала широта кругозора студентов, так как они при-



а) один критерий для всех трех птиц, например, ‘самые красивые’, причем у каждого свое понятие о красоте;

б) один, но для каждой позиции свой, например, птица № 1 – распространенность этого вида птиц в месте проживания; птица № 2 – качества, которые птице можно приписать, например, она может петь, летать, быстро бегать и т. д.; птица № 3 – польза, которую она своим бытием приносит.

в) несколько критериев в применении к одной позиции или к нескольким, причем их количество у респондентов разнится, например, птица № 1 – самая красивая (внешний вид) и хорошо поет (умения); птица № 2 обладает качествами, которые мне нравятся (высоко летает, проворная, выносливая); птица № 3 – живет по соседству и вкусная.

Сопоставительный анализ результатов исследований, проведенных в Германии и Минске иллюстрирует, что апробация одного и того лингвистического эксперимента в аудитории, которая хотя бы по одному параметру отличается от предыдущей, может приводить и к другим результатам. Следовательно, перенос любого эксперимента на новую почву, может приводить к некоторым неожиданным выводам.

Проанализировав полученные данные можно сделать следующий вывод: белорусские студенты руководствуются: а) разными критериями в разных ситуациях; б) одним критерием во всех ситуациях; в) несколькими критериями в одной ситуации. Эта последовательность и вариативность применения многообразия критериев носит, по сути, индивидуальный характер.

При пересказе собеседниками какого-либо предмета разговора могут получаться абсолютно разные истории, так как один человек руководствуется только одним критерием, а другой – несколькими и по-разному комбинирует их, что объясняет наличие в его повествовании многочисленных деталей. С другой стороны может проявиться имеющаяся понятийная разница, так, например, представления о человеке, который “как птица”, могут быть озвучены по-разному, даже, когда рассказчики выбирают одну птицу как прототип, например, воробья:

• *маленький и невзрачный на вид, летает в любую погоду, кормится, тем, что найдет;*

• *городской житель, чирикает; отважно отвоевывает корм у голубей в тяжелые дни; не прихотливый и непривередливый;*

• *маленький да удаленький, отлично приспособлен к любым жизненным неурядицам, так как очень находчив и живуч.*

Вышеприведенные примеры, свидетельствуют о том, что при любом повествовании проявляется личность собеседника, предопределяя выбор характеристик, которые, автор приписывает каждому конкретному понятию, стремясь быть абсолютно объективным. Но собеседники могут

как осознанно, так и подсознательно выбирать информацию со знаком плюс или минус, передавая, таким образом, свое отношение к предмету разговора, что уже не всегда очевидно для реципиента.

В научной литературе так же отмечалось, что носители одного языка могут иметь разное восприятие мира: субстанциональное и функциональное [8, с. 6]. А. Н. Рудяков иллюстрирует это утверждение таким примером:

– Что это такое? – спросил один из мальчишек, поднимая с земли рваный кусок металла.

– Железяка! – ответил второй машинально.

– Ты что, не понял!? – набросился на него третий. Тебя спросили, что это такое.

– А! – сказал второй. Понятно. Это осколок снаряда. Далее А. Н. Рудяков поясняет, что на вопрос: *что это такое?* нужно характеризовать не субстанцию реалии, а ее функцию и ценность, так как “важнее то, для чего [та или иная реалья] она существует, а не то, из чего она сделана [8:7].

Конечно же, большинство общающихся не задаются вопросом, насколько эта разница в восприятии действительности существенна, тем более, что, если люди “воспринимают” мир одинаково, то и недоразумений быть не может: функциональное восприятие мира приводит к однозначному ответу – осколок снаряда, а субстанциональное – железяка.

Если же собеседники воспринимают мир по-разному, то может возникнуть недопонимание, которое редко озвучивается, так как этого требуют правила вежливости. Но неосознанное негативное впечатление все же остается в памяти и может быть “пересказано” третьим лицам.

Личность коммуникантов, их кругозор, тип мышления, мировосприятие уникальны. Не учет того факта, что очевидные на наш взгляд понятия, могут быть иначе восприняты и проинтерпретированы нашими собеседниками, может приводить к искаженному восприятию информации даже при общении на родном языке. А узость кругозора личности интерпретатора может приводить к поистине необратимым последствиям, как это иллюстрирует ниже приведенный пример. Некий исследователь-этнограф, живший в одном индейском племени в Южной Америке, стал утром чистить зубы. Индейцы не смогли истолковать неизвестное им действие никаким иным образом, кроме как колдовством, и убили ученого, поскольку в их сознании не было иной подходящей категории, под которую можно было бы подвести происходящее [1, с. 114-115].

В заключении можно порекомендовать всем участникам коммуникации: а) переспрашивать, правильно ли Вы что-то поняли; б) не стесняться задавать вопросы, касающиеся всего увиденного и/или услышанного; в) уточнять, что конкретно Вы имеете в виду; г) знакомить со своим образом жизни и т. д.

**Література:**

1. Болдырев В. Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Курс лекций / В. Е. Болдырев. – М. : Рус. яз. Курсы, 2010. – 144 с.
2. Иванова Т. Ф. Формы речевого этикета в современном немецком языке Höfliches Deutsch : [учеб. -метод. пособие] / Т. Ф. Иванова – Минск, МГЛУ, 2008. – 200 с.
3. Немецко-русский словарь / Под ред. К. Лейн, Д. Г. Мальцевой, А. Н. Зуева и др. – М. : Русский язык, 1992. – 735 с.
4. Ожегов С. И.. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.
5. Русско-немецкий словарь / Под ред. К. Лейн, Е. И. Лепинг, Н. П. Срахова и др. – М. : Русский язык, 1991. – 735 с.
6. Erll A. Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen / A. Erll, M. Gymnich – Stuttgart: Klett, 2007. – 180 S.
7. Beyer H. und Beyer A. Sprichwörterlexikon / H. Beyer, A. Beyer. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1985. – 712 S.
8. Рудяков А. Н. Язык или почему люди говорят / А. Н. Рудяков. – Киев: Грамота, 2004. – 224 с.
9. Eurolingua 2. Kurs- und Arbeitsbuch / Hg. : F. Hermann, K. Michael. – Berlin: Cornelsen Verlag GmbH., 2002.
10. Knapp K., Knapp-Potthoff A. Interkulturelle Kommunikation // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1/ 1990. – S. 62 – 93.
11. Knapp K. Schwarz ist weiß, ja heißt nein / K. Knapp // Fremdgänge. Eine anthologische Fremdheitslehre für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – Bonn: Internationales. – S. 19 – 24.
12. Wenzel A. Stereotype in gesprochener Sprache. Form, Vorkommen und Funktion in Dialogen / A. Wenzel // Linguistische und didaktische Beiträge für den deutschen Sprachunterricht. – München: Max Hueber Verlag, 1978. – S. 179.
13. Die weniger gebildeten Leute sind abhängiger von den gesellschaftlichen Moral- und Sittenvorstellungen als die gebildeten Leute.

**Савчук І. І.,**

*Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир*

## **КОГНІТИВНІ ОСНОВИ ДИНАМІКИ СУПЕРНИЦТВА В ОНТОГЕНЕЗИ**

*Стаття присвячена вивченню динаміки базових компонентів концепту суперництва в онтогенезі на основі комунікації персонажів англomовних художніх творів.*

**Ключові слова:** *концепт суперництва, концептуальні ознаки, онтогенез, англomовні художні твори.*

*Статья посвящена выявлению динамики базовых компонентов концепта соперничества в онтогенезе на основе коммуникации персонажей англоязычных художественных произведений.*

**Ключевые слова:** *концепт соперничества, концептуальные признаки, онтогенез, англоязычные художественные произведения.*

*The article is devoted to the revealing of dynamic variation of components in the conceptual structure rivalry in ontogenesis on the basis of personages' communication in Modern English Fiction.*

**Key words:** *concept rivalry, conceptual features, ontogenesis, Modern English Fiction.*

Зближення когнітивної лінгвістики та психології супроводжується виникненням проблеми впливу ментальних процесів і структур на поведінку, в т. ч. комунікативну, людини [4, с. 35]. Дані психології слугують екстралінгвальним джерелом інформації, яка розширює вербально експліковану структуру концепту. З іншого боку, психологічно релевантні знання можуть бути виокремлені з мовних даних.

**Сучасні тенденції** розвитку суспільства з яскраво вираженою внутрішньогруповою індивідуалізацією особи демонструють значну роль суперництва як однієї з форм соціальної взаємодії. Хоча конкуренція між членами групи нерідко заважає досягненню спільної мети і супроводжується внутрішнім стресом, почуттям агресії, ворожості [6, с. 21], у неї є все ж конструктивні наслідки [8, с. 106; 9, с. 8]. Серед них – сприяння самоактуалізації, самоудосконаленню, груповій єдності, інноваціям і прогресу [2, с. 205; 4; 11, с. 53]. Знання вікових особливостей суперництва сприяє пошуку продуктивних шляхів його розв'язання.

За допомогою прийому уніфікації дефініцій низки лексикографічних джерел та процедури семантичного розгортання пропонуємо таке тлумачення лексеми *rivalry* (суперництво): *'rivalry is a situation or feeling of active and continuous competition for the same single goal between two or more people of the same standard striving to win in the same field from*

*equaling, approaching equality or outdoing someone in some qualities, abilities, objects that only one can possess*'. Визначення основної номінанти суперництва в англійській мові свідчить про те, що досліджувана ситуація виникає в процесі протистояння двох сторін, об'єднаних чимось (*two or more people of the same standard, in the same field*), за досягнення однієї мети (*for the same single goal*) щоб наблизитись до опонента або перевершити його (*equaling, approaching equality, outdoing someone*), оскільки перемогу отримує лише одна із сторін-учасників (*that only one can possess*). Таким чином, поняття суперництва містить ядерні, або інваріантні концептуальні ознаки: **учасники, їхня мета і наміри, сфера, причина и результат протидії. Мета дослідження** полягає у виявленні динаміки цих базових компонентів в онтогенезі на основі комунікації персонажів англійських художніх творів.

З точки зору психології, люди вступають в суперництво з тими, хто близький їм за часом, місцем і славою [5, с. 12; 10]. Учасники суперництва незалежно від віку об'єднані, крім однакової мети, такими умовами:

– місцем проживання або тимчасового перебування: “*So I find a guy in a tavern to tell him that. And he tells me too. I’ve been in brawls*” (S. Terkel. Mike Lefevre, Steelworker) – між незнайомцями в барі;

– гендером: “*Obsessive competitiveness also limits the range of communication in male friendships*” (M. F. Fasteau. Friendships Among Men);

– родинним зв'язком: “*Almost every mother in the country wanted him as a husband for her daughter...*” (E. Haworth-Booth. The Pink House) – суперництво між матерями;

– сферою професійної діяльності: “*But an election campaign was going on; the President’s Republican opponent, Senator Coldwater, was suspected by the electorate of favoring escalation of the war in Vietnam...*” (S. Bok. Lies for the Public Good) – суперництво між політичними опонентами;

– рівнем матеріального прибутку або сферою впливу, влади: “*Spyros Lambrou was almost as rich and powerful as Demiris. Demiris owned the largest fleet of cargo ships in the world; Spyros Lambrou owned the second largest... They seemed friendly competitors*” (S. Sheldon. Memories of Midnight).

Динаміка суперництва залежить від вікових характеристик індивіда. Психологічні дослідження [1; 4; 7; 8] особливостей розвитку людини на кожному етапі онтогенезу свідчать про те, що здатність свідомо вступати в суперництво виникає не одразу після народження. Основною формою поведінки дитини до 24 місяців є співпраця. Сензитивним онтогенетичним періодом виникнення здатності людини суперничати виступає вік 3-4 років. Такий висновок базується на нашому дослідженні поведінки **дошкільнят** в дитячому садку №73 м. Житомира за допомогою мето-

ду спостереження, контент-аналізу психологічних характеристик дітей і проективної методики “Запам’ятай і відтвори малюнок” [7, с. 116] (для визначення рівня розвитку у дитини потреби досягнення успіху, яка є внутрішнім мотивом суперництва). Дошкільнята суперничають в грі, продуктивній діяльності, міжгендерних симпатіях, орієнтуючись на компроміс лише в віці 5-6 років.

У **молодшому шкільному віці** (6-11 років) виокремлюється нова сфера суперництва – навчання, чітко виражена групова форма протистояння, наприклад між школами в конкурсі хорового співу і декламування віршів: “*The first school to file self-consciously on the stage was St. Matthew’s. The first poem chosen by this school was ‘I will blow you out!’ They had put such a wealth of expression, both of voice and countenance...*” (M. Read. Fresh from the Country).

Оскільки основним новоутворенням **підлітків** є потреба в самоствердженні, демонстрації індивідуальності [1, с. 618], то і суперництво (особливо з самим собою) в цей період суттєво розвинуте. Підлітки більш наполегливі й безкомпромісні. Чітко вираженою причиною конкуренції виступає бажання перевершити ровесника або старших за віком в моральній чи матеріальній самостійності. Так, в прикладі “*When she looked back at me, her eyes said: What are you doing in this miserable room instead of doing something useful around this terrible house? My eyes answered: What is it to you?*” (R. Guy. She) дівчина-підліток суперничає з мачухою в кмітливості с метою ствердження своєї незалежності. У зв’язку з розширенням кола соціальної взаємодії і формуванням світогляду (А. В. Апресян), **в юнацькому віці** значно розширюється сфера суперництва і зростає роль соціального мотиву протистояння.

В період **ранньої дорослості** (20-40 років) найбільш поширеною сферою суперництва є сімейне життя і професійна діяльність: “*I have felt my husband and I compete with each other not always in obvious ways such as professional recognition or in the comparison of role responsibilities, but in attitudes towards self-fulfillment* [сфера]. *‘I love you more than you love me’, or ‘My doing nothing is more boring than your doing nothing’*” (J. W. Houston. Beyond Manzanar).

**Середня дорослість** (40-60 років) є фазою пониження життєвої активності [1, с. 867]. Тому в даному віці люди конкурують, в основному, з метою збереження раніше досягнутого (статусу, роботи і т. д.), як у прикладі: “*Grandfather deliberately ate slowly to provoke Ralph. The house where Ralph now lorded it [ціль], tucking into bigger and bigger meals, was a menacing place*” (G. Swift. Chemistry), де старий чоловік відстоює роль голови сім’ї та господаря будинку перед зятем. Частотність суперництва зменшується, особливо в період пізньої дорослості (після 60 років), хоча накопичений досвід і знання своїх можливостей сприяють успішності.

Отже, суперництво зароджується в дошкільному віці, його інтенсивність зростає на наступних етапах онтогенезу і поступово зменшується в пізній дорослості. Вікові особливості конкурентів визначають і пояснюють варіативність базових (інваріантних) когнітивних ознак концепту суперництво – учасників, мети, сфери й причини дій. **Перспективу** становить вивчення гендерних та культурно-історичних детермінант мовної реалізації досліджуваного концепту.

### Література:

1. Крейг Г. Психология развития: Пер. с англ. / Г. Крейг. – СПб. : Питер, 2000. – 491 с.
2. Кропоткин П. А. Этика / П. А. Кропоткин. – М. : Политиздат, 1991. – 496 с.
3. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питерком, 1998. – 688 с.
5. Муздыбаев К. Психология зависти // Психологический журнал / К. Муздыбаев. – 1997. – № 6. – С. 7-15.
6. Назаретян А. П. Агрессия, мораль и кризис в развитии мировой культуры / А. П. Назаретян. – М. : Книжник, 1995. – 168 с.
7. Немов Р. С. Психология развития / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 608 с.
8. Семиченко В. А. Психічні стани / В. А. Семиченко. – К. : Магістр, 1998. – 208 с.
9. Холл К. С., Линдсей Г. Теории личности: Пер. с англ. / К. С. Холл, Г. Линдсей. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМОПресс, 1999. – 592 с.
10. Хорни К., Фромма Э. Психоанализ и культура / К. Хорни, Э. Фромма. – М. : Юрист, 1995. – 623 с.
11. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики / В. П. Эфроимсон. – СПб. : Талисман, 1995. – 288 с.

**Solodka A. K.,**  
*Mikolaiv State Sukhomlinskiy University*

## КРОС-КУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

*Міжнародні контакти, співробітництво, обмін і комунікація стають предметом дослідження і навчання. Метою даної статті є розширення уявлень про культурно обумовлені відмінності цінностей, для того, щоб запропонувати для обговорення їх відображення в освіті з точки зору крос-культурної взаємодії.*

**Ключові слова:** крос-культурна взаємодія, освітні цінності, крос-культурний досвід.

*Международные контакты, сотрудничество, обмен и коммуникация становятся предметом исследования и обучения. Целью данной статьи является расширение представлений о культурой обусловленных отличиях в ценностях образования для возможности их обсуждения с точки зрения кросс-культурного взаимодействия.*

**Ключевые слова:** кросс-культурное взаимодействие, образовательные ценности, кросс-культурный опыт.

*International contacts, cooperation, exchange and communication is used for benchmarking research and teaching. This article investigates the character of this experience of contrasts, values that foreigners from different nations arrive with and how they experience the difference. These findings can be related to broader notions of cultural different values in order to discuss their reflection in higher education taking into account cross-cultural interaction.*

**Keywords:** cross-cultural interaction, educational values, cross-cultural experience.

The world of universities has for centuries been a force for globalization. If harmonization is going on, it should be happening here. In contrast, the experiences of students having studied abroad, and of faculty having worked at universities in other countries, point to considerable differences being in teaching and learning styles between countries. There is an overwhelming amount of anecdotal information about striking differences in cross-cultural interaction and entertaining misunderstandings, told and retold at academic meetings, but also a growing empirical and analytical literature providing evidence of those differences. Hofstede has illustrated his famous 4 dimensions drawing on personal teaching experiences from a number of universities [2] and the differences have been addressed from the strategic-institutional perspective of educational establishments encountering globalization and privatization [4]. Together, there is strong evidence that attitudes to professorial authority, degrees of student participation in teaching and learning, and approaches to knowledge at universities vary widely across nations.



At the same time, it is often assumed that the globalization of higher education may lead to a convergence of values and norms in line with Levitt's prediction from 1980 [5] that the world, due to increased international communication would move towards a common, global set of preferences. In an analysis of foreign students Gooderham and Nordhaug found strong similarities between the values of students coming from European countries, concluding that a significant convergence of values is taking place across Europe [1]. There indeed are large cultural differences among universities in different countries. These differences are systematically interconnected, constituting coherent cultural patterns. Differences in attitudes to professor-student relations, professors emphasis on factual knowledge, the frequency of case-discussions and group work are strongly linked to each other, and vary together in a relatively predicable way, suggesting the existence of an underlying value dimension common to these different approaches to teaching and learning.

However, while the institutions display large differences from country to country, students have relatively similar preferences independently of their country of origin and are more egalitarian and participation oriented than the international average of universities. They do not seem to be influenced by neither the values of their home university, nor the exchange university where they have studied for a semester or two.

If the analysis of the universities point to a world consisting of different national university cultures, ranging from very authoritarian and fact oriented to very egalitarian and discussion oriented, the students are best described as a transnational subculture with relatively similar, egalitarian and discussion-oriented values.

*The aim of this article* is to represent the present analysis of educational values and practices at universities is based on 245 foreign exchange students studying at different Ukrainian universities in 2008 and 2009, and 250 Ukrainian students with experience from foreign universities.

In the student questionnaires we asked the students about a variety of behaviours and attitudes at their home universities and the institutions they visited, and about their own preferences in relation to these issues. The present analysis relies on the answers to those questions that concern authority and participation at the universities.

The contents of the questions were determined on the basis of 10 focus groups and a number of in-depth interviews with foreign and Ukrainian students. The first version of the questionnaire was tested in a small pilot study that resulted in a few questions being dropped and others reformulated to ensure that the terminology was comprehensible and consistent.

There were received answers from students with experience from 31 different countries. The distribution of respondents is skewed with a large

number of students having experience from a limited number of countries, while very few students have experience from the rest of the countries. In order to limit the number of countries with very few students, the analysis includes only countries with 7 or more respondents per country.

In the present paper, we restrict the analysis to answers to five questions concerning the organizational culture at the universities. We asked the students to characterize their home and exchange universities along these four variables, and to indicate their own preferences.

The four variables and the questions were as follows:

1. *Reproduction of facts versus critical discussion*: “At your [home/exchange] university, what is mostly emphasized by professors: Reproduction of facts and textbook knowledge, or critical discussion and individual perspectives?” This question is intended to measure the extent to which individual independence and critical participation is valued in the institutional culture.

2. *Authoritarian or egalitarian relations*: “At your [home/exchange] university, how is the relationship between professors and students: Professors treat students as equals, or professors are authoritarian?” Here we look at the degree of egalitarianism in the institutional culture.

2a. *Authoritarian or egalitarian relations*: “At your [home/exchange] university, how do you address professors: formally, by title and surname, or informally, using first name?” This is a more simple and concrete measure of question 2, focusing on the formality of student professor relations.

3. *Amount of student group-work*: “At your [home/exchange] university, how much is group work used in teaching?” This is a question measuring how much responsibility for own learning and team-work skills are valued in the institutional culture.

4. *Amount of class discussions*: “At your [home/exchange] university, how much are class discussion cases used in teaching?” Assuming that case teaching implies class discussion, i. e. that students have to be active in the teaching process, this measures the extent to which critical participation is valued in the institutional culture.

In questions 1-4 a numerical scale from 1 to 5 was used in answering. Answers to question 2a were binary – formal or informal.

According to the students’ answers the nations that have the most discussion-oriented teaching and learning styles are Finland, Denmark, Netherlands, Great Britain, USA, Canada, Australia and a mixed group comprising Singapore, Mexico and Lithuania. The nations with egalitarian cultures are the same, except that the mixed group is replaced by Norway and Iceland. In the low end of both egalitarianism and discussion orientation we find Japan and Ukraine, Russia, with Poland, France, Italy, Germany, Spain, Thailand, Austria and Belgium close by. The correlation between the two variables is quite high.

The question about authority and critical discussion refers to the professors' demonstrated attitudes (personal attitudes or forms of behaviour required by the institution) towards students, as seen through the eyes of students with experience of foreign universities. The survey also asked a series of questions referring to the importance of concrete forms of teaching at the institutions: whether the institutions relied on lectures or dialogue teaching, what kind of teaching materials were mostly used, how much case-teaching and group work were used. All these forms rely on different levels of student involvement in the learning process: high levels of dialogue in class, case-discussion and group work imply that students are supposed to be proactive and participate actively. Conversely, lectures, few or no case-discussions and little group-work suggest a one-way communication from professors to students who listen, rather than participate.

Among these teaching forms, group work is the one that is mostly dependent on the students' involvement and ability to assume responsibility for their activities, at the same time as it is a teaching form that directly addresses the demand for the social competencies needed in order to collaborate with others. It leaves the initiative in the hands of the students who are supposed to find a way on their own without detailed instructions from the advisor. It was expected that universities that tend to have an authoritarian teaching style should use less group work than more egalitarian institutions.

Finland, Sweden, Denmark, Iceland, Australia, Netherlands, Canada and USA which are among the more egalitarian nations, have a high frequency of group work while the East European countries, Germany and Italy represent the opposite combination. The notion that students are independent and active, which underlies the correlation between authority and group work, is also related to the form of teaching.

Universities emphasizing reproduction and factual knowledge also tend to use group work relatively little, whereas countries with more a more discussion oriented teaching style also tend to give students the freedom and responsibility of group work.

The analyses shows, there is also a correlation between the use of group work and the use of class discussion cases. Group work and case discussion both represent form of a dialogue-oriented teaching style.

The answers on the question 2a, "whether students address professors formally or informally", gave the idea about the professor's attitudes to students. High levels of participatory teaching – dialogue, cases, group work – correspond to high levels of the egalitarian attitudes of professors to their students and the degree in which they emphasize critical discussion, and vice versa: when students are only little involved in the teaching, professors tend to be authoritarian.

The contrasts between the institutional values in different places are large

and vivid. From our focus groups, we have reports from East European students about professors' authoritarian attitudes towards students. A Hungarian student thus told us that "You have to show respect to the professors and not let them lose face. If a professor has made an error, the students will not tell him directly, but approach him saying something like: 'I don't understand, please explain'". It is apparent that the authoritarian attitudes reported by the students coexist with a non-participatory approach to students and an absence of critical discussion of viewpoints: in some cases, "questions can be asked, but after class proper" and in other cases "questions must be written down in order for the professor to select", and professors are always addressed formally.

At the other end of the spectrum, a Danish student describes the relationship between professors and students as much more informal and family-like. Also American-style is egalitarian and discussion oriented, irrespectively of their location ("Professors are easy to socialize with and students address them by their first name"). Almost all classes are based on case-discussions.

The analysis has so far focused on university-internal factors, but the fact that the different countries cluster together suggest that the systematic differences between the countries may be due to broader socio-cultural conditions at the national level. This seems in fact to be the case. The level of authority and participation correlate substantially with a number of socio-cultural indicators.

The World Values Survey [3] suggests that the university values are linked to other socio-cultural phenomena.

In other words, when teaching styles at universities in different countries differ, they do so because they are connected to other socio-cultural phenomena that also differ across countries, and these background variables are also linked and correlate strongly. In general, as suggested by Inglehart [3], socio-cultural values go together in relatively predictable ways across nations, and change as relatively coherent "syndromes". The correlations suggest that the educational cultures at the universities tap into these syndromes.

Inglehart explains the different cultural values across the worlds' countries with the different levels of modernization of the societies. The most advanced societies – the richest welfare societies – in the world are among the most egalitarian both in terms of women's' participation in society, emancipation of minorities and tolerance towards out-groups. As shown by Hofstede [2], there are high and significant correlations between the findings from the World Values Survey and his own results, suggesting that his four dimensions also are linked to processes of modernization and part of larger value-complexes which universities also tap into. High levels of student participation, informal and egalitarian relations between students and professors, extended use of critical discussions in class, case-teaching and group work on average tend go together with egalitarian and emancipatory tendencies in society at large,

and are characteristic of the Scandinavian and Anglo-Saxon countries and the Netherlands.

In short, cross-national differences in educational cultures at universities exist because universities are embedded in national cultures. This is in a way quite remarkable, given the long history of university globalization. For many centuries, universities have been a force for globalization, and the interim of national science systems looks like a parenthesis, and an unaccomplished one, in this history.

So far the analysis has focussed on the behaviours and values in the institutions as reported by the students. We now turn to the students and see to what extent they reproduce this picture. The first question we ask is if the students prefer egalitarian and participation oriented teaching styles or if they prefer the opposite, or something in between? This leads to the second question: where do the student's preferences come from? Do they reflect the values of their home universities or the exchange universities, or are their values independent of the experience with universities at home and abroad?

Another striking feature revealed is that the students, in contrast to the universities, are remarkably similar. While the universities show large dispersions around the means as measured in the standard deviations, the students – foreign and Ukrainian alike – have values that are much less dispersed. For most of the variables, the standard deviations of the universities are between 2 and 4 times larger than the standard deviations of the student scores, implying that the students as a group are much more similar than the universities. The one exception is the preference for discussion or reproduction.

The findings thus support Gooderham and Nordhaug's (2001) conclusion that student values show a high degree of convergence and cross-national similarity. One should, however, be careful not to draw too wide inferences from that. Our data indicate that it does not suggest a *general* tendency towards convergence of values. The existence of large differences between educational styles at the world's universities indicates that these institutions embody values that are still very different showing no similar signs of a homogenization of values. In other words, comparing students to universities, the former constitutes a transnational, globalized subgroup sharing similar values across their country of origin, while the universities represent a national diversity of different educational cultures.

**CONCLUSION.** Universities display wide differences in cross-cultural interaction. These differences grow from roots deep in the social and cultural characteristics of the nations in which they are located and operate. The large majority of university professors originate and live in the local society, and it is therefore not surprising that values at the universities correspond to values in society at large. As suggested by Hofstede, and empirically supported by the analysis in the present paper, university education is culture-bound and

closely linked to basic socio-cultural conditions at the national level. The fact that universities continue having different attitudes to teaching in spite of long standing traditions for international cooperation – in particular in research – may well have its explanation in the integration of the universities in the national cultural context. If this is true, we would assume that the educational cultures of the universities will change in so far as society changes, unless deliberate action is taken by university management to develop the institutions in a culturally autonomous way. If, e. g., egalitarian and participation oriented teaching forms are introduced in otherwise authoritarian societies, such universities will tend to become cultural enclaves in their respective countries, and become part of a transnational subculture.

In contrast to the variety of national approaches to teaching at the universities, the students who choose to go abroad as exchange students share a homogeneous set of egalitarian and participation oriented values. They all tend to share the values different from those of their home universities to the extent that these university values differ from the participatory and egalitarian ones. The more authoritarian and the less participative the universities are, the larger the differences between student values and the prevailing values at the universities.

The intuitive explanation of the difference between national university values and student preferences would be that the students’ values are becoming ‘global’ due to increased international contacts, but our evidence points in a different direction: the fact that Ukrainian students, even after extensive stays in very different foreign institutions, retain a largely homogenous set of values, suggests that the exposure to other educational styles either does not lead to adoption of the foreign values or: only leads to such adoption, if those values are more egalitarian and participative than the ones brought from home. A more plausible hypothesis could be either *self-selection*: students who decide to go abroad have egalitarian and participation oriented values which they have developed independently of – or in opposition to – their home universities. Exchange students are a transnational subgroup with similar values which set them apart from the international diversity of universities. Or, alternatively: *One-way change*: globalization may produce value harmonization, but only in one direction – towards more egalitarian and participative values.

The two hypotheses are not in conflict. The first may be a specification of the second.

We have found preferences, attitudes and values that are different between groups and places. In a fundamental sense, there is no way of evaluating those different preferences and attitudes. There is no objective measure of good or bad values, and no culture can be held to be superior to other cultures in a general sense. What we can say is that there seems to be a timeline, perhaps an evolutionary logic, to the differences: the more authoritarian and hierarchical

values came first, deriving from a less liberal, less democratic society and surviving into modernism and industrialism. The more egalitarian and participatory values evolved out of – or in opposition to – those, reflecting more recent turns of social and cultural history. But this evolution has been both gradual and uneven and has had its peculiarities in all the different cultures.

### **References:**

1. Gooderham P., Nordhaug O. Are Cultural Differences in Europe on the Decline? / P. Gooderham, O. Nordhaug – European Business Forum, Issue 8, winter 2001/ 02 – P. 48-53.
2. Hofstede G. Culture's Consequences. Comparing Values, Behaviours, Institutions and Organizations across Nations. Second Edition ed / G. Hofstede – Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. – 358 p.
3. Inglehart R. Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies. / R. Inglehart – Princeton: Princeton University Press, 1997. – 429 p.
4. Jarvis P. Universities and Corporate Universities. / P. Jarvis – London: Kogan Page, 2001. – 265 p.
5. Levitt Th. The Globalization of Markets. In Global Marketing Management, edited by R. D. Buzzell, Quelch, J. A., Bartlett, C. A. / Th. Levitt – Reading: Addison Wesley, 1995. – 387 p.

**Стецик Т. С.,**

*Прикарпатський Національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРСУАЗИВНИХ МОВНИХ ТЕХНІК ЗДОБУТТЯ УВАГИ ТА ДОВІРИ У АМЕРИКАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ**

*У статті розглянуті персуазивні мовні техніки здобуття уваги та довіри з боку слухача. Зроблено аналіз вищезгаданих технік та їхнього використання у американському політичному дискурсі.*

**Ключові слова:** персуазивна комунікативна техніка, повідомлення, політичний дискурс, мас медіа, сила переконання, довіра, “техніка переможця”, харизма.

*В статье рассмотрены персуазивные языковые техники приобретения внимания и доверия со стороны слушателя. Сделан анализ вышеупомянутых техник и их использование в американском политическом дискурсе.*

**Ключевые слова:** персуазивная коммуникативная техника, сообщение, политический дискурс, масс медиа, сила убеждения, доверие, “техника победителя”, харизма.

*The persuasive linguistic techniques to get attention and establish trust in the listener are investigated in the given article. The analysis of above mentioned techniques and their usage in the American political discourse is made.*

**Key words:** persuasive communicative technique, message, political discourse, mass media, the power of persuasion, trust, “bandwagon technique”, charisma.

Питання “насадження чужої думки та волі” чи не одне з найголовніших при аналізі політичного дискурсу з точки зору не тільки психології чи політології, але й лінгвістики. Проте проблемою залишається прієрва в розумінні технік та методів (вербальних та невербальних), за допомогою яких політики “маніпулюють” аудиторією, спонукуючи робити запланований ними вибір. Актуальність дослідження цих технік вимагає все більшої уваги саме зі сторони лінгвістики, оскільки словесне наповнення кожного політичного вчинку несе в собі те чи інше повідомлення, направлене на переконання слухача та “привернення” його на свій бік у боротьбі за владу.

Отже, розпізнавання та розуміння персуазивних комунікативних технік, які використовуються в політичному дискурсі (політичні виступи, промови) дасть змогу освіченим у сфері ЗМІ людям розкрити справжній зміст повідомлення, яке передається.



Зі своєї ж сторони політики намагаються зробити все можливе для здобуття довіри виборців, адже ще сам Аристотель, вважав, що перекопати аудиторію можна лише завоювавши її симпатію та довіру [18]. З метою привернення виборців та “перетягування” на свою сторону, політики наймають експертів з персуазивних медіа технік, так званих “speech writers”, які займаються підготовкою та написанням текстів для усних виступів, враховуючи особливості тієї чи іншої аудиторії [10]. Інколи це розглядається як пропаганда, але так чи інакше відноситься до “the power of persuasion” (сили переконання, здатності переконувати).

“According to Aristotle, the father of modern persuasive thought, not only are [emotion, logic, and character] the three cornerstones of successful persuasion, they are absolutely fundamental in interpreting the messages of others as well as winning them to your way of thinking” (The Power of Persuasion: Emotion, Logic, and Character” by Dianna Booher [21]).

Деякі з персуазивних мовних технік спеціально розробляються для здобуття уваги, а пізніше і довіри з боку аудиторії виборців ще до того моменту, як передається головна інформація.

#### **Медіа техніки для здобуття уваги:**

– *Страх*. Звертаючись до досліджень Аристотеля та З. Фрейда, а також багатьох інших вчених, біль та задоволення вважаються головними мотиваторами людських дій. Теоретики досліджень поведінки, Джон Ватсон і Пол Екман, стверджують, що страх є однією з основних емоцій [14]. Так, ми бажаємо того, що приносить нам задоволення, і, навпаки, боїмося того, що спричиняє біль. Проте не обов’язково спричиняти біль для того, щоб викликати страх. По своїй природі людина боїться за своє майбутнє та прагне його убезпечити. В своїх дослідженнях вчені Ховланд, Джаніс та Келлі [2; 3, 48, 78–92] запропонували можливість використання “ймовірної загрози”, що викликає занепокоєння та страх щодо її негативних наслідків, для мотивації людей до тих чи інших дій. Будучи сильною емоцією, страх може гарантувати негайну (безпосередню) увагу аудиторії. Наприклад, політик може сказати:

*High tariffs will cause unemployment in...* [19].

Страх втратити роботу заставляє багатьох людей слухати, оскільки вони бажають знати, який вихід з цієї ситуації може запропонувати політик.

– *Лестощі*. Дана техніка спрацьовує, оскільки кожна людина любить, коли її хвалять. Вона проявляє себе, наприклад, коли політики згадують в своїх виступах як важко працює народ, яким відвертим і чесним він є. Вони навіть можуть піти далі, порівнявши себе до людей з такими якостями, пообіцявши важко працювати на благо народу та бути чесними представниками їхніх інтересів.

*It’s a special honor to be here with so many people who have dedicated their lives to...*

*I thank you for all **your hard work and advocacy** – and **I promise you that we’re working hard** here to realize the full potential of IDEA [16].*

*I know that **like me, you are all decent, god-fearing, patriotic Americans** [5].*

– *Техніка переможця* / “bandwagon technique”. (join a growing movement in support of someone or something, often in an opportunist way, when that movement is seen to have become successful [20]). В основі даної техніки лежить відома ідіома “jump on the bandwagon”, яка перекладається на українську мову як “приєднатися до переможця”. По суті, ця техніка є спробою переконати людей, що одна сторона є стороною-переможцем, оскільки до неї приєдналася більшість людей. Проте, в сучасному суспільстві, дана техніка набула дещо іншого звучання: переконати аудиторію, що оскільки більшість людей “робить це”, то і решта повинна “робити те ж саме”. Це своєрідна гра людським бажанням бути в, а не поза межами соціальної спільноти людей. В таких випадках зазвичай піднімаються питання, які є актуальними та корисними для більшості людей, а отже людина, яка буде не погоджуватись, залишиться аутсайдером. Наприклад, кандидат може сказати:

***The American people want to preserve their American heritage** [22].*

*February 24, 2009*

***Americans want our president to succeed. You know, whether you’re a Republican who had voted for John McCain, he’s our president, and our country needs him to succeed, particularly in times like this** [17].*

***Americans want simple problems solved, without regard to special interests** [15].*

**Медіа техніки для зміцнення довіри:**

– *“Прості люди”* / “Plain folks” (A Plain Folks argument is one in which the speaker presents him or herself as an Average Joe, a common person who can understand and empathize with a listener’s concerns [8]). Це своєрідна спроба переконати аудиторію, що погляди того чи іншого кандидата відображають погляди кожного і працюють на благо простих людей. Зазвичай, вдаючись до цієї техніки, кандидат намагається використати особливість тієї чи іншої аудиторії, використовуючи при цьому окремі характерні ідіоми та жарти. Кандидат може змальовувати себе як працюючу маму чи сімейного чоловіка. Ставлячи себе на один щабель з робочим класом, політики справляють враження таких, хто розуміє пересічного громадянина і має відношення до його проблем та важливих справ.

*Visiting a church, the President dresses in a dark suit and blue shirt. He walks slowly and **with hands together** in front of him. He talks gravely with people. He **sings with joy and prays with fervor**. Later that day, he has **changed into denims and fleece top to take the dog for a walk**. Along the way, he meets another dog owner and exchanges cheery pleasantries [7].*

– *Сентиментальність*. Впроваджуючи техніку “простих людей”, сентиментальність вимальовує картину кандидата в теплих, сімейних відносинах. Прикладом даної техніки можуть бути фотографії кандидатів та їхніх дітей, щасливих та усміхнених. Історії про домашніх тварин, улюбленців родини також працюють на благо даної техніки.

*“Just adorable” is today’s picture of President Obama running though the White House with first dog Bo. And I can only imagine the thrill presidential kids Malia and Sasha are feeling playing with the puppy that daddy Obama had promised them during his presidential campaign* [9].

– *Харизма*. В соціологію цей термін ввів Є. Трельч [11]. На думку Марка Лучина, харизма – “это яркие генетические черты, явно проявляемые в фенотипе (внешнем виде)” [12]. Це якість, яка приваблює одних людей до інших. Вона містить в собі шарм, лестощі, впевненість та силу. Теоретик соціальних наук М. Вебер вперше представив ідею харизматичного лідера понад 100 років тому назад [4].

... a certain quality of an individual personality, by virtue of which one is “set apart” from ordinary people and treated as endowed with supernatural, superhuman, or at least specifically exceptional powers or qualities. These as such are not accessible to the ordinary person, but are regarded as divine in origin or as exemplary, and on the basis of them the individual concerned is treated as a leader [6].

Відповідно до досліджень А. Тодорова з Принстонського університету, одного із найстаріших і найпрестижніших університетів США, люди схильні голосувати та обирати тих лідерів, які більш харизматичні та фотогенічні [1, с. 13].

В даній статті представлені тільки техніки здобуття уваги і довіри з боку аудиторії. Інші ж техніки направлені на пробудження емоцій та мотивацію людей до дій. Знання та врахування всіх цих технік і розуміння прихованого змісту повідомлення дадуть змогу будь-якому громадянину здійснити більш свідомий вибір, проаналізувати достовірність тієї чи іншої інформації, яка виплескується на пересічного громадянина через ЗМІ.

### Література:

1. Alexander Todorov, Anesu N. Mandisodza, Amir, Goren, Chrystal C. Hall. Inferences of Competence from faces Predict Election Outcomes. – NY: Science, vol. 308, 2005.
2. Hovland, C. I., Janis, I. L., and Kelley, H. H. Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change. New Haven, CT: Yale. University Press, 1953.
3. Janis, I. L. and Feshbach, S. Effects of fear-arousing communications. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1953.

4. Weber M. On Charisma and Institution Building. Series: Heritage of Sociology Series. Edited by S. N. Eisenstadt. – NY: University Of Chicago Press, 1968 – 370 p.
5. Див. Інтернет сторінку:  
[http://atheism.about.com/library/FAQs/skepticism/blfaq\\_fall\\_flattery.htm](http://atheism.about.com/library/FAQs/skepticism/blfaq_fall_flattery.htm).
6. Див. Інтернет сторінку:  
<http://cbae.nmsu.edu/~dboje/teaching/338/charisma.htm>.
7. Див. Інтернет сторінку:  
[http://changingminds.org/techniques/propaganda/plain\\_folks.htm](http://changingminds.org/techniques/propaganda/plain_folks.htm).
8. Див. Інтернет сторінку: [http://en.wikipedia.org/wiki/Plain\\_folks](http://en.wikipedia.org/wiki/Plain_folks).
9. Див. Інтернет сторінку: <http://hubpages.com/hub/President-Obamas-First-Dog-Bo>.
10. Див. Інтернет сторінку: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Спичрайтер>.
11. Див. Інтернет сторінку: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Трельч,\\_Эрнст](http://ru.wikipedia.org/wiki/Трельч,_Эрнст).
12. Див. Інтернет сторінку: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Харизма>.
13. Див. Інтернет сторінку:  
<https://socialcapital.wordpress.com/category/alexander-todorov>.
14. Див. Інтернет сторінку: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Страх>.
15. Див. Інтернет сторінку: <http://www.barbforgegovernor.com/barb>.
16. Див. Інтернет сторінку:  
<http://www.ed.gov/news/speeches/fulfilling-promise-idea-remarks-35th-anniversary-individuals-disabilities-act>.
17. Див. Інтернет сторінку:  
[http://www.governorbarbour.com/features/quicktakes/king\\_cnn.html](http://www.governorbarbour.com/features/quicktakes/king_cnn.html).
18. Див. Інтернет сторінку: <http://www.kiev-diplom.com/73-vibir-zasobiv-ta-zaxodiv-dlya-provedennya-pr.html>.
19. Див. Інтернет сторінку: <http://www.newtimes.com.gh/story/2011>.
20. Див. Інтернет сторінку: <http://www.phrases.org.uk/meanings/jump-on-the-bandwagon.html>.
21. Див. Інтернет сторінку:  
[http://www.sourcewatch.org/index.php?title=Power\\_of\\_persuasion](http://www.sourcewatch.org/index.php?title=Power_of_persuasion).
22. Див. Інтернет сторінку:  
[http://www.worldofquotes.com/topic/Politics\\_-\\_Government/index.html](http://www.worldofquotes.com/topic/Politics_-_Government/index.html).

Сунько Н. О.,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці

## ІНТЕРТЕКСТ ЯК МАРКЕР КУЛЬТУРНОГО КОДУ В АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНОМУ ЗАГОЛОВКУ

*У статті розглядається проблема інтертексту як маркера культурного коду в англomовному газетному заголовку. Проаналізовано базові засади теорії інтертекстуальності, окреслено роль інтертексту в межах лінгвокультурології та визначено основні типи інтертекстем в англomовному газетному заголовку за типом продукуючої структури-джерела.*

**Ключові слова:** інтертекстуальність, маркер, інтертекст, лінгвокультурологія, культурний код.

*В статье рассматривается проблема интертекста как маркера культурного кода в англоязычном газетном заголовке. Проанализированы базовые основы теории интертекстуальности, определено роль интертекста в рамках лингвокультурологии и определены основные типы интертекстем в англоязычном газетном заголовке за типом структуры-источника.*

**Ключевые слова:** интертекстуальность, маркер, интертекст, лингвокультурология, культурный код.

*The article studies the problem of intertext as a marker cultural code in the English-speaking newspaper headline. Basic principles of the theory of intertextuality are analysed, the status of intertext in the framework of linguoculturology is defined and main types of intertexts according to the source-structure in the English-speaking newspaper headline are determined.*

**Key words:** intertextuality, marker, intertext, linguoculturology, cultural code.

Одним із найсуперечливіших понять сучасного лінгвокультурного простору є феномен інтертекстуальності, який досліджується в різноманітних галузях гуманітарних дисциплін: у семіотичі культури, сучасній комунікативній теорії, лінгвістиці, літературознавстві та ін. Актуальність розгляду зазначеної проблеми зумовлена тим, що формування цілісної концепції культури неможливе без детального вивчення ідеї інтертекстуальності, яка, незважаючи на численні теоретичні доробки, до сьогодні вважається недослідженою.

Починаючи з 60-х років ХХ ст., відтоді, як поняття інтертекстуальності набуло значущості в постструктуралістській філософії, науковці різноманітних напрямів займаються аналізом проблеми інтертексту. Можемо назвати таких дослідників, як Р. Барт, М. Бахтін, М. Бологова, Т. Борисова, Б. Гаспаров, Дж. Гопкінс, Ж. Деріда, У. Еко, Ж. Женет, Л. Жені, І. Льїн, Г. Косіков, Ю. Крістева, Ж. Лакан, Є. Левченко, Ю. Лотман, Ж. -Н.

Марі, Н. П'єге-Гро, С. Рабо, М. Ріфатер, О. Ревзіна, М. Фуко, А. Чувакін, Ш. Шаадат та ін. Незважаючи на численні рефлексії з приводу феномену інтертексту, важливим і актуальним, на нашу думку, є дослідження лінгвокультурного потенціалу інтертекстом в англomовній публіцистиці, зокрема в газетному заголовку, який виступає репрезентантом статті.

Головною метою наукового пошуку є комплексне дослідження інтертексту як маркера культурного коду в англomовному газетному заголовку (ГЗ). Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань: аналізи базових засад теорії інтертекстуальності та інтертексту як маркера культурного коду, окресленні ролі інтертексту в межах лінгвокультурології та визначенні основних типів інтертекстом в англomовному ГЗ.

Однією з характерних ознак сучасного буття людини є прагнення інтегрувати набуті впродовж її еволюційного розвитку знання, різнорівневі парадигми інформаційного, культурного та наукового досвіду. Комплекс цих синтезованих практик створює особливий семіотичний формат, матеріалізований метатекстом, тобто дискурсом, який у своїх формально-змістових площинах актуалізує не лише індивідуально-авторську автентіку, а й фрагменти попередніх знань людства, інтенціонально адаптовані до потреб конкретної дискурсивної ситуації. Така деміургія, подекуди застосовувана попередніми текстовими практиками, оптимального втілення зазнала в постмодерному дискурсі, що й зумовило активізацію поняття “інтертекстуальність”. Цей термін був уведений у царину науки Ю. Кристєвою ще в 1967 році, а саме явище інтертекстуальності як перетин і взаємодія різних текстів (знакових кодів) продукувалося ще в модерністських стильових течіях. У постмодернізмі інтертекстуальність отримує особливе навантаження – реалізує світо– і самоусвідомлення людини, трансльоване в тексті автором-адресантом. Дослідженню інтертекстуальних ресурсів тексту в їх теоретичному осмисленні присвятили свої розвідки І. Арнольд, Р. Барт, М. Бахтін, Ж. Дерріда, Ю. Кристєва, Ю. Лотман, І. Гальперін, О. Кубрякова, О. Ревзіна та ін. В українській лінгвістиці питаннями інтертекстуальності цікавляться Ф. Бацевич, Т. Космеда, О. Селіванова, В. Калашник, Г. Сюта, О. Рябініна та ін.

Свого часу, осмислюючи змістові перетини текстів різних естетичних практик і часів, М. Бахтін виголосив однією з ознак тексту його діалогічність [2], яка й уможливило співіснування в одному текстовпросторі численних культурних хронотопів (“діалог культур”). Інтертекстуальні сегменти актуалізують “інші тексти попередньої культури і тексти оточуючої культури... уривки старих культурних кодів, формул, ритмічних структур, фрагменти соціальних ідіом і т. ін. ” [1, с. 78]. Ці фрагменти інших культурних площин інтенціонально спрямовані на творення ширшого семіотичного поля, в якому, як і в живому культурному просторі,

інтегруються зразки різностильових форматів, що робить цей простір відкритим, здатним до еволюції та оновлення форм й актуалізації змісту.

Інтенціональна детермінованість інтертекстуальності пов'язана зі зміною світоглядної й естетичної парадигми, її розширенням не за рахунок кількісного показника (нового дискурсу, як свого часу поява романтизму, реалізму, модернізму, соцреалізму), а якісного – внаслідок синтезу вже існуючих парадигм в їх знакових маркерах і брендах: титульних іменах, назвах, формулах, текстах. Такий структурний і семіотичний симбіоз є певною аналогією людської свідомості, у якій синкретично поєднується все, що є змістом концептуальної та мовної картин світу людини, усіх її вражень, емоцій, почуттів і відчуттів. У постмодернізмі текст уподібнюється свідомості, зміст же тексту співвідноситься з невідомим [3, с. 93]. Інтертекстуальність при цьому розглядається як колективне несвідоме, основним елементом якого є архетип. Формою вираження архетипових образів виступає інтертекстуальність, ця “екстралінгвальна ознака дискурсу, текстуальним вираженням якої є репрезентація в тексті-рецепієнті елемента (або елементів) тексту-донора” [5, с. 12]. Засобом інтертекстуальності виступає інтертекст – “текстуальний засіб інтетекстуальності, який формально маркує зв'язки з текстом-донором і містить його смисловий потенціал” [5, с. 12]. Реалізується інтертекстуальність за допомогою вербальних формул й ідіостилістичних моделей, вживлених у новий текст з прототексту (уже існуючого тексту), які розпізнаються і прочитуються рецепієнтом відповідно до його фонової картини, інтелектуального потенціалу тощо.

Інтертекстуальність як концептуальна засада творення нового дискурсивного формату активізувалася в публіцистиці ХХІ ст, де вживлюються в контекст вербальні маркери як національної культури, так і інших, синтезуючи в одному хронотопі синхронічні і діахронічні зрізи. Зокрема, як констатують культурологи, принципова еkleктичність і цитування є домінуючими рисами сучасної культурної ситуації. З проведеного нами аналізу лінгвокультурних маркерів в англomовному газетному заголовку простежуємо, що найчастіше інтертекстуальними елементами стають презентанти світової літературної практики – імена титульних письменників, образи літературних героїв, алюзії та переспіви з Біблії, світової міфології, знакових художніх творів, пісень, заголовки книг: *Touched by an angel* (Silicon Valley, 11/11/2009), *Bible seen by some as source of financial advice* (Colorado Springs (CO) Gazette, 09/04/2006), *Sesame Street meets the Bible* (Los Angeles (CA) Daily News, 29/07/2006), *Christmas Eve to mark end of local Bible shop* (Independent, 08/04/ 2009), *Swords, Sense and Sensibility, Census and Sensibility* (Дж. Остін *Sense and Sensibility*) (The Times, 04/11/2009), *The Taming of the Queue* (*The Taming of the Shrew* В. Шекспіра); (Independent, 23/04/2009), *The Foresight Saga* (*The Forsythe*

*Saga* Дж. Голсуорсі); (The Times, 17/06/2006), *I'm not from Green Gables* (Lucy Montgomery *Ann of Green Gables*) (The Times, 27/08/2008).

Мотивація вживлення подібних вербальних кодів у кожному випадку зумовлена контекстною інтенцією автора-адресанта, тому ці коди ризняться своєю змістовою функціональністю: подекуди саме інтертекстуальний елемент формує комунікативну (семантичну й емотивно-оцінну) векторність контексту, подекуди інтертекстуальна модель є вимогою формальних особливостей статті. Пор.: *Crossing Borders?* (роман О. Хакслі *Brave New World*); (The Times, 10/07/2007), *Swords, Sense and Sensibility, Census and Sensibility* (Дж. Остін *Sense and Sensibility*) (The Times, 04/11/2009), *The Taming of the Queue* (*The Taming of the Shrew* В. Шекспіра); (Independent, 23/04/2009), *The Foresight Saga* (*The Forsyte Saga* Дж. Голсуорсі); (The Times, 17/06/2006).

З проведеного нами аналізу інтертекстуальних елементів в англomовних ГЗ за 2006 – 2010рр. можемо таксономізувати ці інтертекстеми за типом продукуючої структури-джерела, де виділяємо 11 типів:

1) тексти світової художньої літератури: *Census and Sensibility* (Дж. Остін *Sense and Sensibility*), (The Times, 2009)

2) тексти з Біблії: *Christmas Eve to mark end of local Bible shop* (Independent, 2009)

3) фольклорні фрейми: *He is not like a Robin Hood, he is simple* (The Times, 2006)

4) тексти національної художньої літератури: *The Father of Forensics*, By Colin Evans (The Times, 2008)

5) висловлювання відомих людей: *Today we have more wallet than will* (George H. W. Bush *Newsweek*, 2001);

6) тексти реклами: *More smiles per gallon* (реклама мотоциклів); (The Times, 2008)

7) твори кінематографу і телевізійні серіали: *Don't have a cow, man!* (*The Simpsons*); (The Times, 2009)

8) фонд фразеологічних одиниць і паремій: *Every crowd has a silver lining*; (Independent, 2006)

9) комп'ютерна техніка і комунікаційні технології: *Home sweet home page. Make Yahoo! your home page*; (The Times, 2008)

10) фрази-кліше: *I'm fit as a fiddle. Let's do this thing!* (The Times, 2006)

11) словотвірні іграми, що виникли внаслідок словотвірної мотивації мовної одиниці-прототипа у результаті принципів аналогії та деформації: *Mother out-law* (*Daily Record*, 2006).

Продуктивність інтертекстем за типом продукуючої структури-джерела в англomовних ГЗ за 2006-2010 рр. наведено в Таблиці 1.



Таблиця 1  
 Інтертекстуальні елементи (ІЕ) в англомовних ГЗ

Газети Джерело ІЕ	The Times (%)	Independent (%)	Інші (%)
Література	41	44	39
Реклама	17	11	18
Кінемаграф	12	15	16
Біблійні фрейми	8	6	7
Комп'ютерна техніка	11	9	7
Фрази-кліше	9	12	11
Словотвірні ігреми	2	3	2

Публіцисти еволюційно продукують інтертекстуальну практику в газетному дискурсі, апелюючи здебільшого до текстової матерії давніх міфів, біблійних сюжетів, образів, тем. “Асоціативно-змістова багатовимірність міфологізмів, – зазначає Г. Сюта, – вказує на те, що вони набувають статусу своєрідних усталених стрижнів, навколо яких вибудовується певна інтертекстуальна ситуація чи модель. Вони, як ніяка інша ланка міжтекстових зв'язків, підтверджують, що будь-яке інтертекстуальне зближення ґрунтується не лише на лексичних збігах, але й на структурній схожості, при якій текст і його інтертекст є варіантами однієї структури” [5, с. 18]. За проаналізований нами період продуктивними стали інтертекстові одиниці біблійної, язичницької та фольклорної семантики, які, незважаючи на часопросторову дистанційованість від контекстного хронотопу та певну еkleктичність, органічно вживлюються в смисловий та емотивний каркас тексту ГЗ: *We must serve God in all ways, at all times* (Tampa Bay (FL) Online, 10/02/ 2007), *Would the knights of the round table help now?* (The Times, 11/05/2008), *He failed to play the role of the king Arthur* (The Times, 21/08/2007), *Sharewood Forest lacked more light* (The Times, 20/07/2006).

Очевидним є те, що інтертексти в англомовному ГЗ несуть вагоме смислове навантаження, формуючи насамперед емотивно-оцінне тло контексту, збуджуючи апперцептивні рівні в свідомості реципієнта, зумовлюючи потрібну комунікативну реалізацію авторського задуму. На це спрямований вибір інтертекстових одиниць, серед яких більшої уживаності зазнають вербальні маркери різних культурних практик, вживлені саме в заголовок. Як відомо, він виступає маркером тексту статті [1, с. 431], а також детермінує внутрішню, інтенціональну векторність статті. Так, газетним заголовком може виступати інтертекстуальна трансформація, що є певним смисловим ключем для реципієнта в його декодуванні

змісту: *He who laughs lasts* (The Times, 23/06/2007), *Fronds like these, who needs anemones?* (The Times, 09/03/2007), *A hard nut to crack* (Independent, 18/04/2009), *There is no place like home. com* (The Times, 07/03/2008), *Home is the place where you hang your @* (The Times, 28/06/2010), *You can't teach old mouse new clicks* (The Times, 09/09/2007), *In Gates we trust* (Independent, 17/06/ 2005).

Як бачимо, завдяки інтертекстам в англомовних ГЗ прочитується контекст національної та світової літератури, історії, культури, і не лише прочитується, а на підставі старого коду твориться свій власний, віртуальний текстосвіт, у якому розгортаються інші сюжети, сценарії, фрейми. Мова в її семіотичних знаках стає матеріалом синтезу багатьох культурних кодів, що врешті органічно поєднуються в публіцистиці: *He is not like a Robin Hood, he is simple* (The Times, 19/07/ 2006), *Sharewood Forest lacked more light* (The Times, 20/07/2006), *Pope John Paul II spied on in Vatican* (Daily Telegraph, 6/9/06), *Pope Benedict to visit Holy Land in May* (Independent, 23/12/08).

Отже, злиття в одному контекстному фрагменті різних національно-культурних маркерів та лексичних одиниць, контрастних за своїми смисловими, емотивно-оцінними, стилістичними характеристиками зумовлює специфічний смисловий та емотивний простір, який є аналогією контрастного, протирічного, подекуди абсурдного буття. Іntenціонально така лексико-семантична неоднорідність і строкатість зумовлює реалізацію програмних векторів постмодернізму: розвінчання ідеї цілісного, логічного, гармонійного світовлаштування.

Практично, дискурсивна стилістика постмодерну, реалізована в інтертекстуальній площині, виявляється в злитті високих і низьких форм культури. Перспективним, на наш погляд, видається дослідження інтертекстом різних рівнів творення сучасного текстопростору, оскільки сам текст в його формально-змістових вимірах перманентно є вдячним підґрунтям для лінгвістичної аналітики.

### Література:

1. Барт Р. Б 24 Избранные работы: Семиотика: Поэтика / Ролан Барт. – М. : Прогресс, 1989 – 616 с.

2. Бахтин М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве. // Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М., 1975. – С. 6-71.

3. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. псих. труды. / А. А. Леонтьев – М. : Московский психолого-педагогический институт, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 448 с.

4. Радионова Е. В. Интертекстуальность / Е. В. Радионова // Культурология XX в. – СПб., 1997. – С. 153-154.

5. Рябініна О. К. Інтертекстуальність у дискурсі сучасної української преси: лінгвістичний аспект : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10. 02. 01 “Українська мова” / Рябініна Олена Костянтинівна. – Х., 2008. – 19 с.

6. Сюта Г. Інтертекстуальність – стильова ознака поезії дев’яностників / Г. Сюта // Слово. Стиль. Норма: Зб. наук. пр. – К., 2002. – С. 106 – 111.

7. Сюта Г. Інтертекстуальність : Теоретичні засади та стрижневі поняття у світлі постмодерного дискурсу / Г. Сюта // Вісник Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка : Філологічні науки. – № 3. – Луганськ, 2003. – С. 32-35.

**Тверда І. М.,**

*Львівський національний університет ім. Івана Франка, м. Львів*

## ПОМ'ЯКШЕННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ВВІЧЛИВОСТІ В ІСПАНСЬКІЙ МОВІ

*У статті розглянуто стратегію ввічливості – пом'якшення, яка включає в себе різні підвиди. Для практичного аналізу було обрано низку лексичних та стилістичних проявів пом'якшення. Аналіз функціонування даної стратегії ввічливості було зроблено на основі вивчення повсякденного мовлення.*

**Ключові слова:** *мовний етикет, стратегія ввічливості, пом'якшення.*

*В статье рассмотрена стратегия вежливости – смягчение, которая включает в себя различные подвиды. Для практического анализа был выбран ряд лексических и стилистических проявлений смягчения. Анализ функционирования данной стратегии был осуществлен на базе изучения ежесдневной речи.*

**Ключевые слова:** *языковой этикет, стратегия вежливости, смягчение.*

*The following article depicts the strategy of politeness – mitigation that includes different subaspects. For practical analysis were chosen several lexical and stylistical displays of mitigation. The analysis of functioning of given strategy was based on learning of everyday speech.*

**Key words:** *language etiquette, strategy of politeness, mitigation.*

Сучасна соціопрагматика та лінгвістика вивчають ввічливість як стратегію спілкування, яка спрямована на пом'якшення конфліктів, це пошук лінгвівальних форм, які найкраще підтримують встановлені стосунки.

Двома найбільш використовуваними стратегіями ввічливості є пом'якшення та підсилення. У запропонованій статті аналізуються роль та функціонування пом'якшення. З пом'якшенням, адресат прагне здаватися “ввічливим, скромним, готовим до співпраці” [6;34]. Словник Іспанської Королівської Академії дає наступне визначення пом'якшення (*atenuación*) – це фігура, яка полягає у невираженні всього, що хочеться сказати, але при цьому стає незрозумілим намір того, хто говорить [9].

Пом'якшення – це складний, навіть деколи суперечливий мовний механізм. Віддаляючись від повідомлення, пом'якшуючи його, уникаючи чогось, про що ми говоримо чи що робимо, ми таким чином наближаємось або намагаємось не віддалитися надто від співрозмовника і за допомогою цього уникаємо можливого тиску, непорозумінь, загроз власному і чужому образу. Пом'якшення, з формальної точки зору, вимагає граматичного та лексичного підсилення. (*¿Cómo es que no viniste el sábado al cine?– No sé, es que claro como tú dijiste, que a lo menos no salíais, entonces yo pensé que podía ser que fuera yo sólo y no haber nadie, por eso... ¿entiendes?*)

Найчастіше пом'якшення використовується для:

– зменшення якостей, дій “Я” (*Me eligieron a mí reina de las fiestas, era muy guapita. Juan no vendrá, bueno, yo no es que lo sepa seguro*)

– зменшення негативних якостей “ти”, III особи чи дій, які можуть впливати на співрозмовника (*Estáis un poquito distraídos, ¿eh?/ -¿Qué te pasa? Pareces enfadada.– Es que mi novio es tonto.– Sí hija, quien más y quien menos tenemos que aguantar a alguno*)

Загалом, стратегічно пом'якшуються дії, наміри і точки зору мовця. Пом'якшується ілокутивна сила акту мовлення чи роль учасників розмови, і в цьому випадку пом'якшувач прямо впливає на рівень розмови, в такому випадку пом'якшення є виключно прагматичним. В інших випадках, пом'якшується концептуальний зміст сказаного (*¿Tendrías algún lápiz de más?*)

Прагматичне пом'якшення – це стратегія, за допомогою якої зменшується ілокутивна сила (намір) акту, наприклад, повчального чи наполегливого (на вигоду “я” : прохання, наказ чи нав'язливе прохання; на користь “ти” : рекомендація чи інструкція) або мінімізується роль учасників переговорів: “я” і “ти”. Існують різні засоби чи тактики пом'якшення.

Пом'якшення вже самою функцією перформативного дієслова, виражає намір чи точку зору (ствердження, сумнів, бажання, запитання і т. д.), тобто перформативні дієслова діють самі по собі як пом'якшувачі (*pensar, creer, imaginar, parecer*). (*Yo pienso que tampoco me he portado tan mal. A mí me parece que no vamos bien porque tú no quieres. El día ventuno me imagino que vendréis animar y hacer fotografías, ¿no?*)

Пом'якшення за допомогою модифікації перформативного дієслова. Вживання минулого недоконаного часу (*pretérito imperfecto*) у значенні ввічливості або умовного способу (*modo condicional*), виражає міжособову дистанцію і таким чином, модифікує ілокутивну силу дієслова. (*Querría que vinieras a mi casa*). Вживання умовного способу дієслова для вираження ввічливості передбачає вищий рівень пом'якшення у порівнянні з минулим недоконаним часом, а цей час, в свою чергу, передбачає вищий рівень пом'якшення в порівнянні з теперішнім часом. Йдеться про ті вживання минулого часу, котрі можуть замінюватись теперішнім без зміни значення речення. Відділяючи пропозиційний зміст реального часу, в якому розгортається розмова між мовцями, досягається очікуваного ефекту. В іспанській мові це явище називається “імперфект ввічливості чи скромності”, оскільки з числа всіх часів, котрі співвідносять минулий, лише минулий недоконаний час може вживатися для передачі ввічливості, оскільки вказує на недоконаний вид. (*Quería preguntarle si me podrían llevar a casa. Te recomendaría que no fueras. Yo no te quiero agobiar, pero me gustaría que me dijeras que te pasa*).

На початку чи в кінці речення деколи з'являються елементи – мода-

лізатори акту мовлення: стереотипні формули, фразеологічні звороти та інші види виразів. (*Sé que no tienes tiempo, pero me gustaría decirte una cosa. En mi opinión, deberías ir. A lo mejor tienes razón. Déjame, por favor. A decir verdad, no me había dado cuenta. No quiero molestar, pero tengo que decirte una cosa*). Ці вирази пом'якшують прохання, ствердження, накази, рекомендації, які можуть завдати шкоду образу "я" чи "ти" чи уникають можливої відповідальності мовця щодо правдивості сказаного. (*Su familia esta arruinada, bueno, eso lo que dicen por ahí. Yo sí, liberal, pero soy conservadora en lo que interesa como todo el mundo*).

Пом'якшення шляхом еліпсису висновку. Це випадок еліпсису спонування чи непрямого спонування. (*¿Tú tendrás tabaco rubio por ahí por casualidad?*)

Пом'якшення шляхом імперсоналізації "Я". Це нейтральні агенти, що не мають специфічного співвідношення. (*Oiga, el coche no se puede dejar aquí*). Безособові речення з *se* характеризуються деперсоналізацією агента чи виконавця дії, про яку йде мова, і завдяки цій функції можуть вживатися як стратегії ввічливості, з метою деперсоналізації як мовця, так і слухача. Таким чином, можна представити бажання мовця без нав'язування жодної дії слухачу, яка б загрожувала його публічному образу, описуючи її так, ніби агент і мовець не є тою ж особою. (*Estas cosas no se preguntan. En el gabinete siempre se entra descalzo. Si se le pregunta si comprende al escritor sin vinculaciones con la Prensa comenta que sí y pone como ejemplo a Elías Canetti*).

Як стратегія ввічливості, безособові речення можуть вживатися двома способами: для деперсоналізації агента чи слухача та для того, щоб дати пораду чи інструкцію, наприклад, вдаючись до узагальнюючого закону. (*Se respeta a los mayores. No se mata impunemente y tú mataste mi amor*).

Зменшується роль "Я", воно приховується, для уникнення відповідальності за сказане, за допомогою різних ресурсів чи вербальних тактик, як наприклад:

- форма *se* (*Se dice que fue el suegro el que no quiso que se casaran*)
- неозначений артикль (*Uno no sabe nunca qué hacer en estos casos*)
- імперсоналізоване "tú". "Я" приховується за формою "ти". (*Hay cosas que tú vas aguantando y las vas aguantadno un día y dos y tres y cuatro pero llega un día que ya no puedes más*). Таким чином "Я" представляє в переплутаній формі звертання, щоб присвоїти комусь те, про що йтиме мова. В таких випадках "Я" намагається врятувати свій образ перед співрозмовником.

Пом'якшення шляхом деперсоналізації "ТИ". В цьому випадку "Я" пом'якшує свою дію, свій мовленнєвий акт, навіть тоді, коли прямо зачіпає "ТИ". (*Hay que leer más/ Debería leer más/Lee más; No te lo digo*

*porque las mamás sois muy exageradas*). Для вираження пом'якшення шляхом деперсоналізації “ТИ” використовуються такі ж методи, як і у випадку деперсоналізації “Я”. (*Se debe prestar más atención. Uno ha de prestar más atención*).

Семантично-прагматичне пом'якшення – мінімізує дії через пряму модифікацію якогось з елементів, які складають речення. Можна виділити наступні групи семантично-прагматичних пом'якшень:

Пом'якшення одного елемента граматичною чи лексичною модифікацією. В цьому випадку діють кількісні числівники або частки, за допомогою яких, як стверджує Хенк Хаверкейт, мовець “не відповідає за вживання предикату в своєму лексичному намірі до підмету” [7, с. 76]. (*Es un poco latoso. Está como muy dulce. Es como muy sosa. Eso no es verdad. No está bien lo que hacéis ¿eh?*). Ці модифікації змісту є не лише семантичними, але і прагматичними, оскільки впливають на значення і формують стратегію мінімізації.

Пом'якшення всього речення проявляється через модифікації речення, такі, які додаються до певного типу підрядних речень, де перша частина передує у ввічливій формі опозиції чи обмеженню, вираженому в другій частині і яка позначається часткою “pero”. В таких випадках пом'якшувачі є в свою чергу пом'якшувачим передумованням незгоди, яка слідує за ними. (*Pues Mari, en febrero hay convocatoria y seguro que apruebas y Mari, si acaso no apruebas es igual, en septiembre/ -No me he acordado de buscarte en casa el libro que me pediste.– Tú cuando pueda, tranquila*)

Суттєва різниця між семантико-прагматичними пом'якшувачами та власне прагматичними полягає в тому, що у випадку з семантико-прагматичними, значення представляється всередині речення. У реченні *Dame algo de dinero*, кількісний прислівник *algo* не лише модифікує кількість грошей, яку просять, але і дію прохання. В реченні *Ven un poquito a hacerme compañía*, де пом'якшувач *poquito* крім того, що семантично модифікує дієслово, пом'якшує силу прохання.

Очевидно, що семантично-прагматичні пом'якшувачі уникають або роблять неточними межі концептів слів чи виразів, але прагматична функція є тією ж самою: пом'якшувачі захищають власний чи чужий образ і сприяють розвитку взаємообміну для того, щоб здобути успіх.

Таким чином розглянувши приклади функціонування пом'якшення у повсякденному реєстрі спілкування як стратегії ввічливості в іспанській мові, можна стверджувати, що ця стратегія є часто вживаною і крім того, представляє широкий спектр своїх проявів. У більшості випадків використання пом'якшення спрямоване на підтримання позитивного образу мовця, тобто на підтримання позитивної ввічливості.

**Література:**

1. Bernal, M. "Hacia una categorización sociopragmática de la cortesía, la descortesía y la anticortesía. El caso de conversaciones españolas de registro colonial", en Estudios de la (des)cortesía en español. Buenos Aires, Dunken
2. Bravo, D. "¿ Imagen positiva vs Imagen negativa?:pragmática social y componentes del face", Oralia, 4, 1996.
3. Briz, A "La atenuación en la conversación coloquial. Una categoría pragmática" en El español actual. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral, Ediciones Universidad de Almería, 1995.
4. Briz, A "El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática", Barcelona, Ariel Lingüística, 1998.
5. Espejo, M. M. "Bibliografía sobre cortesía en español", Oralia, 4, 2001.
6. Haverkate, H. "La cortesía verbal. Estudio pragmlingüístico", Madrid, Gredos, 1994.
7. Haverkate, H. "El análisis de la cortesía comunicativa, categorización Pragmlingüística de la cultura española" en Bravo D. Y A. Briz, 2004.
8. Iglesias, S. "Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión", Oralia, 4, 2001.
9. [www.buscon.rae.es](http://www.buscon.rae.es)



**Томенчук М. В.,**

*Закарпатський державний університет, м. Ужгород*

## **ЛІНГВОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТІВ, ЗУМОВЛЕНА УНІКАЛЬНІСТЮ ПРИРОДНОГО СЕРЕДОВИЩА АВСТРАЛІЇ**

*Стаття присвячена дослідженню лінгвокультурологічної специфіки концептів, зумовленої унікальністю природного середовища і відображеної в мовній свідомості носіїв австралійського варіанта англійської мови.*

**Ключові слова:** лінгвокультурологія, лінгвокультурний концепт, концептосфера, специфіка, світосприйняття, свідомість.

*Статья посвящена исследованию лингвокультурологической специфики концептов, обусловленной уникальностью природы и отображенной в языковом сознании носителей австралийского варианта английского языка.*

**Ключевые слова:** лингвокультурология, лингвокультурный концепт, концептосфера, специфика, мировосприятие, сознание.

*The article deals with the investigation of the linguoculturological peculiarity of concepts specified by the unique character of nature and reflected in language consciousness of Australian English speakers.*

**Key words:** linguoculturology, linguoculturological concept, conceptual sphere, peculiarity, worldview, consciousness.

Одним із пріоритетних напрямків сучасної лінгвістики є вивчення мови у співвідношенні з культурою. Саме в концепції мови й культури, на думку Ю. М. Караулова, збігаються інтереси всіх наук про людину, це “та наскрізна лінія, яка водночас пронизує всі аспекти вивчення мови й руйнує межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою і культурою” [4, с. 3]. Виявити й описати найбільш загальні закономірності, що впливають із взаємозумовленості й взаємодії мовної та культурної практики людини й суспільства покликана лінгвокультурологія [1, с. 75]. Остання як комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, яка вивчає у певний спосіб відібрану й організовану сукупність культурних цінностей, досліджує способи мовного вираження особливостей національного менталітету [5, с. 14], дає системний опис мовної картини світу [3, с. 125], можлива тільки в системі конкретніших за предметом та інших за методологією дослідження лінгвістичних дисциплін [1, с. 77].

При вивченні концепту в рамках лінгвокультурології на перше місце висувається не спосіб репрезентації знань у свідомості носія мови, як це відбувається в когнітивній лінгвістиці, а питання про зміст концепту

та його лінгвокультурологічну специфіку. Інтерес лінгвокультурологів фокусується на вивченні специфічного у складі ментальних одиниць і спрямований на накопичувальний та систематизуючий опис особливих змістових ознак конкретних культурних концептів, тобто йде в напрямку від імені концепту до сукупності смислів, які він об’єктивує [2, с. 7].

Актуальним об’єктом сучасних лінгвокультурологічних досліджень стають концепти, які не мають прямих корелятивів у інших мовах, виступають свого роду лакунами і часто стають каменем спотикання у взаєморозумінні між народами.

Мета статті – опис лінгвокультурологічної специфіки тих концептів, зумовлених унікальністю австралійської природи, які відіграли особливу роль у формуванні австралійської варіантно зумовленої свідомості та світосприйняття. Для проведення нашого дослідження методом суцільної вибірки із 7 тлумачних і паралельних словників, що містять сучасну інформацію лексикографічного, лінгвокраїнознавчого та лінгвокультурологічного характеру було відібрано 1027 австралізмів. Подальший аналіз австралійських лексикографічних джерел та енциклопедичних словників англійської мови уможливив установлення засобів вербалізації культурно маркованих концептів Австралії, опис їхнього змістового наповнення.

В основі формування концептосфери австралійців знаходяться специфічні історичні умови заселення країни та її віддалене географічне положення. Увесь рослинний та тваринний світ як невід’ємна яскрава частина навколишнього простору, що безпосередньо сприймався, осмислювався й оцінювався австралійцями, також став важливою складовою формування їхньої сьгоднішньої картини світу. Знання австралійців про спосіб життя, звички, характер, якості і т. ін. тварин, що проживають на австралійському континенті, набагато більші, ніж в інших народів, ширший діапазон асоціацій, коло уявлень, пов’язаних із їхніми назвами. Відповідно, якщо назви представників австралійської флори та фауни в інших варіантах англійської мови використовуються в основному в функції первинної номінації, то в самій Австралії більшість із цих одиниць набула ще й вторинного, переносно-метафоричного значення, тобто конотативного забарвлення і тому є яскравим відображенням концептів псевдоідентичного характеру.

Тільки в контексті австралійської лінгвокультури можна, наприклад, пояснити конотації певних слів, що відображають ціннісну орієнтацію колективу: *drongo* – птах дронго, переносне значення – “дурень”; *koala* – коала, сумчастий ведмідь, тварина, яка охороняється державою, переносне значення – “машина з дипломатичним номером, яка під прикриттям дипломатичної недоторканості, може безкарно порушувати правила дорожнього руху”; *dingo* – собака, переносне значення – “зрадник”; *galah* – різновид папуги, переносне значення – “дурень” (звідси *a pack of*

*galahs* – “купа ідіотів”). Бандикута – невеличку сумчасту тваринку, яка здійснює спустошливі набіги на сади й городи, австралійці наділяють безліччю негативних якостей. Вони закріпилися в австралійському варіанті англійської мови у численних компаративних зворотах типу *lousy/bandy/barmy/bald/blind/hungry/miserable/poor etc. as a bandicoot*. У контексті австралійської культури ввійшло в ужиток дієслово *bandicoot*, що означає красти що-небудь, особливо картоплю, напр. :

*I've got a job for you and Henry afterwards," their father said. "I saw some smoke coming out of the chimney of King's hut. That would mean old Jim is back. What about taking him a butt of potatoes and a few Swedes? It might stop the old reprobate from sneaking down to bandicoot some of ours.*

Тісний контакт австралійців із царством природи і вплив тотемістичного світосприйняття аборигенів уможливили сприйняття сутності людини як живої істоти (тварини, птаха). У мовній свідомості австралійців це знаходить яскраве вираження, перш за все, у численних фразеологізмах: *droop/hop* (жіноча хода або постава, що нагадує кенгуру), *have kangaroos in one's top paddock* (бути трохи схибнутим), *go on the wallaby track* (жити як бродяга), *climb like a possum, to play possum* (прикидатися мертвим або хворим), *to play possum with a person* (обдурювати кого-небудь), *happy as a possum up a gum-tree* (дуже щасливий), *safe as a coala in a reserve* (у повній безпеці), *the small and wiry as a brumby* (бути міцним та витривалим чоловіком невисокого росту), *a mob of brumbies in the engine* (дуже потужний двигун), *be flying like a bandicoot before a bushfire* (сильно панікувати), *mad as a goanna* (несамовитий), *to be mad as a gum-tree full of galahs* (бути цілком божевільним), *to make a proper galah of oneself* (пошитися в дурні), *silly as a curlew* (трохи недоумкуватий), *put on a dingo act* (зрадити), *a bit of a lyrebird* (брехун) тощо.

Деякі назви широкорозповсюджених рослин і тварин при закріпленні за ними оцінних характеристик сприймаються австралійцями вже не тільки як загальні та власні імена, а як назви-символи. Останні виконують абрєвіатурну функцію, оскільки значно коротші від описів, які складають їхній зміст. Вони концентровано виражають особливості національно-культурного світосприйняття носіїв австралійського варіанта англійської мови. З ними пов'язаний цілий ряд стереотипних асоціацій, закріплених у фонових знаннях народу-носія, наприклад, *wattle* (акація), *gum* (евкаліпт) і *kangaroo* (кенгуру), зображення яких можна побачити на гербі країни. Серед назв-топонімів Австралії – *Land of Wattle, Kangarooland*. День цвітіння акації відзначається як національне свято, а з іншого боку, існує повір'я, що принесена в дім гілочка акації приносить лихо, звідси *to bring wattle bloom* – наклікати біду. Заслугове на увагу той факт, що і *lyrebird* – ще один символ Австралії в переносному значенні набуває негативної конотації – брехун. Важливим анімалістич-

ним символом Австралії, можливо, навіть більш яскравим, ніж кенгуру, коала чи ему, хоча не таким екзотичним, є вівця. Багато років економіку країни характеризували як *“riding on sheep’s back”*, рух за викуп країни від іноземного капіталу висунув гасло *“buy back the farm”*. Значущість вівчарства підтверджується також розповсюдженістю відповідних лексико-семантичних груп, пов’язаних із розведенням, позначенням способів і стрижки овець, класифікацією назв шерсті, спеціалізацією робітників вівчарських ферм тощо.

Дивовижна, екзотична й унікальна природа – це те джерело, з якого виникла й розвинулася концептосфера австралійців. Однак не тільки концепти, зумовлені австралійською природою, є національно маркованими у мовній свідомості концептоносіїв австралійського варіанта англійської мови, варіантно марковану концептуалізацію отримали й інші концепти, що стають об’єктом подальших наукових пошуків та розвідок.

### Література:

1. Венжинович Н. Ф. До витоків лінгвокультурології // *Studia Germanica et Romana: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання: Науковий журнал / Ред. кол. : В. Д. Каліущенко (голов. ред.) та ін.* – Донецьк: ДонДУ, 2006. – Т. 3. – № 1 (7). – С. 75–83.
2. Воркачев С. Г. Концепт как “зонтиковый термин” // *Язык, сознание, коммуникация.* – М., 2003. – Вып. 24. – С. 5–12.
3. Воробьев В. В. О статусе лингвокультурологии // IX Международный конгресс МАПРЯЛ. Русский язык, литература и культура на рубеже веков. – Т. 2. – Братислава, 1999. – С. 125–126.
4. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 264 с.
5. Телия В. Н. Основные постулаты лингвокультурологии // *Филология и культура: Материалы 2-й международной конференции.* – Ч. 3. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1999. – С. 14–15.

*Христич Н. С.,  
ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди”, м. Переяслав-Хмельницький*

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ В АНГЛІЙСЬКИХ ПАРЕМІЯХ (ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ)**

*У статті розглянуто функціонально-прагматичні особливості англійських паремій, які відображають когнітивні процеси, пов'язані з історичним досвідом та пізнавальною активністю чоловіків та жінок.*

***Ключові слова:** паремія, прислів'я, приказки, гендер, феміністська теорія, концепт, когнітивний процес.*

*В статье рассматриваются функционально-прагматические особенности английских паремий, которые отображают когнитивные процессы, связанные с историческим опытом и познавательной активностью мужчин и женщин.*

***Ключевые слова:** паремия, пословицы, поговорки, гендер, феминистская теория, концепт, когнитивный процесс.*

*The article deals with the functional and pragmatic peculiarities of English paremias which reflect the cognition process connected with historical experiences and cognitive activities of men and women.*

***Key words:** paremias, proverb, sayings, gender, theory of feminism, conception, cognition process.*

**Постановка проблеми.** Сучасні гендерні дослідження здійснюються в межах нового напрямку, що дістав назву феміністської лінгвістики. Саме представниці цього напрямку привернули увагу до андроцентричного характеру попередніх лінгвістичних досліджень. Оскільки паремії – це вирази, які були створені у давнину (у більшості випадків ми не знаємо дати їх походження) і передавались з покоління в покоління, нам буде цікаво дослідити їх в гендерному аспекті. Прислів'я та приказки є частиною загального мовного спадку. Вони виконують моральну, етичну та повчальну функції. Незважаючи на те, що кожний мовець володіє власними мовними засобами, які свідчать про його соціальний і культурний рівень, прислів'я та приказки є саме тим елементом мовлення, що висвітлюють загальнолюдські цінності, а також стосунки між чоловіками та жінками.

### **Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

В Україні перші дослідження з гендерології з'явилися на початку 1990-х років. Сьогодні в галузі гендерної лінгвістики плідно працюють такі вітчизняні вчені країн СНД як О. Л. Бессонова, О. І. Горошко, А. А. Денисова, Г. І. Емірсуїнова, А. В. Кириліна, О. Л. Козачишина,

О. Н. Колосова, А. П. Мартинюк, І. І. Морозова, В. В. Потапов, І. О. Стешин та інші.

Нечисельними є наукові розвідки, присвячені дослідженню регулятивного потенціалу англійських паремій як засобів мовного втілення лінгвокультурних концептів “чоловік” та “жінка”. Серед них можна назвати праці таких вчених як Б. М. Ажнюк, В. П. Анікін, М. І. Кравцов, О. В. Кунін, В. М. Мокієнко, В. О. Самохіна Н. В. Садовник-Чучвага, О. В. Сафронова, І. І. Чернишева, Л. І. Швидка. Студіювалося синтаксичне моделювання прислів'їв (Е. А. Ахундова, Н. Барлі, В. В. Гвоздєв, А. Дандіс, О. В. Корень, А. А. Крикманн, Г. Л. Пермяков, З. К. Тарланов), їхнє фонетичне оформлення (С. М. Берковська).

Що стосується соціолінгвістичних, зокрема гендерних аспектів дослідження паремій за останні п'ять років в Україні (2005-2010 р. р.), слід назвати праці таких вчених: О. С. Бондаренко (2005), С. О. Швачко (2005), О. В. Ткачик (2006), Ю. В. Абрамова (2007), І. М. Білоус (2008), З. Г. Коцюба (2208), А. С. Птушка (2008) та ін.

Робилися спроби розглянути прислів'я як вербальний образ лінгвокогнітивної структури на матеріалі англійських поетичних творів (І. І. Озарко (2006)). Такі дослідники як Н. В. Садовник-Чучвага, А. Я. Пендещук (2009) розглядали англійські паремії у порівнянні концептосфери чоловічого та жіночого роду.

**Мета статті** – дослідити функціонування і прагматичну продуктивність як давно-усталених паремій, так і сучасних висловлювань, що мають пареміологічні ознаки.

**Виклад основного матеріалу.** В англійській мові ми спостерігаємо стереотипне ставлення до чоловіків та жінок, яке полягає в зображенні жінок залежних від чоловіків (батьків, чоловіків) протягом усього життя. Зокрема, наприклад, й досі збереглася традиція називати заміжню жінку на ім'я її чоловіка (напр., *Ms John Smith, Ms Gordon Witner* тощо).

Іншим прикладом є асиметричне звернення до подружжя: титул чоловіка вказує на його професійні здобутки, а титул жінки – на сімейний стан, (наприклад, *Dear Doctor and Ms Christy*). Практика засвідчує традицію, коли жінка під час шлюбу бере прізвище свого чоловіка. У результаті цього жінка, особливо якщо вона має певні здобутки в професійній сфері, якоюсь мірою втрачає їх, оскільки через нове ім'я її перестають асоціювати з цими здобутками. Через те, що жінки змінюють прізвище, важко дослідити їхнє коріння – родовід. Хоча відомі жінки (*celebrities*) – артистки, співачки, моделі тощо залишають своє дівоче прізвище, але не втрачають своєї популярності (напр., *Victoria Beckham*). До того ж, вони цікавлять публіку не лише як артистки, а також як успішні дружини та щасливі матері.

У пареміях простежується тенденція зображувати чоловіків у першій частині висловлювання, а жінок – у другій, як протиставлення.

Напр. :

1. *A man can be short and dumpy and getting bald but if he has fire, women will like him* [8, с. 1].

2. *Man has will, but woman has her way* [8, с. 1].

3. *To be happy with a man you must understand him a lot and love him a little. To be happy with a woman you must love her a lot and not try to understand her at all* [8, с. 1].

4. *You know, men and women are a lot alike in certain situations. Like when they're both on fire – they're exactly alike* [8, с. 1].

5. *Men marry women with the hope they will never change. "Women marry men with the hope they will change. "And they are both disappointed* [8, с. 1].

Існує ціла низка прислів'їв та приказок, де жінку порівнюють із кішкою:

Напр. :

1. *Scared women and chilly cats are liars* [8, с. 2].

2. *A woman hath nine lives like a cat* [8, с. 2].

3. *Women's minds are like cat's eyes* [8, с. 2].

4. *Cold women and famish cats are sleight of hand* [8, с. 2].

Часто жінку порівнюють з гускою, куркою чи іншими птахами чи тваринами:

Напр. :

1. *Geese with geese and women with women* [8, с. 2].

2. *A woman and a hen are soon lost through gadding* [8, с. 2].

3. *A woman has the form of an angel, the heart of a serpent, and the mind of an ass* [8, с. 2].

В англійських пареміях можна знайти приклади порівняння жінки з рослинами, речами чи явищами природи:

Напр. :

1. *A woman and a melon are hard to choose* [8, с. 1].

2. *A woman and a glass are always in danger* [8, с. 1].

3. *A woman and a ship ever want mending* [8, с. 1].

4. *Three women together make a din* [8, с. 1].

5. *Choose neither a woman nor linen by candlelight* [8, с. 1].

6. *A worthy woman is far more precious than jewels, strength and dignity are her clothing* [8, с. 1].

Лінгвісти стверджують, що поряд з фольклорними прислів'ями та приказками широко вживаються образні вирази, створені письменниками, політичними діячами, знаменитостями (це можуть бути співаки, гумористи, пародисти, спортсмени, "світські леви та левиці" тощо). Їх влучні висловлювання часто стають афоризмами і з часом починають уживатися як звичайні прислів'я та приказки. Встановити авторство окремих паремій можливо. Наприклад, в англійській мові багато прислів'їв

та приказок було популяризовано або створено В. Шекспіром, Дж. Байроном, Дж. Мільтоном та іншими відомими письменниками та поетами. Прикладом можуть служити висловлювання Марка Твена (*Mark Twain*) про роль жінки у житті чоловіка.

Напр. :

1. *What would men be without women? Scarce, sir, mighty scarce* [8, с. 3].
2. *Last week I stated that this woman was the ugliest woman I had ever seen. I have since been visited by her sister and now wish to withdraw that statement* [8, с. 3].

Як відмітив Оскар Уальд (*Oscar Wilde*) “*Women are never disarmed by compliments; men always are*” [8, с. 3]. Цей вислів датується 1989 роком, але він не втратив актуальності у наші дні, адже більшість жінок люблять компліменти, сказані на їхню адресу. Знаменитому англійському письменнику також належить вислів: “*As long as a woman can look ten years younger than her own daughter, she is perfectly satisfied*” [8, с. 3]. Цей вислів набував широкого поширення у всьому світі.

За словами Джозефа Конрада (*Joseph Conrad*) “*Being a woman is a terribly difficult task, since it consists principally in dealing with men*” [8, с. 3]. Це означає, що непорозуміння між жінками та чоловіками є їх характерною рисою спілкування.

Висловлювання відомих особистостей вражають своєю точністю при характеристиці чоловіків і жінок. У свій час прем'єр-міністр Індії Індіра Ганді (*Indira Gandhi*) так висловилася про положення чоловіків і жінок у суспільстві: “*My theory is that men are no more liberated than women*”, що свідчить про рівноправність обох статей [8, с. 3].

Більшість сучасних виразів із мовним концептом “чоловік” та “жінка” авторство яких відоме, сповнені гумором та іронією:

Напр. :

1. *An archaeologist is best husband a woman can have: the older she gets, the more interested he is in her* (*Agatha Christie*) [8, с. 3].
2. *If women didn't exist, all the money in the world would have no meaning* (*Aristotle Onassis*) [8, с. 3].
3. *Every man desires to live long; but no man would be old* (*Johathan Swift*) [8, с. 3].
4. *A woman's whole life is a history of affections* (*Irving*) [8, с. 3].
5. *Marriage has many pains, but celibacy has no pleasures* (*Samuel Johnson*) [8, с. 3].
6. *A woman's mind is cleaner than a man's. That's because she changes it more often* (*Oliver Herford*) [8, с. 3].
7. *Women are an alien race set down among us* (*John Updike*) [8, с. 3].
8. *Women are like elephants. Everyone likes to look at them but no-one likes to have to keep one* (*WC Fields*) [8, с. 3].



9. *Most women are not as young as they are painted (Max Beerbohm)* [80, с. 3].

10. *When women go wrong, men go right after them (Mae West)* [80, с. 3].

Безумовно, з часом паремії можуть змінюватися, набувати нового лексичного значення, зазнавати безперервного шліфування, розширення, звуження чи зміни їх семантика тощо.

У сучасному житті слід брати до уваги феміністські теорії, які створюють новий ракурс інтелектуальності і переосмислюють старі постулати, які збереглися у різних видах народної творчості, зокрема, у пареміях. У цьому зв'язку суттєвим постає питання зверненості феміністок до проблем моралі та етики в загальнолюдському аспекті (норми, закони моралі) та в окремих аспектах (які традиційно залишалися за межами розглядання, як наприклад, нерівноправність у суспільстві та матеріальна залежність від чоловіка).

Напр. :

1. *Man endures pain as an undeserved punishment; woman accepts it as a natural heritage (Author Unknown)* [8, с. 3].

2. *A woman reading Playboy feels a little like a Jew reading a Nazi manual. (Gloria Steinem)* [8, с. 3].

3. *The world has never yet seen a truly great and virtuous nation because in the degradation of woman the very fountains of life are poisoned at their source. (Lucretia Mott)* [8, с. 3].

При цьому, як стверджують приказки, а жінки цього не заперечують, що *“If women didn't exist, all the money in the world would have no meaning”* [76, с. 2].

Клара Бюз Люс (*Clare Booth Luce*) заявляє: *“Because I am a woman, I must make unusual efforts to succeed. If I fail, no one will say, “She doesn't have what it takes.” They will say, “Women don't have what it takes”* [8, с. 3].

Ребекка Уест (*Rebecca West*) прагне глибше проникнути у поняття фемінізму і адекватно оцінити його позитивні та негативні сторони: *“I myself have never been able to find out precisely what feminism is: I only know that people call me a feminist whenever I express sentiments that differentiate me from a door mat or a prostitute”* [8, с. 3].

Також мають рацію ті жінки, хто дотримується такого правила: *“I'd much rather be a woman than a man. Women can cry, they can wear cute clothes, and they are the first to be rescued off of sinking ships”* [74, с. 32].

Висловлювання Черіш Кремері та Паули Трейчлер (*Cheris Kramarae and Paula Treichler*) *“Feminism is the radical notion that women are people”* [8, с. 3] є відвертим та категоричним.

Можна з впевненістю стверджувати, що приказка *A woman without a man is like a fish without a bicycle* [8, с. 4], що в довільному перекладі означає: “Жінці потрібен чоловік, як риби велосипед” стала лозунгом

феміністського руху. Звичайно, така заява сучасних феміністок є категоричною і не має широкої підтримки у суспільстві, адже таким чином порушуються усталені канони взаємовідносин між чоловіками і жінками, що зафіксовані у столітніх пареміях.

Феміністки заявляють про жіночу поліфункціональність у той час, коли у чоловіків на першому плані знаходиться робота: "*Women now have choices. They can be married, not married, have a job, not have a job, be married with children, unmarried with children. Men have the same choice we've always had: work or prison*" [8, с. 4].

Як стверджують феміністки, жінки можуть бути незалежними від чоловіків і, до того ж, мудро керувати ними:

Напр. :

1. *Women don't make fools of men, most of them are the "do-it-yourself" types* [8, с. 1].

2. *You see a lot of smart guys with dumb women, but you hardly ever see a smart woman with a dumb guy* [8, с. 1].

Катаріна Гепборн (*Katharine Hepburn*) вагається у своїх висловлюваннях про взаємостосунки чоловіка і жінки і пропонує свій варіант: "*Sometimes I wonder if men and women really suit each other. Perhaps they should live next door and just visit now and then*" [8, с. 3].

Подібна невизначеність звучить у словах Аліси Томас Еліс (*Alice Thomas Ellis*): "*Men were made for war. Without it they wandered greyly about, getting under the feet of the women, who were trying to organize the really important things of life*" [8, с. 4].

У висловлюваннях феміністок спостерігається розчарування у чоловіках: Напр. :

1. *The first time you buy a house you see how pretty the paint is and buy it. The second time you look to see if the basement has termites. It's the same with men*" (*Lupe Velez*) [8, с. 3].

2. *A lot of guys think the larger a woman's breasts are, the less intelligent she is. I don't think it works like that. I think it's the opposite. I think the larger a woman's breasts are, the less intelligent the men become* (*Anita Wise*) [8, с. 4].

3. *When women are depressed they either eat or go shopping. Men invade another country* (*Author Unknown*) [8, с. 3].

Феміністки з недовірою ставляться до чоловіків, про що свідчать такі висловлювання:

Напр. :

1. *Never trust a husband too far or a bachelor too near* [8, с. 3].

2. *To a woman the first kiss is just the end of the beginning but to a man it is the beginning of the end* [8, с. 3].

3. *All modern men are descended from a worm-like creature, but it shows more on some people* [8, с. 3].

4. *There are two things that will be believed of any man whatsoever, and one of them is that he has taken to drink* [8, с. 3].

Хоча варто замислитись над думкою про те, що “*No man is worth your tears, but once you find one that is, he won't make you cry*” [8, с. 3].

Чоловіки ще не готові сприймати теорію фемінізму. Вони наполягають на тому, що сила жінки у її слабкості.

Напр. :

1. *Men are taught to apologize for their weaknesses, women for their strengths* [8, с. 3].

2. *A successful man is one who makes more money than his wife can spend* [8, с. 3].

3. *A successful woman is one who can find such a man* [8, с. 4].

4. *Any woman can fool a man if she wants to and if he's in love with her* [8, с. 3].

У сучасному вокабулярі широко вживається слово “мачо”, яке вже зафіксоване у сучасних пареміях.

Напр. :

1. *Macho doesn't prove mucho (Zsa Zsa Gabor)* [8, с. 1].

2. *The tragedy of machismo is that a man is never quite man enough (Germaine Greer)* [8, с. 1].

Помірковані сучасні варіанти гендерних студій характеризуються загально-гуманістичним профемінним пафосом. Недаремно гендерні критики – постфеміністичного етапу специфіку чоловічих ролей і пов'язаних із ними стереотипів витлумачують не лише із чоловічого становища домінантності, а й із позиції постійного тиску, спричиненого нагальністю обов'язків, які суспільство накладає на чоловіка. У тому, як суспільство вчиться, з одного боку, боротися зі стереотипами, а з іншого – миритися з ними, виявляється подвійний постав людини у світі – смирення і активності, стабілізації потрібних для виживання вартостей і перспективи не пов'язаного упередженнями розвитку.

**Висновки.** Отже, підсумовуючи сказане вище, зазначимо, що прислів'я та приказки – це короткі вислови, які ґрунтуються на спостереженнях над навколишнім життям і взяті з різних джерел народної словесності. Хоча паремії мають древню історію і їх авторство здебільшого не встановлено, вони мають тенденцію постійно розвиватися, на їх основі виникають нові паремії. Авторами таких новоутворених паремій є відомі люди, письменники. Феміністський рух уплинув не лише на філософське сприйняття дійсності, а й відобразився у пареміях з ознаками гендерних стереотипів, що регулюють поведінку індивіда у системі соціальних та родинних відносин між чоловіком та жінкою.

З огляду на це можна прогнозувати, що паремії вимагають багатоаспектного дослідження, адже вони відображають найширші аспекти побу-

ту народу, його історію, культуру, традиції, звичаї, вірування і водночас особливості світосприйняття, психіки, ментальності чоловіків та жінок.

### Література:

1. Відображення гендерних відносин в англійських текстах малого жанру / С. О. Швачко // Зб. : Проблеми зіставної семантики. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2005. – С. 393-399.

2. Гендерна перспектива / [Упор. В. Агеєва]. – К: Факт, 2004. – 256 с.

3. Горошко Е. И. Гендерная проблематика в языкознании. Введение в гендерные исследования. Ч. 1. Учебное пособие. Харьков: ХЦТИ, Санкт-Петербург: Изд. -во “Алтея”, 2001. – 509 с.

4. Динаміка мовної репрезентації гендера в англійському публіцистичному дискурсі (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): автореф. дис... канд. філол. наук: 10. 02. 04 / О. В. Дудоладова; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.

5. Конструювання гендеру в англійському дискурсі: Монографія / [укл. А. П. Мартинюк]. – Харків: Константа, 2004. – 292 с.

6. Концепти “чоловік” і “жінка” в українській та англійській мовних картинах світу: автореф. дис... канд. філол. наук: 10. 02. 17 / О. С. Бондаренко; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2005. – 19 с.

7. <http://lingvoforum.net/index.php?topic=9695.0>

8. [http://www.englishclub.com/ref/Sayings/Men\\_and\\_Women/index.htm](http://www.englishclub.com/ref/Sayings/Men_and_Women/index.htm)

9. [http://thinkexist.com/quotations/men\\_and\\_women/](http://thinkexist.com/quotations/men_and_women/)

**Шамаева Ю. Ю.,**

*Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина, г. Харьков*

## **ПРОЦЕСС РАСПОЗНАВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ КОНЦЕПТОВ ЭМОЦИЙ: КОГИТОНЕЙРОСЕТЕВОЙ ПОДХОД**

*Стаття присвячена визначенню методологічного статусу структури когнітивного процесу розпізнавання образів у створенні нейромережевої моделі розпізнавання вербалізованих концептів емоцій. Підхід базується на розробці аналогії між структурами когнітивного процесу розпізнавання емоційних концептів та діяльності щодо створення відповідних нейромереж, що сприяє удосконаленню нейромережевої моделі об'єкту дослідження у контексті розширення аналогії між моделлю та прототипом.*

**Ключові слова:** когнітивний процес розпізнавання, когнітивний етап, вербалізований концепт емоції, нейромережеве моделювання, образ.

*Статья посвящена определению методологического статуса структуры когнитивного процесса распознавания образов в создании нейросетевой модели распознавания вербализованных концептов эмоций. Данный подход базируется на разработке аналогии между структурами когнитивного процесса распознавания эмоциональных концептов и деятельностью по созданию соответствующих нейросетей, что способствует усовершенствованию нейросетевой модели объекта исследования в плане расширения аналогии между моделью и прототипом.*

**Ключевые слова:** когнитивный процесс распознавания, когнитивный этап, вербализованный концепт эмоции, нейросетевое моделирование, образ.

*The article focuses on the methodological status of the structure of the image recognition cognitive process in developing a neural network model of recognizing verbalized emotional concepts. The approach under consideration is based on the elaboration of an analogy between the structures of the cognitive process of recognizing emotional concepts and the activity directed at developing the corresponding neural networks, which enhances perfecting the neural network model of the research object in terms of broadening the analogy between the model and the prototype.*

**Key words:** cognitive process of recognition, cognitive stage, verbalized emotional concept, neural network modeling, image.

Целью статьи является определение методологической роли структуры когнитивного процесса распознавания (КПР) образов в исследовании вербализованных эмоциональных концептов (ЭК) как объектов нейросетевого моделирования в русле когнитивной лингвогносеологии.

Достижение данной цели предполагает реализацию следующих задач:

охарактеризовать основные этапы КПП образов (включая ЭК); соотнести выявленные характеристики с соответствующими этапами деятельности по созданию нейросетевой модели распознавания ЭК с выявлением эвристического потенциала когитонейросетевого подхода при изучении вербализованных ЭК.

Проблема исследования эмоций и их концептов имеет фундаментальное значение для социума XXI столетия, который развивается, согласно Е. И. Горошко, по “личностному вектору” [2, с. 17]. Современная эмотиология рассматривает концептуализируемые эмоции как операторы категоризации и концептуализации объектов [5, с. 8]. При этом онтологическая взаимосвязь когниции и эмоций, выражающаяся в артикуляции эмоционального опыта относительно четырех базовых психологических сфер индивида (интеллектуальное функционирование, гаптическое экспериенциальное представление, чувство личной идентичности и специализированные защиты/контроли [6, с. 25-28]), доказана не только когнитивной, но и коммуникативной теориями эмоций (В. В. Бойко, Б. М. Величковский и др.).

В этой связи эмотиологические студии перемещаются в область когнитивистики как составляющая корпуса “багетных” техник/технологий организации мышления, что объясняется изменениями социокультурного масштаба, в частности “кризисом онтологического монизма и дуализма в условиях работы с плюральными онтологиями” [9, с. 36] (иначе говоря, эмоциями и их концептами). Поэтому на данном этапе совершенствование настоящих и разработка новых систем распознавания дискурсивных фрагментов актуализации ЭК является одной из приоритетных задач в теории и практике совершенствования экспертных систем специального назначения (Р. К. Потапова, S. Naikin и др.), представляя значительный интерес для лингвокогнитологов. Это обуславливает постановку актуальной лингвистической задачи современности, состоящей в моделировании языкового поведения *Homo loquens* как *Homo sentiens*, т. е. в построении функциональной модели естественного языка как экологии объективации концептуальной картины мира, что объясняет своевременность нашей работы.

Однако, наряду с очевидными достоинствами, лингвистические методы распознавания обладают рядом недостатков, среди которых повышенная чувствительность данных систем к возможным изменениям в используемом словаре и различным метафорическим модификациям способов объективации того или иного ЭК, резкое возрастание количества вычислений при увеличении точности распознавания, что обуславливает определенные трудности при обеспечении режима реального времени. Отсюда – необходимость исследований, связанных с разработкой систем распознавания, в той или иной степени свободных от указанных недостатков.

В этой связи нами осуществляется разработка нейросетевого подхода к построению систем распознавания эмоциональной насыщенности вербальной информации – нейросетевых систем распознавания концептов эмоций (НССРКЭ) [7]. Именно возможность репрезентации знаний, полученных искусственной нейросетью (ИНС) в процессе обучения, и способность правильно реагировать не только на сигналы, предъявленные в процессе тренировки, но также генерировать правильные выходы для входных сигналов, которые не были задействованы в процессе обучения, в совокупности с колоссальной скоростью собственноручной работы (обобщения) и послужили определяющими факторами при выборе ИНС как наилучшего кандидата для разработки системы распознавания, удовлетворяющей поставленной цели.

В процессе работы над проблемой нейрофизиологической адекватности нейросетевого моделирования в целом и нейросетевого моделирования ЭК в частности мы пришли к выводу о том, что нейроморфный характер нейросетевой модели ЭК связан с воспроизведением ряда принципов и механизмов репрезентации и обработки информации, свойственных нейроинформатике мозга и теснейшим образом коррелирующих с процессом распознавания. К ним можно отнести малую глубину информационных процессов распознавания в сочетании с их высокой параллельностью (А. Л. Шамис), совместное использование в процессе распознавания параллельной и последовательной обработки данных, распределенный характер хранения информации в терминах понимания распределенной когниции как взгляда, в соответствии с которым (эмоциональное) знание и обретение знания являются видами деятельности, неотделимыми от действий по отношению к воспринимаемым аспектам среды (А. В. Кравченко), принцип ассоциативности (Ю. Д. Апресян), наличие механизмов обнаружения сходства (Дж. Лакофф), самоорганизация (В. Сулис) и ряд прочих свойств.

При этом именно КПП представляется методологически базовым для построения НССРКЭ, позволяя не только определить степень отражения в когитонейросетевой модели распознавания эссенциальных особенностей оязыковленного ЭК как моделируемого объекта, но и разработать в дальнейшем методологические рекомендации для её усовершенствования с целью расширения аналогии между моделью и прототипом.

Объектом нашей работы является структура КПП как основа подхода его нейросетевого моделирования. Предмет составляют методологические аспекты КПП применительно к нейросетевому моделированию распознавания вербализованных ЭК, что определяет значимость ИНС для выявления лингвокогнитивной архитектоники ЭК, объективированных в языке, и обуславливает новизну данного исследования.

С гносеологической точки зрения КПП образов представляет собой один из компонентов любого акта познания, с необходимостью сопря-

женного с процессом обучения или приобретения нового опыта/знания. Вслед за Т. А. Капитоновой мы определяем КПР как “процесс сличения текущего перцептивного (концептуально-вербального) образа с внутренним руководящим элементом, представленным в центральной нервной системе субъекта” [3, с. 85-86], включающий в себя прием информации (в нашем случае, эмоциональной), переработку, сопоставление с моделями, хранящимися в памяти, классификацию, сообщение о принадлежности объекта (оязыковленного концепта) к определенному классу (ЭК).

Ввиду того, что процесс человеческой когниции (эмоций) протекает в условиях интенсивного взаимодействия комплекса нейрофизиологических, психологических, языковых и культурных факторов и “обязательным условием построения моделей знаний должна быть опора на психологическую и физиологическую реальность постулируемых объектов” [4, с. 19], представляется целесообразным расширить данную структуру посредством включения этапа обучения и постпознавания. Это обусловлено полисистемным характером КПР, который проявляется в интеракции его перцептивной, селективной, мнемической и рациональной составляющих, что особенно важно при распознавании ЭК как вербализованных ментальных репрезентаций эмоционального знания матричного формата, которое можно представить в виде “когнитивной матрицы, т. е. системы взаимосвязанных когнитивных контекстов” [1, с. 47] или областей концептуализации эмоции.

Исходной точкой когнитивного этапа предпознавания выступает стадия начального приема информации, т. е. получения перцептивных данных, обусловленных воздействием объекта на органы чувств, а также процедура выделения информативных признаков распознаваемого объекта – ЭК. Этот этап непосредственно связан с перцептивным компонентом распознавания образа как интеграцией и соответствующей интерпретацией перцептивных данных на основе взаимодействия априорных (направляющая схема) и апостериорных (перцептивных данных) составляющих [10].

В нейросетевом моделировании распознавания вышеописанному этапу сопоставлен этап приема ИНС предобработанных входных данных и выбора информативных переменных (признаков) с выделением количества примеров в обучающей выборке. Относительно формирования исходных данных нашей нейросетевой модели, распознавание с помощью ИНС осуществляется по данным “вход-выход”, полученным в ходе эксперимента с объектом распознавания (текстовые данные с различной эмоциональной насыщенностью) и определенными вербализованными ЭК. Объединив эти данные, создаем полный набор обучающих тренировочных шаблонов, описывающих наличие заданных вербализованных ЭК во входной информации.



Когнитивный этап сличения в процедуре распознавания образов служит для установления сходства сформированного перцептивного образа с хранящимся в долговременной памяти прототипом, используя для апелляции к памяти механизм адресации по содержанию. Методологический анализ этого этапа требует определение роли/места “мнемической компоненты” [3, с. 96] в общей структуре КПР, исходя из того, что процедура обучения, позволяющая сконструировать некий обобщающий образ, одновременно предполагает формирование энграммы как определенного прототипа в долговременной памяти [4].

В нейросетевых признаках представления и обработки (эмоциональной) информации отражена важная роль процессов самоорганизации в реализации механизмов ассоциативной памяти (Дж. Хопфилд, Т. Кохонен, Дж. Андерсон и др.) и ключевого кодирования. В частности, основное значение при реализации в ИНС ассоциативной памяти имеет процесс сходимости к аттрактору [3] в результате самоорганизации динамической системы.

Логическим продолжением этапа сличения представляется этап классификации как составляющая КПР, представляя собой процедуру вынесения решения о принадлежности распознаваемого образа к определенному классу. Этот этап опирается на акт категоризации, непосредственно связанный с рациональной компонентой КПР [4]. Нейросетевой этап классификации также представляет собой процедуру принятия решения о принадлежности входного образа определенному классу из ИНС алфавита классов [6] и осуществляется на базе результатов предшествующего этапа сличения. Результатом процедуры категоризации есть отнесение входного образа к классу с максимальной мерой подобия.

Когнитивный этап постопознавания, охватывающий процедуру эмпирической и теоретической интерпретации для оценки правильности процедуры распознавания и корректировки поведения модели мира, указывает на “подчиненность задач распознавания в биологических системах (одной из которых является лингвокогнитивная система) целям ориентировки в окружающей среде” [3, с. 101] и выполнения родовой программы развития и самообеспечения [5], что, в свою очередь, обуславливает активный характер процессов распознавания ЭК-образов как необходимого средства для достижения общих целей взаимодействия со средой. Оценка же ИНС правильности результатов КПР реализуется через процедуру подкрепления, которой соответствует механизм положительной обратной связи, изменяющей коэффициенты матрицы весов и их знак в зависимости от соответствия результатов распознавания цели.

Таким образом, расширенная за счет включения этапов обучения и постопознавания структурная модель КПР образов и соответствующая ей структура деятельности по созданию нейросетевой модели распоз-

навания включает в себя когнитивные этапы обучения, предопознавания, сличения, классификации и постопознавания. основополагающей методологической предпосылкой формирования структуры деятельности по созданию ИНС распознавания представляется её аналогия со структурой когнитивного процесса распознавания образов, включая вербализованные ЭК. Эвристический потенциал данной аналогии, позволяющий обосновать методологический статус проблемы самоорганизации как базовой при моделировании процессов распознавания образов, проявляется при создании нами НССРКЭ. Перспективу исследования составляет усовершенствование разработки методологических рекомендаций для дальнейшего развития нейросетевого моделирования при исследовании вербализованных ЭК.

### Литература:

1. Болдырев Н. Н. Концептуальная основа языка // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке: коллектив. Моногр. / Н. Н. Болдырев. – М. : Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательск. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. – С. 25-77.
2. Горошко Е. И. Информационно-коммуникативное общество в гендерном измерении / Е. И. Горошко. – Харьков: ФЛП Либуркина Л. М., 2009. – 816 с.
3. Капитонова Т. А. Нейросетевое моделирование в распознавании образов: философско-методологические аспекты / Т. А. Капитонова. – Минск : Белорус. Наука, 2009. – 131 с.
4. Курганова Н. И. Проблема исследования коллективного знания в когнитивной лингвистике / Н. И. Курганова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2010. – № 2. – С. 18-26.
5. Прадин М. Чувства как регуляторы // Психология эмоций / М. Прадин. – СПб. : Питер, 2004. – С. 167-175.
6. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2004. – 384 с.
7. Шамаева Ю. Ю. Распознавание концептов эмоций в лингвистическом процессоре экспертной системы / Ю. Ю. Шамаева, А. А. Подорожняк, Н. Ю. Любченко // Системи обробки інформації. – 2010. – Вип. 1 (82). – С. 8-12.
8. Шаховский В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – М. : Гнозис, 2008. – 416 с.
9. Щедровицкий П. Г. Изменения в мышлении на рубеже XXI столетия: социокультурные вызовы / П. Г. Щедровицкий // Вопросы философии. – 2007. – № 7. – С. 36-54.
10. Lakoff G. The neural theory of metaphor // The Cambridge Handbook of metaphor and Thought : Ed. By R. Gibbs / G. Lakoff. – N. Y. : Cambridge University Press, 2008. – P. 17-38.

**Шлемкевич С. Л.,**

*Національний лісотехнічний університет України, м. Львів*

## **КУЛЬТУРНА ТРАДИЦІЯ ЯК ПІДСТАВА КОМУНІКАЦІЇ МІЖ ПОКОЛІННЯМИ**

*Традиція є визнаним засобом збереження культури, важливим елементом стійкості соціальних структур. Ось чому соціально-закріплена практика шанобливого ставлення до традицій, які відтворюють досвід поколінь, в кінцевому результаті, сприяє розвитку національної культури.*

**Ключові слова:** традиція, комунікація, національна культура.

*Традиция является признанным средством сохранения культуры, важным элементом стойкости социальных структур. Вот почему социально-закрепленная практика почтительного отношения к традициям, которые воссоздают опыт поколений, в конечном результате, оказывает содействие развитию национальной культуры.*

**Ключевые слова:** традиция, коммуникация, национальная культура.

*The Tradition is recognized by facility of the conservation of the culture, important element stability of the social structures. The Cultural tradition provides the relationship between generations. This is an important condition of the development of the national culture.*

**Keywords:** tradition, communication, national culture.

Особистість утверджує свою “природу” (приналежність до роду), усвідомлює себе представником свого народу, перш за все, освоюючи духовне надбання минулого. Значення культури при цьому стає вирішальним, оскільки саме культура виступає формою трансляції \передачі\ соціального досвіду, норм та зразків поведінки, що освячені традицією і обов’язкові для представника даного етносу. Саме це, в кінцевому результаті, дозволяє народові зберегти собітотожність у всіх історичних перипетіях. На рівні філософської рефлексії цей інваріант, визначаючи архетипи світосприйняття та поведінки, набуває назви “душі народу”.

Особливого значення все вищезазначене набуває саме для аналізу особливостей української культурологічної спадщини. Адже, розвиваючись в руслі світового культурного процесу, і, водночас, віками будучи позбавленою державності, засобів утвердження національної культурної політики, український народ зберігав свою унікальність лише у сфері культурного життя. Важливо, що власне такий хід розвитку української культури, через осмислення власної самотності, відстоювали видатні українські вчені, концепції культури яких характеризуються глибокою гуманістичною спрямованістю, вірою у майбутнє українського народу.

Особливу живучість української культури як зброї, що боронить на-

ціональну самобутність, душу народу, констатували у своїх культурологічних розвідках видатні українські науковці. Зокрема, автор фундаментальної праці “Тисяча років української культури” Мирослав Семчишин вважав, що чи не найголовнішою рисою української культури є здатність оборонятися, захищати та документувати своє індивідуально-національне “Я” [Див. 2].

Сучасний етап української історії дає підстави говорити про те, що глибоке оволодіння надбаннями національної культури стає важливою потребою людини і предметом зацікавлення державних структур.

Разом з тим, протягом всієї історії людства, а в сучасних умовах особливо, найбільшою повагою і визнанням користуються особи, здатні до творчої самореалізації, до інноваційної діяльності, яка, зрештою, і забезпечує розвиток суспільства. Поняття “творчість” при цьому іноді трактується досить вузько, у поєднанні лише з деякими мистецькими видами професійної діяльності і гарантією залучення до творчості вважається формальна участь індивіда в тому чи іншому виді мистецької діяльності.

Існує і інша точка зору, за якою будь-яка діяльність, що має найменшу соціальну значимість і наділена пафосом творення, оголошується суто творчою. У даному випадку відбувається ототожнення понять “творча діяльність” і “творче ставлення до діяльності як психологічна установка”. Наведенні точки зору в однаковій мірі можна вважати односторонніми, бо вони виносять творчість за межі особистості. Творчість треба розглядати як структурно-функціональний елемент особистості, а творчу діяльність як найбільш адекватну форму розкриття сутнісних сил особистості, форму виповнення її життєвого призначення. Таке розуміння творчості як сутнісної характеристики людини, як особливої форми вияву духовності, дає можливість вважати творчою не тільки діяльність, що завершується продукуванням “нового”, а й таку, головною сферою якої є формування людських якостей, ускладнення культурного і духовного потенціалу особистості. Це дозволяє подолати вузьке розуміння феномену творчості, а культуру осмислити як спосіб побудування власного життя за рахунок досвіду минулих поколінь, як актуалізацію “смыслового потенціалу творчої діяльності, що характеризується перетворенням речей в речення та відтворенням досвіду історії в його потенціальності, невикористаних можливостей його подальшого збагачення” [1, с. 56].

Звертаючись до аналізу якостей, що становлять специфіку творчої особистості (серед них світоглядна цілісність, внутрішнє мотивування дій, мобільність мислення, незакомплексованість тощо), ми доходимо висновку, що творчу особистість характеризує не наявність кожної якості зокрема, а лише їх унікальне поєднання, яке і забезпечує безперервний

творчий процес. При цьому етап репродуктивного накопичення інформації стає чи не найвагомішою гарантією плідного результату.

Реалізація творчого потенціалу особистості, який об'єднує здатність до деякого виду діяльності та загальну творчу установку, залежить і від психофізіологічних механізмів формування здібностей особистості, і від рівня заохочення творчої активності, сформованого соціальним запитом і закріпленого у суспільстві. Творчість є універсальною якістю особистості в тому розумінні, що здатність до творчої діяльності, виявлена в певній області, сприяє збагаченню духовного світу особистості. Творча особистість, керуючись у своїй діяльності свідомо-вольовими орієнтирами та гарантованим ступенем корисності, у процесі творчості транслює своє "Я" у світ. Оскільки при цьому для творчої особистості характерна світоглядна цілісність, наявність "свого Всесвіту", результатом процесу творчості виступає не стільки нова якість "самоздійснення" індивіда, скільки ускладнення самого духовного вияву життя, його нові виміри.

Творчість і духовність пов'язані між собою і визнання цього положення має важливе прикладне педагогічне значення: недооцінка формування творчого мислення, ролі творчої діяльності будь-якого змісту веде до духовної обмеженості, яка у подальшому важко піддається корекції і негативно позначається на всезагальному суспільному здоров'ї нації.

Всебічно розвинута особистість як повноцінний представник свого народу заявляє про себе, демонструючи: а) певний ступінь засвоєння історично накопиченого досвіду, зафіксованого в зразках національної культури; б) сформовану структуру видів діяльності, механізмів цілепокладання-цілереалізації, які підкоряються внутрішнім установкам особистості.

На цій основі виникає резонанс між особистісними установками і соціально-нормативними вимогами. Індивідуальний світ особистості узгоджується з "духом часу", гармонійним акордом починає звучати осмислене минуле, дійове сучасне і очікуване майбутнє.

Отже, духовне багатство нації, завдяки якому особистість отримує можливість перейняти досвід минулих поколінь, та всезагальні цінності культури стають важливими чинниками процесу становлення особистості, реалізації її творчого потенціалу, його зовнішнього втілення у стилі діяльності і мислення. Найважливіша умова: не обмежуватися простим репродукуванням традицій та образів епохи, набором усталених правил і норм, ціннісних установок, а виробити свій індивідуальний стиль наслідування культури, який органічно поєднає внутрішні механізми відтворення та новаторського переосмислення надбань культури. Для того, щоб традиція виконала свою комунікативно-інформаційну функцію, важливо не тільки її зберегти, відновити, але й творчо розвинути, осмислити як відповідь на актуальні питання сьогодення. Такий підхід виключить

можливість фетишизації традиції, всього культурного надбання нації як “освяченого минулого”, а створена єдність індивідуально-особистісних та соціально-значимих орієнтирів буде сприяти утвердженню творчості як вияву свободи думки.

### **Література:**

1. Кримський С. Б. Запити філософських смислів. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2003.
2. Семчишин М. Тисяча років української культури. – Н-Й., 1985.

*Chaykovska I. J.,*

*Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów*

## **KOMUNIKACJA MIĘDZYKULTUROWA W XXI WIEKU**

*Процес комунікації відомий людям з давніх давен. Важливою частиною міжнародного спілкування є міжкультурна комунікація, котра складається з різних традицій, взірців виховання між людьми різних культур. Особливості культури, відмінність цінностей, норм, спосіб буття становить відбиття різних історичних процесів становлення зв'язку між людьми. Культура є наслідком нерівномірного процесу еволюції. Зростаюча складність соціальних умов місцевих, регіональних і глобальних зв'язана з потребою навчання молодого покоління до співпраці. Щоб жодна держава не мала шансів на домінування в Європі і щоб люди, особливо молоде покоління, яке входить до об'єднаної Європи, уміли вільно порозумітися, а також зрозуміти іноземців, потрібно подбати про те, щоб їх освіта була збагачена елементами знання про інші культури і репрезентуючих їх суспільства.*

*Процесс коммуникации знан человечеству от начала истории. Составной частью международной коммуникации является межкультурная коммуникация, которая складывается из процесса обмена мысли, обычаев, образцов воспитания между людьми разных культур. Культурная одребность, отличие ценностей, норм, действий, представляет отражение разных исторических процессов формирования общественной связи. Является следствием процесса эволюции, который неравномерно заходит, хоть не возможно выяснить ее правами всех культурных отличий. Вырастающая сложность общественных, региональных и глобальных условий связывается с необходимостью просвещать молодых людей к сотрудничеству. Чтобы ни одно государство не имело шансов на доминирование в Европе и, чтобы люди, особенно молодое поколение, которое входит в расширенную Европу, умели свободно общаться а также понять друг друга, нужно позаботиться о том, чтобы их образование было обогащено элементами знания о других культурах и представляющих его обществах.*

*The communication process accompanies our species from the earliest times. A part of the international communication, is the intercultural communication, the process that involves the exchange of ideas, customs and patterns of behavior between people of different cultures. The cultural diversity of values, norms and behaviors, reflects the different historical processes that shaped the social bond of a particular society. It is a consequence of the ongoing process of uneven evolution, although it is not possible to specify the reasons of all cultural differences. The increasing complexity of the social conditions, on local, regional and global levels asks for educating young generations to work together. To ensure that no country has a chance to dominate in Europe and so that people, especially the young generation, who come to the United Europe,*

*are able to freely communicate and understand one another, we must make sure that their education has been enriched with elements of knowledge about other cultures and societies representing them.*

Proces komunikowania towarzyszy naszemu gatunkowi od zarania dziejów. Jednakże refleksja zarówno przed – jak i naukowa nad nim przychodzi znacznie później. Wydaje się, że badacze stracony czas próbowali nadrobić mnogością teoretycznych ujęć i niezliczona liczbą koncepcji. Zagadnienia społecznego komunikowania doczekały się w literaturze zagranicznej i polskiej wszechstronnych i bogatych opracowań, a rozwój środków masowego komunikowania generuje nowe paradygmaty [5, s. 23].

Więc czym jest komunikacja? Komunikacja jest procesem organizowania wiadomości w celu stworzenia znaczenia. Kluczowymi terminami tworzącymi tę definicję są: wiadomości, organizowanie i znaczenie. Wiadomości to słowa, dźwięki, działania i gesty, którymi ludzie w toku interakcji wyrażają siebie wobec innych. Wiadomości mogą być wyrażone werbalnie lub niewerbalnie – poprzez dźwięki, działania i gesty. Mogą też mieć charakter symboliczny. Symbol jest słowem, dźwiękiem, działaniem lub gestem, odnoszącym się do jakiegoś obiektu. Organizowanie odnosi się do zarządzania lub kierowania ludźmi, procesami lub materiałem. W komunikacji organizujemy proces tworzenia, otrzymywania i odpowiadania na wiadomości werbalne i niewerbalne. Organizowanie i przetwarzanie wiadomości wymaga dokonywania wyborów między różnymi możliwościami. Znaczenie odnosi się do interpretacji wiadomości, do tego, jak jest ona rozpoznawana lub rozumiana. Znaczenie słów i wydarzeń może być osobiste i indywidualne, albo podzielane przez innych. Modele komunikacji podkreślają pewne cechy komunikacji i bagatelizują inne. W ubiegłym stuleciu powstały cztery odmienne modele przedstawiające proces komunikacji jako: 1) transfer informacji, 2) uzgadnianie znaczenia, 3) perswazję, 4) tworzenie społeczności [8, s. 31-33].

Żyjemy w czasach, w których dokonują się radykalne zmiany gospodarcze. Zmiany te nieuchronnie prowadzą do umiędzynarodowienia gospodarki. Powszechnie mówi się o zjawisku globalizacji: "globalizacja nie jest pustym frazesem: współczesna gospodarka rynkowa wchłonęła już cały świat a dzięki nowoczesnym technikom telekomunikacyjnym nie tylko kapitał, lecz także informacje zaczną szybko zataczać coraz szersze kręgi ... otoczyliśmy naszą planetę kokonem łączy"[3, s. 24]. Globalizacja sprawia, że ludzie coraz częściej muszą pracować i funkcjonować w różnych strefach czasowych, klimatycznych, w odmiennych ustrojach politycznych, systemach ekonomicznych oraz różnych kulturach.

Chociaż na pozór mogłoby się wydawać, że zjawisko globalizacji prowadzi do niwelowania lub wręcz zacierania różnic kulturowych (w dobie telewizji satelitarnej, poczty elektronicznej, Internetu i coraz szybszych środków



transportu następuje przenikanie i upodobnianie się kultur), to różne badania wskazują na to, że kultury narodowe są nadal jednym z bardzo istotnych czynników wpływających na życie i funkcjonowanie społeczeństwa [6, s. 25].

Częścią składową komunikowania międzynarodowego jest komunikowanie międzykulturowe, które obejmuje proces wymiany myśli, obyczajów, wzorów postępowania między ludźmi różnych kultur. Jednakże nie można ograniczać terminu komunikacja międzykulturowa tylko do komunikacji międzynarodowej. Komunikacja międzykulturowa obejmuje:

- komunikację poprzekulturową, która dotyczy komunikacji pomiędzy różnymi grupami wewnątrz jednej kultury narodowej (cross-cultural communication),

- komunikację pomiędzykulturową, która dotyczy komunikacji pomiędzy uczestnikami różnych kultur narodowych (inter-cultural communication),

- komunikację międzynarodową, która dotyczy komunikacji między instytucjami należącymi do różnych kultur narodowych (international communication) [7, s. 26].

Na rozwój umiejętności komunikowania się z innymi kulturami składają się trzy fazy:

- uświadomienie sobie, że ludzie pochodzący z różnych kultur zostali inaczej wychowani i inne jest ich zaprogramowanie umysłowe,

- zdobycie wiedzy, bez której porozumienie międzykulturowe jest praktycznie niemożliwe,

- umiejętności, które nabywamy w wyniku uświadomienia sobie różnic kulturowych i zdobywania wiedzy [3, s. 27]

G. Hofstede twierdzi, że komunikacji można się nauczyć. Wiedza na temat komunikacji międzykulturowej obejmuje:

- wiedzę o kulturze danego kraju np. historii, położenia geograficznego, zwyczajów, nakazów i zakazów,

- uświadamianie sobie różnic kulturowych oraz ich istoty,

- naukę języka, którym posługują się osoby w danym kraju [3, s. 28].

A. Gajda wymienił pięć kategorii składających się na fakt komunikacji międzykulturowej. To są :

- wytwory – to kategoria obejmuje trwałe wytwory kultury: materialne oraz przekonania; idee; ideały,

- wartości – które są społecznie uznanymi wytworami i odnoszą się do przedmiotów materialnych, idei oraz przekonań,

- normy i wzory – aprobowane przez większość członków danej grupy lub społeczeństwa,

- zachowania, które są w dużej mierze odbiciem obowiązujących norm i wzorów, które są różne w różnych zbiorowościach społecznych,

- obyczaje, będące wzorami zachowań, które są powszechnie akceptowane w danej zbiorowości społecznej [2, s. 28].

Zdobywanie wiedzy o innych kulturach bardzo ułatwia poznanie języka, którym posługują się przedstawiciele danej kultury. Język jest jednym z czynników, które wyznaczają kulturę danego społeczeństwa [6, s. 31]. Wiele współczesnych państw jest zorganizowanych wokół społeczności językowej, a język państwowy przybrał funkcję symbolu jedności państwa i ta symboliczna funkcja języka państwowego będzie kontynuowana w XXI wieku. Wiek XXI powinien być wiekiem promującym:

- tolerancję etniczną i językową,
- wartości humanitarne w duchu pokoju
- zrozumienie i porozumienie międzykulturowe,
- rozwój oświaty, kultury i nauki.

Bardzo istotną rolę w tym procesie ma odegrać znajomość języków obcych oraz innych kultur [6, s. 32.].

Ludzie, wchodząc ze sobą w kontakt, stykają się ze sobą jako członkowie grup kulturowych i są wyposażeni zazwyczaj w mniej lub bardziej ogólną i pobieżną definicję napotkanego obcego. Bezpośredni kontakt z człowiekiem należącym do innej grupy etnicznej, rasowej, narodowej, wyznającym inną religię i posługującym się odmiennym od naszego językiem, rodzi automatycznie poczucie dystansu kulturowego i społecznego. Dystans ten jest mniejszy lub większy i przybiera czasem postać nieprzekraczalnej bariery komunikacyjnej, ideologicznej czy społecznej. Niektóre kultury są dla nas bardziej zrozumiałe, "bliższe" niż inne. Istnieje wiele grup kulturowych odległych w czasie albo w przestrzeni, które traktujemy jako egzotyczne, odległe, obce, nieznanne. Ludzie wywodzący się z sąsiednich terytorialnie narodów, grup etnicznych i wyznaniowych są lepiej znani niż mieszkańcy antypodów, wysp Południowego Pacyfiku czy dżungli amazońskiej. Dzielenie się z kimś części tradycji kulturowej, wchodzenie w kontakty odbywające się w ciągu wielu pokoleń kształtują kulturowy, utrwalony w tradycji obraz sąsiedniej grupy i jej członków [10, s. 145].

Istnieją kultury, o których mamy większą niż o innych wiedzę, wyniesioną także z bezpośrednich doświadczeń wynikających z kontaktów międzyosobniczych. W kontaktach z przedstawicielami innych grup kulturowych przyjmujemy postawę wynikającą z wcześniejszej wiedzy i nastawienia emocjonalnego, ukształtowanego i utrwalonego przez własną tradycję kulturową. Postawa ta bywa nacechowana uczuciami i wartościowaniem stopnia atrakcyjności czy dopuszczalności tej relacji. Postawy te przybierają postać negatywnych, emocjonalnych, opartych na modelu dychotomicznym, segregacyjnym. Mogą też bazować na sentymencie, sympatii, wyrosłej na gruncie utrwalonych, integracyjnych, przyjacielskich kontaktów, międzygrupowych i międzyosobniczych. Najczęściej są neutralne albo złożone, nawet niekiedy ambiwalentne, czyli zawierające sprzeczne emocjonalne elementy wiedzy o reprezentantach innych kultur.

Stosunki z członkami innych grup kulturowych rozciągają się na skali od najmniej uporządkowanych, pojedynczych, spontanicznych, nieopierających się na wcześniejszej, zwłaszcza stereotypowej wiedzy, ciągów kontaktów i wzajemnych odniesień, po usystematyzowane organizacyjnie, uporządkowane prawnie, uregulowane społecznie i ekonomicznie wzory interakcji. Od wrogości, opartej na etnofobii i nacjonalizmie, po przyjaźń, solidarność kształtowaną w długiej perspektywie czasowej na poziomie relacji międzygrupowych. Wielki wpływ na stosunki z przedstawicielami innych kultur wywiera macierzysta kultura, kształtująca postawy i typy tożsamości, wytwarzająca utrwalone w tradycji modele tych relacji, narzucająca system wartościowania – pozytywnego, neutralnego lub negatywnego – odmiennych kulturowo ludzi [10, s. 146-147].

Relacje między ludźmi należącymi do odmiennych kultur mogą się kształtować od wrogości, konfliktu oraz antagonizmu, poprzez nieprzychylną, opartą na dyskryminacji i nierówności segregację i separację, neutralną współobecność przy zachowaniu własnej odrębności kulturowej, różne formy częściowego przystosowania społecznego, integracji, asymilacji, po całkowite zlanie się i upodobnienie tych kultur do siebie. Ten ostatni przypadek obejmuje także wiele różnych form asymilacji, poprzez odmienną konfigurację kultur składowych, z występowaniem (lub w rzadkich przypadkach niewystępowaniem) kultur dominujących i zdominowanych, centralnych peryferyjnych, głównych oraz drugorzędnych, po hybrydalne, nowe całości kulturowe [10, s. 148].

Kultury różnią się od siebie nie tyle zestawem samych potrzeb ludzkich, ile metodami ich realizacji i sposobami zaspokajania. Potrzeby zaliczane do podstawowych, fundamentalnych, decydujących o głównych motywach działań jednostek, są uniwersalne. Różne pozostają jednak mechanizmy wyznaczania ich ważności, odzwierciedlające się w motywacji i kulturowo ustalonych regułach orientacji na wartości i działania [10, s. 11]. Różnice kulturowe dotyczą rozmaitych, również biologicznie, fizycznie zdeterminowanych cech wyglądu człowieka. Takim elementem różnorodności kulturowej i sposobów przystosowania się do warunków środowiskowych są włosy czy kolor skóry. Moda również jest jednym z wielkich kulturowych fenomenów, wpływającym na zachowania członków nie tylko jednej, ale wielu grup kulturowych. Różnice rasowe są jednym z najwcześniejszych, najgłębszych i najtrwalszych przyczyn odrębności kulturowej. Poszczególne rasy rozwijały się przez długie stulecia w warunkach izolacji od innych. Wzrost natężenia interakcji międzyrasowych nastąpił dopiero w czasach nowożytnych, po dopłynięciu europejskich żeglarzy do Ameryki i Afryki, oraz eksploracji tych kontynentów [10, s. 13].

Silną barierą w nawiązywaniu bliższych stosunków społecznych, opartych zwłaszcza na uczuciu przyjaźni czy miłości, jest religia. Mieszane religijnie związki małżeńskie są nadal o wiele rzadsze niż zawierane pomiędzy członkami

tej samej grupy wyznaniowej. Podobnie, ale w znacznie mniejszym stopniu, reglamentacyjny, negatywny wpływ na jakość stosunków międzyludzkich wywiera etniczność i przynależność narodowa. We współczesnym świecie przynależność narodowa ma coraz mniejsze znaczenie w określaniu zasad atrakcyjności interpersonalnej, ale niektóre grupy etniczne i narody budują na poziomie grupowym wyraźne bariery komunikacyjne.

Stosunki międzysobnicze zależą nie tylko od wieku, płci, statusu społecznego, w tym zamożności, wykształcenia czy prestiżu, ale także, w coraz większym stopniu od pochodzenia rasowego, przynależności etniczno-narodowej, wyznawanej religii [10, s. 14]. Paleczny stwierdza, iż "w najogólniejszym sensie to kultura, do której należymy, kształtuje nasze relacje z członkami innych kultur. Narzuca nam dominujące standardy postrzegania oraz zachowania w kontaktach z przedstawicielami innych, zwłaszcza zdefiniowanych religijnie, ideologicznie czy rasowo zbiorowości" [10, s. 14].

Odrębność kulturowa, odmiennosc wartości, norm, zachowań, stanowi odzwierciedlenie różnych historycznie procesów kształtowania się społecznej więzi. Jest następstwem nierównomiernie zachodzącego procesu ewolucji, chociaż nie jest możliwe wyjaśnienie jej prawami wszystkich różnic kulturowych. Kultury, przy swoim duchowym wymiarze, zdeterminowane są także materialnie i przyrodniczo. Materialnie podłoże zróżnicowania kulturowego wiąże się z naturą, z odmiennymi warunkami bytowania, gospodarowania, z dostosowanymi do tych warunków zasadami organizacji społecznej [10, s. 15].

Nawet najwięksi zwolennicy wychowania międzykulturowego zdają sobie sprawę z trudności przełamywania stereotypów ukształtowanych tradycją. Dawniej większość ludzi funkcjonujących w monopolistycznych państwach mieszkała, nie napotkawszy na swojej drodze ani jednego przedstawiciela obcej narodowości. Dzisiaj bez problemu przemierzamy się po świecie najodleglejszych kultur, a po rodzimych ulicach przechadzają się ludzie różnych ras, mówiący swoimi językami, wyznającymi inne od naszych wartości, kierujący się nieraz odmiennymi normami. Kierując się etnocentryzmem, który stawia własną grupę w centrum wszystkich spraw, skłonni jesteśmy uznać obcych przybyszów za jednostki dziwaczne, złe, niemoralne. Alternatywą takiego podejścia jest wieloczołowe hasło: "Spróbuj zrozumieć obcą grupę w kontekście jej własnej kultury. Dowiaduj się o tej kulturze jak najwięcej. Otwieraj swoje zmysły na inne możliwe sposoby postrzegania otaczającego cię świata!" [1, s. 53].

Wzrastająca złożoność społecznych warunków lokalnych, regionalnych i globalnych wiąże się z koniecznością kształcenia młodych pokoleń do współpracy. Żyjemy w świecie współzależnym, a współpraca jest integralną częścią ludzkiego istnienia [9, s. 328].

“Zacieranie się granic pomiędzy państwami i narodami już wkrótce pozwoli zintegrowanej społeczności europejskiej skutecznie rozwiązywać różnorodne problemy nie tylko w skali lokalnej, regionalnej, ale i w globalnej – ponadnarodowej i ponadpaństwowej. Warunkiem pomyślności jest również przewyciężenie w każdym z członków tej społeczności lęku przed innością i obcością; otwarcie się na odmienne kultury i systemy wartości, wychowanie w duchu wolności, pokoju i współpracy międzynarodowej, rozszerzenie zasięgu kontaktów oraz zacieśnienie więzi. Uczynić to może tylko edukacja wykorzystująca dziedzictwo kulturowe, sprzyjająca takiemu rozwojowi, by człowiek stawał się świadomym i twórczym uczestnikiem społeczności lokalnej, regionalnej, kulturowej, narodowej, europejskiej, wreszcie światowej i potrafił zachować i realizować swoją własną niepowtarzalną tożsamość i odrębność. Procesom integracji towarzyszyć powinny wyraźne zmiany w edukacji młodego pokolenia, niosące z sobą możliwość trwałego kształtowania nowych jakościowo postaw, popartych gruntowną wiedzą o Europie, jako ojczystym kontynencie” [4, s. 329].

Przygotowując społeczeństwo do kontaktów z przedstawicielami innych kultur należy kształtować od najmłodszych lat nowy typ kompetencji komunikacyjnych, które polegają nie tylko na opanowaniu szczegółowej wiedzy o kulturach innych grup czy narodów, ale przede wszystkim na kształtowaniu odpowiedniego nastawienia do osób i grup “pochodzących z różnych tradycji kulturowych, opartego na otwartości i szacunku dla innych, zdolności do mediacji i pozytywnej odpowiedzi na działanie innych oraz orientacji ku przyszłości” [11, s. 36].

Aby żadne państwo nie miało szans na dominację w Europie i żeby ludzie, a w szczególności młode pokolenie, które wchodzi do poszerzonej Europy, potrafili się swobodnie porozumiewać oraz zrozumieć, należy zadbać o to, aby ich edukacja była wzbogacona o elementy wiedzy o innych kulturach i reprezentujących je społeczeństwach. O tym, że kultura, oprócz czynników ekonomicznych, odmiennych poziomów życia mieszkańców, różnic w systemach prawnych czy też odmiennych uregulowań ekonomicznych, jest jedną ze sfer występowania barier integracji, przekonało się wiele osób, które nie potrafiły się skutecznie porozumiewać z przedstawicielami innych kultur [6, s. 37].

### **Bibliografia:**

1. Duboniewicz M., Wzajemnie przenikanie się kultur, Edukacja i dialog, 9/ 2005
2. Gajda J., Antropologia kulturowa, [w:] Michalik U., Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji, Nauczyciel i Szkoła, 1-2/ 2005

3. Hofstede G., *Kultury i organizacje*, [w:] Michalik U., *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2/ 2005
4. Kapica G., *Przygotowanie do partnerstwa kulturowego*, *Życie Szkoły*, 5/ 2004
5. Kusio U., *Świat się rusza – szkic z komunikacji międzykulturowej*, *Kultura i Edukacja* 2007, 1/ 2007
6. Michalik U., *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2/ 2005
7. Mikułowski Pomorski J., *Komunikowanie międzykulturowe*, [w:] Michalik U., *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2/ 2005
8. Morreale S. P., Spitzberg B. H., Barge J. K., *Komunikacja między ludźmi* Motywacja, wiedza i umiejętności, PWN, Warszawa 2007
9. Pachociński R., *Podstawy kształcenia wyższych umiejętności poznawczych w nowoczesnej szkole*, [w:] Kapica G., *Przygotowanie do partnerstwa kulturowego*, *Życie Szkoły*, 5/ 2004
10. Paleczny T., *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007
11. Wódz K., *Komunikacja międzykulturowa w kontekście integracji europejskiej*, [w:] Michalik U., *Kształtowanie świadomości kulturowej oraz poprawianie komunikacji międzykulturowej jako niezbędny element edukacji w dobie globalizacji*, *Nauczyciel i Szkoła*, 1-2/ 2005

# ЛЕКСИЧНА, ФРАЗЕОЛОГІЧНА ТА ФРЕЙМОВА СЕМАНТИКА

---

---

УДК 811. 111 '37

*Ananieva O. S.,  
Bukovyna State Finance Academy, Chernivtsi*

## VERBALIZING VAGUENESS QUANTIFIER *MANY*

*Наше дослідження ґрунтується на вивченні квантифікатора невизначеності **many** в англійській мові на лексико-семантичному рівні. Реконструйовано концептосферу **many**, побудовано мікролексико-семантичнополелексеми **many** як засіб семантизації концепту в англійській мові та виділено шляхи її вираження.*

***Ключові слова:** квантифікатор невизначеності, кількість, концепт, компонент значення, лексема, лексико-семантичне поле, концептосфера, компонентний аналіз.*

*Наше исследование основано на изучении квантификатора неопределенности **many** в английском языке на лексико-семантическом уровне. Реконструирована концептосфера квантификатора **many**, создано микро лексико-семантическое поле лексемы **many** как способ семантизации концепта в английском языке и выделены пути ее выражения.*

***Ключевые слова:** квантификатор неопределенности, количество, концепт, компонент значения, лексема, лексико-семантическое поле, концептосфера, компонентный анализ.*

*The research is based on the study of lexeme **many** in the English language on lexico-semantic level. The conceptual system of **many** is constructed, the micro lexico-semantic field of "much" as a means of concept semantization in English is built and the ways of its verbalization are defined.*

***Key words:** vagueness quantifier, quantity, concept, meaning component, lexeme, lexico-semantic field, conceptual system, componential analysis.*

The category of number in the English language is expressed mostly with the help of numerals or vagueness quantifiers. Quantifiers belong to a subcategory of determiners. They give us information concerning quantity of a noun they proceed. The main difference between them is that numerals inform us about a precise quantity of things, while quantifiers do not denote precise number of objects (substance or subjects). They are *some, any, no, much, many, little, a little, few, a few, all, plenty, several, more* and *others*.

The study of quantification in natural language has begun with works since the early 1980s, Barwise and Cooper (1981), Higginbotham and May

(1981), and Keenan and Stavi (1986). Quantification in natural language has been widely investigated by philosophers, logicians, and linguists: J. Channel (1990), K. Bach (2000), L. Matthewson (2001), M. Coop Glanzberg (2004), N. Arutiunova (2005), V. Levytskyj (2004), B. Tshovytych (2005), L. Hryzhak (2008), but no one has yet built the conceptual system of vagueness quantifiers under study.

Our research is based on the study of vagueness quantifier *many*. The model of a conceptual system of vagueness quantifier *many* is represented. We build lexico-semantic field of lexeme *many* and investigate it on lexical, grammatical and sematical levels of the language.

The objective of the paper is a systemic investigation of the vagueness quantifier semantics in order to specify the distributional features and reveal components of lexical meaning of vagueness quantifier *many* that will allow us to model the conceptual system of lexeme *many*.

The topicality of our research lies in the integral semantic analysis of vagueness quantifier *many*.

The object of the investigation is vagueness quantifier *many* in language competence.

Our investigation begins with definitional analysis of dictionary meanings (Oxford Advanced Learner's Dictionary, Encarta Dictionary, Collins Dictionary and Webster Dictionary) of vagueness quantifier *many*. Definition is the act of defining a word, phrase, etc [8]. The definitional analysis is the systemic investigation of dictionary meanings of vagueness quantifier *many* in order to analyze the components of meanings, that is to lead the componential analysis.

The lexeme *many* includes different dictionary meanings (Oxford Advanced Learner's Dictionary, Encarta Dictionary, Collins Dictionary and Webster Dictionary), and they are as follows:

- *A grammatical word referring to a considerable number of people or things* [6; 7];
- *Considerable number* [6];
- *A large number* [5; 6; 7; 8];
- *Each of considerable number* [5; 6];
- *Majority* [6];
- *A great number of* [7];
- (the many) *Used with a plural verb to mean 'most people'* [8].

Componential analysis comprises the act of defining a word in a number of different dictionaries and it shows the most frequent meaning components occurring in the dictionaries (Oxford Advanced Learner's Dictionary, Encarta Dictionary, Collins Dictionary and Webster Dictionary). The results of componential analysis of vagueness quantifier *many* is represented below.



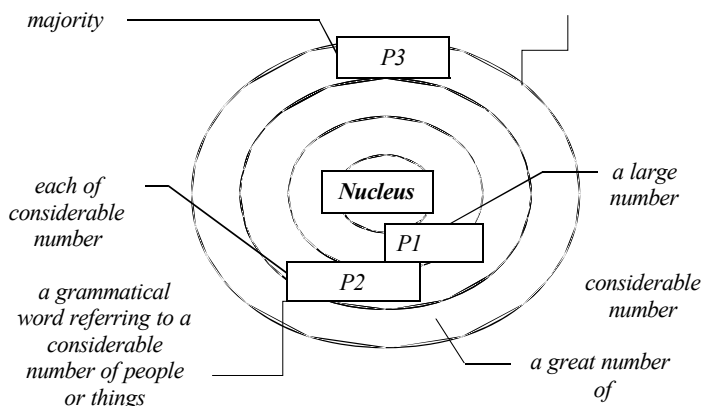
Table 1.  
Componential Analysis of Lexeme 'Many'

	The meaning of the lexeme	Oxford Advanced Learner's Dictionary	Encarta Dictionary	Collins Dictionary	Webster Dictionary
1	A grammatical word referring to a considerable number of people or things	-	+	-	+
2	Considerable number	-	+	-	-
3	A large number	+	+	+	+
4	Each of considerable number	-	+	+	-
5	Majority	-	+	-	-
6	A great number of	-	-	+	-
7	(the many) Used with a plural verb to mean 'most people'	+	-	-	-

From the Table 1 we see that the most frequent components of the lexical meaning of the vagueness quantifier *many* is 'a large number' and other components occur not in all the dictionaries. The most frequent meaning of this lexeme is 'a large number', while the least frequent meanings are 'considerable number', 'used with a plural verb to mean 'most people'', 'majority', 'a great number of'.

In order to outline the nucleus and peripheries of *many* we can continue our investigation on the lexico-semantic level, which can give us an opportunity to build micro lexico-semantic field of the lexeme *many*.

*(the many) used with a plural verb to mean 'most people'*



Graph 1 Lexico-Semantic Field 'Many'

The lexeme *many* is the nucleus and other components of meanings form the peripheries of the lexico-semantic field. The definitional analysis of the lexeme *many* presented in Table 1, shows frequency of registered components occurring in the dictionaries and Graph 1 shows the lexico-semantic field *many*.

We present this graph to distinguish the nucleus and periphery of the given field. The nucleus is *many* and the periphery is formed with such components: 'each of considerable number', 'majority', 'considerable number', 'a large number', 'considerable number of people or things'.

The periphery components are less frequent in the dictionaries. The components occurring twice are 'each of considerable number' and 'a grammatical word referring to a considerable number of people or things'. Such components of meaning as 'considerable number', 'majority', 'a great number of' and 'the many' used with a plural verb to mean 'most people' occur only once in the lexico-semantic field.

A general characteristic of language is that words are not directly combined into sentences, but rather into intermediate units, called 'phrases', which then are combined into sentences. This hierarchical structure that groups words into phrases, and phrases into sentences, serves an important role in establishing relations within sentences.

Dwelling upon the combinability of vagueness quantifiers we are to take into consideration the fact that their occurrence in a sentence is congruent to the valency of nouns they precede. Quantifiers are determiners and pronouns denoting quantity or amount. Quantifiers which are determiners, some (like *all*) function as pre-determiners in the noun phrase, others (like *some*) function as central determiners, and yet others (like *many*) as post-determiners. Vagueness quantifier *many* is used with plural nouns, that is with countable nouns.

Vagueness quantifier *many* can function as a noun determiner, e. g. : *But though Bingley and Jane meet tolerably often, it is never for many hours together; and as they always see each other in large mixed parties, it is impossible that every moment should be employed in conversing together* (J. Austen).

The quantifier *many* followed by an of-construction, e. g. : *Many of his expressions were still fresh in her memory* (J. Austen).

The functions of vagueness quantifier *many* in sentences are as follows. Vagueness quantifier *many* can be used in the functions of an attribute or a predicative in the sentence, e. g. :

1. *But I hope you will get over it, and live to see many young men of four thousand a year come into the neighborhood* (J. Austen).

It may perform different functions, modifying different types of words, phrases, sentences. Quantifier *many* in the function of adverbial modifiers:

1. *Very few days passed in which Mr. Collins did not walk to Rosings,*

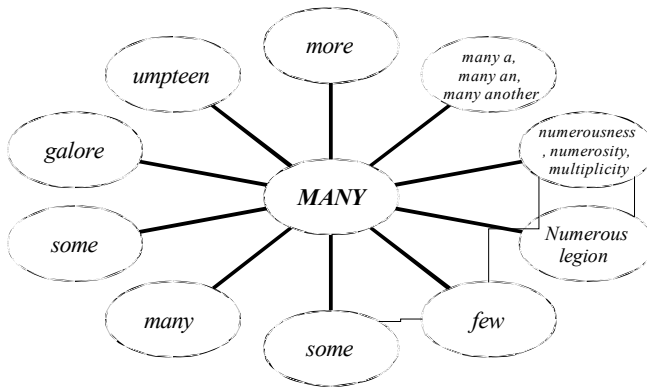
and not **many** in which his wife did not think it necessary to go likewise... (J. Austen).

Vagueness quantifier *many* can be used in the function of a subject, predicative, object, objective predicative, attribute, adverbial modifier (in prepositional phrase), e. g. :

1. **Many** stared (J. Austen).

2. Mr. Wickham's society was of material service in dispelling the gloom, which the late perverse occurrences had thrown on **many** of the Longbourn family (J. Austen).

Now let us present the conceptual system of lexeme *many*, which is connected with the following words: *numerousness*, *more*, *galore*, *some*, *umpteen*, *few*, *multiplicity*, etc. Graphically the concept of *many* is represented in Graph 2, where each oval stands for a word that is a part of concept *many*.



**Graph 2 Conceptual System of Lexeme *Many***

Graph 2 contains nouns (*numerousness*, *numerosity*, *multiplicity*) and adjectives (*more*, *umpteen*, *galore*, *some*, *few*, *numerous*, *many a*, *many an*, *many another*). All of the words are connected with one another being derivatives (*numerousness* – *numerous*), similar to each other (*many* – *numerous*, *many* – *many a*, *many an*, *many another*, *many* – *galore*, *many* – *some*, *many* – *umpteen*), attributes (*many* – *numerousness*, *numerosity*, *multiplicity*; *few* – *numerousness*, *numerosity*, *multiplicity*) or opposites (*many* – *few*) of the meaning components of lexeme *many*.

The definitional, componential and conceptual analyses of vagueness quantifier *many* prove that it reveals indefinite quantity of something. The definitional and conceptual analyses have given us an opportunity to build the lexico-semantic field of vagueness quantifier *many* under study, to systematize structurally its meanings and to model its conceptual system.

These results provide an impetus and a resource for further investigation of vagueness quantifiers in order to build up a functional semantic field of lexeme *many*.

### **Bibliography:**

1. Арутюнова Н. Д. Проблема числа: Сб. Логический анализ языка. Квантификативный аспект языка / Арутюнова Н. Д. – М. : Индрик, 2005. – С. 5-21.
2. Грижак Л. Детермінація та індикація в системі англійської мови / Грижак Л., Ніколаєва Т. // Актуальні проблеми романо-германської філології в Україні та Болонський процес: Матеріали Міжнародної наукової конференції (24-25 листопада:2004). – Чернівці: Рута, 2004. – С. 64-66.
3. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике / Левицкий В. В. – Черновцы: Рута, 2004. – 190 с.
4. Austen J. *Pride and Prejudice* / Austen J. – England: Penguin Classics, 2007. – 400 p.
5. Collins English Dictionary [Електронний ресурс] – 8th Edition first published in 2006 Harper Collins Publishers.
6. Encarta Dictionary 2009 [Електронний ресурс] – 1993-2008 Microsoft Corporation.
7. New Webster’s Dictionary [Електронний ресурс] – Режим доступу до сайту: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/group>.
8. Oxford Dictionary (En-En) (для ABBYY Lingvo x3) [Електронний ресурс] – Oxford Dictionary of English, Revised Edition. Oxford University Press 2005.
9. Wiese H. *Numbers, language, and the human mind* / Wiese H. – Cambridge University Press, 2003. – 239 p.

**Андрусь А. Ф.,**

*Закарпатський державний університет, м. Ужгород*

## ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИКМЕТНИКІВ BIG I LARGE

*Стаття присвячена дослідженню концептуального простору англійських прикметників big i large шляхом когнітивного моделювання структур знання, що передаються ними.*

**Ключові слова:** семантико-когнітивний метод, концептуалізація, концепт, концептуальний аналіз, концептуальний простір.

*Статья посвящена исследованию концептуального пространства английских прилагательных big u large путем когнитивного моделирования структур знания, передаваемых ими.*

**Ключевые слова:** семантико-когнитивный метод, концептуализация, концепт, концептуальный анализ, концептуальное пространство.

*The article represents a linguocognitive study of conceptual space rendered by English adjectives 'big' and 'large' as an well as establishment of typical contextually specified differential characteristics that emerge from concrete conditions of their speech functioning.*

**Keywords:** semantic-cognitive method, conceptualization, concept, conceptual world model, conceptual analysis, conceptual space.

Стаття присвячена різнобічному висвітленню специфіки тих основних подібностей і відмінностей у концептуальному просторі, які передаються за допомогою часто вживаних синонімічних прикметників *big i large* у сучасній англійській мові. Посилена увага до моделювання концептуального простору цих, на перший погляд, взаємозамінних параметричних лексем спричинена зростанням інтересу мовознавців до мікролінгвістичних студій, які дають змогу з позицій антропоцентризму глибше й адекватніше репрезентувати суть досліджуваних об'єктів, процесів і явищ навколишньої дійсності.

Як відомо, причиною значних труднощів, що часто виникають у розмежуванні близьких за значенням синонімів, а звідси і правильного їх уживання в англомовному спілкуванні, є етнічно й індивідуально зумовлена концептуалізація об'єктивного світу. Оскільки навколишня дійсність своєрідно сприймається й відображається у свідомості різномовних комунікантів, для забезпечення успішного міжмовного спілкування між ними англістика сьогодні вже не може обмежитися запропонованим суто лінгвістичної інформації стосовно сфери вживання семантично пов'язаних лексем, які у тлумачних словниках часто супроводжуються взаємозамінністю, тотожними значеннями і сполучуваністю. Поглибле-

не осмислення того, як за допомогою мови відбувається концептуалізація та категоризація дійсності, входить у компетенцію нової науки – лінгво-концептології [3; 4; 7], у центрі уваги якої є співвідношення вербальних і невербальних знань носіїв тієї чи іншої мови.

Незважаючи на підвищення останнім часом інтересу до наукових пошуків просторової проблематики [1; 2; 5; 6; 7; 8; 9], ціла низка питань, що виникають у процесі дослідження специфіки ментальних структур концептуального простору, вербалізованих англійськими прикметниками *big* і *large*, усе ще потребує свого висвітлення. Саме цим і зумовлена актуальність дослідження, яка визначається загальною спрямованістю сучасних лінгвокогнітивних студій на розробку ефективних способів експлікації концептуального простору, репрезентованого мовленнєвою діяльністю людини, та моделювання структур знання вербалізованих і невербалізованих концептів. До них належать і ті, на перший погляд, недистинктивні змістові ознаки зазначених ад’єктивних одиниць, які ще не стали предметом окремого лінгвоконцептуального пошуку. Різноманітні способи репрезентації і структуризації квантів знання носіїв англійської мови про специфіку їх мовленнєвої реалізації, які у своїй цілісності визначають глибинний концептуальний простір, ще не знайшли належного висвітлення на сторінках ні вітчизняної, ні зарубіжної лінгвістичної літератури.

**Мета** статті – виявити й різнобічно описати концептуальний простір синонімічних прикметників *big* і *large* за допомогою когнітивного моделювання структур знання про їх ситуативно зумовлені змістові ознаки в англомовній комунікації.

Вихідним моментом у становленні когнітивної лінгвістики виявилось розуміння того, що інформація, залучена до декодування текстів, не може обмежуватися знаннями тільки мови, а повинна включати глибокі й різнобічні знання про світ і місце людини в ньому. Однак, щоб жити в гармонії з навколишньою дійсністю, людина постійно відчуває потребу впорядковувати її у своїй свідомості на концептуальному рівні, тобто створювати максимально адаптований до світосприйняття концептуальний простір.

Концептуальний простір розглядаємо як таку множину концептів, що відображає результат пізнавальної діяльності людини, актуалізований в адекватному сприйнятті та осмисленні нею інформації про членування й категоризацію навколишнього світу, і слугує забезпеченню потреб орієнтування у ньому. Підтвердженням такого визначення є численні висловлювання багатьох дослідників про те, що концептуалізація певного фрагмента дійсності й отримання набутого досвіду індивіда відбувається на ґрунті інформації з усіх доступних йому каналів, а це веде до утворення усталених уявлень про простір як сукупність концептів [3;7].

Поняття “концепт” описано з урахуванням лінгвокогнітивного підходу до його визначення, що базується на вивченні як семантичних ознак, так і поглибленому аналізі контекстів уживання англійських прикметників *big* і *large*. Прихильники такого напрямку трактують концепт як ментальне утворення, що репрезентує обсяг знань і вражень про певний об’єкт у свідомості індивіда [3; 4; 7]. Оскільки інтерес лінгвокогнітологів фокусується на виявленні й описі диференційних смислових ознак під час характеристики, на перший погляд, тотожних фрагментів навколишнього світу, увага зосереджена на аналізі специфічних ознак концептуального простору кожного з досліджуваних прикметників.

Саме просторові уявлення складають основу формування багатьох фундаментальних концептів у свідомості носія тієї чи іншої мови. Тривимірність та об’ємний характер простору, його значення для життєдіяльності людини і для пізнання навколишньої дійсності ведуть до того, що природна мова створює різні способи та засоби об’єктивації просторових уявлень, сукупність яких складає концептуальний простір. Зокрема, прикметники *big* і *large* не тільки описують великий розмір об’єкта, а й дають йому різноманітну просторову характеристику на основі принципу бінарної опозиції. Остання проявляється в тому, що прикметник *big* указує на протяжність відносно певного параметра, а *large* – на її відсутність.

Із виникненням концептуального аналізу сформувався новий підхід до вивчення синонімії, який полягає у можливості виявлення відмінностей навіть серед найбільш подібних змістових ознак. Мові з точки зору логіки її будови не потрібні абсолютні, взаємозамінні синоніми. Тому навіть найближчі за значеннями з них здатні до утворення своїх власних концептуальних просторів, стрижнем яких є відмінні змістові ознаки, що висувуються комунікантами на передній план у кожній конкретній ситуації спілкування. Частково знаходячись в одному концептуальному просторі, синонімічні прикметники *big* і *large* усе-таки маркують переважно різні ділянки цього простору та уточнюють асоціативні й когнітивні структури, які за ними стоять. Звідси робиться висновок про те, що застосування семантико-когнітивного підходу уможливило різнобічне вивчення їх концептуального простору.

У свідомості представників англомовного соціуму основні структури концептуального простору прикметників *big* і *large* не збігаються через наявність у них своїх власних змістових ознак. Їх неповторність і своєрідність доведена в роботі тим безперечним фактом, що вони акцентують різні смислові компоненти однакових, на перший погляд, фрагментів навколишньої дійсності. Звідси стає очевидним, що їх взаємозамінна фіксація у тлумачних словниках сучасної англійської мови є свідченням недосконалості наявної лексикографічної практики, яка сьогодні не

сприяє поглибленому розумінню і правильному вживанню близьких за значенням синонімів носіями інших мов.

Науковий аналіз фіксації лексикографічної та текстової репрезентації досліджуваних мовних одиниць дає вагому підставу для твердження про те, що найбільш показовими прикметника *big* є параметричні концепти: **ВИСОТА**, **ШИРИНА** і **ДОВЖИНА** у той час, як прикметника *large* – **ШИРИНА** і **ПРОСТІР**. Концепт **ВИСОТА**, що передається в мовленні прикметником *big*, є не просто уявленням про параметричні властивості зовнішності живих істот, які характеризуються високим зростом. Він також виступає найбільш показовим відображенням знань про їх м'язисте тіло. Репрезентація висоти матеріальних об'єктів цим прикметником стосується значної відстані низу ввєрх за вертикальним виміром, а також акцентування уваги на порівняно невеликій їх основі. Крім того, прикметник *big* не тільки позначає значний розмір предметів, але й неабияку віддаленість один від одного.

Концепт **ШИРИНА**, що передається *big*, пов'язаний із об'єктивацією уявлєнь про ситуативно зумовлений і збільшений в горизонтальній площині розмір очей людини внаслідок певних емоційних переживань. Головною його специфікою є непостійність (динамічність), тобто ситуативно зумовлена здатність органів тіла людини збільшувати розмір ушир, тоді як у концептуальному просторі прикметника *large* концепт **ШИРИНА** вибудовується як модель ситуації, пов'язаної з уявленнями про широкоплечу статуру, природну інгерентність значних за об'ємом органів і частин тіла людини та їх постійність (статичність). Особливості концептуалізації параметричних властивостей високих матеріальних об'єктів прикметником *large* простежуються у позначенні ним значної площі основи.

Параметричний концепт **ДОВЖИНА**, вербалізований прикметником *big*, демонструє розподіл повздовжнього виміру предметів вертикальної чи горизонтальної спрямованості. Водночас наочно-образні уявлення про прикметник *large* пов'язані з позначенням значного простору, відповідно до якого різноманітні предмети і явища навколишнього світу отримують деталізовану характеристику. Про це свідчить вербалізація концепту **ПРОСТОРИСТЬ**, який асоціюється у свідомості представників англomовного соціуму не тільки з незайнятою територією, величезними земельними угіддями, але й значною місткістю різних об'єктів тощо.

До найяскравіших показників телеологічної оцінки прикметника *big* належить концепт **УСПІШНІСТЬ**, безпосередньо пов'язаний із таким розумінням успіху, як досягнення високого рангу в кар'єрному злеті або суспільно-політичному житті людини, популярності чи слави знаменитості.

Отже, крізь призму тотожних, на перший погляд, концептів, характерних для *big* і *large*, носії англійської мови втілюють широкий обсяг знань як про параметричні, так і непараметричні властивості об'єктів екстра-



лінгвальної дійсності. Сприйняття об'єктів, що відштовхується від позначень їх дивергентно маркованих параметричних характеристик, є тим стрижнем, навколо якого групуються диференційні змістові ознаки, що лежать в основі формування концептуального простору англійських ад'єктивних одиниць *big* і *large*. Це дає вагому підставу для твердження про те, що їх концептуальний простір характеризується диференційним, ситуативно зумовленим сприйняттям різних фрагментів навколишнього світу, характерним для носіїв сучасної англійської мови.

Перспективним видається проведення подібних досліджень на матеріалі не тільки решти параметричних прикметників, але й одиниць, які належать до інших частин мови, що дасть змогу уточнити спільні риси та відмінні ознаки їх концептуального простору. Запропонована в дисертації методика лінгвоконцептуального аналізу може бути також використана у дослідженні інших мов.

### Література:

1. Афанасьева О. В. Лексическая сочетаемость прилагательных, обозначающих большой размер (*big / large, vast, enormous, immense, extensive, ample, expansive*) в современном английском языке: дисс. ... канд. филол. наук: 10. 02. 04 / О. В. Афанасьева. – М., 1977. – 174 с.
2. Берестнев Г. И. Мифология пространства сквозь призму языка / Г. И. Берестнев // Категоризация мира: пространство и время. – М., 1997. – С. 76-78.
3. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1 (001). – С. 18-36.
4. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ: типы фреймов / С. А. Жаботинская // Когнитивная семантика: мат. второй междунар. школы-семинара. Ч. 2. – Тамбов: ТГУ, 2000. – С. 10-13.
5. Кобозева И. М. Грамматика описания пространства / И. М. Кобозева // Логический анализ языка. Языки пространств. Языки русской культуры. М., 2000. – С. 152-163.
6. Кравченко А. В. Когнитивные структуры пространства и времени в естественном языке / А. В. Кравченко // Изд. РАН. АН. Сер. лит. и яз. – 1996. Т. 5. – №3. – С. 3-24.
7. Кубрякова Е. С. Язык пространства и пространство языка (к постановке проблемы) / Е. С. Кубрякова // Известия АН. Серия Литературы и языка. – 1997. – Т. 56. – № 3. – С. 22-31.
8. Рахилина Е. В. Семантика размера / Е. В. Рахилина // Семиотика и информатика. – 1995. – №. 34. – С. 58-81.
9. Симонян Т. А. Семантика пространственных атрибутов в свете когнитивного подхода: автореф. дисс. на соиск. учен. степениканд. филол. наук: спец. 10. 02. 04 “Германские языки” / Т. А. Симонян. – М., 2001. – 18 с.

**Borsuk T. P.,**  
Chernivtsi National University, Chernivtsi

## DISCOURSE FEATURES OF NEGATIVE PRONOUNS

*У статті розглядається категорія заперечення у сучасній англійській мові, окреслюється функціональна парадигма заперечення, висвітлюються дискурсивні характеристики заперечних займенників. Парадигма заперечення у сучасній англійській мові складається з морфологічних та лексичних засобів.*

**Ключові слова:** функціональна парадигма, заперечні займенники, морфологічні та лексичні засоби.

*В статье рассматривается категория отрицания в современном английском языке, исследуется функциональная парадигма отрицания, выясняются дискурсивные характеристики отрицательных местоимений. Парадигма отрицания в современном английском языке состоит из морфологических и лексических средств.*

**Ключевые слова:** функциональная парадигма, отрицательные местоимения, морфологические и лексические средства.

*The article deals with the category of negation in modern English, functional paradigm of negation, as well as discourse characteristics of negative pronouns. Negative paradigm in Modern English is constituted by morphological and lexical means.*

**Keywords:** functional paradigm, negative pronouns, morphological and lexical means.

Negation as a universal conceptual category in the language world view is discussed in many sciences: philosophy, logic, linguistics. There are two contradictory approaches to the concept of negation: in the first one negation is treated as the property of a word, while in the second – as the property of a sentence.

The problem of realization of the category of negation was studied by different scholars and in different aspects (A. I. Bakharev [1], C. L. Baker [5], K. Burke [6], D. Fishlin [7], L. R. Horn [8], O. Jespersen [9], E. Klima [10], I. Laka [11], V. V. Mykhailenko [12], G. Tottie [13], R. Zanuttini [14]) but still there are issues that need further investigation.

The topicality of the presented article is conditioned by the necessity to study inner relations in one of the semantic paradigms of Modern English – paradigm of ‘negation’. These relations are not homogeneous which may be caused by the complicated nature of the concept ‘negation’. The study of peculiarities of functioning of negative pronouns on the material of the English literary discourse constitutes the scientific novelty of the presented research.

The objective of this article is to establish functional paradigm of negation, as well as to elucidate peculiarities of functioning of negative pronouns in English literary discourse.

To achieve the objective it is necessary to solve the following tasks: to outline negation paradigm in Modern English; to reveal peculiarities of functioning of negative pronouns in the author's discourse.

The tasks were realized with the help of the following methods of analysis: descriptive method was used to establish semantic and syntactic characteristics of negative pronouns in the author's discourse; quantitative method was of help in determining the frequency of usage of negative pronouns in discourse.

The investigation was carried out on the material of novels by Graham Greene and Somerset Maugham out of which by the method of consecutive selection we singled out 1430 instances of usage of negative pronouns.

Both in linguistics and philosophy the negation category is viewed from the point of its linguistic and semantic characteristics. Thus, negative pronouns may be viewed as markers of the category of negation in English. In this respect it is necessary to specify the class of negative pronouns both in the system of English pronouns in general and in the aspect of their discourse characteristics within the category of negation.

Pronoun is a lexico-grammatical class of meaningful words, the meaning of which includes reference to the given act of communication (its participants, speech situation or the utterance itself), or the indication to the type of speech correlation of the word and metalingual reality (its denotative status). Pronouns correlate with the names – nouns, adjectives, numerals. Pronouns are the constituents of a wider lexico-grammatical class of pronominals, sometimes obtaining general name – pronouns [2, p. 437].

The importance of the problem of classification of pronouns is evident. Pronouns are classified according to their logical, semantic, and thematic characteristics [4, p. 236]. Logical and semantic classification includes pragmatic characteristics and semantic parameters of the pronouns, at the same time thematic classification is characterized by the thematic component being present.

So, according to logical and semantic classification, pronouns are traditionally divided into (the classification is suggested by V. Plungyan):

1) indicative, containing the reference to the act or speech situation in their meaning;

2) anaphoric, containing the reference to the given utterance or the text it is included into;

3) quantary, including indefinite, introductory, existential, universal, negative and interrogative pronouns [3, p. 158].

Thematic classes of pronouns according to the totality of their syntactic functions are united into two groups: pronouns-nouns and pronouns-adjectives, being included into the wider semantic class of pronominal

elements, the volume of which the scholars define in different ways. Some of them emphasize the connection between the meaning of pronominals and the speech situation. In this case they are defined as ‘demonstrative words’ (K. Brugman, K. Blair, U. Weinreich), ‘indexes’ or ‘indicators’ (Ch. Pears, V. Collinson), ‘words with unsteady signification’ (A. Nuren), ‘shifters’ (O. Jespersen, R. Jakobson), ‘actualizers’ (Ch. Bally, E. Benveniste) [see 2].

Other scientists put forward the ‘substitutive’ function of pronominal words, naming them ‘substitutives’ (L. Scherba, L. Bloomfield), ‘representatives’ (F. Bruneau); sometimes the term ‘pronoun’ is used for the denotation of the words-substitutives (O. Peshkovsky, E. Panov). The first tendency very often leads to the exclusion of ‘quantory’ words from the unity of pronominal ones, the other one involves into the process of analysis of quantificators as well.

Negative pronouns refer to quantory words and are used in utterances, indicating fallibility of certain predication for all the objects of a definite class.

Lexico-grammatical group of negative pronouns in the English language includes the following lexical units: *neither, no, none, no one, nobody, nothing*. For example:

*Nobody has been here since her last visit [16, p. 247];*

*Nothing could be done before morning, he thought [16, p. 112];*

*Neither of us mentioned him, but everybody knew who was the subject of the discussion [16, p. 74];*

*No rules he was ready to accept. That was his policy [16, p. 128].*

English negative pronouns are characterized by specific syntactic functions in discourse. The main syntactic functions of pronouns, according to the results of our research, are the following:

1. that of a subject (461 pronouns, that is 32,3% of the total quantity of the speech units under research);

2. that of a predicative (12 pronouns – 0,8%);

3. that of an object (406 pronouns – 28,4%);

4. that of an attribute (551 pronouns – 38,5%).

The results of this research are presented in Table 1.

*Table 1*  
*Syntactic Functions of Negative Pronouns in the Author’s Discourse*

Syntactic function	Amount	Percentage
Subject	461	32,3
Predicative	12	0,8
Object	406	28,4
Attribute	551	38,5
Total	1430	100%

The following examples may illustrate the usage of negative pronouns in the syntactical function of subject (32,3%).

No one ('not anyone; no person')

*No one to hear her prattling away would have guessed that she was the greatest actress in England [16, p. 82];*

*Julia was confident that no one would imagine for a moment that she was having an affair with a boy young enough to be her son [16, p. 238];*

Neither ('not one nor the other')

*The voices were approaching, neither seemed familiar to Julia, and she kept silence [16, p. 102];*

*Neither of her men was so young as Tom was, neither of them was too innocent [16, p. 205].*

Nothing ('not any thing; no thing')

*My husband has mentioned her, but nothing is settled yet [16, p. 96];*

*Nothing had happened to them for years, nothing now would ever happen to them till they died ... [16, p. 220].*

Nobody ('not anybody; no person')

*Nobody did, and he remained in her recollection, and in her bones without a name [16, p. 163];*

*Nobody ever thought of her clothes to be less than brilliant [16, p. 210];*

None ('not any; not one')

*It seemed to her that none but she knew what it was like to live with a man who was such a monster of vanity [16, p. 204];*

*She had an impression that he took none of them very seriously [16, p. 132].*

Lesser quantity of negative pronouns was used in the syntactic function of an object (34%).

Nothing ('not anything')

*But she left nothing undone to bind him to her [16, p. 127];*

*His behaviour had nothing of the chivalrous courtesy a young man might show to a fascinating woman [16, p. 139];*

No one ('not anybody; no person')

*They decided to keep their engagement for themselves, and Julia told no one about it but Jimmy Langton, two or three girls in the company and her dresser [16, p. 50];*

*Her emotions were typical for a woman of the theatre, no one took it strange [16, p. 46];*

None ('not any; not one')

*She had an impression that he took none of them very seriously [16, p. 132];*

*He seemed a trifle apathetic; he had none of her sparkling vitality ... [16, p. 251];*

Nobody ('not anybody; no person')

*When I've seen you go into an empty room I've sometimes wanted to open the door suddenly, but I've been afraid to in case I found nobody there [16, p. 282];*

*She had a sudden desire to see nobody and be seen by nobody [16, p. 279];*

The usage of negative pronouns in the attributive syntactic function takes up the third place in the structure of W. S. Maugham's discourse (21%).

No ('not one; not any')

*"No golf for Roger tomorrow, I think", said Julia to herself [16, p. 177];*

*She had no proof; she only had an intuition that she could not mistrust [16, p. 256];*

Neither ('not one nor the other')

*Neither gossip has reached the ears of Dolly de Vries [16, p. 166];*

*Neither of days was so long and boring to her until the time Tom went to Eastbourne with his family for Christmas [16, p. 98].*

No one ('not anybody; no person')

*There were no one's sweet reminiscences but hers ... [16, p. 68];*

*Theatre, rehearsals, performances ... too much ... but it was her life, no one's else [16, p. 93].*

Nobody ('not anybody; no person')

*It seemed nobody's room without a hint of human existence [16, p. 162].*

It is important to mention that the syntactic function of the negative pronouns as predicatives is limited (only 2% of all pronouns under analysis):

Nothing ('not anything')

*There was nothing in which he did not think that he knew better than anybody else [16, p. 80];*

No ('no one; not any')

*He had no fantasy and his ideas were commonplace [16, p. 181].*

Proceeding from the pronoun classification principles, their thematic classes according to their main syntactic functions are divided into two groups: pronouns-nouns and pronouns-adjectives. Among the pronouns-nouns in our research we single out thematic sub-classes of speech units, representing mainly animate / inanimate objects. Pronouns-adjectives with negative meaning have no qualitative and quantitative characteristics, and are expressed by determinatives.

The determinatives are marked by the same of possessive relations absence or point to the falsity of predication for the objects of a certain class. The results of quantitative analysis of negative pronouns functioning as substitutes of different parts of speech in of W. S. Maugham's discourse are represented in Table 2.

Table 2  
*Quantitative characteristics of the negative pronouns*

<b>Pronoun</b>	<b>Part of Speech Substitute</b>	<b>Quantity</b>	<b>Percentage</b>
Nobody	Noun	126	21
	Adjective	12	2
No one	Noun	82	8
	Adjective	14	2
None	Noun	63	10
	Adjective	0	0
Nothing	Noun	132	22
	Adjective	0	0
No	Noun	0	0
	Adjective	145	24
Neither	Noun	38	6
	Adjective	29	5
Total		607	100%

According to the obtained data we have come to the conclusion that the concept of ‘negation’ can include not only the negative particle *not*, but other word classes such as pronouns (*nothing, nobody*) and adverbs (*nowhere, never*) as well. Even with negation, a fairly well-understood category, the discourse is marked by the negative pronouns, forming the group of nominative parts of speech that makes up 67% of the examples and pronouns-adjectives that make up 33% of their total quantity. We can see that the pronouns were used in the function of noun in 126 instances: *nobody* – 21%; *no one* – 14%; *none* – 10%, whereas *no* is used only in the adjectival function. Evidently, the dominant position of pronouns-nouns may be explained by the substitutional function of the pronouns.

The category of negation, realizing pragmatic characteristics and relations within the act of speech communication, appears to be the important element of discourse. There is no doubt that negative pronouns help to realize the category of negation in discourse.

Discourse characteristics of negative pronouns are studied on the material of the novel by Graham Greene “The Stamboul Train”. The results of our investigation prove that the category of negation is mainly represented by the negative pronouns “*no*” (57%) and “*nothing*” (28. 5%).

No

*He kept his eyes alert as he went up the steps into the station. He must take no risks [15, p. 105];*

*She knew that her appearance was against her; she wore no hat, her hair was rumpled, and her breath smelt of drink [15, p. 110].*

Nothing

*"No", she said, "there's nothing you can do which will harm me" [15, p. 77];*

*When nothing happened he turned his face from the ladder and the blank wall [15, p. 91];*

Less representative is the pronoun "no one" – (14. 5%).

*A shadow of discontent passed across his features when he thought: But I can tell no one of this [15, p. 103];*

*... a few hotel porters staggered down the slippery pavement carrying bags; no one stopped, no one heard [15, p. 104];*

Negative pronouns *neither*, *nobody*, *none* are rarely used in the text under investigation. *Neither* is used mostly in cases when we want to state that not anyone of the group of people did some kind of activity, which is also true with the uses of *nobody*. These utterances are formed with the pragmatic intentions of the interlocutors in mind. *None* is used in an of-phrase to express lack of any positive quality or availability of something or someone who can perform an action.

Neither

*Neither of us are beauties, he thought, and the presence of a pink-and-white Madonna gave the whole situation a kind of conscious blasphemy [15, p. 93];*

*Neither would admit that they were interested in Janet Pardoe's beauty [15, p. 238].*

Nobody

*"Nobody ran as well as I. Nobody could catch me" [15, p. 115].*

None

*"It's none of our business what this young lady does" [15, p. 123].*

As we see, the distribution of negative pronouns in the discourse is unequal and the dominant usage of the negative pronouns "no" and "nothing" may be explained by the author's pragmatic intentions.

Thus, on the basis of examples from author's discourse, we can trace the typology of expressive means employed within the category of negation. Each type of negation is used on different language levels. The semantic level is always an opposition of positive and negative. On the lexical level the affix denotes negation. On the morphological level we can trace the most frequent means of expressing negation – the NOT-operator. The analysis on different levels showed that the morphological way is the most frequently used in



negative sentences – 163 units. A negative paradigm in Modern English is constituted by morphological and lexical means.

Further research of the category of negation and peculiarities of its realization in language and speech may be undertaken in connection with its functioning in different literary genres.

### **Bibliography:**

1. Бахарев А. И. Отрицание в логике и грамматике / Бахарев А. И. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1980. – 77 с.
2. Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Плуменян В. А. Общая морфология: Введение в проблематику / Плуменян В. А. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 384 с.
4. Селиверстова О. Н. Труды по семантике / Селиверстова О. Н. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.
5. Baker C. L. The Syntax of English 'not': the limits of core grammar / Baker C. L. – London: Longman, 1993. – 459 p.
6. Burke K. A Dramatic View of the Origins of Language and Postscripts on the Negative / K. Burke // Language as Symbolic Action: Essay on Life, Literature, and Method. – California: University of California Press, 1966. – p. 419–479.
7. Fishlin D. Negation, Critical Theory, and Postmodern Textuality / Fishlin D. – Boston, 1998. – 470 p.
8. Horn L. R. A Natural History of Negation / Horn L. – New York: Garland, 1998. – 423 p.
9. Jespersen O. Negation in English and Other Languages / Jespersen O. – Kobenhaun, 1957. – 270 p.
10. Klima E. Negation in English: the Structure of Language / Klima E. – London: Prentice-Hill, 1994. – 178 p.
11. LakaI. Negation in Syntax: On the Nature of Functional Categories and Projections / LakaI. – Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1997. – 236 p.
12. Mykhailenko V. V. The Category of Negation in Philosophy, Logic and Linguistics / V. V. Mykhailenko, I. V. Vasylyev // Науковий вісник Чернівецького університету. Германська філологія. – Чернівці, 1998. – Вип. 42. – P. 151–156.
13. Tottie G. Negation in English Speech and Writing / Tottie G. – New York: Routledge, 1999. – 380 p.
14. Zanuttini R. Negation and Verb Movement in the New Comparative Syntax Zanuttini R. – London: Longman, 1997. – 345 p.

### **The list of the illustrative material**

15. Greene G. Stamboul Train / G. Greene. – М. : Менеджер, 2004. – 255 p.
16. Maugham W. S. Theatre / W. S. Maugham. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 310 p.

**Ботвінко О. М.,**

Волинський національний університет ім. Лесі Українки, м. Луцьк

## НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРЕЗИРСТВА В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

*У статті досліджено невербальні компоненти комунікації на позначення презирства в сучасному англомовному діалогічному дискурсі. Автор виділяє інвентар зазначених невербальних засобів і характеризує їх з позицій функціонально-прагматичного підходу.*

**Ключові слова:** презирство, емоційний стан, невербальні засоби, діалогічний дискурс.

*В статье изучаются невербальные компоненты коммуникации, обозначающие презрение в современном англоязычном диалогическом дискурсе. Автор выделяет корпус данных невербальных средств и анализирует их с точки зрения функционально-прагматического подхода.*

**Ключевые слова:** презрение, эмоциональное состояние, невербальные средства, диалогический дискурс.

*The article highlights nonverbal means of communication for denoting contempt in Modern English dialogical discourse. The author points out these nonverbal means and analyses them from the viewpoint of the functional and pragmatic approaches.*

**Key words:** contempt, emotional state, nonverbal means, dialogical discourse.

Невербальні компоненти постають правдивими індикаторами емоційного стану комуніканта. Емоції, почуття, переживання включаються в комунікативний акт у формі різноманітних невербальних засобів, які здатні передавати емоції, ставлення суб'єктів один до одного, до змісту розмови. Інакше кажучи, на них покладається функція маніфестації психологічного змісту комунікації, вираження емоційної реакції [3, с. 45].

Невербальні компоненти є однаково значущими, обов'язковими, необхідними разом з вербальними, завдяки яким здійснюється розкриття емотивного аспекту діалогу, що сприяє адекватному й повному розумінню висловлення у складі діалогічного дискурсу.

Крім різноманітних вербальних засобів, які беруть участь в оформленні висловлень презирства, виразником емоційного стану співрозмовників є невербальні компоненти комунікації, які у письмовому дискурсі репрезентуються номінаціями в авторських ремарках. Наприклад:

1. *"You want to talk me into helping you get rich quick", Jane said contemptuously (V. McDermid. The Grave Tattoo, p. 418).*

**Мета** нашого дослідження полягає у встановленні корпусу невербальних компонентів комунікації на позначення презирства.

Як свідчить наш фактичний матеріал, спектр зазначених невербальних

засобів досить широкий. Невербальні компоненти на позначення презирства репрезентують численну систему засобів невербальної комунікації, насамперед із галузі *окулесики* (мова очей, візуальний контакт), *кінесики*, до якої відносять комунікативно значущі жести, рухи тіла, *міміки* (виразні рухи обличчя), *паралінгвістики* (різні голосові модуляції, темп мовлення, висота тону, ритм), *проксемики* (комунікативно значущі просторові параметри поведінки, тобто відстань між комунікантами, розташування по відношенню один до одного у процесі мовленнєвої взаємодії) [3, с. 5].

У процесі комунікації вираз очей передає широку гаму емоцій, психологічний стан людини, її найрізноманітніші почуття, які знаходять відбиток в погляді [7, с. 35-39]. Погляд характеризується різною тривалістю. Наприклад:

(2) *Constante gazed at the detective in open scorn. "I think detective Forge Unda is a corrupt cop. He is a traitor to his department, his fellow officers and the island of his birth"* (D. Pendleton. *Crisis Nation*, p. 104);

(3) *Benny stared at it for almost five seconds before he forced himself to look up, past the blue creased pants, past the heavy leather belt and service revolvers, to the police officers staring at him with barely disguised contempt* (S. Barnes. *Far beyond the Stars*, p. 81);

(4) *"You're going to take the fall for your nice middle-class university lecturer. While you're spending the foreseeable future banged up, she's going to be making a name for herself with the manuscript you found"*

*She flashed him a quick look of contempt* (V. McDermid. *The Grave Tattoo*, p. 481);

(5) *The merchant glanced at them with contempt, and in that instant he glimpsed something daubed upon a wall beside the oratory* (P. Ackroyd. *The Clerkenwell Tales*, p. 32).

Візуальне вираження презирства також варіюється за характером погляду:

(6) *But he only leaned into the vehicle and pinned Janie with a look of pure disdain* (R. St. Claire. *French Twist*, p. 102);

(7) *"No, you" – Hennig raked him with ineffable contempt – "you've had one role in all of this"* (J. Grant, D. Hutchinson. *Strange Pleasures 2*, p. 206);

(8) *"I don't know how you stand that stuff", he said, disdainfully eyeing my drink* (P. Cornwell. *From Potter's Field*, p. 151);

(9) *She glanced quickly about the bare room, taking everyone in, even the two policemen, in a sharp look of flashing scorn* (N. Larsen. *Passing*, p. 2).

Певне місце займають номінації фонаційних засобів – інтонація, голосові модуляції (силаголосу, його гучність і тембр, ритм і темп мовлення, діапазон тональності, особливості дикції, паузація), які є важливими специфічними сигналами емоційного стану мовця [6, с. 18]. Голосовим модуляціям належить особлива роль у передачі прагматичних емотивно-во-

люнтативних значень, оскільки через голос передаються емоції [5, с. 89].  
Наприклад:

(10) "I'll just watch Nihudian's testimony from the visitors' gallery", he told Stone as they were leaving.

Stone stopped and turned to Kevin.

"Yes, do that", he said, his voice dripping with scorn (P. Robinson. *The Tribunal*, p. 32).

(11) "Tonker's not like that. He's an artist".

"Artist!" Luke spoke with withering contempt (M. Allingham. *The Beckoning Lady*, p. 161).

(12) "You couldn't have got these from a shop", he said triumphantly.

There was contempt in Peter's voice (E. Wallace. *The Forger*, p. 24).

(13) "Among who?" Coe asked. "The undocumented?" The disdain in his voice when he used the word that described the immigrants was clear (J. Deaver. *The Stone Monkey*, p. 23).

Фонаційні засоби супроводжуються різними психофізіологічними голосовими реакціями, наприклад, посмішкою, сміхом, крикомтощо. Ці звукові вставки додають експресії вербальному мовленню, ілюструють душевний стан людини, її ставлення до чогось чи когось. Наприклад:

(14) His anger rose, and he would have liked to break her. "You do – you do – and what for?" he sneered with contempt (D. H. Lawrence. *The Rainbow*, p. 116);

(15) Now his contempt spewed out in a bark of laughter.

"Jacob didn't do it", he mimicked (J. Ryan. *Mistletoe and Murder*, p. 233).

Крім вищезазначених номінацій фонаційних засобів у висловленнях презирства застосовуються кінесичні засоби, які, репрезентуючи внутрішній й психологічний стан мовця, безпосередньо пов'язані з ставленням мовця до свого співрозмовника [2, с. 64]. У кожній конкретній комунікативній ситуації кінесичний засіб підтверджує певний душевний імпульс мовця [8, с. 278], тобто він передає адресату певну інформацію. Наприклад:

(16) "As to Agasaka – and wives" – he made a gesture of contempt – "there is no such wife as you, not even in the hut of the old king beyond the mountains, which are the end of the world", said Aliko, and Loka laughed again (E. Wallace. *Sanders*, p. 9-10).

Безумовно, комунікативно-інтенційна сила репліки збільшується при супроводженні висловлення мімікою. Міміка, що включає вираз обличчя, рух брів, губ виступає яскравим інформатором внутрішнього стану мовця, його почуттів, переживань, настроїв, бажань, ставлення до адресата у вигляді довіри чи недовіри, зацікавленості чи байдужості, поваги чи зневаги. Вираз обличчя як засіб невербальної комунікації є основним інформаційним каналом, що здатний передати змістповідомлення й слугує регулятором емоційного фону розмови [4, с. 14]. Таким чином, у міміці кодифікується потужний пласт модальної інформації. До початку

комунікації по зовнішньому вигляду співрозмовника можна визначити, в якій емоційній тональності буде відбуватися діалог. Наприклад:

(17) *Her cheeks bobbed as her mouth twisted in scorn.*

“*Researcher! Another frigging academic! /.../*” (R. Barnard. *A Murder in Mayfair*, p. 159);

(18) *He paused in the doorway of Laura’s room, his face suffused with rage and contempt as he looked back at Charlotte.*

“*And you, Mum, you couldn’t even see what it was that she’d turned into*” (S. Booth. *Black Dog*, p. 226);

(19) *Tommy’s brown eyes were hard and his jaw was clenched in contempt for the man currently parked in T. J’s office (A. J. Duvall. Anam Cara, p. 47).*

Проксемічні (відангл. proxemity – близькість), тобто просторові параметри процесу спілкування, також мають комунікативну значущість. Вони сигналізують про стосунки між комунікантами: якщо мовець сідає близько до адресата, то це свідчить про його доброзичливе ставлення. Якщо ж між комунікантами існує суттєва відстань, це свідчить про байдужість, холодність у стосунках, що не сприяє контактності, інколи призводить до комунікативного бар’єру [1, с. 36]. Виражаючи презирство, мовець свідомо намагається віддалитися від об’єкта презирства – відвертається, відходить, створюючи психологічний дискомфорт у процесі спілкування. Наприклад:

(20) *He looked at me with such contempt. And then he turned his back. I tell you he turned his back on me!* (P. D. James. *A Taste for Death*, p. 444).

Серед усього корпусу невербальних засобів можна виділити найбільш ефективні, дієві невербальні компоненти за рівнем значущості на позначення презирства: контакт очей, зневажливий вираз обличчя, зневажлива посмішка. Важливими є також особливості голосу, ті чи інші інтонації (фонаційні маркери), які у сукупності з кінесичними маркерами сигналізують слухачеві про характер висловлення співрозмовника. Номінації цих невербальних засобів разом з вербальними несуть функціональне навантаження у позначенні презирства у діалогічному дискурсі.

Перспективним убачається вивчення ролі мовчання у вираженні презирства.

### Література:

1. Андрианов М. С. Анализ процесса невербальной коммуникации как паралингвистики / М. С. Андрианов // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 36-37.
2. Иванова К. А. Язык жестов в процессе общения / К. А. Иванова // Вісник Харківськ. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – Вип. 13. – Харків, 2001. – № 527. – С. 64-67.
3. Крейдлин Г. Е. Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое литературное обозрение, 2002. – 529 с.

4. Мельник А. А. Язык жестов / А. А. Мельник. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. – 448 с.
5. Серякова І. І. Магія невербальної комунікації: навч. посіб. / І. І. Серякова. – К. : Вид. Центр КНЛУ, 2004. – 95 с.
6. Crystal D., Quirk D. Systems of prosodic and paralinguistic features in English / D. Crystal, D. Quirk. – The Hague-Paris: Mouton, 1964. – 147 p.
7. Ekman P. Face Muscles Talk in Every Language / P. Ekman // Psychology Today. – 1975. – Vol. 9, № 4. – P. 35-39.
8. Levy E., McNeil D. Speech, gesture and discourse / E. Levy, D. McNeil // Discourse processes. – 1992. – № 15. – P. 277-301.

### Джерела ілюстративного матеріалу

1. Ackroyd P. The Clerkenwell Tales / P. Ackroyd. – New York : Nan A. Talese / Doubleday, 2003. – 213 p.
2. Allingham M. The Beckoning Lady / M. Allingham. – Vintage : Random House, 2007. – 244 p.
3. Barnard R. A Murder in Mayfair / R. Barnard. – Scottsdale : Poisoned Pen Press, 2002. – 260 p.
4. Barnes S. Far Beyond the Stars / S. Barnes. – New York : Simon & Schuster, 1998. – 288 p.
5. Booth S. Black Dog / S. Booth. – London : Harper Collins Publishers, 2001. – 514 p.
6. Claire R. St. French Twist / R. St. Claire. – New York : Simon & Schuster, 2002. – 432 p.
7. Cornwell P. From Potter's Field / P. Cornwell. – New York : Penguin Group, 2005. – 384 p.
8. Deaver J. The Stone Monkey / J. Deaver. – New York : Simon & Schuster, 2002. – 432 p.
9. Duvall A. J. Anam Cara / A. J. Duvall. – Victoria : Trafford Publishing, 2005. – 303 p.
10. Grant J., Hutchinson D. Strange Pleasures 2 / J. Grant, D. Hutchinson. – Canton : Prime Books, Inc., 2003. – 256 p.
11. James P. D. A Taste for Death / P. D. James. – New York : Knopf, 1999. – 480 p.
12. Larsen N. Passing / N. Larsen. – New York : Dover Publications, 2004. – 112 p.
13. Lawrence D. H. The Rainbow / D. H. Lawrence. – Maryland : Wildside Press LLC, 2008. – 476 p.
14. McDermid V. The Grave Tattoo / V. McDermid. – London : Harper, 2007. – 546 p.
15. Pendleton D. Crisis Nation / D. Pendleton. – New York : Gold Eagle, 2009. – 192 p.
16. Robinson P. The Tribunal / P. Robinson. – New York : iUniverse, Inc., 2004. – 270 p.
17. Ryan J. Mistletoe and Murder / J. Ryan. – Toronto : Harlequin, 2007. – 256 p.
18. Wallace E. The Forger / E. Wallace. – Cornwall : House of Stratus, 2008. – 254 p.
19. Wallace E. Sanders / E. Wallace. – Cornwall : House of Stratus, 2008. – 190 p.

**Венжинович Н. Ф.,**

*Ужгородський національний університет, м. Ужгород*

## **ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ КІЛЬКОСТІ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ**

*Стаття присвячена порівняльному аналізу фразеологічних одиниць на позначення категорії кількості в англійській, українській та російській мовах. Дослідження виконано в лінгвокультурологічному аспекті. Авторка доходить висновку про те, що фразеологізми на позначення категорії кількості у досліджуваних мовах є яскравими ілюстраціями ментальних особливостей їх носіїв.*

**Ключові слова:** *фразеологічна одиниця, категорія кількості, ментальні особливості, лінгвокультурологічний аспект, порівняльний аналіз.*

*Статья посвящена сравнительному анализу фразеологических единиц, представляющих категорию количества в английском, украинском и русском языках. Исследование выполнено в лингвокультурологическом аспекте. Автор приходит к выводу о том, что фразеологизмы, представляющие категорию количества в исследуемых языках, являются яркими иллюстрациями ментальных особенностей их носителей.*

**Ключевые слова:** *фразеологическая единица, категория количества, ментальные особенности, лингвокультурологический аспект, сопоставительный анализ.*

*The article focuses on the comparative analysis of phraseological units denoting the category of quantity in English, Ukrainian, and Russian. The study is accomplished in linguoculturological aspect. The author draws a conclusion that phraseologism under study in the languages indicated are vivid illustrations of mental peculiarities of their representatives.*

**Key words:** *phraseological unit, the category of quantity, mental peculiarities, linguoculturological aspect, comparative analysis.*

Сучасна лінгвістика все частіше нині звертається до вивчення різноманітних мовних явищ у лінгвокультурологічному аспекті. Оскільки фразеологізми образно відтворюють різні сторони життя й діяльності людини, то вони не раз уже ставали предметом наукових студій.

Цікавими для нас є погляди на задекларовану проблему вітчизняних (Б. Ажнюка, Р. Зорівчак, В. Говердовського, С. Єрмоленко, В. Калашника, Є. Отіна, В. Ужченка) та зарубіжних лінгвістів (А. Мелерович, В. Мокієнка, В. Телія) тощо [див., наприклад, 3; 6; 7; 10; 11; 14; 15 тощо]. У працях В. М. Мокієнка простежується виникнення первинного образу фразеологізму, подано глибокі етимологічні розвідки, які сприяють засвоєнню великого обсягу інформації про сталий фразеологічний вираз [див., напри-

клад, 9; 10]. Б. М. Ажнюк уважає, що фразеологізми “є носіями не тільки предметно-логічного значення, в їх формі відображені, “сфотографовані” характерні риси етнокультурного обличчя даного народу” [1, с. 3]. Погоджуємося з думкою А. М. Мелерович, яка стверджує, що “дослідження проблеми моделювання фразеологічних одиниць набуло нових перспектив у зв’язку з вивченням фразеології в когнітивному аспекті як системи мовних засобів, яка особливим чином фіксує процеси пізнання, відображення свідомістю об’єктивної дійсності, що слугує своєрідним мовним кодом перетворення і зберігання інформації про навколишнє, вираження відношення до пізнаваного світу” [15, с. 29] (*переклад наш – Н. В.*).

Проте у порівняльному аспекті фразеологізми на позначення категорії кількості в англійській, українській та російській мовах із погляду лінгвокультурології ще не були предметом спеціального дослідження. Саме у цьому вбачаємо новизну нашої наукової розвідки. Актуальною вона є тому, що нині, як ніколи, потрібно заглибитися у вивчення наших витоків, наших коренів, порівняти ментальні особливості різних етносів на прикладі, зокрема, фразеологічних одиниць англійської, української та російської мов. Адже міжкультурна комунікація не може успішно здійснюватися без знання цих особливостей. А фразеологічні одиниці є тим багатим матеріалом, в якому захована народна мудрість, культура народу, його традиції, звичаї, вірування тощо. Як відомо, українська і російська мови є близькоспорідненими, англійська ж стосовно них – віддаленоспоріднена. Отож ми ставимо собі за мету простежити спільне й відмінне у цих мовах на прикладі фразеологізмів, що позначають кількість, з’ясувати роль стійких виразів у здійсненні спілкування англійців, українців та росіян. Тим самим ми плануємо встановити та проаналізувати ментальні особливості зазначених етносів через фразеологізми. Наше завдання також полягає у тому, щоб привернути увагу до того, як фразеологічні вирази виступають виразниками культурних надбань трьох народів, як досконале вивчення цього мовного матеріалу сприятиме поглибленню й розширенню міжмовних та міжкультурних контактів між народами.

Джерельною базою нашого дослідження слугували словники [2; 4; 5; 8; 12; 13; 16].

Під фразеологізмом ми, услід за В. Д. Ужченком, розуміємо “відтворене, цілісне за значенням, стійке за складом і структурою словосполучення” [14, с. 7]. Учений стверджує, що практично всім фразеологізмам властивий культурно-національний компонент [там само, с. 433]. І хоча зроблено у цій галузі чимало, проте все ще залишається багато нез’ясованого, дискусійного. У пропонованій статті ми представимо декілька лінгвокультурологічних розвідок на позначення категорії “велика кількість, багато”.



Англ. *Danaideantask* [9, с. 30]; укр. *бездонна (дірява) бочка* – велика кількість, безконечно, марно витрачена [13, с. 37]; рос. *бездонная бочка* [16, с. 76] – *тс*;

Бездонна бочка – це бочка данаїд – дочок царя Даная. Данай, правитель острова Аргоса, знаменитим був не тільки тим, що мав п'ятдесят дочок, а й тим, що навчав людей копати криниці. Цареві дочки-данаїди допомагали батькові відшукувати джерела. За словами оракула, Данай мав загинути від руки свого зятя. А їх мало бути аж п'ятдесят. І коли брат Даная – Єгипет, батько п'ятдесяти синів, домігся, аби Данай віддав своєї дочок йому в невістки, батько умовив наречених повбивати своїх чоловіків у першу шлюбну ніч. Це зробили всі, крім однієї, котра насправді встигла покохати свого обранця. Сорок дев'ять сестер були суворо покарані: боги прирекли їх наповнювати водою бездонну бочку в підземному царстві – Аїді. Така кара була не випадковою – добру справу робили данаїди за земного життя – віднаходили людям джерела води. Після їх злочину – пролиття крові їх чоловіків – боги повернули данаїд до первинної доброї справи – до води, але вже в якості страждання. Кожен, хто вчинить зло, безмежно страждатиме за часом, коли він творив добро, але вороття не буде [див. 3, с. 64].

Англ. *the lion's share; the grater part (of sth.); the bulk (of sth.)* [за байкою Езопа] [2, с. 614]; укр. *левова пайка (частка)* чого – дуже багато або велика частина [13, с. 481]; рос. *львиная доля* [16, с. 558] – *тс*;

Образ фразеологізму співвідноситься з зооморфним кодом культури, тобто зі сукупністю імен тварин, які виступають як носії культурних властивостей, що їм приписують. Це надає цим іменам ролі знаків мови культури. В основі образу лежить зооморфна метафора, тобто уподібнення тваринного і людського світів. Лев у міфопоетичних уявленнях – цар звірів; це дозволяє йому виконувати роль символу царської влади. Саме левові як царю належить найбільша і найкраща частина здобичі. Фразеологізм у цілому виступає в ролі еталона великої частини, великої кількості чогось [див. 5, с. 368].

Англ. *pour down (ons. o.) a sif from a horn of plenty (as if from a cornucopia); rain down (ons. o.) in a never-ending stream* [9, с. 545]; укр. *як (мов, ніби і т. ін.) з рога достатку (Амальтеї)*, книжн. у великій кількості, щедро, рясно [13, с. 602]; рос. *как из рога изобилия* – об источнике неисчерпаемого изобилия чего-л. (перевод с лат. *cornucopiae* – рог, наполненный цветами и плодами, символ изобилия) [16, с. 259].

Йдеться про ріг кози Амальтеї, наповнений квітами, фруктами й овочами. Його шанували і мали своїм символом божественна Гея, могутній Геракл, богиня долі Фортуна і бог багатства Плутос. Амальтея – дивовижна коза: вона вигодувала Зевса, котрого ховали на Криті від Кроноса, жорстокого бога, який пожирав дітей і хотів з'їсти малолітнього Зевса. А

Зевс, коли став богом богів і людей, здолав Кроноса і змусив його виригнути всіх поглинутих дітей цілими і здоровими. Крім цього, вдячний бог-Громовержець забрав козу Амальтею на небо і перетворив її на сузір'я. Ріг вознесеної до зір кози подарував своїм рятівникам: із цього рогу вони могли брати все, що забажають і скільки забажають – а багатства в рогові не поменшає. Тож невичерпним може бути той достаток, що від добра. Не вичерпуються тільки ті багатства, які здобувають не через придбання, а через віддавання. Багатство і достаток скупого не можуть бути невичерпними, бо він їх не черпає. Багатство і достаток щедрого не можуть вичерпатись, бо він віддасть не тільки останнє, а й те, чого ще не має [3, с. 15-16].

Англ. *baker's (devil's, great, long, printer's) dozen* – за старим англійським звичаєм торговці хлібом одержували від булочника 13 хлібів замість 12, що й становило їх прибуток [2, с. 61]; укр. *чортове число, чортова дюжина* [13, с. 764] – тринадцять; рос. *чертова дюжина* [16, с. 754] – те;

Дюжина – старовинна міра рахунку (дорівнює 12), яка застосовувалася до введення в Росії в 1918 році метричної системи мір, а також 12 однорідних предметів. Чортова дюжина – це тринадцять. Образ фразеологізму співвідноситься з числовим кодом культури, в якому ті чи інші числа наділяються значимими для культури смислами. У більшості культур і релігій числа мають складну й багатозначну символіку. В християнській традиції неприйняття числа тринадцять і наділення його негативними значеннями пов'язано з присутністю 13-ти учасників Таємної вечері, один із яких зрадив Христа. В Європі 13 сприймається як диявольське “відьмацьке” і чорно-магічне число. Нещасливе число 13 – чортова дюжина – звичайно протиставляється щасливому числу 12 – дюжині (12 Апостолів, 12 місяців річного циклу тощо). Тринадцять є одним із улюблених чисел диявола, носія світового зла, на що в образі фразеологізму вказує прикметник *чортова* [див. 5, с. 724] (*переклад наш – Н. В.*).

У процесі порівняння фразеологізмів на позначення категорії кількості ми матеріал чужих мов сприймаємо через призму рідної мови, пропускаючи інформацію через свою свідомість, враховуючи свій життєвий досвід. Якщо в українській і російській мові це робити легше, бо в носіїв цих мов є багато спільного в історії, культурі, звичаях, традиціях, то коли аналізуємо стійкі вирази англійської мови, зустрічаємося з труднощами нерозуміння ментальних особливостей її носіїв. У такому випадку залучаємо більшу кількість довідкової літератури, що сприяє кращому розумінню значення мовних одиниць.

Досліджений матеріал свідчить про надзвичайне різноманіття символів, кодів культури, закладених у фразеологічних одиницях. Нами спостережене активне використання у фразеологічних одиницях усіх трьох

мов античних легенд. Це, зокрема, повчальна історія про дочку царя Данаї, в якій закладено глибинний смисл, який полягає у тому, що треба задуматися людям, що чинять зло, бо прийде час, і вони шкодуватимуть про заподіяне зло, та історію не можна повернути назад. Це також і зооморфний код культури, втілений в імені *лев*, яке асоціюється в нашій свідомості з чимось великим, великою кількістю. У досліджених фразеологізмах ми спостерегли широку символіку різних чисел, зокрема, числа *тринадцять*. І хоч українська та російська мови є близькоспорідненими, а англійська – віддаленоспоріднена, простежується багато спільного у ментальному сприйнятті явищ дійсності носіями цих мов. Вбачаємо перспективним подальше дослідження цієї теми, розгорнувши в глибину категорію кількості. Плануємо порівняти на матеріалі трьох мов наповнюваність фразеологізмами категорії кількості, зокрема у підгрупі “мало, мала кількість”, “рівна кількість”, “повна відсутність когось, чогось”. У подальших наукових дослідженнях звернемо докладніше увагу на частково еквівалентні та безеквівалентні фразеологічні одиниці в англійській, українській та російській мовах на позначення категорії кількості. Зосередження уваги саме на вивченні таких фразеологічних одиниць зумовлене вимогами сучасності, коли налагоджуються все тісніші міжнародні контакти у різних галузях, поглиблюється міжкультурна комунікація. Тому для повного порозуміння між собою носіїв близько- та віддаленоспоріднених мов таке дослідження нагально необхідне, попри те, що вже й багато зроблено у цій царині. Адже по-різному, в різних умовах формувалася мовна культура наших народів, виробилися свої, неповторні цінності. А отже, завдання науковців – сприяти покращенню мовної культури особистості, особливо в наш час глобалізаційних змін, сприяти взаєморозумінню, зокрема і за допомогою стійких фразеологічних виразів, в яких народи заклали вічну мудрість.

### Література:

1. Ажнюк Б. М. Англійська фразеологія у культурно-етнічному висвітленні. Монографія / Б. М. Ажнюк / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні / [відп. ред. Ю. О. Жлуктенко]. – К. : Наук. думка, 1989. – 136 с.
2. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К. Т. Баранцев. – 2-е вид., випр. – К. : Знання, КОО, 2005. – 1056 с.
3. Багнюк Анатолій. Символи українства. Художньо-інформаційний довідник / Анатолій Багнюк. – Тернопіль: Новий колір, 2008. – 828 с.
4. Большой англо-русский фразеологический словарь: Около 20 000 фразеологических единиц / А. В. Кунин. – 6-е изд., исправл. – М. : Живой язык, 2005. – 944 с.
5. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В. Н. Телия. – 2-е изд., стер. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА. – 784 с. (Фундаментальные словари).

6. Зализняк Анна А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. – М. : Языки славянской культуры, 2005. – 544 с. – (Язык. Семиотика. Культура).
7. Кононенко Віталій. Символи української мови. Монографія / Віталій Кононенко. – Івано-Франківськ: Плай, 1996. – 272 с.
8. Лубенская С. И. Большой русско-английский фразеологический словарь / С. И. Лубенская. – 2-е рус. изд. – М. : АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2004. – 1056 с.
9. Мокиенко В. М. Почему так говорят? От Авося до Ятя. Историко-этимологический справочник по русской фразеологии / В. М. Мокиенко. – СПб: Норинт, 2006. – 512 с.
10. Мокиенко В. М. Загадки русской фразеологии. – 2-е изд., перераб. / В. М. Мокиенко. – СПб: Авалон, Азбука-классика, 2007. – 256 с.
11. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. Монографія / А. М. Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332 с.
12. Словник символів культури України / за заг. ред. В. П. Коцура, О. І. Потапенка та ін. – 3-є вид. – К. : Міленіум, 2005. – 352 с.
13. Словник фразеологізмів української мови / Уклад. : В. М. Білоноженко та ін. – К. : Наук. думка, 2003. – 1104 с. – (Словники України).
14. Ужченко В. Д., Ужченко Д. В. Фразеологія сучасної української мови: Навч. посіб. / В. Д. Ужченко, Д. В. Ужченко. – К. : Знання, 2007. – 497 с.
15. Фразеологизм и слово в национально-культурном дискурсе (лингвистический и лингво-методический аспекты): Международная научно-практическая конференция, посвященная юбилею д. ф. н., проф. А. М. Мелерович (Кострома, 20-22 марта 2008 г.). – М. : ООО Издательство "Эллис", 2008. – 615 с.
16. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. А. Н. Тихонова. Справочное издание: В 2 т. – М. : Флинта: Наука, 2004. – 832 с.

*Гармаш О. Л.,*

*Запорізький національний університет, м. Запоріжжя*

## **ФРЕЙМИ І КОНЦЕПТИ ЯК БАЗОВІ ОДИНИЦІ МЕНТАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

*Статтю присвячено дослідженню таких ментальних структур репрезентації знань як концепти та фрейми. В межах роботи з'ясовуються зв'язки між ними, наводиться авторське розуміння поняття фреймових просторів, пропонується інноваційна тривимірна типологія фреймів.*

**Ключові слова:** когнітивна лінгвістика, концепт, фрейм.

*Статья посвящена исследованию таких ментальных структур репрезентации знаний как концепты и фреймы. В пределах работы выясняются связи между ними, приводится авторское понимание фреймовых пространств, предлагается инновационная трехмерная типология фреймов.*

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, концепт, фрейм.

*The article focuses upon such mental structures of knowledge representation as concepts and frames. In this work the links between them are exposed. We offer author's interpretation of frame spaces and an innovative three-measure typology of frames.*

**Keywords:** cognitive linguistics, concept, frame.

В сучасному інформаційному світі все більше уваги приділяється дослідженню процесів отримання, переробки та зберігання знання. Когнітивна лінгвістика намагається представити та дослідити загальний мовний фонд у всій його когнітивній комплексності, що, у свою чергу, передбачає врахування моделей здобуття мовного знання, рецепції та продукування [32, с. 40].

Домінування у сучасному мовознавстві антропоцентричного підходу зумовлює вивчення мови у тісній взаємодії з навколишньою дійсністю, а “людина постає точкою відліку в процесі аналізу тих чи інших явищ, визначаючи його перспективи та кінцеві цілі” [13, с. 212]. У світлі інноваційних лінгвістичних теорій мову розглядають як “засіб накопичення знань про культуру нації та цивілізації загалом” [16, с. 7].

Як зазначають науковці, однією з найважливіших ознак сучасної функціонально-комунікативно та когнітивно зорієнтованої лінгвістики слід вважати виділення нових типів об'єктів (одиниць, категорій) дослідження та суттєву парадигмальну “переорієнтацію” об'єктів давно (чи відносно давно) відомих у науці про мову. Такими новими об'єктами, без сумніву, є дискурси, мовленнєві акти, мовленнєві жанри, концепти,

фрейми, сценарії, реєстри, принципи, максими, стратегії і тактики спілкування та ін. [3, с. 4].

Традиційно вважається, що найбільш значущим типом структури представлення знань виступає фрейм, якому належить організаційна роль у нашому розумінні світу в цілому. Фрейм – феномен, який викликає суперечливі тлумачення, що пов’язано з одного боку, зі складністю самого явища, а з другого – недостатньою теоретичною розробкою цього питання [24, с. 24].

Попри багаточислені дослідження з проблем лінгвокогнітивної термінології, однозначне трактування сутності таких понять як “фрейм” та “концепт” досі не знайшло місця на сторінках мовознавчої літератури, отже, воно не виходить зі спектру **актуальних** напрямків наукового аналізу. Саме тому ми поставили за **мету** висвітлити сутність таких когнітивних структур як концепти та фрейми, а також взаємозв’язки між ними.

Вказана мета обумовлює необхідність вирішення наступних **задач**: – розглянути варіативність трактування фреймів та концептів як складових ментальних механізмів репрезентації інформації; – запропонувати авторську типологію фреймів; – трактувати поняття “фреймових просторів”; – визначити особливості взаємодії концептуальних та фреймових структур.

В усіх мовах світу слово є мовним знаком, має зміст і форму... [5, с. 20]. Відомо, що різні мови по-різному позначають одні й ті ж реалії. Проте, навряд чи існування різних картин світу може бути мотивованим лише внутрішніми, іманентними ознаками етнічних мов. Не мова, а народ створює свою культуру, а культура так чи інакше віддзеркалюється в мові. [27, с. 115]. У межах лінгвістичної когнітології значення розглядається як ментальна структура, включена в моделі знання та думки і позначена національно-культурною специфікою мовної свідомості етнічної особистості – представника певної соціокультурної спільноти [4; 8; 25 та ін.].

Термін “фрейм” набуває різного змісту у комунікативному та когнітивному відгалуженнях функціональної лінгвістики [10, с. 40]. Як відомо, поняття фреймів було запозичене зі сфери моделювання штучного інтелекту і стало одним із важливих міждисциплінарних відкриттів. На думку класиків когнітивного напрямку, досвід є ні що інше, як знання людини про стереотипні ситуації, що зберігаються в свідомості у вигляді певних структур – фреймів.

У своїй концепції Е. Гофман зазначає що фрейм (від англ. *framework*) вказує на аналітичну основу, за допомогою якої людина усвідомлює власний досвід [31, с. 7]. М. Мінський визначає фрейм як статичну, інформаційну структуру даних, необхідних для репрезентації стереотипної ситуації. На його думку зміст фрейма представляє сукупність вершинних і термінальних компонентів. “Верхні рівні” фрейма чітко визначені, оскільки утворені такими поняттями, які завжди логічні по відношенню

до стереотипної ситуації. На “низьких рівнях” є термінали, які необхідно заповнити характерними прикладами або даними [18, с. 7].

Поняття фрейму, на первинному етапі пов’язувалось з проблемою розуміння і розпізнавання ситуації, згодом було розширене і стало застосовуватись з метою аналізу особливостей організації мовної системи в цілому. Як лінгвістичну концепцію Ч. Філмором було запропоновано фреймову семантику – програму досліджень, що надає можливість охарактеризувати принципи створення нових слів і речень, виникнення нових значень слів, а також сукупності значень складових цілого [30, с. 111]. Досліджуючи фрейми як засоби організації досвіду, дослідник убачав в них інструменти опису і пояснення мовного матеріалу, стверджуючи, що між мовними одиницями і фреймами є зв’язок [28, с. 83].

Кожен фрейм є частиною ширшої фреймової системи, яка включає споріднені співвіднесені фрейми. На думку Ч. Філмора, це пояснюється тим фактом, що різні фрейми включають частково схожий інформаційний матеріал, який визначається одним і тим самим репертуаром сутностей, відношень чи ситуацій, а також контекстів уживання в житті людини, що в цілому робить можливим існування міжфреймових відношень у її пам’яті [30, с. 124].

Хоча перехід від фрейму до фрейму здійснюється надзвичайно швидко, формування їх системи здійснюється протягом усього життя людини і визначається набуттям нею відповідного досвіду [17, с. 290]. Фрейми визначають також як пакети інформації, що зберігаються в пам’яті й утворюються в ній у міру необхідності з наявних у пам’яті компонентів, які забезпечують когнітивну обробку стандартних ситуацій [6, с. 7].

У лінгвістиці є відомою також точка зору згідно якої під фреймом розуміють спосіб опису когнітивного контексту, що забезпечує фон для когнітивних категорій та асоціюється з ними [33, с. 210]. Зауважуючи, що когнітивна модель і фрейм – дуже подібні поняття, вчені розглядають останній як різновид когнітивної моделі, яка репрезентує знання й погляди, пов’язані з конкретними ситуаціями, що часто повторюються [там само, с. 211].

Т. ван Дейк визначає фрейм як одиницю знань, побудовану навколо певного поняття [29, с. 385]. Фрейм представляє собою універсальну категорію, що об’єднує різноманітні знання людини, отримані у процесі пізнання, а також концентрує інформацію про те, як пов’язані між собою різні предмети та явища, яким чином вони використовуються й діють [9, с. 202].

Одиниці цих знань (які і є фреймами) зберігаються в пам’яті й формують певну понятійну структуру мовного (конструкції взаємопов’язаних слів), а також позамовного (уміння відповідним чином орієнтуватись в ситуації) досвіду [20, с. 119]. Науковці наголошують, що фреймові структури виступають “посередником між власне мовним значенням і позначуваною позамовною дійсністю” [15, с. 100].

В поєднанні когнітивних і лінгвістичних структур полягає подвійна природа фрейму. Однією з невід’ємних характеристик фреймів є наявність певної структури, набір характеристик, достатня кількість яких може привести до активації фрейму в цілому [7, с. 55]. Його структура базується на паралельному використанні вербальних і невербальних знань та їх взаємодії, при цьому зауважується, що невербальні форми інформації завжди можуть бути організовані через вербальні [26, с. 101].

Фрейм являє собою структуру, що репрезентує стереотипні ситуації у свідомості людини і призначену для ідентифікації мовної ситуації, яка ґрунтується на такому ж ситуативному шаблоні [12, с. 154-155]. Іноді фрейм визначається як “структура, яка забезпечує сталі зв’язки в моделях людського досвіду, що дозволяє мовним знакам будувати саме ці моделі” [2, с. 15]. По суті, фрейм є способом організації інформації у пам’яті людини [7; 21].

Залежно від виду слотів та їх взаємозв’язків С. А. Жаботинська розрізняє п’ять типів фреймових структур: 1. Предметноцентричний фрейм, який складається із системи пропозицій, це до одного й того ж логічного суб’єкта приєднується декілька логічних предикатів; у центрі уваги перебуває сам предмет. 2. Акціональний фрейм, конститuentами якого є декілька предметів, які наділяються семантичними ролями, акцент зміщується на взаємодію одного предмета з іншими. 3. Партонімічний фрейм, предметні сутності якого співвідносяться між собою як ціле і його частина. 4. Гіпотонімічний фрейм, у якому предметні сутності поєднуються родо-видовими відношеннями. 5. Асоціативний фрейм, що ілюструє відношення схожості, яке базується на зближенні концептів у мисленні самого індивіда. Як зазначає автор, у результаті інтеграції базових фреймів виникає міжфреймова сітка, яка відображає структуру лексичного значення [11, с. 84]. У такий спосіб базові фрейми використовуються як свого роду “будівельні блоки” для ментальної репрезентації тієї чи іншої області людського досвіду [11, с. 88].

В наш час питання про те чи вважати концепт і фрейм одиницями одного або різних рівнів узагальнення набуває все більшої дискусійності. В деяких випадках їх вважають повними або частковими термінологічними синонімами, чи навіть розглядають фрейм як тип концепту або навпаки. Відсутність загальноприйнятих визначень пояснюється складністю даних об’єктів когнітивний-лінгвістичного аналізу, особливостями їх структурованості.

Мовна свідомість особистості представляє собою динамічно функціонуючий ментальний простір, представлений сукупністю концептів і суміжних ним структур знання (фреймів, когнітивних категорій і т. д.) В рамках лінгвокогнітивного підходу концепт розглядається як розумове уявлення про об’єкт реального або уявного світу що сприймається [19].



Саме питання вербалізації світу, тобто виявлення шляхів “ословлення” позамовної дійсності, зумовлює пошук особливостей відображення сприйняття оточуючого середовища у мовних одиницях [14, с. 74]. Як відомо, будь-який концепт, являє собою “одиницю розумової діяльності мовної особистості” [23, с. 7], має багатокомпонентну структуру і багаторівневу організацію.

Остання може бути виявлена за допомогою аналізу мовних засобів репрезентації цього концепту. Цілком очевидно, що дослідження семантики мовних одиниць, що об’єктивують концепт, є єдиним засобом доступу до змісту ментального простору нації, а точніше його вербалізованої частини. Проте, як відомо, певна частина концептів не мають мовного вираження. Це свідчить про те, що мовна картина світу є лише частиною загальної картини світу носіїв англійської мови, яка без сумніву характеризується параметрами складності та різноманітності.

Наявність або відсутність у концепту вербальної форми ніяк не впливає на факт його існування в свідомості у вигляді ментальної одиниці. Таким чином, як відзначають лінгвісти, мовні засоби необхідні не для існування а для “передачі змісту концепту” [22, с. 60]. Як відомо, концепти не існують в розрізненому стані, вони функціонують тільки в межах складної системної єдності. Сукупність концептуальних структур носіїв англійської мови утворює концептуальну систему або концептосферу. Концептосистема є структурованим утворенням, що характеризується не тільки взаємовпливом, а й взаємопроникненням її компонентів.

Викладене вище пояснюється специфікою функціонування людської свідомості. Постійно актуалізуючись у мові в різних своїх областях і аспектах, поєднуючись з іншими ментальними утвореннями і виходячи з них, концепт виступає у всій палітрі свого змістовного наповнення. Крім того, зміст мовної свідомості не залишається незмінним: знаходячись в стані розвитку, вона постійно оновлюється і репрезентується в процесі мовної діяльності [1, с. 18].

Звичайно, фрейм і концепт – діалектично пов’язані поняття. Це обумовлено по-перше, тим, що вони обидва відносяться до рівня репрезентації баз знань в свідомості носіїв певної мови, а по-друге, – їх спільним функціонуванням в ментальному середовищі. Проте, концепт традиційно трактується як гештальтна (цілісна) одиниця, яка має свою власну структуру. Між тим, вона є мінімальною й, відповідно, неподільною одиницею репрезентації вербальної бази знань носіїв мови. Натомість, фрейм визначається поняттям більш чи менш складної структурованості і не може відповідати параметру неподільності.

Аналізуючи наведені вище визначення фрейму можна дійти висновку, що фрейм являє собою певним чином структуровану модель знання людини, в якій можуть бути виділені певні складові компоненти і наявні

між ним зв'язки. На нашу думку, фрейми функціонують в свідомості людей як складні, багатокомпонентні, рухливі за своєю структурою пакунки інформації про типові ситуації з метою економії ментальної енергії (енергії вищого типу) в процесах її зберігання у оперативні пам'яті носіїв мови та вивільнення як у вербальній, так і невербальній формі.

В межах запропонованого нами підходу, вважаємо за доцільне типологізувати фрейми за такими трьома характеристиками: за структурою; за функцією; за змістом. Кожна з вказаних характеристик може бути представлена у вигляді системи, в якій перетинаються всі її складові. Так, наприклад, система за якою визначається структура фрейму, оперує такими складовими: вербальні, візуальні, моторні. Система, за якою визначається функція фрейму, оперує такими складовими: комунікативні, логічні, часові. Система, за якою визначається зміст фрейму, оперує такими складовими: егоцентричні, світоцентричні, інфоцентричні.

Стосовно ментальної репрезентації словникового складу сучасної англійської мови, зазначимо, що одиниці спілкування різних рівнів мовної системи (морфологічні, лексичні, синтаксичні) представлені різними за структурою та функціями ментальними структурами (концептами різної складності). Своє безпосереднє “вивільнення” концепти демонструють у фреймових структурах.

В своїй єдності фрейми утворюють так звані *фреймові простори* під якими ми розуміємо індивідуальні або колективні сукупності конститuentів ментальної об'єктивації реальності / нереальності в рамках яких такі статичні й неподільні структури як концепти набувають динамічності й реалізують функцію вивільнення компонентів інформаційної єдності.

Фреймові простори постійно перебувають у процесі трансформації (розширення, встановлення нових зв'язків, реформації складових ядерної та периферійної зон, тощо). Цей факт визначається тим, що ментальні репрезентації світу, що сприймається людиною, постійно оновлюються й укладаються в нову упорядковану структуру свідомості індивіда.

У зв'язку з цим розгляд дериваційної системи англійської мови в лінгво-когнітивному аспекті з позицій сучасної антропоцентричної парадигми дозволяє не тільки і не стільки внести доповнення до її традиційного розуміння, як сягнути глибинної сутності розвитку мови.

### Література:

1. Алимуратов О. А, Гусева М. А. Структурная и признаковая модели концепта BEAUTY (КРАСОТА), объективируемого в современном англоязычном женском дискурсе / Алимуратов О. А, Гусева М. А. // Вопросы когнитивной лингвистики. – Тамбов, 2010 – №3 – С. 12-19.
2. Барабуля А. М. Контекстуально-фреймова база реалізації конотації / Барабуля А. М. // Поліетнічне середовище: культура, політика, освіта. Наук. зап.

Луганського нац. пед. університету. – Вип. 5. – Т. 2. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – С. 11–18.

3. Бацевич Ф. С. Дискурсивна прагматика: проблемне поле, дослідницька одиниця / Бацевич Ф. С. // *Studialinguistica*. – Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка Випуск 1. – Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2008. – С. 4-10.

4. Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Болдырев Н. Н. // *Вопросы когнитивной лингвистики*. – 2004. – №1. – С. 18–36.

5. Вовк П. С. Міжмовна асиметрія мовного знака / Вовк П. С. // *Studialinguistica*. – Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка Випуск 1. – Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2008. – С. 20-24.

6. Герасимов В. И. На пути к когнитивной модели языка / В. И. Герасимов, В. В. Петров // *Новое в зарубежной лингвистике*. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 5–11.

7. Гиренко Л. А. Фреймовая концепция как модель организации знаний в лексике языка / Л. А. Гиренко // *Когнитивная семантика : матер. второй междунар. шк.-семинара по когнитив. лингвистике*, 11–14 сент. 2000 г. / Отв. ред. Н. Н. Болдырев; редкол. : Е. С. Кубрякова и др. : В 2 ч. – Т. : Изд-во Тамбовского ун-та, 2000. – Ч. 2. – С. 55–56.

8. Голубовська І. О. Етнічні особливості мовних картин світу: [монографія] 2-е вид., випр. і доп. / Голубовська І. О. – К. : Логос, 2004 – С. 114-284.

9. Гольдберг В. Б. Типология структурных связей, организующих идеополе “биологическое существование человека” / В. Б. Гольдберг // *Когнитивная семантика : матер. второй междунар. шк.-семинара по когнитив. лингвистике*, 11–14 сентября 2000 г. / отв. ред. Н. Н. Болдырев; редкол. : Е. С. Кубрякова и др. : В 2 ч. – Т. : Изд-во Тамбовского ун-та, 2000. – Ч. 2. – С. 60–63.

10. Домашова Ю. П. Фреймова модель ситуації ризику / Домашова Ю. П. // *Нова Філологія. Збірник наукових праць*. – Запоріжжя: ЗНУ, 2010. – № 43. – С. 39-43.

11. Жаботинская С. А. Концептуальный анализ языка: Фреймовые сети / Жаботинская С. А. // *Проблеми прикладної лінгвістики*. – Одеса: Вид-во Одес. нац. ун-ту ім. І. І. Мечникова, 2004. – С. 81–92.

12. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підручник / М. Б. Кочерган. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2003. – 464 с.

13. Кубрякова Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигматического анализа) / Е. С. Кубрякова // *Язык и наука конца 20 века*. – М., 1995. – С. 144-238.

14. Левицький А. Е. Особливості відтворення концептів СОН, МРІЯ та DREAM засобами української та англійської мов / Левицький А. Е. Боровинський І. М. // *Studialinguistica*. – Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка Випуск 1. – Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2008. – С. 74-86.

15. Мартынюк А. П. Регулятивный потенциал гендерно маркированной единицы в англоязычном дискурсе / А. П. Мартынюк // *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія : Романо-германська філологія*. – 2004. – № 635. – С. 98-100.

16. Маслова В. А. Лингвокультурология : Учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Академія, 2001. – 208 с.
17. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного / М. Минский // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка : Пер. с англ. / Сост., ред., вступ. ст. В. В. Петрова и В. И. Герасимова. – М. : Прогресс, 1988. – Вып. XXIII. – С. 281–309.
18. Минский М. Фреймы для представления знаний. М., Энергия, 1979. – 152 с.
19. Павиленис Р. И. Проблемы смысла: современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – М. : Мысль, 1983. – 286 с.
20. Полужин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення : [монографія] / Полужин М. М. – Ужгород : Закарпаття, 1999. – 240 с.
21. Полужин М. М. Про будову мовної свідомості та фрейм-структури / М. М. Полужин, Н. Ф. Венжинович // Одиниці та категорії сучасної лінгвістики. – Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2007. – С. 258-269.
22. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. / З. Д. Попова, И. А. Стернин – Воронеж, 2001 – С. 7-9.
23. Попова З. Д., Стернин И. А. Основные черты семантико-когнитивного подхода к языку / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Антология концептов. М. : Гнозис, 2007. – С. 7-9.
24. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми у когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики. [монографія] / Приходько А. М. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 332с.
25. Рахилина Е. В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики / Е. В. Рахилина // Известия АН. Серия литературы и языка. – 2000. – Том 59. – №3. – С. 3–15.
26. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : [підручник] / Селіванова О. О. – Полтава : Довкілля – К, 2008. – 712 с.
27. Снитко О. С. Коды культуры у мовній об'єктивації дійсності / Снитко О. С. // Studialinguistica. – Збірник наукових праць КНУ ім. Т. Шевченка Випуск 1. – Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2008. – С. 115-121.
28. Филлмор Ч. Дж. Фреймы и семантика понимания / Ч. Дж. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. М., 1988. – С. 52-90.
29. Dijk T. A. van. On Macrostructures, Mental Models, and Other Inventions : A Brief Personal History of the Kintschvan Dijk Theory / T. A. van Dijk // Discourse Comprehension : Essays in Honor of Walter Kintsch. – L. : Hillsdale, 1995. – P. 383-410.
30. Fillmore Ch. J. Frame Semantics / Ch. J. Fillmore // Linguistics in the morning calm: Selected papers from the SICOL – 1981. – Seoul: Hanship, 1982. – P. 111-137.
31. Goffman E. Frame Analysis. An Essey on the Organization of Experience / Erving Goffman. – New York, 1974. – 148 p.
32. Schwarz M. Einführung in die kognitive Linguistik. – Tübingen: Francke, 1992. – 173 s.
33. Ungerer F. An Introduction to Cognitive Linguistics / F. Ungerer, H. J. Schmid – Longman, London and New York, 1996. – 293 p.

Гнатковська О. М.,

Чернівецький національний університет, м. Чернівці

## БАЗОВІ ФРЕЙМОВІ СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУ INTENTION В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

*У статті описано базові фреймові структури концепту INTENTION в англомовній картині світу.*

**Ключові слова:** інтенція, концепт, слот, субфрейм, фрейм, фреймова структура.

*В статье описываются базовые фреймовые структуры концепта INTENTION в англоязычной картине мира.*

**Ключевые слова:** интенция, концепт, слот, субфрейм, фреймовая структура.

*The article describes basic frame structures of the concept INTENTION in the English speakers' worldview.*

**Key words:** intention, concept, slot, subframe, frame, frame structure.

Сучасній лінгвістичній парадигмі властивий інтегральний підхід, що визначає **актуальність** нашого дослідження комунікативного явища інтенції як концепту, тобто в термінах когнітивної лінгвістики. Оскільки концепти – це носії структурованого знання [6, с. 46], а структурою репрезентації знань у когнітивних студіях називають фрейм [5, с. 645], то будову концепту INTENTION в англомовній картині світу можна представити у вигляді фрейму. У мовознавстві фреймом називають узагальнену структуру даних репрезентації стереотипної ситуації [4, с. 7; 1, с. 188], уявлення, що становить основу нашого розуміння [7, с. 54].

**Метою** нашого дослідження є описати базові фреймові структури актуалізації концепту INTENTION в англомовній картині світу. **Об'єктом** дослідження стали висловлення зі словом-іменем концепту “intention” або його похідними у художньому, газетному та науковому дискурсах сучасної англійської мови, **предметом** – фреймові моделі як спосіб представлення знань про інтенцію. Для опису фреймових моделей використана методика С. А. Жаботинської [2; 3], у якій залежно від характеру зв'язків між елементами фрейму вирізняються базові типи фреймових структур: предметний, акціональний, посесивний, таксономічний та компаративний фрейми [2, с. 85-86; 3, с. 359-362].

*Предметний фрейм* (15,7% фреймових структур) концепту INTENTION представлений набором пропозицій, де ознака поєднується з предметом зв'язкою “є” [3, с. 359]. Різновидами предметного фрейму характерними для концепту INTENTION є кваліфікаційна, квантитативна та темпоративна схеми.

*Кваліфікаційна схема* (14,5 %) **ЩОСЬ** є **ТАКЕ** поєднує якість з явищем інтенції: інтенція представлена слотом **ЩОСЬ**, а якість слотом **ТАКЕ**, наприклад: *intentions are honorable* [11, с. 25] Кваліфікаційна схема також властива частиномовним втіленням концепту INTENTION, проте наповненням слоту **ТАКЕ** стають деривати лексеми “intention” – **ХТОСЬ / ЩОСЬ** є **ТАКЕ** (intent, intentional, well-intentioned), наприклад: *the museum was intent* [18]; *intentional discretionary in crease* [10, с. 64]; *The well-intentioned wait staff* [9]. Ці приклади свідчать про те, що якість інтенціональності може бути характерною явищем (*increase*), особам (*wait staff*), організаціям (*museum*), які репрезентують слот **ХТОСЬ / ЩОСЬ**.

Темпоративна і квантитативна схеми та схема способу буття дуже низькочастотними. *Темпоративна схема* (0,9 %) **ЩОСЬ** є **ТОДІ** поєднує явище інтенції (слот **ЩОСЬ**) з часом буття (слот **ТОДІ**), наприклад: *present intention* [12, с. 203]. *Квантитативна схема* (0,3 %) поєднує явище інтенції з її кількісними характеристиками: **ЩОСЬ** є **СТІЛЬКИ**, наприклад: *for all intents and purposes* [19, с. 34]. Незначна кількість прикладів з темпоральними та квантитативними характеристиками інтенції свідчить про її часову невизначеність і на фактичну неможливість перерахувати або обмежити інтенцію кількісно.

*Акціональний фрейм* (74,2 %) концепту INTENTION виділяється на основі пропозиції, що включає агенса та акт, який він виконує, що позначається дієсловами “діє / робить” [3, с. 360]. Цей фрейм включає такі субфрейми: схема дії, схема стану / процесу, схема каузації.

*Схема дії* (52,7 %) **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*агенс*) діє на **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*пацієнс*) демонструє вплив агенса (виконавця дії) на пацієнс (об’єкт-інтенцію), наприклад: *The organisation... announced its intention* [16] – у цьому прикладі слот **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*агенс*) представлений іменником ‘organization’, слот **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*пацієнс*) – власне інтенцією. Ця ж схема зустрічається і в синтаксичних структурах з дериватами лексеми ‘intention’, наприклад: *It [a strong message to the rugby league community] shows our intent* [13] слот **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*агенс*) репрезентований займенником ‘it’, що з попереднього контексту розуміється як ‘message / лист’, слот **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*пацієнс*) – інтенцією. Проте для деяких елементів словотвірного гнізда, зокрема для дієслова ‘to intend’, характерне інше наповнення слотів, коли інтенція репрезентує з’єднувальний елемент ‘діє’, наприклад: *He took the hand I’d intended him to shake* [19, с. 85] – слот **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*агенс*) представлений займенником ‘I’, слот **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*пацієнс*) – іменником ‘hand’, а інтенція становить суть дії.

Залежно від типу впливу інтенції або її ролі у діяльності схема дії може мати ще низку варіантів: **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*агенс*) діє на **ХТОСЬ / ЩОСЬ** (*аффектив*), при цьому аффектив, на відміну від пацієнса, за-

знає змін, наприклад: ... *he intends to sharpen his skills* [16] – слот ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс) представлений живою істотою ‘he’, слот ХТОСЬ / ЩОСЬ (афектив) – іменником ‘skills’ (які зміняться під впливом цілеспрямованої діяльності агенса), а інтенція становить основу дії, вираженої дієсловом ‘to sharpen’. У цьому різновиді акціонального субфрейму інтенція у жодному прикладі не виконує роль афектива або агенса, вона лише становить основу для дії.

Інтенція може набувати форм помічника або інструмента у такій схемі дії – **ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс) діє з ХТОСЬ / ЩОСЬ (сірконстант)**, наприклад: *He showed upon our property yesterday... with the intention of hurting people...* [9] – наповненням слоту ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс) є займенник ‘he’, слоту ХТОСЬ / ЩОСЬ (сірконстант) – власне інтенція, з якою агенс діє. Особливість інтенції, як інструмента або помічника, полягає в тому, що вона є не матеріальним, а інтелектуальним інструментом дії.

Інтенція зазвичай спрямована на реципієнта, що відображається у такій схемі дії: **ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс) діє до / для ХТОСЬ / ЩОСЬ (реципієнт)**. Реципієнт при цьому може бути простим адресатом, або бенефактивом (адресатом, якому результати дії приносять користь) та малефактивом (адресатом, котрому результати дії шкодять). Серед проаналізованих прикладів реципієнтом інтенції є живі істоти, наприклад: ... *Lord Dono seated himself in the place Miles had intended for René Vorbretten* [11, с. 202], їх групи, наприклад: ...*as a multimedia reference tool intended for dialectologists...* [12, с. 234], неживі істоти та явища, наприклад: *This procedure is intended for the Coq system* [15, с. 99]. При цьому більшість із них виконують функцію простого адресата, випадків бенефактиву виокремлено не було, малефактив представлений одиничним випадком: *Any bad karma originally intended toward Miranda ...* [19, с. 75]. У більшості прикладів цей субфрейм розширений слотом (пацієнс). Так, роль пацієнса виконують лексеми ‘place’, ‘tool’, ‘procedure’, а роль агенса представлена іменем людини, якій належить інтенція – ‘Miles’ – або не виражена.

Другий вид акціонального фрейму – *схема каузації* (16%) – репрезентує акт створення агенсом-каузатором нового предмету – фактиву: **ХТОСЬ / ЩОСЬ (каузатор) робить ЩОСЬ (фактив)**, наприклад: *A. M. D. has already announced its intent to blend both graphics and traditional processing units on to a single piece of silicon* [18]. У прикладі інтенція виступає аспектом творення, при цьому роль каузатора належить організації (A. M. D.), що складає слот ХТОСЬ / ЩОСЬ (каузатор), а фактивом виступає результат творення (‘a single piece of silicon’), який репрезентує слот ЩОСЬ фактив.

*Схема стану / процесу* (5,5 %) **ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс) діє** (третій вид акціонального фрейму) відображає неспрямовану дію. Елемент ‘діє’

живається у значенні зберігає або змінює свою власну ознаку (кількість, якість, місце і спосіб буття) в певний момент чи проміжок часу. Збереження ознаки є станом, зміна ознаки є процесом [3, с. 360]. У прикладі '... *the intentions of IMO regarding AIS became unclear*' [17, с. 7] слот ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс)представлений власне інтенцією, стан якої став невизначеним 'unclear'. Елемент 'діє' стосується ознаки якості, яка змінюється у процесі розвитку 'development' і призводить до нового стану.

Пропозиції акціонального фрейму також доповнюються темпоральними та екзистенціальними слотами, що зазвичай входять до складу предметного фрейму: **ХТОСЬ / ЩОСЬ (пацієнс) є ТОДІ**, наприклад: ... *to sign what was once intended to bea European constitution* [13] – слот ХТОСЬ / ЩОСЬ (пацієнс)представлений відносним займенником 'what' (який стосується фрази 'Europeanconstitution'), слот ТОДІ – прислівником часу 'once', який вказує на часову невизначеність інтенції, як і приклад предметного фрейму з темпоральними параметрами.

Схема способу буття / дії реалізується дериватами лексеми 'intention', і має такий вигляд – **ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс) діє ТАК**, наприклад:... *said Selinaintently* [8, с. 42]; ... *it (intentionally) does not considervariations...* [17, с. 64];... *Byerly never insulted anyone unintentionally* [11, с. 175]. Слот ХТОСЬ / ЩОСЬ (агенс) представлений іменниками, що позначають живі ('Selina', 'Byerly') або неживі істоти ('it'), слот ТАК – прислівниками 'intently', 'intentionally', 'unintentionally'. Виразниками способу дії також можуть бути апроксиматори-генералізатори 'mainly', емфатичні апроксиматори 'fully' 'really' 'clearly', які заповнюють слот ТАК вказаної схеми, наприклад: *He fully intended to shoot Coffey* [14, с. 339]; ...*but is mainly intended for...* [17, с. 7].

**Посесивний фрейм** (5,5 %) встановлює відношення між узагальненими ролями власника та власності і містить предикативну зв'язку 'має' [3, с. 361]. Варіантами цього фрейму характерним для концепту INTENTION є схеми власності, партитивності та інклюзивності. У **схемі власності** (4 %) **ХТОСЬ / ЩОСЬ (власник) має ЩОСЬ (власність)** 'власником' інтенції виступає переважно людина або група людей, причому у 81 % прикладів зв'язка 'має' експліцитно виражена, наприклад: *I have every intention of declaring myself to her...* [11, с. 76]. У прикладі '*Winter and Mannheim's intention was to write aguide book...*' [13] слот ХТОСЬ / ЩОСЬ (власник)представлений власними іменами, слот ЩОСЬ (власність) – інтенцією, проте зв'язка 'має' експліцитно не виражена. У **схемі партитивності** (0,6 %) **ЩОСЬ (ціле) має ЩОСЬ (частину)**, наприклад: *A nintention is part of one's present state of mind* [12, с. 203] – наповненням слоту ЩОСЬ (ціле)є ментальний стан ('state of mind'), слоту ЩОСЬ (частина) – інтенція. Подільність інтенції експліцитно виражена лексемою 'part'. **Схема інклюзивності** (0,9%) – **ЩОСЬ (контейнер) має**



**ЩОСЬ (вміст)**, наприклад: *the sense of 'intention'* [12, с. 204] – значення ('sense'), яке має інтенція, є вмістом контейнера – інтенції.

*Таксономічний фрейм* (1,5 %) моделює відношення тотожності, де дві предметні сутності пов'язані зв'язкою 'є' [3, с. 361]. Варіантами ідентифікативного фрейму концепту INTENTION є такі схеми:

*Схема генералізації* (0,3 %), яка співвідносить ідентифікатив з сутністю загальнішого плану, **ЩОСЬ (ідентифікатив) є ЩОСЬ (класифікатор)**, наприклад: *thecategory 'intention'* [12, с. 203] – слот ЩОСЬ (ідентифікатив) представлений лексемою 'intention', слот ЩОСЬ (класифікатор) – лексемою 'category', яка є родовою сутністю по відношенню до видової – інтенції.

*Схема специфікації* (1,2%) уточнює ідентифікатив і переводить поняття про нього у конкретніший план, наприклад: **ЩОСЬ (ідентифікатив) є ЩОСЬ (специфікатор)**, наприклад: *a sign of Saakashvili's intention* [9] – слот ЩОСЬ (ідентифікатив) репрезентований лексемою 'intention', ЩОСЬ (специфікатор) – лексемою 'sign', яка є видовою по відношенню до родової – інтенції.

*Компаративний фрейм* (3,1%) виникає на основі ідентифікаційного фрейму, містить зв'язку 'є як' і поєднує дві ролі: предмет, який порівнюють, та предмет, з яким порівнюють [3, с. 362]. Концепт INTENTION представлений у *схемі подібності*, яка лежить в основі метафори і встановлює риси подібності між сутностями, що належать до різних поняттєвих сфер, **ЩОСЬ (компаратив) є ніби ЩОСЬ (корелят)**, наприклад: *Mr Blackman said that Safety text was intended as a 'memorial' to Lucie and to help prevent further tragedies* [16]. Проте метафоричні образи, встановлені в компаративному фреймі, пов'язані з інтенцією опосередковано, оскільки дієслово 'to intend' слугує зв'язкою між слотами.

Отже, у результаті фреймового аналізу структури концепту INTENTION встановлено, що основу міжфреймової сітки акціональний фрейм репрезентований найбільшою кількістю схем. В акціональному фреймі основна роль приписується слоту агенса – суб'єкта дії або каузатора, який має інтенцію (слот власність), з такими параметрами: якість (слот ТАКИЙ), кількість (слот СТІЛЬКИ), спосіб (слот ТАК), час (слот ТОДИ), діє на інтенцію (слот пацієнс) для реципієнта (адресата і малефактива), діє з інтенцією (слот інструмент), що спричиняє результат (слот фактив), діє певним способом (слот ТАК) і в певний час (слот ТОДИ). Крім того, інтенції властиві ознаки партитивності (слот частини), інклюзивності (слот контейнер), генералізації і специфікації (слот ідентифікатив). Перспективою дослідження вважаємо порівняння фреймових структур концепту INTENTION у варіантологічному аспекті.

**Література:**

1. Демьянков В. З. Фрейм // Краткий словарь когнитивных терминов / [под общ. ред. Е. С. Кубряковой]. – М. : Филол. фак. МГУ, 1996. – С. 188.
2. Жаботинская С. А. Геометрия смысла : концептуальные модели языка и фрактальные формы / С. А. Жаботинская // Первая российская конференция по когнитивной науке, 9-12 октября 2004 г. – Казань, 2004. – С. 85–87.
3. Жаботинская С. А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии / С. А. Жаботинская // Проблемы загального, германського та слов'янського мовознавства : До 70-річчя проф. В. В. Левицького : зб. наук. пр. – Чернівці : Книги-XXI, 2008. – С. 357–368.
4. Минский М. Фреймы для представления знаний / Минский М. – М. : Энергия, 1979. – 152 с.
5. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
6. Скаб М. В. Закономірності концептуалізації та мовної категоризації сакаральної сфери / Скаб М. В. – Чернівці : Рута, 2008. – 560 с.
7. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания / Чарльз Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М. : Погресс, 1988. – Вып. XXIII. – С. 52–92.
8. Amis M. Money: A Suicide Note / Martin Amis. – L. : J. Cape, 1984. – 368p.
9. BostonHerald, 2007. – Режим доступу: <http://www.bostonherald.com>.
10. BritishJournalofPoliticalScience / [eds. S. Birch, D. Sanders, H. Ward, A. Weale]. – 2007. – Vol. 37, № 1. – 192 p.
11. Bujold L. M. A Civil Campaign: A Comedy of Biology and Manners / Lois McMaster Bujold. – Riverdale, NY. : Baen, 1999. – 405 p.
12. EnglishLanguageandLinguistics / [eds. B. Darts, D. Denison, A. McMahon]. – 2007. – Vol. 11, № 1. – 254 p.
13. Guardian, 2007. – Режим доступу: <http://www.guardian.co.uk>.
14. King S. TheGreenMile / Stephen King. – NY. : Scribner, 2000. – 399 p.
15. Mathematical Structures in Computer Science / [ed. G. Longa]. – 2007. – Vol. 17, № 1. – 172 p.
16. TheIndependent, 2007. – Режим доступу: <http://www.independent.co.uk>.
17. The Journal of Navigation / [ed. N. Hughs]. – 2007. – Vol. 60, № 1. – 170 p.
18. The New York Times, 2007. – Режим доступу: <http://www.nytimes.com>.
19. WeisbergerL. TheDevilWearsPrada / Lauren Weisberger. – NY : Doubleday. – 2003. – 360 p.

**Гришкова Н. В.,**

*Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне*

## СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗАЛИЦЯННЯ

*Досліджуються фразеологічні одиниці сучасної англійської мови на позначення залицяння, виявляються їх семантичні особливості.*

**Ключові слова:** *фразеологічні одиниці, семантичні особливості, залицяння.*

*В статье рассматриваются фразеологические единицы современного английского языка, которые обозначают ухаживание, а также их семантические особенности.*

**Ключевые слова:** *фразеологические единицы, семантические особенности, ухаживание.*

*The article deals with the phraseological units of modern English denoting lexis of courting and highlights their semantic peculiarities.*

**Key words:** *phraseological unit, semantic peculiarities, courting.*

Упродовж останніх десятиріч зросла зацікавленість у вивченні обрядових фразеологічних одиниць, оскільки обряд є невід’ємною частиною життя людини, а обрядові фразеологізми є носіями етнокультурної інформації.

**Актуальність** дослідження визначається посиленням інтересу дослідників до вивчення та опису фразеологічних одиниць певного тематичного ряду, їхньої семантики, яка визначає національну специфіку.

**Метою** дослідження є виявлення та опис англійських фразеологічних одиниць на позначення залицяння та дослідження їхніх семантичних особливостей.

**Об’єктом** нашого дослідження є фразеологізми на позначення залицяння у сучасній англійській мові.

Ментальність народу, культура та національна специфіка зримо виражені у фразеологізмах. Ми приєднуємося до трактування фразеології у широкому розумінні цього слова. Мінімальну одиницю фразеологізмів становлять двослівні утворення (blinddate), а максимальну одиницю – речення (there areas good fish in the sea as ever came out of it).

Критеріями вираженої фразеологічності є, на нашу думку, такі: номінативна функція, відтворюваність, узуальне вживання, семантична і синтаксична стабільність, ідіоматичність (факультативний критерій).

У даний час значення поняття “залицяння” у Англії є дещо застарілим, більшість молодих пар проводять разом принаймні декілька місяців до свого одруження. Вони чітко усвідомлюють, що люди мають бути

створені один для одного. До того ж, вони бажають стати гідною парою один для одного, тобто *to be a good catch* – “бути гарним спійманням” [11, с. 139]. У той же час вони цілком погоджуються з тим, що не кожні дві особи можуть бути парою, тобто *every couple is not a pair* – “не кожна пара до пари” [7, с. 34], або *somebody is too good for somebody* – “хтось занадто гарний для когось” [8, с. 699].

Сучасні англійці знайомляться, усе частіше, користуючись послугами шлюбного агентства. Деякі з них віддають перевагу знайомству у клубах, де зустрічаються, у переважній більшості, неодружені юнаки та дівчата. У англійців такий клуб отримав назву *lonely hearts club* – “клуб одиноких сердець” [8, с. 953]. Інколи знайомі, друзі чи родичі влаштовують вечірку, щоб познайомити молодих людей. Про них кажуть, що вони намагаються *to play cupid* – “грати в купідона” [8, с. 383]. Таке побачення двох людей, які раніше не бачили один одного, у англійців отримало назву *blind date* – “сліпе побачення” [11, с. 93]. Але найчастіше молоді люди знайомляться на роботі, на вечірках, під час відпочинку. Якщо чоловік бажає познайомитися з жінкою, яка йому довподоби, він, як правило, розпочинає своє знайомство з нею з репліки, яку англійці образно узагальнили ідіомою *chat-upline* – “балаканина по телефону” [8, с. 250], яка передбачає подальшу розмову.

Для позначення лексеми “залицятися” в англійців існує чимало фразеологізмів, серед яких найяскравішими є наступні: *to pay court* (to somebody) – “заплатити за корт” [9, с. 66]; *to woo a fair young maid* – “добиватися руки гарної молодої служниці” [3, с. 856]; *to fancy one’s chances with somebody* – “увяляти собі слушні випадки з кимсь” [9, с. 51]; *to sweep somebody off the feet* – “зносити когось із ніг” [9, с. 110]. Якщо чоловік намагається налагодити стосунки з дівчиною, але він їй не подобається, то про нього кажуть, що він змушений *to build bridges* – “будувати мости” [8, с. 193].

Інколи трапляється так, що двоє хлопців залицяються до однієї і тієї ж дівчини. У більшості випадків дівчина виявляє певну пасивність, внаслідок чого, хлопці не можуть дійти між собою згоди. У цьому випадку англійці називають їх *rivals wains* – “конкуруючі сільські хлопці” [4 Т. 2, с. 264], *bird-dogs* – “мисливські собаки-птахолови” [4 Т. 1, с. 125]. Безперечно, один із них є третім зайвим. Вона є тією особою, про яку англійці кажуть, що вона намагається *to play gooseberry* – “гратися у агрус” [2, с. 237]. Кожен з них намагається будь-яким чином перемогти суперника, щоб “відбити” кохану дівчину, іншими словами, *to cut somebody out with somebody’s girl* – “вирізувати когось з чисною дівчиною” [3, с. 334], або *to beat the time* – “бити час” [1, с. 32]. Дуже часто це закінчується тим, що вони вирішують помірятися силами, або за словами англійців *to fight like Kilkenny cats* – “битися як кілкенські коти” [12, с. 184]. Не меншим

успіхом, у цьому випадку, користуються невербальні засоби. Наприклад, якщо чоловік за столом намагається торкатися ноги жінки, тобто *to play footsie with someone* – “забавлятися чієюсь ніжкою” [10, с. 259], то це означає, що вона йому подобається і він бажає з нею зустрічатися. Про чоловіка, чіє залицяння до дівчини врешті-решт увінчалось успіхом, кажуть, що йому вдалося *to break his duck* – “зламати свою качку” [12, с. 77].

Як правило, жінки теж, у свою чергу, докладають певних зусиль, щоб привернути увагу тих чоловіків, які їм подобаються. За словами англійців, вони у цьому випадку намагаються *to make eye sat somebody* – “робити комусь очі” [7, с. 52] або *to flutter one’s eyelashes* – “тремтіти своїми війями” [9, с. 101].

Про жінку / чоловіка, яких покохали, кажуть, що вони є найбільшою річчю з того часу, як хліб нарізали невеликими скибочками, тобто *the greatest thing since sliced bread* [9, с. 37]. Ця людина є всім світом або, за словами англійців, *all the world to somebody* [9, с. 375].

Милу серцю людину називають *a (nice) piece of goods* – “приємна річ” [11, с. 390]. Людина, яку покохали, є за словами англійців *oneandonly*, тобто однією-єдиною [9, с. 241] або *a woman / man after one’s own heart*, тобто жінкою / чоловіком чийогось серця [9, с. 157]. Кохана особа залишається світлом життя, тобто *the ligh tof life* [6, с. 232].

Як правило, закохані мають глибокі почуття і щиро переконані, що це почуття буде тривати вічно. Стан закоханості зображено у англійців у наступних фразеологічних висловах. Закохану людину порівнюють з тією, яка є закутаною у щось, тобто *wrapped up in something* [9, с. 377].

Якщо вдається зустріти людину, без якої не можливо уявити майбутнє життя, у такому випадку англійці кажуть, що закоханій людині таланить, іншими словами *he / she has a thing going*– “мати річ, яка діє” [10, с. 152].

Англійці зазначають, що закоханий чоловік може опинитися ложками на комусь, іншими словами *to be spoons on one* [5, с. 121]. Його характеризують як такого, який за словами англійців, *only has eyes for somebody* – “лише має очі для когось” [11, с. 316]; *gives one’s heart to somebody*– “віддає своє серце комусь” [11, с. 409]. Саме такі чоловіки у змозі наважитися на відчайдушні вчинки. Про них кажуть, що вони можуть погодитися на будь-що у світі заради коханої жінки, або як висловлюються англійці, *to fall for someone* – “падати для когось” [10, с. 91], та *to wait on somebody hand and foot*– “чекати на когось рукою та ногою” [2, с. 356].

Безперечно, якщо чоловік закохується у жінку, він обов’язково намагається освідчитися їй у своїх почуттях, іншими словами *to profess one’s love for somebody* – “відверто визнавати свою любов для когось” [8, с. 1307]. Цю подію досить яскраво відображено у англійській ідіомі, де зазначено, що закоханий чоловік змушений кинути своїй коханій носову

хустинку, тобто *to drop the handkerchief to (her)* [2, с. 357]. Важко зустріти чоловіка, який не сподівається на почуття у відповідь, іншими словами, *to find favour in somebody's eyes* – "знайти прихильність у когось в очах" [2, с. 266]. Якщо жінка дає згоду, їй доведеться підібрати хустинку, тобто *to pick up the handkerchief* [2, с. 357].

Освідчення закоханих покладені в основу таких фразеологізмів як *sweet nothings* – "солодкі дрібниці" [9, с. 236], *lover's secret* – "таємниця коханого" [4, с. 315], *declaration of love* – "декларація кохання" [4 Т. 1, с. 270], *an avowal of one's love* – "відверте визнання свого кохання" [11, с. 57].

Якщо молоді люди сподобалися один одному, вони починають зустрічатися, якщо, звісно, на це погоджується дівчина.

Свою симпатію молоді люди виявляють пишучи один одному листи та даруючи подарунки на знак любові. Ці подарунки у Англії іменують *love-favour* – "любовна прихильність" [4 Т. 1, с. 691] або *love-token* – "любовний символ" [4 Т. 1, с. 691].

Дівчата, які користуються популярністю у юнаків дозволяють собі призначати побачення для декількох чоловіків одночасно. Про них англійці кажуть, що вони намагаються *to play the field* – "грати на полі" [10, с. 260], або *to lead somebody a merry dance* – "вести когось веселим танцем" [9, с. 73].

Саме дівчата з такою вдачею, як правило, полюбляють влаштовувати вечірки для своїх залицяльників, тобто *to hold court* – "тримати суд" [1, с. 180]. У більшості випадків вони всіляко намагаються уникати женихів з наміром "набити собі ціну". Це дуже яскраво відображено в ідіомі *to play hard to get* – "дуже сильно веселитися, щоб отримати" [6, с. 321]. У деяких випадках дівчина не має бажання мати деяких юнаків серед своїх залицяльників. Таким дівчатам присвячена ідіома, яка гласить, що вони утримуються мати когось на буксирі, тобто *to have somebody in tow* [4 Т. 2, с. 541].

У цьому випадку хлопець змушений страждати від нерозділеного кохання. Якщо так трапляється, англійці кажуть, що йому доведеться нести комусь факел, тобто *to carry a (the) torch for somebody* [2, с. 25].

У деяких випадках дівчата взагалі ігнорують побачення. Це означає, що їм до вподоби поставити когось у вертикальне положення, тобто *to stand someone up* [10, с. 307].

Існує велика кількість чоловіків, які у молоді роки полюбляють зустрічатися з декількома жінками одночасно. Але з плином часу, більшість з них позбуваються своїх юнацьких захоплень та стають розсудливішими. Про таких чоловіків кажуть, що вони мають на меті посіяти свій дикий овес. Англійським еквівалентом даного вислову є приказка *to sow one's wildoats* [8, с. 1583]. У свою чергу, зустрічі, які не завершуються одруженням, англійці жартівливо називають "багатосерійним шлюбом". Ідіома *serial monogamy* – "серійна одношлюбність" є яскравим свідчен-

ням того [6, с. 271]. У вищезгаданому випадку чоловіки ідуть шляхом найменшого опору, уникаючи зайвого клопоту. Свою альтернативу вони досить вдало відображають у приказці у формі риторичного запитання: *Why buy a cow when milk is so cheap* – “навіщо купувати корову, якщо молоко є таким дешевим?” [13, с. 44].

Досить часто трапляється так, що молоді люди не в змозі порозумітися. У цьому випадку більшість з них чітко усвідомлюють, що їм не варто у подальшому зустрічатися. Цей момент відображений у нижчеподаних фразеологічних одиницях, які містять позитивну конотацію. Деякі дівчата, як правило, намагаються тримати свого колишнього коханого на відстані руки, або, як висловлюються англійці, *to keep somebody a tarm's length* [8, с. 67].

Не менш вдало, на нашу думку, ця подія відображена у виразі *to give someone the heave-ho* [8, с. 755]. Дана ідіома означає, що дівчата не лише намагаються тримати свою колишню пасію на відстані руки, а їм подобається, за словами англійців, “давати команду разом”.

Час, коли закохані бажають розірвати стосунки, у англійців отримав назву *a clean break* – “рівний пролом” [8, с. 178].

Безперечно, колишнім закоханим важко змиритися, що їхні стосунки закінчилися і вони вважають себе нещасливими закоханими. Але за допомогою фразеологічної одиниці “*moon light and roses*” – “місячне світло і троянди”, яка означає роман, англійці намагаються показати неприємну подію в оптимістичному ракурсі [14, с. 273], на відміну від ідіоми “*star-crossed lovers*” – “закохані, що народилися під нещасливою зіркою”, у якій зазначено, що коханим людям не судилося бути разом [14, с. 273].

Саме у важкі хвилини англійці виявляють свій оптимізм, їм властиво применшувати неприємності чи зовсім не помічати їх. Це життєве кредо відображене в приказці “*there are as good fishin the sea as ever came out of it*” – “у морі є стільки ж незіпсованої риби, скільки виловили” [14, с. 273]. У ній йдеться про те, що світ набагато більший, порівняно з тим, що ми в змозі побачити через вікно, тому не варто “опускати руки”, справжнє кохання все ще попереду. Інколи молоді люди під час зустрічей усвідомлюють, що вони зовсім не підходять один одному, або як це сказано у ідіомі, *fit like frost and flowers* – “підходити як мороз і квіти” [5, с. 341]. У цьому випадку вони змушені розійтись, тобто *to go their separate ways* – “піти різними шляхами” [8, с. 1495].

Але в більшості випадків ніщо не може перешкодити коханням молодих і вони вирішують поєднати свої долі.

Отже, проведене дослідження не вичерпує порушеної проблематики. Воно намічає ряд перспектив щодо подальших розвідок, котрі вбачаються в залученні більшої кількості джерел, що допоможе проаналізувати фразеологічні одиниці на позначення одруження.

**Література:**

1. Англо-русский словарь-справочник табузированной лексики и эвфемизмов [сост. : А. Кудрявцев и др. ]. – М. : КОМТ, 1993. – 304 с.
2. Англо-русский фразеологический словарь [сост. А. Кунин ]. – 4-е изд. – М. : Русский язык, 1984. – 942 с.
3. Англо-український словник [уклад. Є. Гороть ]. – Вінниця: Нова книга, 2006. – 1700 с.
4. Англо-український словник: у 2-х томах [уклад. М. Балла]. – К. : Освіта, 1996. – Т. 1. – 752 с.; Т. 2. – 712 с.
5. Англо-український фразеологічний словник [уклад. К. Баранцев]. – К. : Радянська школа, 1969. – 1052 с.
6. Chambers Dictionary of Idioms: English-Ukrainian semibilingual. – К. : Всеуито, 2002. – 475 с.
7. Favourite English proverbs and sayings = Улюблені англійські прислів'я і приказки: 500 висловів [уклад. Б. Ажнюк ]. – К. : Криниця, 2001. – 80 с.
8. Longman Dictionary of Contemporary English. – Edinburgh Gate, Harlow: Pearson Education Limited, 2003. – 1949 с.
9. Longman Dictionary of English Idioms. – Edinburgh Gate, Harlow: Longman Group UK Limited, 1996. – 387 с.
10. NTC's American Idioms Dictionary [edited by R. Spears ]. – 1992. – 370 с.
11. Oxford Advanced Learner's Encyclopedic Dictionary [edited by A. Cowie]. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 1081 с.
12. Oxford Dictionary of English Idioms [edited by A. Cowie, R. Mackin, I. Mc Caig ]. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 685 с.
13. The Concise Oxford Dictionary of Proverbs [edited by J. Simpson]. – Oxford University Press, 1982. – 256 с.
14. The Oxford Dictionary of Phrase, Saying and Quotation [edited by S. Ratcliffe ]. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 400 с.



**Забашта К. О.,**

*Житомирський державний університет ім. І. Франка, м. Житомир*

## СЕМАНТИЧНИЙ ЗМІСТ ПОДІЇ ПОМАРАНЧЕВА РЕВОЛЮЦІЯ У АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ

*Статтю присвячено вивченню семантичного – понятійного – аксіологічного змісту події помаранчева революція в українських та американських англомовних публіцистичних текстах.*

**Ключові слова:** *концепт, подія помаранчева революція, номінативна одиниця, когнітивні ознаки, аксіологічна складова.*

*Статья посвящена изучению семантического – понятийного – аксиологического содержания события оранжевая революция в украинских и американских англоязычных публицистических текстах.*

**Ключевые слова:** *концепт, событие оранжевая революция, номинативная единица, когнитивные признаки, аксиологическая составляющая.*

*The following article is devoted to the research of the semantic – notional – axiological meaning of the political event of orange Revolution in English publicist texts presented in Ukrainian and American press.*

**Keywords:** *concept, event orange revolution, nominative unit, cognitive features, axiological content.*

З огляду на призначення публіцистичного стилю – формування громадської думки, визначальною його рисою є вдале поєднання логізації викладу з емоційно-експресивним забарвленням, що мають бути взаємно зрівноважені. Публіцистика має бути одночасно і впливовою, й інформативною; їй властиве чергування експресивних та інформативних уривків. Адже у публіцистичному творі потрібно не тільки подати інформацію, а й витлумачити її з певних позицій, переконати читача в їх правильності.

Об'єктом публіцистичного викладу є явища всіх ділянок життя людини – від картинок побуту до подій історії й світової політики. Суто інформативним жанром стилю преси є огляд новин, інформативно-оцінний характер мають жанри передової та аналітичної статті, до більш суб'єктивізованих, емоційно-забарвлених належать коментар, нарис, рецензія, анонс, інтерв'ю [2, с. 13-15].

Газета – це один з засобів інформації та переконання, розрахована на масову, неоднорідну аудиторію, яку необхідно зацікавити. Разом зі звичною, у газеті з'являється практично будь-яка тематика, яка є актуальною. Оскільки газету переважно читають в умовах, коли достатньо важко сконцентруватись, газетна інформація повинна бути так органі-

зована, щоб передати її швидко, повідомити про головне, здійснюючи певний емоційний вплив на читача [1, с. 266].

Політика – це соціальна діяльність груп, партій, індивідів, держави у сфері суспільства, пов’язана з реалізацією загальнозначущих інтересів за допомогою політичної влади; це багатоманітний світ відносин, діяльності, поведінки, поглядів і комунікаційних зв’язків між людьми з приводу влади і управління суспільством [4]. Дане дослідження ґрунтується на англійських виданнях американської [8] та української преси [3], у яких описано події помаранчевої революції в Україні у 2004 році. Мета роботи – визначити складові поняттєвого наповнення політичної події помаранчева революція, описати референтну ситуацію революції, яка відображає поняттєву складову досліджуваного концепту.

Загальне тлумачення концепту РЕВОЛЮЦІЯ виведене за допомогою методу узагальнення словникових дефініцій:

**Revolution** – *a sudden, radical, or complete change in political organization; activity or movement designed to effect fundamental changes in the socioeconomic situation* [7, с. 1159]; *a situation in which people completely change their government or political system, usually by force; a sudden or major change, especially in ideas or methods* [6, с. 1259]; *a time when people change a ruler or political system by using force or violence* [5, с. 1379].

Категоріальною архісемою лексичної одиниці *revolution* є сема – зміна (achange). Даній семі підпорядковані родові семи: рух (movement); ситуація (asituation); час (a time). Окрім цього були виділені такі ядерні когнітивні ознаки події зі значенням номінативної одиниці REVOLUTION:

- “сфера” – *political organization, socioeconomic situation, government*;
- “мета” – *to effect fundamental changes*;
- “спосіб дії” – *by force or violence*;
- “причина” – *major change in ideas or methods*;
- “характеристика події” – *sudden, radical, complete, major*;
- “учасники дії” – *people*;
- “результат” – *change a ruler, government or political system*.

Концептосферу статей, що використовувались під час дослідження склали елементи, які характеризують політичну діяльність двох кандидатів у президенти – В. А. Ющенко та В. Ф. Януковича. Під час роботи було виявлено і аксіологічну складову поданих елементів. Таким чином, типовими складниками як американських, так і українських публіцистичних джерел стали:

- характеристика кандидатів у депутати: позитивна (*white-and-blue candidate* – В. Янукович; *the true opposition leader, Our Ukraine’s leader* – В. Ющенко), негативна (*a naked king* – В. Янукович, *was poisoned by Ukrainian political system* – В. Ющенко), нейтральна (*the chosen successor of Leonid Kuchma* – В. Янукович);

- мета кандидатів у президенти: позитивна (*pledges to crack down on corruption and take the country further to the democracy and membership in NATO and the EU, Ukraine to be recognized internationally, to develop the domestic market, to fight shadow economy* – В. Ющенко; *dual citizenship, Russian language status* – В. Янукович);

- спосіб дії – тактики кандидатів у президенти: позитивні стосовно В. Ющенка (*a line up of top Ukrainian musicians and political figures to stir the crowds, the search for a compromise*), негативні, які характеризують В. Януковича (*warnings of an attempt on his life, more brutal Soviet-style tactics, temnyki* – *instructions to news executives concerning what issues to cover and how, the freedom of speech is being largely diminished, to discredit the rival*”);

- опис виборів як засобу дій: негативний (*society was in a pre-panic state, it was hardly possible to avert protests, the government is prepared to rig the vote, Ukrainians wouldn't turn a blind eye to corruption and power abuses, the state has used tax laws to harass Yushchenko and his supporters*);

- характеристика революції: позитивна (*a nonviolent revolution, against brutal violations of human rights, all in all it gave a new image and new chances*), нейтральна (*it's a process that didn't begin yesterday and won't end tomorrow*), негативна (*bloody confrontation between outraged Ukrainian population at large and the pro-Russian elements in and out of government*);

- збори на майдані як засіб дій народу: позитивний “*Svoboda!, Freedom! Rise up! Ukraine is a true democratic country!*”;

- передбачення післявиборчих подій: негативні у разі перемоги В. Януковича (*the December 26 voting might be disrupted for technical or organizational reasons, the white-and-blue candidate stills the election, bloody results, demonstrations, political tension, civilization breakdown, lack of statehood*), позитивні після перемоги В. Ющенка (*the election will set a new standard of democracy, either higher or lower*);

- результат виборів 2004: позитивний (*Ukrainian society is the winner, the victory of certain values and principles*).

Елементи, що були відтворені лише в американських публіцистичних джерелах стали такі:

- символіка революції як засіб дій: (*the blue-and-yellow flag of the country amid a sea of orange banners and ribbons – the color of opposition and symbol of fire within and without*);

- Ю. Тимошенко як учасниця революційних подій: позитивна (*she's unflinching face of reforms, former economist, western influenced woman with iron will, added element of passion and charm to the victory, no one can count Timoshenko out*);

- орієнтація кандидатів у президенти як мета дій: В. Ющенко на Захід (*opts for closer ties to the West*), В. Янукович на Росію (*gravitates towards East*);

- оцінка I туру виборів іншими країнами: негативна з боку Європи (*dirty, international observers recorded an astounding variety of abuses, we cannot accept this result*), оманлива зі сторони Росії (*Putin called it open and honest*);
- підтримка політики кандидатів: В. Ющенко (*dollars from Washington, backed by America*), В. Януковича (*political advisers from Moscow, is heavily backed by Moscow, Putin proclaimed Yanukovich the clear winner*);
- зацікавленість Україною іншими країнами: Захід (*the US and Europe are equally determined to spread democracy and the rule of the law*), Росія (*is eager to assert its odd sphere of influence*).

Таким чином, у поданих прикладах політичної преси виокремлено поняттєву і аксіологічну складову політичної події помаранчевої революції, кожному виразу надається певна позитивна, нейтральна або негативна оцінка в залежності від країни, яка висвітлює подію. Закономірним для американської та української публіцистики виявилось те, що певні елементи отримали лише позитивне (мета кандидатів у президенти, зацікавленість Україною іншими країнами, характеристика Ю. Тимошенко, символіка та результат помаранчевої революції та виборів 2004 року), або лише негативне (оцінка українських виборів іншими країнами, опис виборів) забарвлення, що свідчить про радикальну зміну настроїв та ситуації в Україні.

Перспектива дослідження вбачається у встановленні текстово-композиційних особливостей втілення референтної ситуації помаранчевої революції у сучасній англомовній публіцистиці.

### Література:

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка: (Стилистика декодирования): Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Иностр. яз.". 3-е изд. / И. В. Арнольд. – М. : Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови: Підручник / О. Д. Пономарів. – К. : Либідь, 1993. – 245 с.
3. Солодкий С. Coming elections Worsening East-West Confrontation in Ukraine / С. Солодкий // The day. – 2004. – № 37. – С. 1–2.
4. Що таке наука про політику? – Режим доступу до статті: <http://www.readbookz.com/book/186/6598.html>
5. Longman Dictionary of the English Language / Ed. by Simon Greenall. – Viking: the Penguin Group, 1995. – 1890 p.
6. Macmillan English Dictionary / Ed. by Frank Boers. – Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2003. – 1691 p.
7. Merriam Webster's Unabridged Dictionary / Ed. by John Wiley. – London: Merriam-Webster, 2002. – 1700 p.
8. Pepper T. The Poisoned Election / T. Pepper // Newsweek. – 2004. – № 48. – P. 4.

**Заслонкіна А. В.,**

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці*

## ДО ПРОБЛЕМИ ВЕРБАЛЬНОЇ ОБ'ЄКТИВАЦІЇ ТА ПРОФІЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТІВ

*У статті викладено погляди провідних мовознавців, що чинили вплив на становлення аксіоматики семіологічного опису лексичного значення, а також репрезентовано розроблені нами теоретичні засади, які визначають наше розуміння феномену онтологічної сутності лінгвоконцептів.*

**Ключові слова:** *значення, знання, концепт, денотат, сигніфікат, перцептуарій, апріорний базис.*

*В статье изложены взгляды ведущих лингвистов, которые повлияли на становление аксиоматики семиологического описания лексического значения, а также репрезентированы разработанные нами теоретические основания, определяющие наше понимание феномена онтологической сути лингвоконцептов.*

**Ключевые слова:** *значение, знание, концепт, денотат, сигнификат, перцептуарий, априорный базис.*

*The views of the eminent linguists shaping the axiomatics of semiological description of lexical meaning have been presented as well as the theoretical bases determining our understanding of the ontological quintessence of linguistic concepts.*

**Key words:** *meaning, knowledge, concept, denotation, significance, perceptual set, prior basis.*

Транспонувавши інтегративні процеси в галузі гуманітарних студій, а також антропоцентризм сучасної науки на онтологічну проблему репрезентації знань у свідомості людини, когнітивна семантика припустила можливість моделювання універсальних чи етнічних інформаційних систем як корелятив конвенційно закріплених за знаками значень. Як слушно зауважує Л. М. Васильєв, домінантною особливістю семантичної системи мови є її проєкція безпосередньо на реальну дійсність [3, с. 188], а гносеологічним модусом відображення останньої є “умовні ментальні одиниці – лінгвокультурні концепти” [2, с. 10] як “кванти структурованого знання” [8, с. 317]. У такому сенсі класична для лінгвістики діада *значення: знак* набуває нового виміру, оскільки укомплектовується третім складником – *концептом*.

Передумовою детального вивчення цієї проблеми як мети даного дослідження для нас стала думка про те, що якщо значення – це концепт “схоплений” знаком [5], [8], [9], а холистичний принцип репрезентації знань не відокремлює мовне від позамовного й об’єднує широке коло емпіричних чинників – почуття, емоції, сенсомоторні і когнітивні процеси,

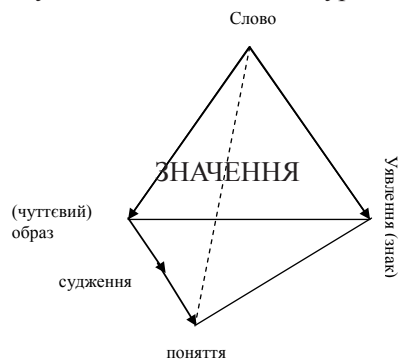
тощо – на одному концептуальному рівні, тоді актуальною постає потреба інтерпретувати семіотичну інфраструктуру аранжування концептів у новому форматі.

Дослідити активні потенції, інкорпоровані до монолітної структури вербального знаку та експонувати релевантні аспекти семіотизації концептів і є пріоритетним завданням нашого дослідження.

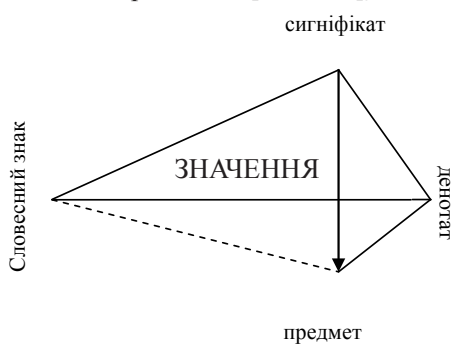
Зважаючи на те, що у структуризації сприйнятого, усвідомленого та інтерпретованого принциповими є моменти не лише концептуалізації, але й категоризації, а структурація самої категорії передбачає її орієнтацію на прототип [8, с. 107], нам видається доцільним припустити існування низки концептів, що формують так званий *апріорний базис* (когнітивний “фундамент”), а саме: концептів антропоморфного порядку FEELING: EMOTION: SENSE. Верифікація вищевикладених положень суплементує комплекс завдань даного дослідження.

У сучасній науковій літературі простежується розгалужена диференціація спроб розкрити сутність мовного значення, витoki багатьох із них ґрунтуються на лінгвістичній концепції О. О. Потебні (див. детальніше [1], [10]).

Увівши до наукового інструментарію сучасної лінгвістики термін “уявлення”, український мовознавець у своїх розвідках фактично отождивив його зі знаком [10, с. 101]. Виходячи з того, що “слово [...] дво-членна величина, яка складається з (чуттєвого – А. З.) образу і уявлення” [1, с. 17], а власне дисперсний образ декумулюється на судження, сукупність яких утворює поняття, ми схематизували генезис значення вербального знаку у концепції О. О. Потебні. На **рис. 1а** унаочнено як значення слова організують уявлення, чуттєвий образ і поняття, а формування останнього опосередковується словом (термін “патерн” вжито у тлумаченні “схема, структура” – див. А. М. Приходько [11, с. 13]).



**Рис. 1а.** Патерн утворення значення у концепції О. О. Потебні

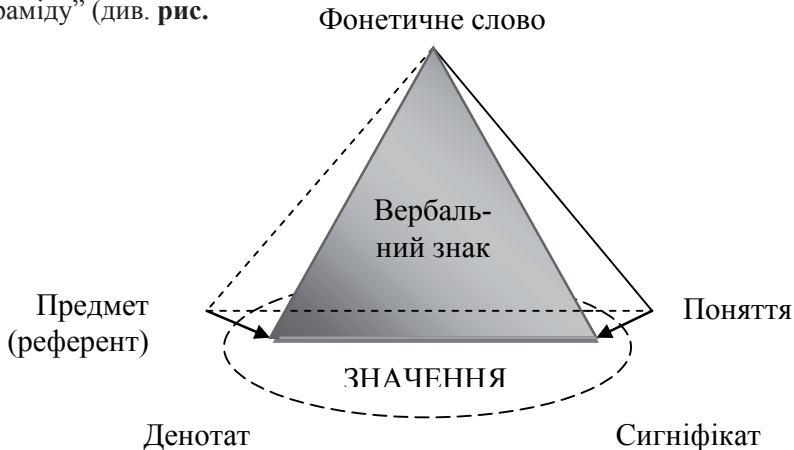


**Рис. 1б.** Патерн утворення значення у концепції А. А. Уфимцевої

Паралельно звернувшись до традиційного бачення кореляції вербального знаку із позначеним ним предметом, а також із його значенням, репрезентуємо модель, запропоновану А. А. Уфімцевою (див. **рис. 16**). Характеристика моделі насамперед передбачає експлікацію наступного феномену: сигніфікат (зміст поняття) та денотат (обсяг поняття) складають основу значення вербального знаку, номінація предмета відбувається опосередковано. Іншими словами: слово вербалізує поняття про предмет, який воно позначає [12, с. 44].

Зіставлення двох семіотичних алгоритмів уможливило детекцію певних когнітивних тенденцій, закладених в обох моделях, а саме: семіологічна вартісність слова реалізується не лише в генералізації та номінації, але і у експресії почуттів. Загалом, значення вербального знаку індукується поняттям, що лежить в основі змістової характеристики номінації, а ім'я через денотат називає це поняття. Суттєвим в окресленому механізмі є те, що до процесу називання інкорпорується сума ознак, властивих предметам, що зводяться до даного поняття.

Комплексна диверсифікація класичної схеми А. А. Уфімцевої, здійснена М. Ф. Алефіренко, засвідчила перспективність інтеграції когнітивно-орієнтованих студій до лінгвосеміотики. М. Ф. Алефіренко трансформував основу трикутника (див. патерн утворення значення у концепції А. А. Уфімцевої), змодельовавши таким чином так звану “семантичну піраміду” (див. **рис.**



**Рис. 1в. Патерн утворення значення у концепції  
М. Ф. Алефіренко**

Фонетичне слово (план вираження вербального знаку) інтегроване до можливих зв'язків, які проєктуються на предмет (референт), денотат, сигніфікат і когнітивне поняття. Сигніфікат і денотат М. Ф. Алефіренко

тракує як синергетичні ідеальні сутності (план змісту вербального знаку), тобто як результат інтеріоризації когнітивного поняття у компонент мовного значення, у якому денотат репрезентує екстенціонал чи обсяг поняття, а сигніфікат – інтенціонал (зміст поняття). При цьому площину між фонетичним словом, денотатом і сигніфікатом розцінено як вербальний знак, значення якого продукується денотативним і сигніфікативним компонентами [1, с. 37].

Не можна не зауважити, що науковці демонструють стійку єдність щодо плану вираження вербального знаку (слова), попри значну розбіжність у поглядях на систему дефініційних ознак плану змісту. Саме тому, на наш погляд, суттєвим недоліком семантичної піраміди М. Ф. Алефіренко є неоднозначне тлумачення деяких складників моделі, що безпосередньо спричинило когнітивний дисонанс наступних корелятивів: денотат: екстенціонал та сигніфікат: інтенціонал у зв'язку зі спробою локалізувати *концепт* у семантичній піраміді.

Методологічним фундаментом уточнення концепції М. Ф. Алефіренко нами були обрані лінгвокогнітивні розвідки М. В. Нікітіна та Л. М. Васильєва, які пропонують чітку диференціацію дефініцій, що перебувають у фокусі нашого дослідження. Так М. В. Нікітін детермінує екстенціонал як множинність денотатів, з якими співвідноситься поняття [9, с. 27], що, власне, збігається із позицією М. Ф. Алефіренко. Утім, суперечливим моментом є якраз бачення останнім інтенціоналу, який у М. В. Нікітіна разом із імплікаціоналом постає конститuentом синкретичної форми – контенціоналу (змісту поняття).

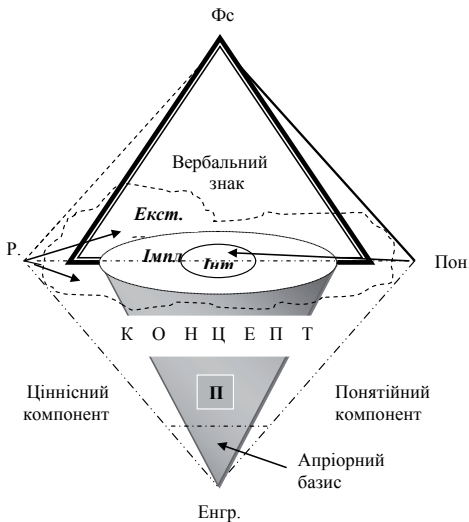
Критично переглянувши модель М. Ф. Алефіренко і врахувавши її позитивні моменти (наявність когнітивної основи значення, а також елементу кодування, який інтеріоризує уявлення – денотат), ми пропонуємо принципово новий алгоритм форматування значення вербального знаку, ускладнивши його додатковим алгоритмом семіотичної онтологізації концепту.

Принцип функціональної кореляції фонетичного слова з предметом (референція) та поняттям (когніція) був нами збережений; принцип ізофункціональності денотату і сигніфікату, попри свою категоричність, є вагомим чинником для зміни методологічних орієнтирів: зважаючи на те, що інформація про денотат – це якісне комбінування ознак інтенціоналу та ознак імплікаціоналу [9, с. 61], до перших Л. М. Васильєв апелює як до таких, що релевантні мовному знанню, а до других – як до потенційного, але не фіксованого немовного знання [3, с. 84]. З огляду на вищезазначене, вектор референту був спрямований нами на екстенціонал (множинність денотатів), а вектор поняття ми інтерпретували як той, що актуалізує контенціонал (зміст поняття, його ознаки), зокрема стійкий конститuent варіативного контенціоналу – ядро, інтенціонал значення (див. **рис. 2**).



Наводимо слова О. С. Кубрякової: “Акт номінації [...] з семіотичної точки зору встановлює складний ланцюжок відношень між тілом знаку і тим, що знаходиться поза знаком. [...] цей акт за своїм матеріальним результатом – сформованим мовним позначенням – стає здобутком носіїв мови, дозволивши співвіднести тіло знаку зі структурою свідомості, з певним значенням. Такі структури свідомості, концепти, [...] потрапляють до ментальних лексиконів людей” [8, с. 62]. Задаючи нові параметри формування мовної картини світу, О. С. Кубрякова поширила статус слова його репрезентацією у внутрішньому лексиконі – енграмою, створивши цим багатопланове підґрунтя для дескрипції знакового аранжування концептів.

Беззаперечним є постулат про те, що концепт є певного роду ідеєю, яка виникає у свідомості на докомунікативному етапі мисленнево-мовленневого процесу (власне проекцією енграми) і така ідея містить значну сукупність знань про слово (“вербальну упаковку” концепту – див. А. М. Приходько [11, с. 107]) як про вербальний знак і про об’єкт, названий даним словом. Водночас, слово інкорпорує дані про сприйняття та перцептуальні характеристики позначеного. Згідно аксіоматики когнітології, сприйняття і є когнітивним феноменом, іманентною природою якого є інтерпретація, умовиводи, пам’ять і, відповідно, цілий реєстр почуттів, відчуттів, сенсомоторних характеристик та експресивно-емотивних смислів. Саме для цього інвентарю формоутворюючих елементів образного компоненту концепту і семантичної структури слова ми пропонуємо термін **перцептуарій**.



Умовні позначення:	
<b>Фс</b>	– фонетичне слово
<b>Пон.</b>	поняття
<b>Енгр.</b>	енграма
<b>Р.</b>	референт, предмет
<b>Екст.</b>	екстенсiонал
<b>Імпл.</b>	імплікацiонал
<b>Інт.</b>	інтенсiонал
<b>П</b>	– перцептуарій

Рис. 2. Патерн вербальної об’єктивації концепту

Стратифікація складних процесів сприйняття набуває злагоджених холистичних характеристик саме завдяки перцептуарію, якому притаманний такий параметр *уявлення* у розумінні О. О. Потєбні як посередництво між пізнаним і тим, що пізнається. Тому, на нашу думку, перцептуарій є мобільною ланкою між референтом і поняттям, і саме тому на **рис. 2** екстенціонал значення зображено розмитим, неконгруентним, потенційно динамічним, адже і самий концепт є розсіяним серед мовних знаків.

Як уже зазначалося раніше, інтенціонал, а особливо імплікаціонал, є своєрідними “резервуарами”, носіями чуттєвих, емотивних компонентів значення – з цієї причини вони утворюють ядро і периферію лексичного значення вербального знаку і, водночас, становлять основу перцептуарію як універсального невід’ємного елементу концепту поряд із поняттєвою та аксіологічною складовими.

Експонувавши ізоморфізм перцептуарію ми, однак, погоджуємося із сентенцією, сформульованою А. Вежбицькою: емоції і почуття не є тождними [4, с. 342]. Тому пропонуємо тлумачити їх як певну рубрику досвіду, упорядковану в результаті класифікаційної діяльності, що носить статус категоризації.

Розглядаючи мовні категорії у когнітивному аспекті, О. С. Кубрякова протиставляє два конгруентні процеси: концептуалізації та категоризації. Перший спрямований на детекцію одиниць людського досвіду в їхній ідеальній змістовій репрезентації. Другий – на інтеграцію одиниць, що демонструють подібність, при чому обов’язковою умовою інтеграції є кореляція цих одиниць із концептом, що лежить в основі категорії [8, с. 319].

Беручи до уваги те, що загальноприйнятою є орієнтація категорії на фокус чи прототип, ми припускаємо, що тріада концептів антропоморфного порядку FEELING: EMOTION: SENSE не лише утворює репрезентаційне поле одного зі стереотипних базових доменів (див., наприклад, [5]), а може розглядатися як **апріорний базис** чи когнітивний “фундамент”, де кожен з трьох його конститuentів-прототипів (*feeling, emotion, sense*) підлягає семантичному опису.

Ми наголошуємо на нетотожності понять *апріорний базис* та *перцептуарій*, оскільки можливою альтернативою апріорному базису є визначений концептуальний комплекс мінімальних, неподільних одиниць, які локалізуються на базовому шаблі у концептуальній ієрархії, входять до внутрішнього лексикону (ініціюються енграмою). Окрім прототипів *feeling, emotion, sense* репрезентантами апріорного базису можуть також бути домени часу чи простору. Перцептуарій – це ментальна зона емоційного інтелекту, де відбивається сенсорний код та продукуються почуття. Він формує сенсорно-перцептивний та емотивний потенціал концептів.

Отже, тріада концептів FEELING: EMOTION: SENSE фігурує у нашому дослідженні як власне апріорний базис (необхідна умова, осно-

ва, прототип сприйняття) та фрагмент перцептуарію (тріада досліджуваних концептів утворює категорію), що уможливорює її аналіз, коли пріоритетною технікою виступає профілізація концептів. Профілізація висвітлює суб'єктивно-оцінне ставлення до концепту і, відповідно, його специфічне відтворення засобами вторинної номінації як об'єкта рефлексії. А. М. Приходько переконаний: принциповим моментом такого відтворення є постулат, що об'єкт завжди багатший за ті ознаки, особливості й параметри, які в ньому відкриває суб'єкт. Профілізація є варіативною репрезентацією концепту в асоціативному полі індивіда, який виявляє у концепті або приписує йому додаткові чи нові властивості [11, с. 113]. У разі фокусування дослідження на конститuentах-прототипах апріорного базису FEELING: EMOTION: SENSE йтиметься про синонімічну профілізацію – спосіб синтетичної презентації певного концептуального інваріанту його семантичними дублетами, або варіантами. У даному випадку ім'я одного з концептів тріади фактично стає гіперонімом, еталоном для ряду значеннево близьких до нього феноменів, які, втім, демонструють різні ступені відхилення від еталону (детальніше див. [6], [7]).

Перспективність такої дескрипції зумовлена винятковою роллю прототипів для процесу отримання вивідного знання – тріада концептів FEELING: EMOTION: SENSE як фрагмент універсального перцептуарію британської мовної особистості постає архетипом внутрішньої рефлексії, генератором більш складних і диференційованих когнітивних механізмів та операцій свідомості при продукуванні, сприйнятті і розумінні повідомлень у комунікативній діяльності.

### Література:

1. Алефиренко Н. Ф. Спорные проблемы семантики: Монография / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Гнозис, 2005. – 326 с.
2. Антология концептов [под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина]. – Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 1. – 2005. – 352 с.
3. Васильев Л. М. Современная лингвистическая семантика: Учебное пособие. Изд. 2-е, доп. / Л. М. Васильев. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2009. – 192 с.
4. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. Отв. ред. М. А. Кронгауз, вступ. ст. Е. В. Падучевой. / А. Вежбицкая. – М. : Русские словари, 1996. – 416 с.
5. Жаботинская С. А. Модели репрезентации знаний в контексте различных школ когнитивной лингвистики: интегративный подход / С. А. Жаботинская // Типы знаний и проблема их классификации. – Москва – Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. ун-та, 2008. – С. 61-74. (Когнитивные исследования языка; вып. 3.).
6. Заслонкіна А. В. Етнокультурний феномен тріади концептів FEELING: EMOTION: SENSE у фокусі квантитативної та кваліфікативної лінгвістики / А. В. Заслонкіна // Гуманітарний вісник: всеукр. зб. наук. праць [Текст] / М-во

освіти і науки України, Черкас. держ. технол. ун-т. – Число 16. У двох частинах. – Черкаси : ЧДТУ, 2010. – Частина 1. Проблеми сучасної лінгвістики. – С. 165-172.

7. Заслонкіна А. В. Семіотична реалізація концептів антропоморфного порядку / А. В. Заслонкіна // Наукові праці Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філологічні науки. Випуск 22. – Том 1. – Чернівці: Книги – ХХІ, 2010. – С. 167-171.

8. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова – Рос. Академия наук. Ин-т языкознания. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560с. – (Язык. Семиотика. Культура).

9. Никитин М. В. Основы лингвистической теории значения: Учебное пособие. Изд. 2-е / М. В. Никитин. – М. : Книжный дом “ЛИБРОКОМ”, 2009. – 168с.

10. Положин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення / М. М. Полюжин. – Ужгород : видавництво “Закарпаття”, 1999. – 237с. – (Монографія).

11. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М. Приходько. – Запоріжжя : Прем’єр, 2008. – 332 с.

12. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. Изд. 2-е, стереотипное / А. А. Уфимцева – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 208с. (Лингвистическое наследие XX века.)

**Ікалюк Л. М.,**

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ*

## **ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ПОРІВНЯННЯ У ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ**

*У статті аналізується центр моноцентричного та поліцентричного функціонально-семантичних полів порівняння давньоанглійської мови на матеріалі пам'яток давньоанглійського періоду.*

**Ключові слова:** давньоанглійська мова, порівняння, функціонально-семантичне поле, центр ФСП.

*В статье анализируется центр моноцентрического и полицентрического функционально-семантических полей сравнения древнеанглийского языка на материале памятников древнеанглийского периода.*

**Ключевые слова:** древнеанглийский язык, сравнение, функционально-семантическое поле, центр ФСП.

*The article deals with the center of Old English monocentric and polycentric functional semantic fields of comparison focusing on Old English monuments.*

**Key words:** Old English, comparison, functional semantic field, center of functional semantic field.

Зважаючи на те, що семантика – “весь зміст, інформація, які передаються мовою чи будь-якою її одиницею (словом, граматичною формою слова, словосполученням, реченням)” [7, с. 438], а “загальним постулатом функціональної лінгвістики є положення про те, що мова є інструментом, знаряддям, засобом, врешті-решт, механізмом для здійснення певних цілей і реалізації людиною певних намірів – як у сфері пізнання дійсності та її опису, так і в актах спілкування, соціальної інтеракції, взаємодії за допомогою мови” [5, с. 217], доцільно застосувати теорію поля при семантичному дослідженні порівняння в давньоанглійській (д. -а.) мові, а саме теорію функціонально-семантичного поля (ФСП). Відповідно, метою нашої статті є визначення центру моноцентричного та поліцентричного ФСП порівняння у д. -а. мові.

Матеріалом дослідження слугували різні за жанром пам'ятки д. -а. періоду (VII – XI ст.), обсягом у 115 586 слів, з яких методом суцільної вибірки було вилучено 816 порівняльних конструкцій з аналітичними та синтетичними показниками порівняльних відношень.

Функціонально-семантичне поле – “певним чином організована сукупність різнорівневих мовних одиниць і явищ мовлення, об'єднаних спільністю елементарного змісту як бази функціонально-семантичної категорії” [6, с. 652]. Моделювання ФСП відбувається із залученням мовних засобів різних рівнів, які виконують одну і ту саму функцію. Так, семан-

тична категорія компаративності в д. -а. мові виражається за допомогою порівняльних конструкцій, функціонально-семантичне поле яких моделюється за допомогою аналізу лексичних та граматичних засобів втілення суб'єкта, об'єкта, основи порівняння та показника порівняльних відношень [3, с. 132]. Результати дослідження [4] ще раз доводять правомірність існування функціонально-семантичного поля порівняння, оскільки йому притаманні властивості, які лежать в основі виділення ФСП, тобто “у всіх випадках основою для виділення ФСП є взаємодія граматичної категорії, форми, конструкції, граматичного чи лексико-граматичного класу слів з іншими одиницями (включаючи одиниці лексики та контексту) на базі спільності семантики – якщо є певний семантичний інваріант у значеннях мовних засобів, які відносяться до цього поля” [1, с. 44].

Функціонально-семантичне поле має власну структуру, яка є парадигматичною і включає центр та периферію. О. В. Бондарко розрізняє два типи ФСП: моноцентричні, з центром – граматичною категорією, і поліцентричні, що ґрунтуються на сукупності мовних засобів і не утворюють єдиної гомогенної системи форм [2, с. 61–62].

Результати нашого дослідження порівняльних конструкцій у тестах давньоанглійської мови дозволяють стверджувати, що функціонально-семантичне поле порівняння в д. -а. мові за своєю структурою є як моноцентричним, так і поліцентричним залежно від лексико-граматичних засобів, які використовуються для моделювання ФСП порівняння. Так, ФСП порівняння є моноцентричним, якщо показником порівняльних відношень у порівняльних конструкціях д. -а. мови виступає синтетичний маркер порівняння, а саме ступені порівняння прикметників та прислівників, наприклад:

- (1) *No ic on niht gefrægn*  
 Not I of night heard  
*under heofones hwealf **heardran** feohtan,*  
 under heaven's dome harder fights  
*ne on egstreamum **earmran** mannon;*  
 nor on water-stream of a more desolate man (Beowulf, 575)

Приклад (1) представляє моноцентричне функціонально-семантичне поле порівняння, центр якого виражений синтетичним показником порівняльних відношень, а саме вищим ступенем порівняння прикметників – *heardran* (тяжчий) та *earmran* (більш нещасний).

- (2) *hu afæstnod wæs feldhusa **mæst**,*  
 how fastened was the tent the greatest  
*siððan he mid wuldre geweorðode*  
 so he with glory honoured  
*þeodenholde.*  
 the faithful (Exodus, 85)

У прикладі (2) центром моноцентричного ФСП є синтетичний показник порівняльної конструкції – найвищий ступінь порівняння прикметників *mæst* (найбільший).

Порівняльні конструкції з аналітичними показниками порівняльних відношень моделюють поліцентричні ФСП порівняння. Згідно з проведеним текстовим аналізом та словниковими статтями аналітичними показниками порівняльних відношень у д. -а. мові виступають такі функціональні маркери порівняння, як *swa* (*swa swa*), *gelic(e)* (*anlic, onlic, ungelic*), *swa... swa* (*swa... swa swa*), *swylc(e)*, *eac swa ilce* (*eac swa ylce*), *swa swa ... swylce*, *swa... swa... (swa swa... swa...)*, *swa ylce swa, swa... swylce... (swylce... swa...)*, *anlice swa, swylc... swylc....* Наприклад:

- (3) *Him byð swa þam treowe þe byð aplantod neah wætera rynum,*  
Him is as a tree which is planted near of water flow  
(Psalm 1: 3)

У прикладі (3) моделюється поліцентричне функціонально-семантичне поле за допомогою порівняльної конструкції з аналітичним показником порівняльних відношень *swa*, який і є центром цього поля.

- (4) *Soðfæste men, sunnan gelice,*  
Truthful men sun alike  
*fægre gefrætewod in heora fæder rice*  
beautifully covered in their Father's kingdom  
*scinað in sceldbyrig.*  
shine in city of refuge (Christ and Satan, 306)

Приклад (4) представляє поліцентричне функціонально-семантичне поле порівняння, центр якого виражений аналітичним показником порівняльних відношень *gelice*.

- (5) *Swa swa we geogeara hyrdon þæt God dyde be urum fæderum,*  
Just as we formerly fortified that God did with our parents  
*swa we geseoð nu þæt he deoð be uson þæs Godes byrig*  
so we provide now that he does with us on the God's dwelling  
*þe myclu wundru wyrcoð*  
that much wonder performs (Psalm 47: 9)

У прикладі (5) поліцентричне ФСП порівняння моделюється за допомогою порівняльної конструкції, яка вводить аналітичним показником порівняльних відношень *swa... swa...*, варіантом якого виступає *swaswa... swa...*

Отже, традиційно категорія порівняння описувалася у складі лексикограматичної парадигми прикметника і прислівника. Дослідження великого об'єму фактологічного матеріалу свідчить про те, що для вираження

загального значення компаративності існують засоби різних рівнів, які групуються за принципом польової структури, конструюючи функціонально-семантичне поле порівняння, яке може бути як моноцентричним, так і поліцентричним, зважаючи на показник порівняльних відношень.

У досліджуваних текстах д. -а. мови кількість порівняльних конструкцій з аналітичними показниками порівняльних відношень становить 437 на відміну від кількості порівняльних конструкцій з синтетичними показниками порівняльних відношень, яка є меншою і складає 379. Це означає, що функціонально-семантичне поле порівняння у давньоанглійській мові за своєю структурою є частіше поліцентричним, що зумовлено використанням порівняльної конструкції як засобу моделювання функціонально-семантичного поля порівняння в д. -а. мові, адже порівняльна конструкція – це мовна структура, яка реалізує пізнавальний компаративний акт через словесне оформлення порівняльної семантики за допомогою суб’єкта порівняння, об’єкта порівняння, основи порівняння та показника порівняльних відношень.

### Література:

1. Бондарко А. В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии : [монография] / Александр Владимирович Бондарко. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 207 с. – Предм. указ., указ. имен : С. 201–206.
2. Бондарко А. В. Функциональная грамматика : [монография] / Александр Владимирович Бондарко. – Л. : Наука. – 1984. – 133 с. – Библиогр. : С. 125–131.
3. Ікалюк Л. М. Лексико-семантична сполучуваність компонентів порівняльних конструкцій у текстах давньоанглійської мови / Л. М. Ікалюк // Гуманітарний вісник. Серія : Іноземні філологія : Всеукр. зб. наук. пр. [Текст] – Число 13. – Черкаси : ЧДТУ, 2009. – С. 131–135.
4. Ікалюк Л. М. Порівняльні конструкції в текстах давньоанглійської мови : структурний і функціонально-семантичний аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10. 02. 04 “Германські мови” / Л. М. Ікалюк. – К., 2010. – 20 с.
5. Кожина М. Н. О функциональных семантико-стилистических категориях текста / М. Н. Кожина // Научные доклады высшей школы. Филологические науки. – 1987. – № 2. – С. 35–41.
6. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
7. Степанов Ю. С. Семантика / Ю. С. Степанов // Языкознание. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – С. 438–440.



**Канак Ю. М.,**

*Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ*

## **ГЕНДЕРНО МАРКОВАНА ІДІОМАТИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СЕМАНТИЧНОЇ СФЕРИ “ЛЮБОВ, ЗАЛИЦЯННЯ” У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ**

*Стаття присвячена проблемі актуалізації гендерного компоненту семантики фразеологічних одиниць у сучасній німецькій мові. Метою є дослідження гендерно маркованих фразеологізмів семантичної сфери “Любов, залицяння”, їх актуалізація у сучасному німецькомовному дискурсі, а також простеження реалізації прагматичних рестрикцій досліджуваних одиниць.*

**Ключові слова:** *гендерна маркованість, універсальний/ національно-культурний образний компонент, актуалізація, прагматичні рестрикції.*

*Статья посвящена проблеме актуализации гендерного компонента семантики фразеологических единиц в современном немецком языке. Целью является исследование гендерномаркированных фразеологизмов семантической сферы “Любовь, заиграние”, их актуализация в современном немецкоязычном дискурсе, а также прослеживание реализации прагматических рестрикций исследуемых единиц.*

**Ключевые слова:** *гендерная маркированность, универсальный / национально-культурный образный компонент, актуализация, прагматические рестрикции.*

*The article deals with the idiomatical representation of gender in the modern German. The aim is to study the gender marked idioms of the semantic sphere “love, courting”, their actualization in the modern German discourse and the tracing of the realization and the removal of the pragmatic restrictions of the idioms under study.*

**Key words:** *gender marked, universal/national-specific image component, actualization, pragmatic restrictions.*

Кожна мовна спільнота по-своєму концептуалізує дійсність в силу відмінних територіальних, культурних, соціальних умов життя. Відрізняються також їх уявлення про людину загалом. Одним з найбільш вагомих проявів сутності людини є її соціальні ролі у суспільстві, так званий гендерний аспект, що є основним об'єктом вивчення сучасного напряму мовознавства – гендерології, або гендерної лінгвістики. Це знаходить своє відображення на всіх рівнях мовної системи. Та саме фразеологічний пласт лексичного рівня є одним з найбільш яскравих фіксаторів культурно-національних еталонів і культурно значущих концептів у мові. Загалом практично в кожному фразеологізмі закладена своєрідність

сприйняття світу через призму мови і національної культури, оскільки фразеологічні одиниці є знаками не первинної номінації, тобто прямої назви об’єктів, а повторно номінують дійсність, переосмислюючи її.

Як стверджує В. М. Телія [3, с. 215], система образів, закріплених у фразеологічному фонді мови, служить “нішою” для акумуляції світобачення і так чи інакше пов’язана з матеріальною, соціальною або духовною культурою даної мовної спільноти і може свідчити про її культурно-національний досвід і традиції.

При дослідженні гендерних стереотипів у фразеології німецької мови нами взято за основу класифікацію А. В. Кириліної, яка була доповнена новим матеріалом та окремими семантичними сферами. *Об’єктом* дослідження є ідіоматична репрезентація гендеру у німецькомовному дискурсі, *предмет* становлять окремі гендерно марковані фразеологічні одиниці. *Метою* дослідження є аналіз гендерного компонента семантики цих одиниць, їх актуалізація у дискурсі та особливості прагматичних рестрикцій.

У даній статті ми зосередимо увагу на семантичній сфері “Любов, залицяння”, яка є, на наш погляд, достатньо інформативною з точки зору специфіки відображення гендерної інформації. Цій сфері присвячена порівняно невелика кількість фразеологічних одиниць (далі ФО) – 3% від загальної кількості дослідженого гендерно маркованого фразеологічного матеріалу. Однак, ця група досить яскраво репрезентує значну міру андроцентричності німецької мови. *Андророцентризм мови* – це нерівномірна представленість в ній осіб різної статі з переважанням чоловічого суб’єкта.

Власне семантична сфера “Любов, залицяння” у німецькій фразеології представлена переважно ФО з чоловічим референтом, тобто в початковому значенні суб’єктом діяльності є особа чоловічої статі. Отже, жінка розглядається здебільшого з чоловічої точки зору, тобто є об’єктом.

Одним із *завдань* є виявлення культурної специфіки ФО досліджуваної групи. Як стверджують А. Н. Баранов та Д. О. Добровольський план вираження у різних мовах є різним за визначенням, тому основну увагу звернемо на план змісту [1, с. 260].

Перейдемо до детальнішого аналізу семантичного компоненту окремих гендерно маркованих ФО та їх актуалізації у німецькомовному дискурсі. Матеріалом для дослідження частотності та контекстуальних умов вживання послужили дані електронної бази MannheimIDS-Korpus.

Одним з найбільш поширених фразеологізмів досліджуваної сфери є *jemandem den Hofmachen* (досл. *робити комусь двір*) – запозичене з фр. *faire la cour à quelqu’un*, початкове значення – прислужниця поведінка придворних по відношенню до свого пана. Зараз вживається виключно у стосунку до жінки, у значенні галантного залицяння [BrockhausEnzyklopädie 2002]. Аналог є ї в англ. *to make / pay court to smb.*

Отримані результати свідчать про те, що найчастіше суб'єктом дії виступає чоловічий референт (232 посилання). Напр., *ROM Schlimmerkann es für Silvio Berlusconi kaum kommen... Veronica Lario fühlt sich zutiefst gedemütigt, weil ihr Gatte anderen Frauen in aller Öffentlichkeit den Hof macht.* (Hamburger Morgenpost, 01. 02. 2007, S. 38; TELEGRAMM)

Поряд з цим знаходимо посилання зі сфери політики, соціального життя. напр. *“Frankreich handelt nicht überstürzt. Es ist eine große Dame, die den andern nicht den Hof macht. Die andern machen ihr den Hof.* “ Charles de Gaulle (Zürcher Tagesanzeiger, 15. 04. 1996, S. 5, Ressort: Ausland; *Vergangene Größe macht nicht satt*). Та найбільш важливою є наявність посилань з жіночим референтом, хоча їх кількість незначна (12) напр. *Der britische Thronanwärter in zweiter Folge, Prinz William, ist laut eigenen Worten kein “Partylöwe”...Unzählige attraktive junge Damen... haben sich mit der alleinigen Absicht an der schottischen Lehranstalt akkreditiert, dem hübschen Prinzen den Hof zu machen.* (St. Galler Tagblatt, 24. 09. 2001, Ressort: TB-SPL; *Prinz William ist kein “Partylöwe”*). Цікавим з прагматичної точки зору є також варіант **jemandem den Hof machen lassen**, де знову ж суб'єктом виступає жіночий референт (5 посилань). *Ich vergesse, dass es Wichtigeres gibt auf der Welt als einen Tennismatch... Ich vergesse auch, dass Du Dir von einem spanischen Herzensbrecher den Hof machen lässt.* (Zürcher Tagesanzeiger, 07. 08. 1998, S. 35, Ressort: Sport; *Liebesbrief an Martina*).

З точки зору гендерної маркованості цікавим є фразеологізм **auf Brautschau gehen** (досл. *йти на оглядини нареченої*, die **Braut** – наречена). Про відносну національну специфіку свідчить образний компонент **Brautschau** – оглядини нареченої. Вживання: *nur in auf Brautschau gehen gesprhum*; *eine Frau zum Heiraten suchen* – розмовне, гумор. ; шукати жінку, щоб одружитися з нею [Langenscheidt]. Значна частина отриманих посилань стосується політичної, економічної чи соціальної сфери, або ж життя птахів і ссавців. Із 149 отриманих посилань 70 є гендерно релевантними, тобто суб'єктом виступає чоловік, який шукає обраницю.

*Auch die Bewohnerinnen und Bewohner des Verahuses erschienen frisch frisiert und im Sonntagskleid zur Feier. Wie Gemeindepräsident Ernst Metzler in seiner Ansprache launig anmerkte, seien heute alle so hübsch zurechtgemacht, dass er eine schwere Wahl hätte, wenn er auf Brautschau gehen müsste...* (St. Galler Tagblatt, 19. 12. 2009, S. 45; *Weihnachten: 's Bescht, wo's git*).

Національно специфічний образ міститься у ФО **auf Freiersfüßen sein / wandeln / gehen**. Внутрішня форма відсилає нас до лексеми-архаїзму *Freiersfüßen*, яка зустрічається лише у цьому звороті: *auf Freiersfüßen gehen / wandeln gesprhum*; *als Mann (eine bestimmte Frau) heiraten wollen* – розмовне, жарт. як чоловік хотіти одружитись з обраною жінкою

[Langenscheidt]. Одне з посилань дає таке трактування: *ursprünglich eine männliche Person, die für sich oder für einen anderen Mann mit ernststen Heiratsabsichten um eine junge Frau wirbt; eine solche Person “geht auf Freiersfüßen”*. (Peacemaker; Listener; Shug; u. a. : Freier, In: Wikipedia – URL:<http://de.wikipedia.org>).

Результати аналізу дали нам 187 посилань з чоловічим референтом. Найчастіше зустрічається варіант **auf Freiersfüßensein/wandeln**, рідше **gehen**. Напр., *So ein richtiger Heiratsantrag ist ein Ereignis, an das zwei Menschen sich noch zur Silberhochzeit gern erinnern... Wer auf Freiersfüßen durch die Welt wandelt, braucht nur die richtige Idee und ein wenig Fingerspitzengefühl – dann müsste es eigentlich klappen mit der Zukünftigen*. (Mannheimer Morgen, 25. 01. 2006; *So sag‘ ich es der Zukünftigen*)

Попри загальноприйнятий контекст вживання виявлено 10 посилань із жіночим референтом, напр. *Pamela Anderson (40), Schauspielerin, ist offenbar wieder auf Freiersfüßen: Gemeinsam mit Rick Salomon (38), dem Exfreund von Partygirl Paris Hilton (26), hat sie sich in Las Vegas eine Heiratslizenz ausstellen lassen*. (Nürnberger Nachrichten, 02. 10. 2007, S. 24;)

Одним із фразеологізмів, що вживається переважно з чоловічим референтом, однак не виключає і жіночого суб'єкта є **auf Eroberungen ausgehen, eine Eroberung (auch: Eroberungen) machen** – у розмовній мові вживається жартівливо, коли хтось намагається добитися любові чи прихильності певної особи [BrockhausEnzyklopädie]. Частіше вживається варіант **eine Eroberung machen** (29 посилань). *Von der Kaffeebar geht die Reise auf die Straßen Kölns, und dort erfährt der Zuhörer, was ein Mann nie tun sollte, wenn er eine Eroberung machen will: Neben Regel eins – lagere nie die Nagelschere im selben Becher wie die Zahnbürste – gilt es unbedingt, Gespräche über Mütter und Exfreundinnen zu unterlassen*. (Rhein-Zeitung, 23. 01. 2007; *Lesestunde mit “Onkel Bernd”*).

Ця ФО вживається також у значенні завоювання території, ринку збуту і т. д. У 10 посиланнях зустрічаємо жіночий референт, напр.: *20. 15 Ein unvergessliches Wochenende in Kanada. Fernsehfilm (1994). Trixi (Katja Woywood) hat eine neue Eroberung (Philipp Moog) gemacht. Doch ihr Herz schlägt für einen jungen Ranger*. (Mannheimer Morgen, 24. 09. 1995; ZDF).

Часто суб'єктом дії є група осіб, тобто вислів стосується обох статей, напр.: *Freundschaften können jetzt intensiv gepflegt werden und wieder aufblühen. Singles könnten eine tolle Eroberung machen. Also, nichts wie raus*. (Rhein-Zeitung, 15. 07. 2006; *Widder 21*)

Неоднозначністю вживання відзначений фразеологізм **sich um jemandes Gunstbemühen / kämpfen** – домагатися чиєсь прихильності. Серед посилань переважає політичний контекст, коли мова йде про прихильність виборців (*Es sind deutsche Politiker, die über die Köpfe ihrer Wähler hin weg reden und sich paradoxer Weise auf diese Art um deren Gunstbemühen*).

ühen – ganz offensichtlich von oben herab. (HannoverscheAllgemeine, 11. 12. 2008, S. 8; Hehrundleer).

Натомість гендерний компонент семантики реалізується у 15 посиленнях. *Etwa Gerber, der sich mit geschicktem Ballspiel vergebens um Hannas **Gunst bemüht**. Und Klein Gerber ist immer einige Zentimeter zu klein, einige Zentimeter zu spät, wenn es darum geht, seinem großen Bruder nachzueifern – auch wenn dieser nur eines im Kopf hat: Mädchen. (St. Galler Tagblatt, 06. 06. 2008, S. 42; Sprung ins Leere).*

Виявлено також 3 посилення, які стосуються жіночого референта. *Die Frauenporträts standen in starkem Kontrast zu den Darstellungen der blonden Picasso-Geliebten Marie-Thérèse Walter, die er fast immer in hellen, leuchtenden Farben malte. Mit ihr musste Dora Maar ständig **um die Gunst des Mannes kämpfen**... (NUZ07 / NOV. 02976 Nürnberger Zeitung, 22. 11. 2007, S. 30; Muse und mehr: Dora Maar – Picassos Weinende Frau).*

Ще однією ФО цієї сфери з універсальним компонентом (Auge – око) є **ein Auge auf jemanden werfen** (укр. *кинути оком на когось*), яка не має жодних гендерних обмежень вживання. Нами виявлено 20 посилень з чоловічим та 11 посилень із жіночим референтом. Напр., *FO Alois Joiko war Soldat im zweiten Weltkrieg... fand in der Reden hütte einen Arbeitsplatz als Maschinenschlosser. Indieser Firma arbeitete auch Gisela. Bald hatte Alois **ein Auge auf sie geworfen**, und so kam es schließlich 1950 zur Hochzeit. (Braunschweiger Zeitung, 25. 02. 2010; Das einzige Mädchen im Betrieb war auch das richtige) – суб'єктом дії є чоловік. Щодо жіночої статі: *Kennen gelernt hat sie ihren Gatten nach ihrem Jurastudium in Brüssel... Eine Freundin, die damals selbst **ein Auge auf Nick geworfen hatte**, machte sie mit ihm bekannt. (Nürnberger Zeitung, 21. 05. 2010, S. 4; Samantha Cameron und Miriam Gonzalez Durantez – Die Frauen hinter Englands Führungsriege).**

Несерйозне ставлення до стосунків виражено фразеологізмом **an jedem Finger eine (zehn) / einen (zehn) haben** (досл. *мати на кожному пальці одну (десять) / одного (десять)*), тобто варіант для жіночого та чоловічого референта. Частотність вживання приблизно однакова – 9 і 7 відповідно.

*Kurzweiliger seien aber Badetage mit Prachtwetter, versichert Stadtbauer: “Wenn eine Frau eine schöne Figur hat, schaut man ihr unwillkürlich nach. Als Bademeister könnte man **an jedem Finger fünf Mädels haben** – ich bin da aber eher zurückhaltend.” (Oberösterreichische Nachrichten, 24. 07. 1997, Ressort: Lokal; Zum Einstand 120-Kilo-Mann aus dem Wasser gezogen)*

*Nore kann es sich leisten, ihren Verlobten bis aufs Blut zu quälen, weil sie **an jedem Finger zehn Verehrer hat**, die sofort für ihn einspringen würden. (Hannoversche Allgemeine, 03. 04. 2008, S. 31; Trappentreu)*

Значною частотністю вживання відзначена ФО **jemandem das Herzbrechen** з універсальним образним компонентом Herz – серце, який

зустрічається і у інших мовах у тому ж контексті, укр. *розбити чиесь серце*, рос. *разбить чье-то сердце*, англ. *break smb's heart*. Характерним є вживання з жіночим референтом – 32 посилення, що підтверджує легковажність жінки у стосунках. Однак, традиційно переважає чоловічий суб'єкт – 66 посилянь.

*George Clooney, amerikanischer Schauspieler und Frauenschwarm, hat sich von seiner Freundin, der Schauspielerin Krista Allen getrennt. "Krista ist wirklich unglücklich. Es sieht aus, als ob George ihr das Herz gebrochen hat", sagte eine Freundin der Schauspielerin. (Mannheimer Morgen, 23. 12. 2003).*

Успіх або невдачу у залицянні виражає специфічний фразеологізм **bei jemandem nicht landen (können)** – розмовне, не мати успіху у когось (при залицянні). Кількість отриманих посилянь (27) свідчить про його достатню розповсюдженість. *Wer bei ihr landen will, sollte übrigens möglichst groß sein. Schließlich braucht Sina einen ebenbürtigen Liebhaber... (Hamburger Morgenpost, 10. 11. 2005, S. 35; Sexy-Sina steht auf große Kerle).* Часто зустрічається у розмовній мові, про що свідчать німецькомовні інтернет-сайти та форуми. Напр., посилення з інтернет-видання журналу *focus: Mittwoch, 13. 02. 2008 14:04* *Ein Mann, der bei ihr landen will, sollte über eine starke Persönlichkeit und schöne Augen verfügen sowie einen Sinn für Humor haben... (http://www.focus.de/fotos/ein-mann-der-bei-ih-landen-will-sollte-ueber-eine-starke\_mid\_282529.html)*

Ця ФО наголошує на ініціативі чоловіка у сфері залицяння. З жіночим референтом отримано лише одне посилення: *Endlich hat Boris Becker verraten, welcher Frauentyp bei ihm landen kann. "Ich bin jemand, der gerne etwas Fleisch auf der Frau sieht"... (Hamburger Morgenpost, 11. 02. 2009, S. 30; WERTUNG).*

Несерйозність чоловіків у стосунках об'єктивується і такими одиницями з універсальним образним компонентом: **hinter jedem Rock hersein / herlaufen, jeder Schürze nachlaufen, hinter jeder Schürze herlaufen**. Образний компонент **Rock** – спідниця (**Schürze** – фартух) зустрічається у тому ж значенні у інших мовах, напр. укр. *бігати за кожною спідницею*, рос. *бегать за каждойюбкой*. Натомість вираз **ein Schürzenjäger sein** відповідає англ. *to be a skirt-chaser*, внутрішня форма яких відсилає до образу *Jäger, chaser* – мисливець.

У процесі дослідження саме фразеологізм **hinter jedem Rock hersein / herlaufen** зустрічаємо найчастіше – 17 посилянь. *Ich schreibe 'wir' und meine mich. Andere Männer denken viel edler und reiner und sind nicht pausenlos hinter jedem Rock her. Ich schon. (Nürnberger Zeitung, 03. 11. 2009, S. 10; Ganz ehrlich: Es ist eine Qual, ein Mann zu sein).* Образний компонент **Schürze** вживається передусім у контексті "маминої спідниці", тобто стосується дітей, які шукають захисту або ж чоловіка, залежного від жінки.

Фразеологізм **ein Schürzenjäger sein** (досл. *бути мисливцем за спідниця-*

ми (*фартухом*) є характеристикою чоловіка, який постійно бігає за жінками і намагається спонукати їх до сексуальних стосунків (раніше багато жінок під час роботи на полі і вдома носили фартух, звідси поняття мисливець за фартухом (BrockhausEnzyklopädie 2002). Частіше зустрічаємо лексему *Schürzenjäger*, натомість її використання у ФО лише 7. Напр., *Höhepunkte des Abends waren die gekonnt gespielten Sketche der beiden Hauptakteure. Etwa 'Der Maler' (Dohrendorf), der erkennt, dass sein vermeintlicher Kunde (Glimdemann) nur ein Schürzenjäger ist...* (Braunschweiger Zeitung, 10. 04. 2008; *Plattdentscher Abend der Bücherei in Meine*)

Національно специфічну образну складову містить ФО **in die Haseln gehen** – йти на побачення (досл. *йти в ліщину*). Германці вважали куш ліщини символом плодючості та чоловічої сили. Цей фразеологізм вийшов з повсякденного вжитку і є відомим лише у деяких регіонах Німеччини. Так, серед посилань знаходимо такі пояснення, напр. : *Haselnüsse sollen wegen ihren hohen Anteilen an Vitaminen und Eiweiß bei Impotenz helfen. Die deutsche Redewendung "Indie Haselngehen" will sagen, dass man zu einem heimlichen Rendez-vous verabredet ist. (St. Galler Tagblatt, 18. 09. 2007, S. 32; Keine Schweizer Haselnüsse)*. Певним аналогом цього фразеологізму може виступати укр. *стрибати у гречку*, що має значення подружньої зради і містить національно маркований компонент – *гречка*.

Поряд з цим на багатьох німецькомовних сайтах, які містять інформацію про рослини, зокрема про ліщину, згадується ця ФО, напр. : *Unseren germanischen Vorfahrenwarder Haselnussbaum Symbol für die Zeugungskraft... Nach altem Aberglauben heißt es, dass viele Haselnüsse im Herbst auf viele uneheliche Geburten im kommenden Jahr hindeuten (Viel Nüsse – viel uneheliche Kinder). Springen die Nüsse im Feuer hoch, sagt man, sei die bzw. der Geliebte untreu geworden! 'In die Haseln gehen' bedeutete in vielen Gegenden: heimlich seine Liebste treffen...* Таким чином, образний компонент *Hasel* дає своєрідні уявлення про залицяння, а також про вірність/невірність у стосунках. *Wenn Buben und Mädchen in die Haselnüsse gehn, so gibt es viel Kinder (Bauernregel)*. [<http://zauber-pflanzen.de/corylus.htm>].

З усього вище зазначеного можемо зробити такі висновки: досліджені одиниці об'єктивують давні патріархальні устрої суспільства у фразеології. Як відомо, основною роллю чоловіка є задоволення найважливіших потреб, таких як добування їжі (заробляння грошей) та пошук підходящої кандидатури для продовження роду. Натомість призначенням жінки залишається виховання потомства та покора чоловікові. Такий розподіл гендерних ролей зафіксований у ФО: *чоловік йде на завоювання, на оглядини наречених, домагається прихильності, полює за спідницями* та ін. ; в той же час жінка є об'єктом цих дій. Тобто, на згадані нами ФО накладалися жорсткі прагматичні рестрикції, оскільки вони стосувалися виключно чоловічого референта.

Однак, з початком сексуальної революції та із зародженням феміністського руху в кін. XIX поч. XX ст. у США та Європі відбулися значні зміни у розподілі гендерних ролей чоловіка і жінки, особливо суспільних. У мові цей рух знайшов своє відображення у своєрідному напрямі – феміністській критиці мови або феміністській лінгвістиці, метою якої є коректна мовна політика та усунення гендерних асиметрій.

Як бачимо, це явище спричинило значні зміни у мові. Проведене нами дослідження фіксує зняття жорстких прагматичних рестрикцій щодо багатьох гендерно маркованих ФО семантичної групи “Любов, залицяння”, про що свідчить їх нерегулярне вживання з жіночим референтом. Кількісні показники такого вживання порівняно незначні, особливо щодо вибору партнера (*auf Freiersfüßen wandeln, Eroberungen machen*). Натомість ФО зі значенням легковажності у стосунках зустрічаються частіше (див. *an jedem Finger einen haben, ein Auge auf jemanden werfen*). Деякі ж фразеологізми відзначені жорсткими рестрикціями, оскільки вживаються як характеристика виключно чоловічої статі, напр. *ein Schürzenjäger sein, hinter jedem Rock herlaufen*. Щоправда, ці рестрикції швидше лексемо-компонентного, а значить структурно-семантичного, аніж прагматичного характеру.

Таким чином, андроцентричний погляд на стосунки між чоловіком і жінкою все ще домінує. Проте, тенденції до послаблення цього явища, а також до значного зміщення гендерних ролей у соціумі очевидні. Простежені приклади зняття прагматичних рестрикцій щодо жіночого референта у ФО досліджуваної сфери представлені у табл. 1.

Фразеологізм	Чоловічий референт	Жіночий референт
jemandem den Hofmachen	93% (232)	7% (17)
auf Brautschau gehen	100% (70)	0% (-)
auf Freiersfüßen sein / wandeln / gehen	95% (187)	5% (10)
eine Eroberung(en) machen / auf E. ausgehen	76% (32)	24% (10)
sich um jemandes Gunst bemühen / kämpfen	83,3% (15)	2,7% (3)
ein Auge auf jemanden werfen	64,5% (20)	35,5% (11)
an jedem Finger eine (zehn) / einen (zehn) haben	44% (7)	56% (9)
jemandem das Herz brechen	67,3% (66)	32,7% (32)
bei jemandem nicht landen (können)	96 % (27)	4% (1)
hinter jedem Rock her sein / herlaufen	100% (17)	-
ein Schürzenjäger sein	100% (7)	-

Ще одним важливим фактом зняття прагматичних рестрикцій є висенення гендерно маркованих ФО за межі сфери міжстатевих стосунків, тобто метафорико-метонімічне перенесення згаданих одиниць у сферу політики, економіки, природи (тваринний світ). Отримані результати представлені у табл. 2



Фразеологізм	Гендер-на сфера	Негендерна тематико-ідеографічна сфера
jemandem den Hofmachen	70,5%	29,5% (політика, тваринний світ)
auf Brautschau gehen	47%	53% (політика, економіка, тваринний світ)
auf Freiersfüßen sein / wandeln /gehen	67,4%	32,6% (економіка, політика)
eine Eroberung(en) machen / auf E. ausgehen	26%	74% (політика, економіка, мистецтво)
sich um jemandes Gunst bemühen / kämpfen	16,7%	83,3% (політика, мистецтво)
ein Auge auf jemanden werfen	84%	16%(спорт, соціальна сфера)

Зауважимо також, що досліджувана група ФО характеризується значною мірою універсальності, оскільки містить образні компоненти, характерні для інших культур (*hinter jedem Rock, ein Auge werfen, ein Schürz enjäger, den Hof machen, sich um jemandes Gunst bemühen, jemandes Herz brechen*). Тобто, наявні універсальні образи підтверджують вагомість цієї сфери для будь-якої мовної спільноти. Натомість ФО з національно-культурним компонентом, як напр. *in die Haseln gehen, du kannst bei ihr nicht landen, auf Freiersfüßen wandeln* дають нам уявлення про культурні традиції німецькомовного ареалу, тобто є важливим джерелом національно-культурної інформації.

### Література:

1. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. / Баранов А. Н., Добровольский Д. О. – М. : Знак, 2008. – 656 с. (Studiaphilologica)
2. Кирилина А. В. Гендерные стереотипы по данным языка. Режим доступа: [http://www.a-z.ru/women\\_cd1/html/kirilina\\_b.htm](http://www.a-z.ru/women_cd1/html/kirilina_b.htm).
3. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа “Языки русской культуры”, 1996. – 285 с.
4. Dobrovolskij D., Piirainen E. Figurative Language: Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives. Elsevier Science & Technology, 2005. – 452 p.

### Довідково-лексикографічні джерела

1. Німецько-український фразеологічний словник. В 2-х т. / Укл. В. І. Гавриш, О. П. Пророченко. К. : Рад. школа, 1981. Т. 1 – 416 с., Т. 2 – 384 с.
2. Brockhaus Enzyklopädie 2002. – Computer-Wörterbuch.
3. DudenRedewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik / Herausgegeben von der Dudenredaktion. 2., neu bearb. und aktualisierte Aufl. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 2007. – 960 S.
4. Langenscheidt Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache / Neubearbeitung, hg. von Prof. Dr. D. Götz u. a. Berlin und München, 2008. – 1308 S.
5. MannheimerIDS-Korpus. Режим доступа: <http://www.ids-mannheim.de/cosmas2>

**Крайчинська Г. В.,**

Національний університет “Острозька академія”, м. Острозь

## ЕТНОКУЛЬТУРНІ МАРКЕРИ В УКРАЇНСЬКІЙ НУМІЗМАТИЧНІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ З КОМПОНЕНТОМ – ЗАГАЛЬНОЮ НАЗВОЮ ГРОШИ

*Стаття написана в руслі етнолінгвістичних досліджень мовних явищ і присвячена опису етнокультурних маркерів нумізматичних фразеологічних одиниць з компонентом гроші в українській мові, здійснено їх функціональний аналіз.*

**Ключові слова:** етнолінгвістика, етнокультурний маркер, нумізматична фразеологічна одиниця, компонент – загальна назва гроші.

*Статья написана в направлении этнолингвистических исследований языковых явлений и посвящена описанию этнокультурных маркеров нумизматических фразеологических единиц с компонентом гроши в украинском языке, произведен их функциональный анализ.*

**Ключевые слова:** этнолингвистика, этнокультурный маркер, нумизматическая фразеологическая единица, компонент – общее название гроши.

*The article focuses on the ethnolinguistic features of the Ukrainian numismatic phraseological units with the component grozhi.*

**Keywords:** ethnolinguistic, ethnolinguistic markers, numismatic phraseological unit, component – general unit grozhi.

Осмилення образу світу відображається у свідомості мовців і знаходить своє вираження у мові, що вивчається етнолінгвістикою, вагомий внесок у дослідження якої здійснили А. Вежбицкая, М. Шанський, С. Бомба, Н. Арутюнова, М. Кочерган, А. Залізник, А. Шмельов, О. Тищенко, Ю. Апресян, В. Гак та ін. Ці науковці трактують етнолінгвістику як “значення мовних знаків”, що утворюють семантичний простір мови, і, відповідно, відображають певний спосіб категоризації і концептуалізації світу у відповідній етнолінгвістичній поведінці носіїв мови, що є актуальним на сучасному етапі розвитку мовознавства.

Актуальність пропонованої розвідки зумовлена також у потребі етнокультурного осмилення українських нумізматичних ФО (НФО) з компонентом – загальною назвою гроші, які ще не були предметом дослідження в українському мовознавстві (ФО з грошовим компонентом розглядалися на матеріалі словацької (З. Унук) та польської (Г. Крайчинська) мов, на матеріалі української та англійської сленгових картинах світу (К. Бондаренко). Тому обрана тема дозволить виявити особливі етнокультурні знаки, етнокультурні маркери у формуванні етнокультурної семантики українських НФО, що визначають національну специфіку

української мовної картини світу та відображають ментальність українського етносу.

Ми звернулися до українських НФО з компонентом *гроші*, що є загальною назвою всіх грошових засобів, які в різні історичні періоди перебували у грошовому обігу України і мали різну платіжну спроможність, проте вони визначалися як загальноприйнятий засіб обміну на необхідний товар, що обумовлює їхню історико-культурну основу, яка відображена в широкому спектрі досліджуваного фразеологічного матеріалу.

Метою статті систематизація та опис українських НФО з компонентом *гроші*, що містять етнолінгвістичну характеристику. Нашим основним завданням є якнайповніше розкрити значення та етимологію українських НФО, побудованих на етнокультурному матеріалі, та виявити їх роль як особливих, етнокультурних маркерів.

Широке розуміння фразеології дозволяє залучити значний за обсягом фактологічний матеріал, який отримано з фразеографічних та пареміологічних видань української мови, з довідкової літератури, присвяченої історії української нумізматики, а також з електронного лексикографічного ресурсу та інтернет-сайтів, що містять інформацію про давні монети та засоби платні.

Основними методами, застосованими у нашому дослідженні, є метод компонентного аналізу, метод контекстуального аналізу, статистичний метод, описовий методи. Науковановизна роботиполягає в дослідженні ще неописаної досі етнолінгвістичної специфіки українських НФО з компонентом – загальною назвою *гроші*, системне вивчення яких розширює інформацію про культурну спадщину українського етносу.

Назви грошових одиниць виникли на історико-культурній основі, вони виступають культурними знаками української спільноти й виконують роль етнокультурних маркерів у членуванні української мовної картини світу, тому різноманітність сфер, у яких український етнос зберіг свій колективний доробок у вигляді нумізматичних фразеологізмів, надзвичайно широка.

Етнолінгвістична характеристика українських НФО з компонентом *гроші*, залежить від багатьох чинників, тому що кожна нація, народ протягом своєї історії не тільки виробили кодекс власної моралі, честі, духовності, але і знайшли засоби передачі тих норм від покоління до покоління [7, с. 8–10].

Українська фразеологія диспонує НФО *за гроші не купиш ні батька, ні матері, ні родини*, що реалізують значення “не все купується за гроші; безцінність найближчої рідні”. Уточнюючу функцію в цій НФО виконує подвійне заперечення (заперечна форма дієслова *не купиш* та заперечна частка *ні...ні*). На її образність впливає протиставлення конкретних іменників-назв членів найближчої родини *батько, матір* й загальної на-

зви грошових одиниць *гроші* в узагальненій функції “багатство”. НФО *за гроші не купиш ні батька, ні матері, ні родини* має дидактичну спрямованість “матеріальний достаток, статкине замінять найближчої рідні”. У цій НФО образно передаються компоненти-символи духовності української родини – *батько, мати*, що підкреслюють особливості формування світобачення й обумовлюють ментальність українського етносу [4, с. 359–363].

Деякі українські НФО з компонентом *гроші* можуть виконувати роль еталонів, стереотипів, маркерів культурно-національного світобачення українців, вказувати на їх символічний характер і виступати яскравими етнокультурними знаками, що відображають типові уявлення українського етносу [3, с. 214–237]. Таким етнокультурним знаком виступає українська НФО дидактичного спрямування, яка образно представляє інформацію багатьох поколінь мовців про необхідність знати як себе поводити у різних життєвих ситуаціях: *де їдять – там тіснись, де гроші лічать – там не пхайсь, а де б'ють – утікай*.

Соціальне розшарування суспільства засвідчує НФО, що передає уявлення про матеріальні статки людини. Так, негативну маркованість містить НФО *святі гроші все зроблять: і тестя, і зятя* зі значенням “все робиться, виконується за гроші; всемогутня сила багатства; за допомогою грошей людина може досягти високого соціального положення” і підкреслює негативне ставлення українського етносу до використання багатства для вирішення соціальних проблем. Основне смислове навантаження у НФО падає на відомий всім слов'янським народам компонент *святий* “предмет найвищої релігійної оцінки і шанування”, що позначається на емоційності висловлювання.

Жартівливо-іронічну конотацію несе інша українська НФО з описуванним компонентом *хоч жінка – свинка, так грошей скринька*, якою українська спільнотависміює одруження заради багатства. Важливим компонентом конотативного значення цієї НФО є негативна маркованість, що передає відношення суб'єкта до дійсності [4, с. 360]. Ця негативна маткованість криється в зоонімі *свинка*, який в розмовній мові використовуються для творення метафоричного окреслення негативних рис людини і символічно характеризує поведінку, вчинки та зовнішній вигляд людини.

Негативна оцінка колишньої правової системи відображена у застарілій НФО *де гроші судять, там право – в кутзі* значенням “гроші примушують людину мовчати; гроші допомагають досягти всього у житті” та НФО *хто гроші має, той музику замовляє* “все вирішує той, хто має гроші; все залежить від багаті людини”, в яких вказується на соціальне розшарування у суспільстві. Негативна оцінка у цих НФО пов'язується з метафоризацією, яка, називаючи явища дійсності через базову ситуацію

[5, с. 91], виступає прагматичним оцінним та експресивним маркером. На інтенсифікацію значення НФО впливають негативно марковані компоненти *гроші, судять, право, кут*.

Добре відома НФО *гроші, гроші і ще раз гроші*, що є калькою з лат. *danari, danariroidanari*, в інноваційному варіанті *долари, долари і ще раз долари* вживається у розмовній мові представників української діаспори Канади та Америки, де національною валютою є *долар*. Виникнення токої інноваційної НФО пов'язується зі змінами, які проходили в культурному та історичному житті українців, а фонетичним варіантом компонента *долари – долари*, зафіксовано особливості фонетики українських емігрантів. Як підкреслює Є. Карпіловська, що вивчає відображення історії та культури народу в словотворенні, такого типу інновації є передовсім виявом реакції мови на соціодинаміку [6, с. 91].

Характерна для українського етносу християнська теологія, де необхідною умовою поряд із вірою в Бога є постійна підтримка і вплив з боку церкви та її таїнств [2, с. 68–72], позначається на етнолінгвістичній маркованості українських відносних еквівалентів *не дай, Бог, напасти, (нещастя), то й чорт гроші дасть; не дай, Бог, напасти, (нещастя), а гроші мусиш знайти*.

Компоненти *чорт, душа*, як самі яскраві і живі образи християнської теології, українська мовна спільнота використовує [1, с. 66] для негативного маркування НФО *за гроші й душу чортові продасть; за гроші й душу ладен чортові продати; багатому чорт гроші носить / приносить*. НФО мають значення “зрадити, запродатися; заради багатства перестати існувати як особистість”. В них закодовано слов’янську модель особистості, яка ґрунтується на протиставленні багатства, як матеріальної основи, душі, як морально-емоційному ядру людини, що засвідчує засвоєння українським етносом морально-етичних норм і цінностей своєї національної культури [9, с. 11]. В етнічній пам’яті українців закодовані вірування давніх слов’ян, які вірили, що людина, залишаючись без душі, перестає жити повноцінним життям [10, с. 111].

НФО *не Біг / Бог – гроші, та милують дуже* відображає існуючий стереотипний образ українців як віруючих у Бога людей. Українська нація має свій менталітет, статки для них є одним з базових понять людського досвіду і необхідним атрибутом сучасної цивілізації [1, с. 7–9]. Тому, з одного боку, гроші та багатство високо цінуються українським етносом, з іншого – український етнос визнає їх відносно неважливість у порівнянні з істинними духовними цінностями [2, с. 70].

Негативно маркованою НФО *багатому чорт гроші носить / приносить* український етнос осуджує людину, яка легко заробила статки, збагатилася без великих зусиль. В основу негативної оцінки НФО покладено християнські вчення про стереотипний образ чорта як надпри-

родної сили зла, що є одним із найбільш розповсюджених негативних персонажів стародавньої міфології та демонології християнської доби.

Українській розмовній мові характерна НФО *загрібати гроші лопатою* та варіантна НФО жаргонного походження *загрібати бабки / бабло / бакси лопатою* “заробляти багато грошей”, де представлені фонетичні назви колишньої дрібної одинці платні *бабки – бабло, бакси* вжиті в узагальненому значенні “гроші”. НФО передають семантику швидкого збагачення. У їхній структурі зберігся компонент *лопата*, що є знаряддям, за допомогою якого можна перемістити значну кількість сипучих тіл. Синонімізуються з ними розмовні українські НФО *нагрєбти грошей / бабля, шофункціонують* для характеристики людини, яка завдяки вдалим обставинам або грошовим операціям за короткий час (часто нечесно) заробила велику суму грошей.

Будучи невід’ємним компонентом духовної культури, українські НФО з компонентом *гроші* містять слова-реалії колишнього українського побуту *калитка, каптан*, покладені в основу НФО як у *калитці є гроші, то й добре* “бути багатим”; *хоч гріш у каптані, та на сто рублів чвані* “бідна людина не хоче показати, що вона без грошей”. Проте сучасний український мовець, володіючи “етнічною пам’яттю”, легко “зчитує успадковану етнолінгвістичну інформацію”, що передають етнокультурні знаки, в ролі яких виступають архаїчні слово-реалії старослов’янського фонду *калитка, каптан*. За етимологічними даними, компонент *калитка* означав “сумку, мішок на гроші, яка виготовлялася зі шкіри або тканини і оздоблювалась вишивками та прикрасами з золота; гаманець”; компонент *каптан* – особливий вид колишнього верхнього одягу.

Джерелом деяких НФО з компонентом *гроші* стали українські народні звичаї і повір’я. Наприклад, орнітонім *зозуля*, як спільнослов’янський етнокультурний маркер, входить до компонентного складу НФО: *добре на зозулю мати гроші / копійки в кишені; мати у кишені гроші на зозулю; бряжчати в кишені грішми на зозулю; сховай три гроші в руку на куку(навесні)*. Вважалося, що зозуля може прогнозувати добробут на цілий рік, якщо навесні, слухаючи її кукування перший раз, маєш у кишені гроші [8, с. 58]. О. А. Майборода, вивчаючи українську фразеологію в етнокультурному висвітленні, зазначає, що подібні семантичні паралелі знаходимо й в інших слов’янських фразеологіях, напр., пол. *schowaj trzy grosze na kukulke*; рос. *при первой кукушке брягни деньгами, чтобы водились* [7, с. 8].

Земля як форма власності у слов’янських народів мала надзвичайно велике значення, оскільки сільське господарство було одним із основних видів їхньої діяльності, тому українські НФО *гроші – то ґрунт! гроші – то основа!* побудовані на полісемічності компонента *grunt* – “земля; основа”. Оклична форма цих НФО підкреслює їхню емоційність.

Отже, українські НФО з компонентом *гроші* відображають різні факти реальності, що залежать від образного уявлення українського етносу про оточуючий світ. Звернення до українських НФО розширило історичні знання на тему українських грошей, їх видів і походження, а також загальні відомості з теорії грошей, що мають історичний та етнолінгвістичний контексти. У багатьох досліджених НФО закодована інформація про минулі епохи, матеріальне і духовне життя українського народу, давній побут, соціальні відносини. Зібраний і описаний фактологічний інвентар дозволив осмислити етнокультурну спадщину українського народу через його фразеологію.

### Література:

1. Агаркова Н. Э. Концепт “ДЕНЬГИ” как фрагмент английской языковой картины мира. Дис. канд. филол. наук. – Иркутск : Иркутская государственная экономическая академия. – 2001. – 171 с.
2. Бондаренко К. Л. Назви грошей в українській та англійській сленгових картинах світу. Вісник СУМДУ. Серія “Філологія”, – № 1. – 2007. – Том 2. – С. 68–72.
3. Вежбицкая А. Понимание культуры через посредство ключевых слов // Пер. с англ. А. Д. Шмелёва. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.
4. Євграфова Алла. Українська фразеологія в аспекті національної ментальності. – Львів : Вісник Львівського університету. Серія філолог. Випуск 34. Частина II., 2004. – С. 359–365.
5. Жуйкова М. В. Джерела та характер оцінки в дієслівній метафорі. Проблеми слов’язознавства. – С. 90–97.
6. Карпіловська Є. А. Нова Україна у словотвірній номінації: зміни у мовному “кресленні світу” с. 91–109 // Відображення історії та культури народу в словотворенні. – Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. – 473 с.
7. Майборода О. А. Українська фразеологія як джерело народознавства. – Дис. канд. філол. н. – Харків: Харківський держ. пед. ун. ім. Г. С. Сковороди, 2002. – 191 с.
8. Славянские древности. Этнолингвистический словарь / Н. И. Толстой (ответственный редактор). В 5 томах. – Москва: Международные отношения. – 1995. – 515 с. – Т. 2. – С. 173–176.
9. Ужченко Д. В. Семантика українських зоофразеологізмів в етнокультурному висвітленні. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук, Харків – 2000. – 18 с.
10. Черевко І. Українська історична та діалектна лексика. – Львів: Інститут українознавства ім. І. Крип’якевича. 2003. – Випуск 4. – 428 с.

Лазебна Н. В.,

Запорізький національний університет

## ЗАСОБИ ВЕРБАЛЬНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКСПРЕСИВНОСТІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ КОМП'ЮТЕРНОЇ ТЕМАТИКИ

*У статті йде мова про засоби вербальної реалізації експресивності англomовних текстів комп'ютерної тематики. Синтаксична організація текстів комп'ютерної тематики, розмежування понять експресивності та емотивності розглядаються автором статті на прикладі текстів комп'ютерної тематики.*

**Ключові слова:** емотивність, експресивність, експресивний синтаксис, наростання, антитеза.

*В статтєидетречь о средствахвербальнойреализацииэкспрессивностианглогязычныхтекстовкомпьютерной тематики. Синтаксическаяорганизациятекстовкомпьютерной тематики, разграничение понятийэкспрессивности и эмотивностирассматриваются автором статьи на примеретекстовкомпьютерной тематики.*

**Ключевые слова:** эмотивность, экспрессивность, экспрессивный синтаксис, нарастание, антитеза.

*The problem of English computer texts expressive verbal means is discussed further on. Syntactic organization of English computer texts, differentiation of expressivity and emotional breadth are considered by the author on the example of English computer texts.*

**Key words:** emotional breadth, expressivity, expressive syntax, climax, antithesis.

Експресивність текстів інституційних дискурсів є актуальною проблемою у наш час. Науковий виклад тяжіє не лише до передавання фактичного матеріалу, але й до передачі авторського стилю, його інтенцій. Таким чином тексти інституційних дискурсів набувають експресивності, привертаючи увагу більшої аудиторії читачів. **Метою** нашого дослідження є виявлення стилістичних засобів вербальної реалізації експресивності текстів комп'ютерної тематики. Вирішуються наступні **задачі**:

1. Розглянути синтаксичні та стилістичні засоби вербальної реалізації експресивності англomовних текстів комп'ютерної тематики.

2. Виявити специфіку вербальної реалізації експресивності англomовних текстів комп'ютерної тематики.

**Об'єктом** нашого дослідження є засоби вербальної реалізації експресивності англomовних текстів комп'ютерної тематики. **Предметом** – стилістичні засоби вербальної реалізації експресивності англomовних текстів комп'ютерної тематики.



Проблеми експресивності й емоційності в мові розглядаються в працях багатьох дослідників. Деякі з них ототожнюють експресивність і емоційність (наприклад, В. У. Виноградов, Ш. Баллі, Е. Станкевич, В. А. Звєгинцев, А. А. Реформатський), інші намагаються розмежувати ці поняття (наприклад, Е. М. Галкіна-Федорук, А. І. Ефімов, Е. Ф. Петріцева). Проте некоректно, на нашу думку, повністю розмежовувати поняття “експресивність”, “емоційність”, хоч і недопустимо їх взаємозамінювати. Експресивність (виразність) – це поняття об’ємніше, ширше, оскільки в нього, окрім цілої гами різних смислових відтінків, входять також відтінки емоційної забарвленості (позитивні або негативні). Отже, емоційність і експресивність – це різні, але близькі явища.

Ми розглянемо специфіку емоційності і експресивності з урахуванням особливостей текстів комп’ютерної тематики. Специфіка текстів комп’ютерної тематики також не виключає використання емоційних і експресивних мовних засобів. Адже основне призначення цього типу текстів інституційних дискурсів – це передати авторську інтенцію, виражену у тексті, у повній мірі реципієнту. Насиченість текстів комп’ютерної тематики соціокультурною специфікою аудиторії, когнітивними і лінгвальними компетенціями автора виправдовує використання емоційно-експресивних стилістичних, синтаксичних та лексичних засобів. Як різновид наукового стилю, тексти комп’ютерної тематики тяжіють до максимальної об’єктивності, послідовності, логічності і стандартизованості викладу. На цьому фоні одиниці емоційного й експресивного забарвлення, як правило, виступають особливо помітно. Таким чином активізується не тільки інтелектуальне, але й образне мислення реципієнта [3, с. 62].

Одним з помітних білих плям у вивченні специфіки викладу текстів комп’ютерної тематики, є коло питань, пов’язаних з функціонуванням в них елементів експресивного синтаксису. Відомо, що в загальній “сім’ї” стилістичних прийомів і виразних засобів англійської літературної мови система експресивного синтаксису досліджена найменше. Ще менш вивчене функціонування елементів експресивного синтаксису, які знаходять послідовне застосування в мові текстів інституційних дискурсів. Елементи експресивного синтаксису текстів комп’ютерної тематики, що функціонують у науковій прозі, не тільки не суперечать мовній індивідуальності англійської наукової прози, що історично склалася, але, більш того, вони оформлюються відповідно до загальних типових правил синтаксичних побудов, характерних для наукової прози [2, с. 87], і тим самим чітко демонструють доцентрові сили функціонального стилю наукової прози. Наприклад, наступний уривок із статті сайту Word Spy свідчить про специфічну організацію тексту комп’ютерної тематики:

*It takes advantage of a standard computation – called the checksum by communications nerds – that every Web server on the Internet normally uses*

*as a matter of course to verify that in coming data hasn't been corrupted. Apparently it's possible to take these check sumcalculations and use them to solve a tiny piece of a larger problem. Do this with enough computers (the Internet has millions of servers) and you can solve the larger problem inits entirety. That's the good news. The bad newsisthat, although messing with a few checksums won't cause a perceptible drop in the performance of the server, hi jacking millions or billions of checksum calculations would bring the machine to its digitalknees. It's just on more thing to keep Web site administrators chewing their fingernails [7].*

Емоційність та експресивність даного уривку виражається інфінітивними, дієприкметниковими та герундіальними зворотами, образними виразами. Таким чином до логічного змісту додаються експресивно-емоційні відтінки. Також, емоційність та експресивність може передаватися особливим розташуванням слів, в результаті чого "переставлений" елемент речення стає виділеним, таким чином і привертає до себе увагу: *What ever may be the instances of propositions, not containing apparent variables, it is obvious that propositional functions, where values do not containapparent variables, are the source of propositions containing apparent variables [8, с. 87].* У наведеному прикладі інверсія виділених членів речення посилює їх змістове навантаження і переводить висловлювання з нейтрального плану у план експресивно-емоційний.

Своєрідна стилістична трансформація елементів експресивного синтаксису в текстах комп'ютерної тематики може визначитися у деяких рисах. Наприклад, у текстах комп'ютерної тематики використання цих елементів має більш чіткі і однозначні межі, ніж у текстах художніх. Далі, експресивність синтаксису текстів комп'ютерної тематики нерідко виявляється за відсутності лексичної експресивності. Деякі елементи експресивного синтаксису (такі, наприклад, як наростання, паралелізм, градація, антитеза) служать оформленню характерної для текстів інституційних дискурсів надфразової єдності і об'єднанню їх в абзаци. Нижче на прикладі наростання й антитези робиться спроба простежити функціонування двох елементів експресивного синтаксису в стилі англломовних текстів комп'ютерної тематики.

**Наростання** (градація, клімакс) належить до прийомів, заснованих на своєрідній синтаксичній композиції вислову. Суть наростання полягає в тому, що кожний подальший вислів (або частина вислову) вагоміше в логічному відношенні і/або сильніше в емоційному плані, ніж попереднє.

*The personalization features of the Internet provided by various filters and cus tomization tools have the potential to lead to the 'cyberbalkanization' of the on-line publicsphere into increasingly in sulated groups of like-minded 'interest-based communities' who increasingly know and care more and more about less and less [6].* У цьому випадку наростання здійснюється лексичними

засобами (*increasingly; more and more; less and less*) тобто, за рахунок використання прислівників, розташованих за мірою зростання інтенсивності їх якості. Наростання супроводжується використанням повтору. Повторювані прислівники створюють фон, на якому виразно виступає ряд слів, утворюючих наростання.

Наростання, таким чином, супроводжується тут двома явищами: лексичним повтором і синтаксичним паралелізмом, що також є своєрідним повтором. Цей подвійний повтор сприяє створенню однотипно організованого фону, на якому виразно виступає ряд слів, утворюючих наростання. Крім того, подвійний повтор вносить ритмічну організацію до вислову, вже одним цим виділяючи його серед інших, ритмічно неорганізованих, частин вислову. У наростанні завжди присутній момент емоційної напруги. Це обумовлено самою природою наростання, іншими словами, тим, що найголовніше, найважливіше у вислові повідомляється не відразу, а поступово. І ця поступовість, ця ступінчастість, що примушує читача чекати і передбачати вершину наростання, вже створює певну емоційну напруженість.

Наростання втягує в свою ступінчасту структуру слова, які, здавалося б, не здатні створювати логічне і / або емоційне посилення. Воно нав'язує таким словам контекстуальне значення, робить їх контекстуальними синонімами. Цьому процесу сприяє ритмічне виділення слів, утворюючих наростання [1, с. 74]. Таким чином: емоційність наростання обумовлена самою ступінчастою структурою цього стилістичного виразного засобу: навмисне уповільнення в передаванні найбільш істотної частини вислову, що примушує читача передбачати і чекати вершину наростання, створює емоційне “напруження” градації.

Подібно до наростання, **антитеза** є стилістичним прийомом, що використовує своєрідну синтаксичну композицію вислову. Оскільки антитеза була традиційним синтаксичним засобом текстів інституційних дискурсів минулого століття, вона пояснює, тлумачить явища шляхом зіставлення їх з іншими явищами, фактами, обставинами [1, с. 78]. Антитеза створює контрастну характеристику описаного явища, додаючи елемент зіставлення одного поняття з іншим. Характеристика явища шляхом виділення його полярно протилежних якостей, класифікація фактів за принципом протиставних відносин, – типові для наукової думки.

В наступному прикладі можна побачити пряму та непряму антитезу: **The idea behind a podcast is simple, yet brilliant.** In stead of using portable MP3 players such as thei Pod only for listening to music, new software called i Podderallo wsone to down load pre recorded radio shows on to the devices [5].

Друге речення тлумачить “a simple, yet brilliant idea”. Перша частина другого речення тлумачить “простоту задумки”, а друга – “винахідливість задумки”. Отже це речення тлумачить одне явище шляхом порів-

няння з іншим, залучаючи емотивний компонент. Синтаксичні засоби мовної реалізації експресивності вельми різноманітні і відображають різні рівні мовної системи. Серед них у текстах інституційних дискурсів особливо виділяються, з одного боку, лексичні і синтаксичні явища, з іншого – стилістичні засоби (або стилістичні прийоми), як лексичні, так і синтаксичні за своєю природою.

Наявність комплексних засобів створення емотивності та експресивності англійських текстів комп'ютерної тематики свідчить про необхідність звернення дослідників до емотиології та когнітивної лінгвістики. Можна зробити **висновок** про те, що стилістичні засоби вербальної реалізації експресивності текстів комп'ютерної тематики передають інтенції автора у більш наочній формі та апелюють до емоцій читача, змушуючи краще обмірковувати викладений матеріал та запам'ятовувати інформацію.

### Література:

1. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса (на материале английского языка) : Учебное пособие. – М. : Высшая школа, 1984. – 211 с.
2. Комиссаров В. Н. Слово о переводе. – М. : Международ. отношения, 1973. – 216 с.
3. Рогова М. Д. О некоторых средствах выражения экспрессивности и эмоциональности в учебной литературе // Разновидности и жанры научной прозы. – Москва, 1989. – С. 59-69.
4. Тер-Минасова С. Язык и межкультурная коммуникация. – М. : Слово, 2000. – 360 с.
5. Humphries, S. Podcast'yourworld. [Електронний ресурс] // Christian Science Monitor, December 10, 2004. Режим доступу до статті: <http://www.csmonitor.com/2004/1210/p12s03-stct.html>.
6. Longford, D. Canadiandemocracy hard-wired? [Електронний ресурс] // CanadianIssues, June, 2002. Режим доступу до статті: <http://www.mailarchive.com/brin.../msg28254.htm>.
7. McFedries, P. Parasiticcomputing. December 6, 2001. [Електронний ресурс] Режим доступу до статті: <http://www.wordspy.com/words/parasiticcomputing.asp>.
8. WirelessUniversalSerialBusSpecification, 2005. – 303 p.

**Мойсей Л. Т.,**

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці*

## СТРУКТУРА ЗНАЧЕННЯ ЛЕКСЕМИ “GENDER”

*У статті методом дефініційного аналізу виокремлено складники лексеми “gender”. Методом кількісних підрахунків встановлені домінантні та периферійні значення лексеми. Основна увага зосереджена на взаємодії семантичних та граматичних компонентів при вираженні роду іменника.*

**Ключові слова:** *категорія роду, лексема “gender”, дефініційний аналіз, домінантні компоненти, периферійні компоненти.*

*В статті методом дефиниционного анализа выделены составные лексемы “gender”. Методом количественных подсчетов установлены доминантные и периферийные значения лексемы. Основное внимание сосредоточено на взаимодействии семантических и грамматических компонентов при выражении рода имени существительного.*

**Ключевые слова:** *категория рода, лексема “gender”, дефиниционный анализ, доминантные компоненты, периферийные компоненты.*

*In the given article with the help of the definitional analysis the components of the lexeme “gender” have been distinguished. The dominant and peripheral meanings of the lexeme have been determined by the quantitative analysis. The stress is laid upon the interaction of the semantic and grammar components in determining the gender of a noun.*

**Key words:** *gender category, lexeme “gender”, definitional analysis, dominant components, peripheral components.*

Категорія роду англійської мови носить подвійний характер, оскільки об'єднує ознаки граматики та семантики. Взаємодіючи у мові, дві системи (граматична та семантична) накладаються одна на одну і призводять до ряду суперечностей. Лінгвісти по-різному розглядають категорію роду англійської мови. Так, Ільїш [3, с. 86], І. П. Іванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов [2, с. 22], Е. Фарар [11, с. 304], І. В. Руденкова [8, с. 6] та ін. вважають, що ця категорія залишилась тільки на семантичному, поняттєвому рівні. Г. Плацер [12, с. 39], Н. Блейк [10, с. 147] доводять, що її не існувало і в давньоанглійський період. Б. Стренг [13], О. М. Пушкіна [7], К. М. Попкова [6] відносять її, більшою мірою, до граматичної, не відкидаючи семантичних ознак. В. В. Левицький стверджує, що в сучасній англійській мові категорія роду втрачена цілком [4, с. 252].

Досліджувати категорію, на думку О. Есперсена, можна у межах граматики. Проте, як тільки виникає запитання, що ця категорія відображає, то ми одразу потрапляємо зі сфери мови у зовнішній світ, або у сферу мислення [1, с. 56-57]. Актуальність дослідження полягає у тому, що його проблематика відноситься до найновітніших лінгвістичних тенден-

цій, які спрямовані на когнітивні, культурологічні та антропоцентричні аспекти вивчення мовних фактів. Отже, ми припускаємо, що категорія роду поєднає в собі лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори. Доцільним є визначення суті поняття "gender" для підтвердження існування у ньому цих факторів та подальшому вивченні їхньої взаємодії у мові та мовленні, що стане доцільним для подальшого дослідження категорії роду у всіх часових зрізах англійської мови.

Метою цієї роботи є встановлення домінантних та периферійних складових лексеми "gender". Поставлена мета зумовлює розв'язання наступних завдань:

- методом дефініційного аналізу виокремити складові компоненти лексеми та занести їх до таблиці;
- методом кількісного аналізу визначити домінантні та периферійні складові;
- порівняти граматичні та семантичні компоненти та знайти їх перетин.

Для виокремлення складових лексеми "gender" ми проведемо дефініційний аналіз, що базується на аналізі дефініцій поданих у шести англійських тлумачних словниках.

Згідно компонентів значення лексеми "gender", занесених у таблицю, рід в англійській мові представлений двома основними групами: 1) фізичний та соціальний стан; 2) граматичний поділ. В обидві групи входить 8 компонентів, що підтверджує гіпотезу про подвійний характер роду. Дані дефініційного аналізу доцільно поєднати із кількісним, що допоможе зробити висновки на основі кількісних підрахунків.

Використовуючи дефініційний та кількісний аналізи, ми підраховали кількість вибраних лексичних компонентів й це дало можливість стверджувати, що домінантними компонентами значення лексеми "gender" є:

- a) *grammatical gender of nouns*
- b) *grammatical division of gender into masculine nouns*
- c) *grammatical division of gender into feminine.*

Вибір цих дефініцій був зумовлений частотністю їх використання у словникових статтях. Дефініція під значенням a) була використана у 5 словниках; b) і c) – у чотирьох. Частотність інших є нижчою чотирьох. Отже, решту дефініцій ми вважатимемо периферійними.

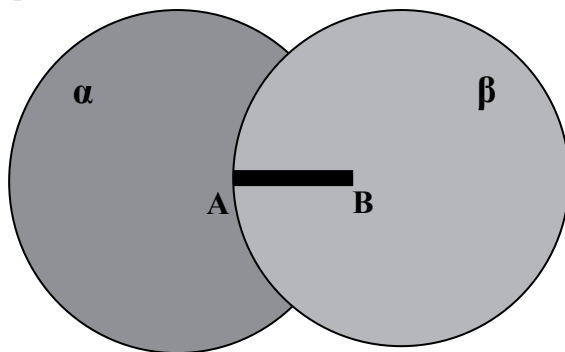
Згідно проведеного аналізу нами встановлено, що в сучасній англійській мові переважає граматичне значення лексеми "gender". Проте переважує поділ на чоловічий та жіночий роди іменників. Середній рід не є домінантним компонентом лексеми і складає його периферію. Цей факт підтверджує нашу гіпотезу, що ядром поділу іменників за родами у всі періоди розвитку англійської мови є поділ за статтю. Згідно даних таблиці 1 серед компонентів близької периферії лексеми "gender" на рівні

із граматичними компонентами (*neuter, pronoun, adjective*) є біологічні та соціальні (*sex, female, male*). Ці компоненти подані у трьох словникових дефініціях. Отже, граматична периферія тісно переплітається із семантичною. На нашу думку, біологічний і соціальний фактори, вербалізуючись у мові є семантичною ознакою категорії, а граматичний поділ за родами входить у мову як граматична категорія. Так, якщо іменник *mare* на граматичному рівні середнього роду, то на рівні семантики – жіночого. При переключенні мови (граматичної системи роду) у мовлення іменник *mare* у відповідному контексті може корелювати з займенником *she*.

Таблиця 1  
Дефініційний аналіз лексики “gender” у сучасній англ. мові

№	Словники  компоненти	Cambridge International dictionary of English	Webster's New Universal Unabridged Dictionary	Collins Cobuild Advanced Learner's English Dictionary	Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English	New Webster's Dictionary and Thesaurus	The American Heritage Dictionary of the English Language
1	physical or social condition						
1. 1.	male	+	-	+	+	-	-
1. 2.	female	+	-	+	+	-	-
1. 3.	sex	-	+	-	+	-	+
1. 4.	kind	-	+	-	-	-	-
1. 5.	class	-	+	-	-	+	-
1. 6.	natural	-	-	-	-	+	-
1. 7.	animacy	-	-	-	-	-	+
1. 8.	sexual identity	-	-	-	-	-	+
2	grammatical division	+	+	+	+	+	
2. 1.	masculine	+	+	+	+	-	-
2. 2.	feminine	+	+	+	+	-	-
2. 3.	neuter	+	+	+	-	-	-
2. 4.	common	-	+	-	-	-	-
2. 5.	classes of nouns	+	+	+	+	-	+
2. 6.	pronoun						
2. 7.	adjective	-	-	+	+	-	+
2. 8.	sex-based category	+	-	+	-	-	+
		-	-	-	-	-	+

Наприклад: *Clover was an old stout **mare** now, stiff in the joints and with a tendency to rheumy eyes. **She** was two years past the retiring age...* [3]. Таке вживання не вважається персоніфікацією за словами Д. А. Штелінга. Якщо займенники *he, she* протиставлені іменникам зі значенням тварин, то вони маркують його природній рід, а *it* залишає стать невираженою. [9, с. 65]. Вираження роду проходить на рівні контексту. В залежності від типу дискурсу, від мовленнєвої ситуації змінюється і рід іменника. На думку Н. М. Ніколаєвої ситуативна варіативність *he / she – it* при референції до одного і того ж об'єкту є результатом особистої зацікавленості того, хто говорить до предмету розмови, наділяючи його особливим значенням, або ж необхідністю виділити предмет розмови, привернути до нього увагу. Ознака істоти/неістоти є суттєвим критерієм при категоризації об'єктів світу і при виборі відповідного займенника, однак критерій часто порушується в повсякденному спілкуванні. При вираженні негативного ставлення до людини можна вжити займенник *it*. І, навпаки, до неістоти, проявляючи до предмету якісь емоції, почуття, вживаємо *she* та *he* [5, с. 13-14]. О. М. Пушкіна зауважує, що велике значення надається емоційному настрою, того, хто говорить, його відношенню до позначуваного об'єкту реальності [7, с. 4]. Тобто рід іменника формується у свідомості на основі синтезу граматичних та семантичних ознак. Графічно це можна зобразити так:



**Рис. 1. Модель родового вираження іменника сучасної англійської мови**

Площина граматичного роду іменника **α** перетинається з площиною семантичного роду **β**, утворюючи переріз площин **γ**, що є кінцевим родовим вираженням, а відрізок **AB** це речення, чи необхідний контекст для визначення роду іменника. Розглянемо приклади:

- 1) *'Oh, that's quite obvious,' said the wise **owl**, and away **it** flew...* [2]
- 2) *The old **owl** looked wise, then **he** said...* [1]



У двох прикладах один і той самий іменник *owl* має різне родове вираження. У прикладі (1) домінує граматичне значення іменника. Іменник корелює із займенником *it*, що нейтралізує ознаку роду іменника та підтверджує те, що всі іменники неістоти та істоти (*non-humans*) належать до середнього роду. Проте приклад (2) показує, що домінантою родового вираження є семантична ознака, яка маркує природний рід птаха. Іменник *owl* корелює із займенником *he* на синтаксичному рівні. Отже, рід іменника у наведених прикладах залежить від авторського сприйняття світу.

Через те, що сучасна англійська мова є мовою аналітичного складу і у ній існує незначна кількість формальних показників роду (як наприклад суфіксів для позначення іменників жіночого роду: *-ess, -ette, -trix* та ін.), грані між граматичним та біологічним родом стираються. Верифікація лексеми “gender” довела, що рід англійської мови носить подвійний характер. Домінантою є граматичне значення роду, проте у мовленні компоненти граматичного та семантичного взаємодіють. Вони синтезуються у свідомості людини, де відбувається перетин граматичного та семантичного роду. Остаточне визначення роду іменника проходить на рівні контексту шляхом іменниково-займенникової кореляції.

### Література:

1. Есперсен О. Философия грамматики / Отто Есперсен. М. : Изд-во 1. Есперсен О. Философия грамматики / Отто Есперсен. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1958. – 403 с.
2. Иванова И. П. Теоретическая грамматика современного английского языка: [Учебник] / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. – М. : Высш. школа, 1981. – 285 с.
3. Ильиш Б. А. Строй современного английского языка : [Учеб. по курсу теор. грамат. для студент. педаг. инстит. (на англ. яз.), 2-е изд. ] / Б. А. Ильиш. – Ленинград : Просвещение, 1971. – 367 с.
4. Левицкий В. В. Основы германистики / Виктор Васильевич Левицкий. – Вінниця : НОВА КНИГА, 2006. – 528 с.
5. Николаева Н. Н. Гендерный аспект местоименной референции : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук : спец. 10. 02. 19 – “Теория языка” / Н. Н. Николаева. – Москва, 2008. – 24 с.
6. Попкова Е. М. Категория рода в современном английском языке: лингвистический и социокультурный аспекты: дис...канд. филол. наук: 10. 02. 02 / Попкова Екатерина Михайловна. – Орехово-Зуево, 2005. – 163 с.
7. Пушкина Е. Н. Проблема рода в современном английском языке : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук : спец. 10. 02. 04. – “Германские языки” / Е. Н. Пушкина. – Горький, 1976. – 16 с.
8. Руденкова И. В. Анафорический род в его отношении к грамматическому роду и именной категории лица: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук : спец. 10. 02. 20 – “Сравнит. -истор., типологич. и сопоставит. языкознание” / И. В. Руденкова. – Владимир, 2010. – 23 с.

9. Штелинг Д. А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке: [Учебное пособие] / Д. А. Штелинг. – М. : МГИМО, ЧеРо, 1996. – 254 с.

10. Blake N. F. A History of the English Language / N. F. Blake. – Houndmills, Basingstoke and London : MacMillan, 1996. – 400 p.

11. Farrar E. O. The History of the English Language / Emerson Oliver Farrar. – NY : Adamant Media Corporation, 2005. – 415 p.

12. Platzer H. "‘No Sex, Please, We’re Anglo-Saxon?’ On Grammatical Gender in Old English." // Hans Platzer. – View[z]: Vienna English Working Papers, 2001. – P. 34-47.

13. Strang B. M. H. Modern English Structure / Barbara M. H. Strang. – London: Edward Arnold, 1962. – 201p.

### **Список лексикографічних джерел:**

1. Cambridge International Dictionary of English. – Cambridge: University Press, 1998. – 1774 p.

2. Collins Cobuild Advanced Learner’s English Dictionary. –New York: Harper Collins Publishers, 2003. – 1712 p.

3. New Webster’s Dictionary and Thesaurus of the English Language. – New York : Lexicon Publications, inc., 1993 – 1149 p.

4. Oxford Advanced Learner’s Dictionary of Current English. – Oxford: Oxford University Press, 1989. – 1580 p.

5. The American Heritage Dictionary of the English Language (3d Ed.) – Boston : Houghton Mifflin Company, 1996. – 2140 p.

6. Webster’s New Universal Unabridged Dictionary. – New York: Barnes and Noble Books, 1992. – 1644 p.

### **Список ілюстративного матеріалу:**

1. FolkTales. RuftyTufty [Електронний ресурс]. Режимдоступу: <http://www.4to40.com/folktales/index.asp?id=1293>

2. JacobsJ. FairyTales. TheMagpie’sNest [Електронний ресурс] / JosephJacobs. Режим доступу: <http://www.sacred-texts.com>

3. Orwell G. Animal Farm [Електронний ресурс] / George Orwell. Режим доступу: [http://www.george-orwell.org/Animal\\_Farm/9.html](http://www.george-orwell.org/Animal_Farm/9.html)

**Нікіточкіна І. В.,**

*Буковинська державна фінансова академія, м. Чернівці*

## СЕМАНТИЧНА КОРЕЛЯЦІЯ КОНЦЕПТІВ “CHEAP” – “EXPENSIVE” В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

*Стаття присвячена аналізу еквівалентної кореляції концептів “cheap” та “expensive”. Розглянуто реалізацію семантичних компонентів зазначених концептів у англійській мові, що закладає підвалини синхронно-діахронного дослідження концептосфери “value”.*

**Ключові слова:** *концепт, опозиція, кореляція, оцінка, семантичний компонент, антонім.*

*Статья посвящена анализу эквивалентной корреляции концептов “cheap” и “expensive”. Рассмотрено реализацию семантических компонентов упомянутых концептов в английском языке, что является основой синхронно-диахронного исследования концептосферы “value”.*

**Ключевые слова:** *концепт, оппозиция, корреляция, оценка, семантический компонент, антоним.*

*The article deals with the analysis of equipollent correlation of the concepts “cheap” and “expensive”. The semantic components realization of the given concepts has been investigated, which forms the basis for further synchronic and diachronic research of the conceptual system “value”.*

**Key words:** *concept, opposition, correlation, value, semantic component, antonym.*

Сучасна лінгвістична наука базується на принципі антропоцентризму і поставила в центр дослідницької уваги проблему “мова й особистість”, у розв’язанні якої пріоритетним стає пильний інтерес до продуктів мовної діяльності суб’єкта. Мова є однією з форм когнітивної діяльності свідомості, а отримання знань про мову виступає засобом доступу до ментальних процесів, які визначають буття людини і функціонування мови у суспільстві.

Основу розумової діяльності людини складають тісно пов’язані процеси концептуалізації та категоризації світу, які відрізняються своєю метою. Концептуалізація сприяє осмисленню всіх відчуттів та інформації, яку людина отримує в результаті роботи органів чуття, логічної та емоційної оцінки даної роботи. Вона націлена на виділення певних умовно визначених одиниць людського досвіду в їх ідеальному змістовому наповненні (концептів) і цим відрізняється від категоризації, яка має за мету дискретний розгляд значимих ознак та пошук їх подібних рис, що дозволило б встановити системні відносини, які об’єднують одиниці досвіду при їх співставленні з концептом, який прийнятий за основу власне категорії [3, с. 6].

При дослідження процесів концептуалізації прийнято розглядати більш складно організовані інформативні утворення – культурні домінанти, лінгвокультурні концепти, в структурі яких виділяють ціннісну, образну та понятійну сторони і відмічають особливу значимість ціннісної складової (Н. Д. Арутюнова 1993; О. В. Бабаєва 2002; А. Вежбіцька 1999; С. Г. Воркачов 2002; В. І. Карасик 2002; В. В. Колесов 2002; Н. А. Красавський 2001; В. В. Красних 2002; З. Д. Попова, И. А. Стернін 2001; Г. Г. Слишкін 2002; Ю. С. Степанов 1997; В. Н. Телія 1999).

Основною лінгвістичною характеристикою концепту є закріплення за визначеним способом реалізації [2, с. 49]. Концепт включає в себе крім понятійного та ціннісного співвідношення всю комунікативно важливу інформацію: внутрішньосистемну, прагматичну та етимологічну.

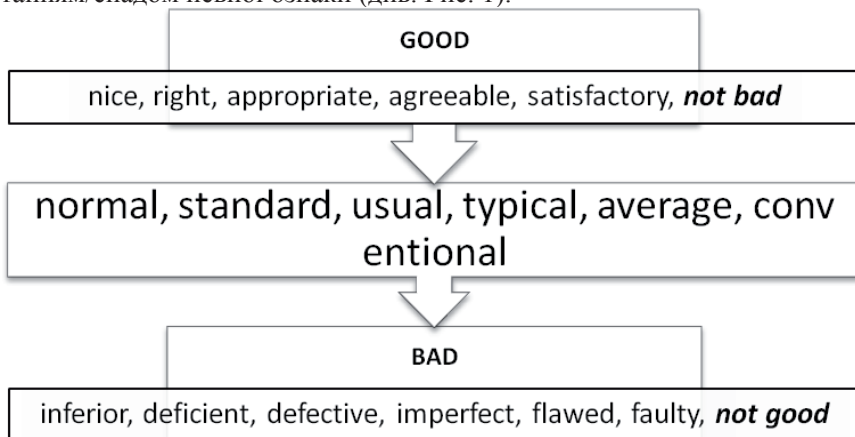
Оцінка як мовна категорія, що в основі своєї семантики має аксіологічну константу, з формального боку, виражена за допомогою різнорівневих мовних засобів, зокрема, лексичних, інваріантного значення схвалення/несхвалення дій, процесів, явищ, фактів тощо. Суть та засоби реалізації категорії оцінки представлено в працях Л. М. Аніпкіної (2002), Ю. Д. Апресяна (1995), В. М. Кірілової (1996), Т. А. Космеди (2001), Г. В. Колшанського (1990), О. В. Кочеткової (2004), Н. Є. Кузнецової (2004), М. В. Нікітіна (2000), М. В. Піменової (2000), С. Д. Погорєлової (2002), Ю. С. Старостіної (2007), О. О. Шпякіної (2005).

У лінгвістиці категорія оцінки визначається як позитивна або негативна кваліфікація предмета, думки, як судження мовця, його відношення – схвалення/несхвалення, бажане/небажане, захоплення тощо, як одне з основних складових частин стилістичної конотації [6, с. 12]. У плані змісту оцінку диференціюють на негативну та позитивну, у плані вираження – на імпліцитну та експліцитну. Особливістю оцінки в природній мові є асиметрія між позитивними та негативними знаками “good/bad”. Оцінка “good” може означати як відповідність нормі, так і перевищення її, тоді як оцінка “bad” завжди означає відхилення від норми. За своїм оцінним компонентом слова можуть вступати в антонімічні відношення, зокрема, прикметники матеріальної оцінки: *expensive – cheap*.

Антонімічні групи оцінних прикметників мають низку відмінних особливостей як кількісного, так і якісного характеру. Вони відрізняються: **а)** частотою вживання у тексті; **б)** уживаністю; **в)** рівномірністю розподілення елементів ЛСГ між ядром і периферією та окремими зонами периферії; **г)** числом встановлених синтагматичних зв’язків; **д)** інтенсивністю синтагматичних зв’язків; **е)** особливістю смислової структури слів (однозначність/багатозначність).

Оцінні слова в зоні “плюс” та в зоні “мінус” в багатьох випадках не утворюють антонімічних пар. Це, перш за все, стосується загальної афективної оцінки: *excellent, magnificent, splendid, stunning – terrible, nasty,*

*rotten, disgusting*. Як правило, рух по шкалі оцінок пов'язаний з наростанням/спадом певної ознаки (див. Рис. 1).



**Рис. 1. Градація прикметників оцінки від “good” до “bad”**

Метою даної розвідки є порівняння концептів “*cheap*” та “*expensive*” як ціннісних понять англійської культури, які характеризуються набором ознак, що вступають у відносини еквіполентної опозиції. Об’єктом дослідження є англійська картина світу відображена в англійськомовному дискурсі. Предмет дослідження становлять семантичні особливості англійських лексем *cheap* та *expensive*. Матеріалом для дослідження послугувала вибірка з електронної бази текстів BritishNationalCorpus [9].

Актуальність даної статті зумовлена підвищеним інтересом лінгвістів до вивчення особливостей вербалізації концептуальних сутностей у мові, зокрема до концептосфери “*value*”. Це пов’язано з відображенням в концептах процесів категоризації та концептуалізації дійсності, що є результатом когнітивних процесів.

Комплексний підхід до дослідження концепту “*value*” через одиниці, які його вербалізують, дозволяє у повній мірі реконструювати об’єкти, предмети, явища, цінні для носіїв культури, а також створює передумови для подальшого вивчення проблем взаємодії мови, свідомості та культури. Дане дослідження дозволяє показати специфічне бачення фрагменту ціннісної картини світу.

Понятійна складова концепту “*value*” є набором конститутивних ознак, найбільш важливих смислових домінант, які утворюють зміст досліджуваного поняття. Аналіз понятійного елемента передбачає, зокрема, розгляд словникових дефініцій з метою виявлення домінантних сем та системних відношень всередині концепту [8, с. 6], структура якого, таким

чином, складається з концептуальних ознак, які відтворюють концепт як означений в мові національний образ, ідею, поняття, символ [4, с. 184].

Концепти, як інші мовні одиниці можуть знаходитися у відношенні опозиції. У структурі концепту виокремлюють різноманітні ознаки, а наявність загальних та диференціальних ознак у структурі двох концептів дозволяє розглядати їх як опозицію. За класифікацією, розробленою Ю. Н. Карауловим, нульовій опозиції відповідають конгруентні (з більшою кількістю спільних ознак) концепти. Концепти будуть визнані членами привативної опозиції, якщо об’єм ознак одного з них включає об’єм ознак іншого. Концепти знаходяться у відношенні еквіполентної опозиції, якщо вони рівнозначні і містять як однакові, так і відмінні ознаки. Диз’юнктивна опозиція характеризується відсутністю в концептів спільних ознак [7, с. 94].

Т. В. Булигіна вважає, що опозиція має місце тоді, коли є відношення між двома одиницями, які характеризуються спільною інтегральною ознакою, і для розрізнення яких достатньо однієї розбіжності [1, с. 188]. На думку Л. А. Новікова, опозиція завжди об’єднує два різні предмети, які пов’язані так, що не можливо уявити їх один без одного. Мовознавець виділяє такі типи співвідношень між членами опозиції: тотожність, включення, пересічення, виключення [5, с. 503].

При дослідженні когнітивно-оцінних механізмів сприйняття навколишнього світу саме опозиційні еквіполентні концепти відтворюють найбільш точно уявлення про національну систему цінностей. Опозиція *cheap–expensive* належить до універсальних механізмів вибору між ознаками категорії цінності.

У даній роботі традиційний підхід (Л. М. Васильєв 1990, Ю. М. Караулов 1976, О. М. Мойсеєва 2009, Т. В. Семенова 2010, Д. М. Шмельов 1973) до вивчення семіотичних відносин за допомогою опозицій був дещо трансформований у зв’язку з застосуванням ширшого поняття “кореляція”. Особливість кореляції, як семіологічної залежності двох або більше одиниць мови, полягає в тому, що один з корелятивів володіє відповідною ознакою, яка відсутня в іншого корелята. Відповідно, перший елемент буде маркованим, а другий немаркованим.

Зв’язок складових елементів концептосфери базується на наявності спільного семантичного елементу у всіх його одиниць. Незважаючи на те, що концептосфера гетерогенна і складається зі скількох стратумів, вона, водночас, характеризується єдністю. Єдність концептосфери має в основі кореляції, що пов’язують її конституенти. Семантичні кореляції (синонімічні, конверсивні, гіпонімічні) упорядковують елементи не в мовленні, а в системі мови. Завдяки цим кореляціям компоненти концептосфери пов’язані між собою так, що кожна одиниця займає визначене місце в континуумі поля.

При розгляді концептів “*cheap*” та “*expensive*” на парадигматично-му рівні поза контекстами вживання були співставлені визначення даних лексем за тлумачними та синонімічними словниками (Macmillan English Dictionary For Advanced Learners, Longman Dictionary of Contemporary English (on-line), The American Heritage Dictionary, Collins English Dictionary, Merriam-Webster’s Unabridged Dictionary, Oxford Dictionary For Advanced Learners) для визначення загальних та диференційних ознак вищезазначеної концептуальної опозиції (див. Таб. 1).

Таблиця 1  
Спільні та диференційні ознаки концептів “*cheap*” та “*expensive*”

Диференційні ознаки концепту “ <i>cheap</i> ”	Спільні ознаки концептів “ <i>cheap</i> ” та “ <i>expensive</i> ”	Диференційні ознаки концепту “ <i>expensive</i> ”
погана якість	оцінка вартості	1. оцінка вигоди
недостойність поваги, нечесність	оцінка блага	
недостатня кількість, дефіцит	оцінка доступності	

Таблиця 1 є підтвердженням того, що досліджувані концепти перебувають у відношеннях еквіполентної опозиції, оскільки в їх структурі наявні як відмінні, так і загальні ознаки: Пор. :

1) оцінка вартості: *Mid-day snacks or meals are **cheap**, a dish of food for £1–£2. Trident was hugely **expensive** – £10 billion at the first assessment alone.*

2) оцінка блага: *Religious societies had begun to become involved in the provision of **cheap** basic education for the children of the poor early in the century. She was wearing a severe school uniform, olive green, from an **expensive** private school.*

3) оцінка доступності: *Public transport is also **cheap**. The meat had been **expensive**.*

На основі тлумачних словників було також здійснено компонентний аналіз лексем *cheap* та *expensive*. Залучення відповідної лексикографічної бази повністю узгоджується із принципами дослідження корпусної лінгвістики та відповідає поставленій меті (див. І. В. Нікіточкіна 2010). У результаті проведеного аналізу було виявлено, що семантичну систему концепту “*cheap*” утворюють 7 компонентів: *inexpensive, low-cost, cut-rate, affordable, two-penny, stingy, inferior*, як і лексичну систему концепту “*expensive*”: *costly, dear, high-priced, pricey, overpriced, valuable, big-ticket*.

Для вивчення шляхів реалізації опозиції концептів у сучасній англійській мові було залучено базу текстів сучасної англійської мови British National Corpus [9], де було зареєстровано 5743 випадки вживання лек-

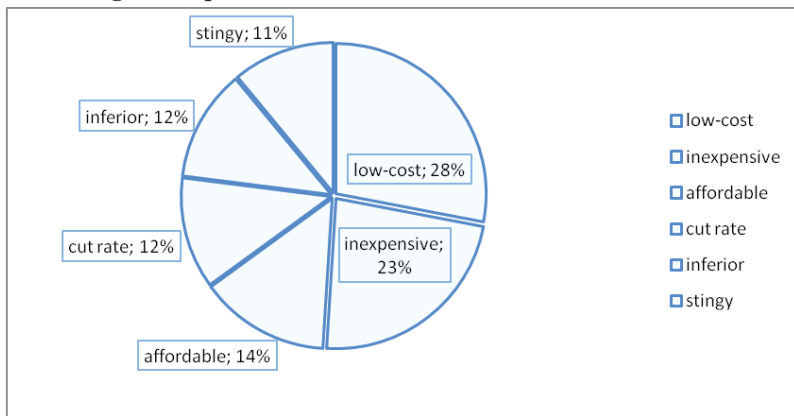
семи *expensive* та 3817 випадків вживання лексеми *cheap*. На основі проаналізованих випадків вживання кожної з лексем було виявлено домінантні компоненти їх семантичних структур. У семантичній структурі концепту “*cheap*” домінантними є компоненти *low-cost* (у 28 % випадків вживання) та *inexpensive* (23%). Приблизно в однаковій кількості слововживань знаходять прояв компоненти *affordable* (14%), *cut-rate* (12%), *inferior* (12%) та *stingy* (11%) (див. Рис. 2). У більшості випадків лексема “*cheap*” виконує синтаксичну функцію означення в конструкції Adj+N, наприклад:

– *The furniture was also modern and marked by a northern love of **cheap** glamour – polished brass, smoked glass and white crocheted curtains flirting at the windows.*

– ***Cheap**, sweet white wine with an overload of sulphur is the main cause of white wine allergy, so trade up to better, drier whites (£3. 50–£4 plus).*

– *With his gloved hands, he pulled open the top drawer and found a stack of white writing paper, of **cheap** quality, headed with the name of the church, and a box of envelopes.*

– *Their friends in the town halls keep people out of homes and use them to trade and to get **cheap** votes.*



**Рис. 2. Реалізація семантичних компонентів концепту “*cheap*” в англійській мові**

Домінантними компонентами концепту “*expensive*” є *costly* (37%) та *high-priced* (28%), менш вживаними є компоненти *pricey* (15%) та *overpriced* (10%). Тоді як *valuable* (6%) та *dear* (4%) можна вважати периферійними (див. Рис. 3). В дистрибутивному плані абсолютну більшість складають атрибутивні сполучення, часто з використанням підсилювачів (*very, too, pretty*), наприклад:



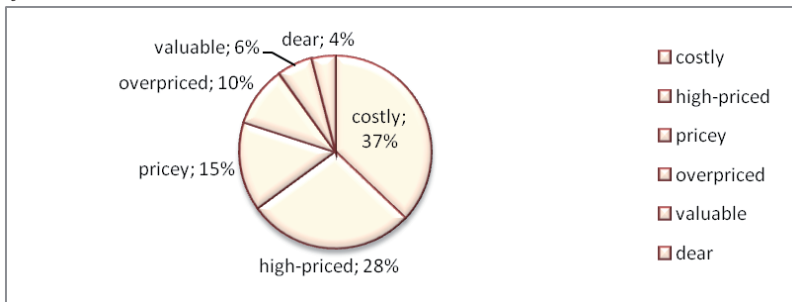
o They had hired two massive and attractive, **expensive** houses, and were accompanied by two attractive and expensive lady friends.

o The gift could vary from pigeons, to cereal offerings, to first fruits of the harvest, to very **expensive** sacrifices like a goat, a lamb or a bull.

o TV advertising is too **expensive** for the small, independent retailer.

o The new monthly payment will accommodate not just the backlog but also the new, **expensive** rates.

o York is undeniably pretty and can be pretty **expensive** too if you are not careful.



**Рис. 3. Реалізація семантичних компонентів концепту “expensive” в англійській мові**

Отже, зв'язок концептів “cheap” та “expensive” є опозицією, компоненти якої логічно рівноправні, оскільки не є двома ступенями певної ознаки, ані ствердженням або запереченням ознак. Водночас дані концепти не є еквівалентними, так як у їх структурі було виявлено не тільки спільні, а й диференційні ознаки. Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про те, що концепти “cheap” та “expensive” являють собою опозиції з еквіполентними відносинами між їх семантичними компонентами.

Прояв оцінки реалізується не лише у ставленні суб'єкта до об'єкта. Він також пов'язаний з авторським прагненням виділити предмет оцінки, звернути на нього увагу співрозмовника, переконати його у чомусь, дізнатися про ставлення адресата до цього предмета тощо. Надалі видається доречним розглянути типи зв'язків між іншими складовими елементами концептосфери “value”, що стало б підґрунтям для всебічного розгляду даного фрагменту англійської картини світу.

**Література:**

1. Булыгина Т. В. Грамматические оппозиции / Т. В. Булыгина // Исследования по общей теории грамматики. – М. : Наука, 1968. – 292 с.
2. Воркачев С. Г. Концепт счастья: понятийный и образный компоненты / С. Г. Воркачев // Известия РАН. Серия лит-ры и языка. Т. 60, № 6. – 2001. – С. 47-58.
3. Ильинова Е. Ю. Концептуализация вымысла в языковом сознании и тексте: автореф. дисс. на соискание науч. степени док. филол. наук: спец. 10. 02. 19. “Терия языка” / Е. Ю. Ильинова. – Волгоград, 2009. – 41 с.
4. Карасик В. И., Стернин И. А. Антология концептов / В. И. Карасик, И. А. Стернин. – М. : Гнозис, 2007. – 512 с.
5. Новиков Л. А. Антонимия и ее соотношение с другими категориями лексики / Л. А. Новиков // РЯНШ. – 1973. – №4. – С. 5-14.
6. Островська О. М. Лінгвостилістичні засоби реалізації категорії оцінки (на матеріалі американської художньої прози): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10. 02. 04. “Германські мови” / О. М. Островська. – Львів, 2001. – 24 с.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Лексическая система языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1984. – 148 с.
8. Селиверстова Л. П. Лингвокультурный типаж “Звезда Голливуда”: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 04. “Германские языки” / Л. П. Селиверстова. – Волгоград, 2007. – 19 с.
9. BNC [Електронний ресурс]: текстова база даних The British National Corpus. – Режим доступу: // <http://www.natcorp.ox.uk/BNC>

**Огуй О. Д.,**

*Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці*

## **ПОЗНАЧЕННЯ ЧЕРВОНОГО КОЛЬОРУ В ДАВНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

*У статті йде мова про давньовірхньонімецькі позначення червоного кольорута їх похідні. Визначивши їх семантичні структури на основі аналізу 10 давн. літературних пам'яток (з урахуванням глос) автор приходить до висновку про специфіку семантичного розвитку цих синонімічних слів.*

**Ключові слова:** світло– та кольоропозначення; червоний; історико-літературний жанр; семема; семний комплекс.

*В статтє идет о про давневерненемецких обозначения красного цвета и их производных. Определив их семантические структуры на основании детального анализа 10 давн. литературных памятников (с учетом глос) автор приходит к выводу о специфике семантического развития этих синонимических слов.*

**Ключові слова:** свето– и цветообозначения; красный; историко-литературный жанр; семема; семный комплекс.

*This article deals with OHG denominations of red color and their derivatives. On the basis of their semantic structures in 18 literature monuments (within other 232) the author comes to conclusion concerning the specifics of their semantic development.*

**Key words:** light– and color denominations, red, genre, semems, sem complexes.

Позначення червоного кольору (діапазон 780-627 нм), який видається чи не найбільш звичним для людського ока, є зовсім не однозначними, якщо враховувати специфіку хвильового розповсюдження (фізика), особливості фізіології сприйняття (біологія) та мовного вираження (лінгвістика). Враховуючи інтенсивне вживання позначень червоного в текстах, вивчення відповідних кольоропозначень стає досить актуальним для середньовіччя, де вони набували й символічного смислу. Тому не дивно, що червоний колір поставав предметом численних досліджень у діахронії німецької мов (Н. Ганина, Н. Козак, Ю. Ус; Bergmann; Froschauer; Stricker [2; 3; 6]). Попри все, ці дослідження здійснювалися не на достатній вибірці, ряд аспектів (синоніміка, похідні, ономасіологічні основи та ін.) лишилися мало – чи взагалі недослідженими, що вимагає й узагальнення наших даних. Тому завданням цієї статті, через обмеженість її обсягу, буде аналіз німецькомовних хроматичних позначень зі значенням “червоний” у ракурсі формування ономасіологічних стандартів упродовж 3 століть (VIII–XI ст.). На противагу попереднім, дослідження

здійснимо через новий теоретичний конструкт, т. зв. “комплекси сем” на матеріалі численних текстів.

**2. Особливості розуміння червоного в середньовіччі.** Зупинимось детальніше на розумінні хроматичного червоного кольору (хвильовий діапазон 780-626 нм). За колірним діапазоном цей колір наближається до оранжевого (627-589 нм), внаслідок чого у ДВН певний час продовжувалося зберігатися нечітке розмежування між цими кольорами. Враховуючи цю специфіку червоного, простежимо особливості семантичної структури та розвитку слова *rôt* на його позначення на матеріалі різних жанрів. Семантичні зміни відбуваються в семантичних структурах (системах) досліджуваних слів, що включають дериваційно поєднані між собою окремі значення (ЛСВ чи семеми). Семеми (С), в свою чергу, складаються із сем – відображених ознаках дійсності, які не мають корелятив у плані мовного вираження. За операційним визначенням [4, с. 21], семемі відповідає рубрика тлумачного словника, а семі – окреме слово з цієї рубрики. На нашу думку [4], слід виділяти ще одну категорію – семні комплекси (СК), які, відділяючись семіколоном (крапкою з комою), займає проміжне становище між семемою та семою, позначаючи зародження нового значення. Їх кількісне вивчення допоможе простежити за розгортанням семантики у відповідний період. Розглянемо при цьому фізико-біологічно-мовні та історичні обставини функціонування кольоропозначень.

#### 4. Вживання червоного у двн. період: семантика і характеристики

##### 4. 1. Семантичний аналіз *rôt*

**4. 1. 1. Етимологічний екскурс.** Двн. *rôt* має відповідниками інші германські слова: *гот. raups\**, *бург. \*rauðs* (що реконструюється у складі власних назв *\*Raudings*, *\*Silirauds*, *д. -ісл. rauðr*, *д. -сакс. rôt*, *д. -англ. rēād*, *д. -фриз. rād* ‘червоний; рудий’ і поряд з ними походять від спільногерм. *\*raudaz* ‘червоний; рудий’ < і. -е. *\*rowdho*. В. Леман, Ф. Клуге, Н. Ганіна та Н. Бахиліна підкреслюють, що ‘червоний’ (від форми *\*rowdho*) є єдиним кольоропозначенням, засвідченим майже у всіх індоєвропейських мовах: *лат. dial. rūfus, rūbus* ‘червоний; рудий’, *умбр. (знах. відм. мн.) rofu*, *д. -ірл. ruad*, *вал. rhudd*, *гал. nom. propr. Roudus*, *литов. raudas*, *ст. -слав. рудь* ‘червоний; рудий’. На думку етимологів, і. -е. *\*rowdho-*, зафіксоване в германському, кельтському та балтійському ареалах, є пізнішим утворенням у порівнянні із загально-індоєвропейською основою *\*rudhro-*, континуантами якої є *д. -інд. rudhirds*, (скр. *rôhita* (від *rôdhita*) ‘червоний’, *rudhira* ‘кров’), *гр. ερυθρος, ερυθρον*, краснити ‘; *лат. ruber*, *старослов. рьдрь* ‘червоний’, *лат. ruber*, *умбр. (вин. п. мн. ч.) rufri*, *ст. -слав., тох. А rtärye, rättram*, В *rätre* ‘червоний’. Це кольоропозначення має в своїй основі, на думку дослідників, назву металу: *rot* (до і. -е. *geud(h)* ‘червоний’ – ‘темно-червоний’ – ‘мідь’) [1, с. 108; 2, с. 93-94; 7, с. 609].

4. 1. 2. Це слово, властиве у письмових повідомленнях різними двн. діалектами (загальний обсяг вибірки 0,5 млн. слів), зафіксовано в глосах Санкт-Галенського глоссарія, в текстах Базельських рецептів, Мурбахських гімнів, у Тагіана, Отфріда та Ноткера [9, с. 154], а також у пізніших текстах: Віллірам, “Пісня про Анно” та Merigarto. У граматичному відношенні двн. прикметник *rôt* уживався, як правило, у простій формі, хоча для емпатичності могла з’являтися й вища ступінь порівняння. Позначення червоного функціонувало як у предикативі, так і в атрибутивній позиції.

4. 1. 4. За германським узірцем прикметник *rôt* виражав у ДВН, в основному, значення “червоний” (за кольором). Стандартним ужитком для двн. *rot* був “червоний” (40 СВ), зближений з кольором вогню та крові. За оглядом латинсько-німецьких глос та інших двн. пам’яток, цей колір мав масу відтінків від жовто-оранжевого до темно-червоного (див. *lat.* (acoros)? Gl, (cereus)? Gl, coccineusGl, O, T, WH, (coccum) Gl, coruscansN, croceus Gl, crocinus N, fulvus Gl, granatusWH, hyacinthinus Gl, iris (= r. tiuswertala) Gl, luteolus Gl, Puniceus Gl, N, WH, (purpura) Gl, purpureus Gl, O, WH, roseus Gl, N, rubens Gl, ruber Gl, MH, N, NGl, rubeus Gl, N, rubicundus Gl, N, WH, rubilianum (= r. tdr. bo) Gl, rubricatus Gl, rubricus Gl, (rubus)? Gl, rufus Gl, rutilans N, rutilus N, sanguineus N, (sanies) Gl, satyrion (= r. tfluomili) Gl, scoratinus Gl, spadix (Adj.) Gl, (vermiculatus) Gl), що дозволило авторам словників двн. мови перекладати його як “червоний: яскравий, жовто, пурпурово, коричнево-червоний: rot, scharlachrot, purpurrot, braunrot, gelbrot” [8, с. 90].

Як бачимо, це значення включала різнотипні семні комплекси, які (за наявними текстовими прикладами) розкладемо за часом їх виникнення.

С. 1 “червоний” (за кольором) (всього 40 слововжитків, далі СВ):

СК. 1.1 “червоний, полум’яний, племенистий; кольору крові та вогню”: *Uzir erdin diz luter olei spranc / schone ran iz ubir lant / umbe dius unnin ein kreiz stuont / also rot so viur unti bluot*: “Із землі цієї било (джерело – ОД.) прозорою оливою, що текла через країну; навколо сонця (як німб – ОД) появився ореол, такий вогненно-червоний як вогонь і кров” (10: An., 627);

СК. 1. 2 “червоний; рум’яний” (4 СВ): *bômgarto rôter epfelo* (21: Wl. 68,1);

СК 1. 3 “червоний (за кольором тканин)”: *rotlahhan* = *лам. ciamidem coccineam* (19: Tat. 200, 6); *mit rôtemo gifange* “червоною тканиною” (18: Otrf. IV 23, 5); *ther selbo duah rôto* (18: Otrf. IV 25, 10).

СК 1. 4 “червоний, пурпуровий”: *filu rô taz purpurin* = *лам. veste purpurea* (18: Otrf. IV 23, 5); *purpurantium rotender* (19: StSG. III, 416,68);

СК 1. 5 “кольору вуст”: *dine lefsa sint samo ein rôtiu binta* “твої уста – мовби яскраво червона стрічка” (21: Wl. 3 Cap. IV, 5);

СК 1. 6 “темно-червоний як гранат”: *rotapfel* “гранат (гранатове яблуко)”, букв, “червоне яблуко”, ср. *derbruch des rôten apfeles* (21: Wl.);

СК 1. 7 “червоний, рудий”: *rooter* = лат. *ruffus* (sic!) (19: StSG1. III, 3, 22-39); *rufa rode* (19: StSG. III, 604, 11);

СК 1. 8 “кольору червоного золота”: *Her clagit in allins inin ot / her bot un golt vili rot* (10: An. 2, 618). За цим прикладом прикметник (поєднаний у постпозитивні з іменником *golt*) виражає смисл “червоне золото”, не виключено, що й гроші, високу якість яких визначає прикметник *rot*.

СК1. 9 метонімічний ужиток “Червоний” (у географічному позначенні “Червоне море”, базованому на метафорі кольору): *Der fone Arabia verit / in Egiptilant in sinem werva / der, chwit man, fara / uber daz rota mere; dez griez si so rot / als ein minig unt ein pluot. / indes unt diu erda get, / so dunchit daz mere rot* (15: Mrg, 650) “хто пливе з Арабії в Єгипет, той, як кажуть, має пересікти Червоне море, пісок якого настільки червоний як свинець чи кров. Ось тому море звуть Червоним”. Препозитивний атрибутив у першому позначенні та постпозиція у другому зумовлені синтаксисом речень та особливостями римування. Подібний ужиток закріпиться пізніше у СВН.

Аналіз прикладів засвідчує, що типовими ономасіологічними базами для ДВН були абсолютно різномірні позамовні феномени з дійсно та начебто червоним забарвленням. Це: вуста та кров, одяг та стрічки; полум’я вогню, зорі, сонце; пісок та море; яблука та гранати та ін., що поєднують різні відтінки – від яскравого світлого до темного червоного.

#### 4. 2. Синоніми та похідні *rôtu* двн. період

У двн. діалектах це популярне слово мало описовий синонім *bluotfaro*, *blutrot*, *blutfarbig*: *sanguineus*; “кольору крові”, який з’являється в “Мерігарто”, де розповідалося про виникнення джерела, що могло поміняти свій колір чотири рази на рік: три місяці воно було тьмяним, три – зеленим як трава, три – кольору крові, а три – різнобарвним: *In Idumea, chwit man, / ouh si ein aha, / diu wantele diu varawa / des jares vier werba: / dri manot ist si truoba, / dri ist si grasegruona, / drip luotvara, dri ist si lutter alagaro*: В Ідумеї, кажуть, є джерело, що змінює свою барву чотири рази на рік; три місяці воно пасмурно-брудної барви; три місяці воно зелене як трава; три місяці кров’яної барви, а три – різнобарвне (15: Mrg. 25, 658). Зафіксовано й пізніший випадок його ужитку в ранній свн. “Імперській хроніці” (1150): *di ir vanen gruonen wurden alle bluotvar* (14: KChr. 895).

За лексикографічним матеріалом та окремими дослідженнями школи Ноткера [Stricker: 6], прикметник послужив основою для численних похідних, у т. ч. і для 4 прикметників: *rôtag*, *rôtlich*: “червонястий”, *rôtfaro*, *rotfarbig*: “червоної барви” (пор. синонім *Bluotfaro*), *rôtpfellin*, *ausfeinem Rotstoff*: із “червоної тканини”; *morgen-rot* (2 CBNo.; “im Morgenrot

leuchtend, morgendlich rot, morgenrotlich”), *gold-rot* (No:, goldrot, goldverziert: “червоно-золотий”).

Від прикметника було утворено 5 похідних дієслів: *rôten*, “rotfarben: забарвити в червоне”, *rôtôn*, “errôten: почервоніти”, *irrôtên*, “rostigwerden: заржавіти”, *irrôtâgên*, “rostigwerden: заржавіти”, *girôten*, “roteinfärben: забарвитися в червоне”, мерехкотіти червоним”.

Прикметник *rôt* лежав в основі численних похідних зі значенням “червона барва; заграва; рум’янець”: *Dîne doctores qui per labia figurantur die kundent kundent demo lûite die rote mines bluotes: Deine Lehrer, die durch die Lippen symbolisiert werden, die verkünden dem Volk die Rôte meines Blutes* (21: Wl. Ct 4,3).

Прикметник став компонентом численних складних слів, типових уже для двн. періоду (35 СВ у глосах Ноткерівської школи: Stricker [6]). Характерним германським новотвором до лат. *aurora* постало двн. *tagarôd* (16: МН *Murbacher Hymnen*, III), за принципом якого утворено пізніше *Morgen-rôt*. Більшість складних іменників, що містили компонент *rôt*, утворилися з вільних синтагматичних словосполучень (15 СВ у глосах Ноткерівської школи), часто латинського походження: *rodaphil*; *rotepfili* (13: *Summarum Heinrici* (HSH). I, 185, 208; II, 47, 274); *rôtapful*, *Granatapfel*’ (*Malum punicum / malum granadum = rôter aphel*, “червоний гранат”); *rôtmer*, “*rotes Meer*” (*rôte mer* “Червоне море”); *rôtdrûbo* (синтагма *rôte drube*, “rote Traube: червоний виноград”), *rôtgolt* (*rôte golt*, “Messing: латунь”), *rôtwebbo*, *ScharlachalsStoff* (*rôtaz weppi*, “scharlachroter Stoff: яскраво-червона тканина”), а також: *rôte toste*, “Dost”, *rôte mintz*, *rote Minze*: “м’ята”, *rôte man*, *rôte nessel*, “Rotnessel”, тощо.

Для 35 складних і 4 похідних двн. іменників подібні синтагматичні конструкції, попри їх очевидність, не вдалося зафіксувати. Це, в першу чергу, назви тварин, риб і птахів, що містили ознаки червоної барви (*rôtamo*, “Rôte”, *rôta*, (rotfarbener Fisch), *rôtil* (a, o, in), *rôtling*, “Rotkehlchen”, *rôtilkibino*, “Turmfalke”, *rôto*, “Rotforelle”; *rôtlâhha*, “Flohknöterich”; *rôtouga*, “Rotauge (Fisch)”, *rôtross*, “Fuchs (Pferd)”, *rôtsnabul*, “Storch”, *rôtstert*, “Rotschwanz”, *rôtnâtarwurza*, “Naterknöterich”); рослини та їх продукти (*rôtwin* “Rotwein”; *rôtbrot* “rotbraunes Brot”; *rôtwurz*, gemeines “Labkraut”, *rôtnabal* “Spargel”, *rôtdrûbo*, “roteTraube”, *rôtholz*, “Sandalholz”, *rôtlattuh* “Grindampfer”, *rôtmago* “Klatschmohn”; *rôtswertala* “Siegwurz”); барвники та тканини (*rôtôrpirmant*, “rotes Auripigment”, *rôtstein* “Rötel”, *rôtdrûnpfello*, “porpurroterfeiner Stoff”, *rôtpfello*, -*phellôl* “feinerröterStoff”, *rôtrok* “rotesGewand”, *rôtlosci* “rotgegâbtesLeder”); інші феномени в переносному житку (*rôtledeke* “Klette”; *rôtmer*, “rotes Meer”) тощо.

### 4. 3. Соціокультурний коментар

#### 4. 3. 1. Характерні середньовічні колірні системи

Як бачимо, колір і світло були характерними зовнішніми атрибутами речей та явищ, де червоний колір порівнювали з барвою вуст, гранатовим яблуком, вогнем та сонцем. На цій основі за законами семантичної синтагматики утворювалися відповідні словосполучення та складні слова. У парафразі “*Пісні Пісень*” Вілірама двн. *rot* вживалося аналогічно за ветхозавітним текстом – “*dine lefsa sint samo ein rōtiu binta* “твої вуста – мовби яскраво червона стрічка” (21: Wl. 3 Cap. IV, 5), так і в оригінальному словосполученні *rotapfel* “гранат (*malumpunum / malumgranatum* : гранатове яблуко)”, букв, “червоне яблуко”, ср. *der bruch des rōten apfeles* “половинка (букв. разрив граната)”; *bûmgarto rōter epfelo* “гранатовий сад” (букв, “сад червоних/ гранатових яблук”).

У “Пісні про Анно”, хвалебному гімні на честь єпископа, є опис моменту народження Сина Божого Ісуса Христа, якому передували знамення. Серед них було й те, що в Римі почало бити чудесне джерело, що бурлило прозорим маслом (оливою), яка текла по країні, а навколо сонця (як символу Бога Отця) появилася червоний ореол (очевидно, як німб над його головою). Цей німб порівнюється з барвою вогню та крові (10: An., 627). По аналогії в Ноткера це кольоропозначення вживається при описі світил (зірок і сонця), що, з одного боку, за Ганіною [2, с. 92], зумовлено латинським контекстом оригіналу, ср. : *zweio (stern) dem ist ter zesewo rot* “друга (зірка) справа червона” (17: NMC. I, 40), а, з іншого боку, ветхозавітним: *an dero winsterun truog erein enryten skilt, wanda selbiu diu sunna einemo skilte gelih ist* “у лівій руці ніс він (як алегорична фігура – втілення Сонця) червоний щит, бо саме сонце (двн. *sunna* ж. р.) щиту подібне” (17: NMC. I, 40). Інший приклад посилання на червону барву зафіксовано в “Мерігарті”, де розповідалося про утворення джерел та морів, що виникали в кожному регіоні по-різному. Залежно від місцини, мінялися умови та кольори води. Червоний колір Червоного моря зумовлювався кольором піску, подібного за забарвленням до свинцю (свинцевого сурика) та крові (*des griez si sorot* alsv: *ein minig unt ein pluot*: “буцімто його пісок так червоний, як сурик (свинцева охра) і кров” (15: MrgI, 31-33).

Крім того, за тогочасної традицією, колір і світло були не тільки зовнішніми атрибутами речей та явищ, а й обов’язковими елементами традиційних алегоричних видінь, що мали містичне чи символічне значення. Ця символіка виражалася в ДВН християнською колірною системою, що утвердилася на місці язичної. За цією системою, джерелом якої була християнська релігія, кольори в цей час отримали символічне значення та розподілилися на “богоприємні” та “богосупротивні”. У Біблії як сакральному тексті, важливого для розуміння й середньовічної культури, характерним стає використання червоної символіки, що позначає сим-



вол Божої любові до людського роду. Син Божий заради спасіння людства та позбавлення його від гріхів гірко страждав і пролив свою святу кров: *rubicundus ist er per passionem, uuanta mit sînemo bluote facta est purgatiopeccatorum... sanguine sacradiciorum* (21: Wl. 87,10). Після нього це зробили апостоли й інші мученики за віру Христову, що пішли “пурпурово-червоною стежкою: кольору венозної крові”: *diu stega dâ man ... scal gên, diu ist rôth (porpureus) uuante apostoli unte martyres, die mit iro selbes blûote himil rîche arnoton* (21: Wl. 52,5; 52. 26).

Червоний – це й колір мучеників, це й імпульс, життєва сила та енергія, що спонукає до активної дії. Тому червоний колір став характерною барвою для одяжі мучеників, символом їх мук (страстей). Контекстні вжитки *rôt* у Татіана и Отфріда пов’язані зі згадками багрянці, тканини яскраво червоної, в Євангелії (Страсті Христові): *rot lahhan* у Татіана при лат. *ciamidem coccineam* (20: Tat. 200, 6). Інші контексти: *mit rôtemo gifange* “червоною тканиною” (18: Otf. IV 23, 5); *filu rô taz purpurin* “дуже червоне пурпурове” при лат. *veste purpurea (ibid.)*; *ther selbo duah rôto* “ту саму тканину червону” (18: Otf. IV 25, 10). На думку дослідників [2, с. 97], у д. -сакс. Геліанді чітко простежується орієнтація на відповідний контекст у Татіані, пор. д. -сакс. *rôbodun ina thia reginscaðon rôdes lacanes* “позбавили його негідники багрянці” (12: Hel. 5496).

Наближеність до кольору крові здобула своє несподіване застосування в медицині. Серед представників античної медицини вважалося, що червоний колір володіє цілющою силою, здатною якщо не вилікувати хворобу, то хоча б полегшити її перебіг [3, с. 92]. Тому в “Базельських рецептах”:

*Murra, seuina, uiroh daz rota, peffur... zua flasgun uuines... enti danne geoze zisamane enti laze drîo naht gîgesen enti danne trîncen* (11: Bas., 256) “ялівець, червоний ладан, перець... розтовкти, залити двома пляшками вина, залишити настоятися на три ночі, а потім пити”, тобто вважалося, що настій за цим рецептом понижує температуру. Більше того, в цей час із червоних каменів чи коралів і шерстяних ниток робили різні амулети, які захищали людей від злих демонів та темних сил. Навіть пізніше вихідні дні у перших календарях 1493 р. відзначалися червоним кольором – очевидно, для захисту будинку та двору від злих сил [3, с. 92].

У глосах привертають до себе увагу, крім рудого забарвлення волосся (двн. *rooter* = лат. *ruffus* (19: StSG1. III, 3, 22-39), ще й пурпурні відтінки червоної барви (*purpureus*). Пурпуровий колір, що став чи не найважливішим у візантійській культурі, був барвою божого та імператорського величчя. На думку Н. В. Серова [5, с. 81], особлива увага до пурпуру у сфері вищої влади пояснювалася особливими психофізичними характеристиками того: поєднуючи в собі за природою непоєднувані частини колірнього спектру (синю та червону), цей колір замкнув собою колірне коло. На символічному рівні пурпур поєднав земне (червоне) з небесним,

вічним і божественним (сине). Вони – символи небесного та земного, коли їх поєднання як би знімає свою протилежність.

### **Підсумки та висновки.**

Як бачимо, типовими ономасіологічними базами для ДВН були абсолютно різноманітні позамовні феномени з дійсно та начебто червоним забарвленням: вуста та кров, одяг та стрічки; полум’я вогню, зорі, сонце; пісок та море; яблука та гранати та ін., що поєднують різні відтінки – від яскравого світлого до темного червоного. Наближення за колірною ознакою *rôt* лягло і в основу складних назв тваринного, рослинного світу та одягу, творення яких не суперечило законам семантичної сумісності.

На підтвердження теорії Берліна-Кея двн. позначення червоного переважають серед інших кольоропозначень, нараховуючи 38 слововживань *rôt* і 70 СВ 50 його похідних. Прикметник був у ДВН ще однозначним, проте серед похідних включав численні комплекси сем, що мали шанси перерости в окремі семемі. Єдиним значенням виступає семема 1 “червоний за кольором”, що включає 9 СК, які, як і похідні, відрізняються означуваними іменниками, консоціаціями та протиставленнями.

Останні, за їхньою символікою, стають, навіть, більш важливими, ніж просто червоний та втілюють в собі зв’язок між небом та землею, ознаку вищої влади, Божої енергії. Необхідно також звернути увагу на те, що не тільки слова зі значенням червоного кольору та його відтінків служать засобом ритуалізації сприйняття та художнього оформлення, вироблених суспільством життєвих цінностей. У перспективі доцільно вивчити семантику та вживання цього прикметника в середньовісній німецькій та нововерхньонімецькій періоди.

### **Література:**

1. Бахилина Н. Б. История цветообозначений в русском языке / Бахилина Н. Б. – М. : Наука, 1975. – 287 с.
2. Ганина Н. А. Система цветообозначений в древневерхненемецком и древнесаксонском языках / Н. А. Ганина // Наименования цвета в индоевропейских языках: Системный и исторический анализ. – М. : КомКнига, 2007. – С. 83-99.
3. Козак Т. Б. Лексико-семантична група слів, які позначають колір у німецькій мові (діахронічне дослідження) / Козак Т. Б. : Дис. ... канд. філол. наук: 10. 02. 04 / Одеський нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – Одеса, 2002. – 197 с.
4. Мельник Р., Огуй О. Проблема виділення семних комплексів до епідигматичних характеристик прикметників зі значенням “старанний” / Руслана Мельник, Олександр Огуй // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць / наук. ред. В. В. Левицький. – Чернівці : Рута, 2005. – Вип. 267 : Германська філологія. – С. 20-33.
5. Серов Н. В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология / Серов Н. В. – СПб. : Речь, 2004. – 672 с.

6. Farbiges Mittelalter?! 13. Symposion des Mediävistenverbandes Programm und Abstracts. Bamberg: ZeMas, 2009. (S. 1-163). In: www.farbiges.mittelalter.de
7. Kluge F. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache [unter Mithilfe von M. Bürgisser und B. Gregor völlig neu bearb. von E. Seebold]. [22. Aufl.]. – Berlin ; New York : de Gruyter, 1989. – 822 S.
8. Kobler G. Althochdeutsch-lateinisches Wörterbuch. Göttingen; Zürich; Frankfurt: Musterschmidt, 1974/1993. – 500 S.
9. Schützeichel R. Althochdeutsches Wörterbuch / Rudolf Schützeichel. [5., überarb. u. erw. Aufl.]. Tübingen : Niemeyer, 1995. – 341 S.

### Цитовані літературні джерела:

10. (An.) – Das Annolied /Hg. von M. Roediger. – Hannover : Hansch, 1895. – S. 115-132.
11. (Bas) – Baseler (Fuldauer) Rezepte. Gegen Fieber // Älteste deutsche Dichtung und Prosa / hrsg. von H. Mettke. – Leipzig : Ph. Reclam jun., 1979. – S. 256-258.
12. (Hel.) – Heliand und Genesis /Hrsg. von O. Behaghel. 2. Aufl. Halle (Saale), 1910. 250 S.
13. (HS) – Hildebrandt Heinrich : Summarium Heinrici : Textkritische Ausgabe der ersten Fassung. Buch 1-X. – Berlin; NY, 1974.
14. (KChr.) – Die Kaiserchronik nach der ältesten Handschrift des Stiftes Vorau / Hrsg. v. J. Diemer. Wien : Utrecht, 1849. – 430 S.
15. (Mrgt) – Merigarto // Frühe deutsche Literatur und lateinische Literatur in Deutschland 800-1150: In 24 Bänden / Hrsg. von W. Haug und B. K. Vollmann. Frankfurt am Main: Dt. Klassiker Verl., 1991. Bd. 1. – S. 648-661.
16. (MH) – Murbacher Hymnen// Frühe deutsche Literatur und lateinische Literatur in Deutschland 800-1150: In 24 Bänden / Hrsg. von W. Haug und B. K. Vollmann. Frankfurt am Main: Dt. Klassiker Verl., 1991. Bd. 1. – S. 661-681.
17. (N Mc) – Notkers des Deutschen Werke /Hrsg. nach den Handschriften von E. H. Sehart und T. Starck. Halle (Saale): Niemeyer, 1933-1934. Bd. 2: Capella V., De nuptiis philologiae et mercurii. – (Otf) – Otfrieds Evangelienbuch: Textdruck mit Quellenangaben und Wörterbuch /Hrsg. von O. Erdmann. –(StSG) – Steinmeyer E., Sievers E. (Hrsg.). Die althochdeutschen Glossen, gesammelt und bearbeitet von E. Steinmeyer und E. Sievers. Bd. 1-4. unveränd. Nachdruck von Berlin, 1879-1922. Dublin; Zürich, 1968-1969.
18. (Tat.) – Tatian : Lateinisch und altdeutsch mit ausführlichem Glossar / Hrsg. von E. Sievers. Paderborn: F. Schöningh, 1872. – 473 S.
19. (Wil) – Williram's deutsche Paraphrase des Hohen Liedes mit Einleitung und Glossar /Hrsg. V. J. Seemüller. Strassburg: Trübner, 1878. XIV. – 147 S.

**Паньків У. Л.,**

*Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ*

## СЕМАНТИЧНА АДАПТАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЛАТИНІЗМІВ

*У статті проаналізовано основні закономірності семантичної адаптації лексичних латинізмів українською літературною мовою, з'ясовано вплив екстралінгвальних чинників на процес засвоєння запозичень на тлі інших європейських мов.*

**Ключові слова:** лексичне запозичення, джерело запозичення, мова-реципієнт, латинізм, семантична адаптація, семантична структура.

*В статье проанализированы основные закономерности семантической адаптации лексических латинизмов украинским литературным языком, определено влияние экстралингвистических факторов на процесс освоения заимствований на фоне других европейских языков.*

**Ключевые слова:** лексическое заимствование, источник заимствования, язык-реципиент, семантическая адаптация, семантическая структура.

*The main regularities of the semantic adaptation of the lexical Latinisms in the Ukrainian literary language are analysed in the article. The influence of the extra-lingua means on the process of the assimilation of borrowings on the background of the other European languages has been studied.*

**Key words:** lexical borrowing, the source of borrowing, language-recipient, Latinism, semantic adaptation, semantic structure.

Запозичена лексика будь-якої мови дуже різноманітна як із генетичного, так і з функціонального та структурного погляду. Її питома вага у системі кожної мови безперервно зростає внаслідок формування глобального інформаційного простору, суспільних та економічних процесів, спрямованих на світову інтеграцію, постійно збагачуючи словниковий склад сучасних мов та впливаючи на їхній розвиток. Одну з найчисленніших груп гетерогенної лексики у європейських мовах становлять запозичення з латинської мови. Вони є наслідком взаємодії мов, які характеризуються значним ступенем генетичної та часової віддаленості, і свідчать про потужність впливу античної цивілізації на формування новіших культур.

Аналіз входження латинської лексики в українську мову подано як у спеціальних дисертаційних дослідженнях (С. Гриценко, Ю. Цимбалюк), так і в працях, які стосуються характеристики запозичень у цілому (В. Акуленко, Л. Гумецька, О. Муромцева, Л. Полюга). У зарубіжній лінгвістиці серед численних праць виділяються дослідження А. Брюкнера, О. Булики, Л. Гальді, Г. Кайперта, Е. Кендельської, Д. Мошинської, Г. Рибіцької, Я. Сафаревича та інших, в яких вивчалися етимологічні групи,

періодизація різних семантичних шарів лексики, шляхи та причини проникнення у мову-реципієнт, культурно-історичні та інші екстралінгвальні аспекти запозичення.

Недостатній рівень вивчення античної традиції у формуванні української культури зумовив брак спеціальних монографічних робіт у мовознавстві про вплив латини на лексичну систему сучасної української літературної мови. Метою нашого дослідження є аналіз процесів семантичної адаптації лексичних латинізмів українською літературною мовою на тлі інших європейських мов.

Виділяючи термін *лексичний латинізм* як об'єкт спеціального мовознавчого дослідження, треба зазначити, що це поняття не має ще стало-го загальноприйнятого визначення. Дефініція цього терміна як одного із засобів поповнення лексичного складу мови залежить від різних методологічних настанов авторів та глибини класифікації запозичень [2]. Ми вважаємо, що на основі генетичної класифікації доцільно визначати *лексичний латинізм* як лексичну одиницю латинського походження (незалежно від шляхів її запозичення), яка функціонує на певному етапі розвитку мови-реципієнта і, відповідно, зафіксована у словнику.

Найповніші лексикографічні джерела сучасної української літературної мови містять понад 3 тисячі латинізмів, що відбивають різні сфери життя українців. Практично всі тематичні групи лексики, що виділяються дослідниками при створенні тематичних класифікацій лексики окремої мови, представлені у писемних пам'ятках і, відповідно, словниках більшою чи меншою кількістю латинізмів. Особливо велика їх кількість зосереджена в українській суспільно-політичній лексиці.

Класичні мови протягом тривалого часу обслуговували різні соціально-економічні формації і завжди докладно відображали поняття відмінних ідеологічних систем і політичних структур. На характер і якість використання латинської мови завжди впливала свідомо орієнтація на загальноєвропейські зразки суспільного буття. Засвоєння латинських лексем відбувалося в результаті переймання культурних зразків, суспільно-політичних моделей як необхідність у номінації чужих реалій.

Засвоєння запозиченого слова починається в момент його входження і триває протягом усього життя слова в новій мові. Аналіз латиномовних лексем здійснюємо шляхом порівняння семантичних структур слів у відповідних мовах, використовуючи словникові дефініції, які наводяться в основних лексикографічних джерелах. Повнота і точність лексикографічної інтерпретації словникового складу і достовірність відбиття семантики частково обмежують можливості дослідників.

При вивченні історії формування і функціонального поширення лексики суспільного призначення слід враховувати становлення семантичної сутності лексем, їх зіставлення із соціальною реальністю. Українські

лексикографічні джерела дають можливість простежити шлях розвитку значення латинських запозичень у мові-реципієнті. Лексема *акція* зафіксована в українських писемних пам'ятках XVI – XVII ст. із значеннями: “1) справа, судовий процес; 2) позов”. Таке ж значення має *акция* у білоруській мові в пам'ятках 1602 р., куди проникла з польської мови [3, с. 46]. Г. Рибіцька подає такі значення слова *акcja* у старопольській мові: “1) дія, поступ, хід; 2) судова справа; 3) битва, сутичка” [8]. Така семантична структура цього польського латинізму частково відповідає структурі його етимона в мові-джерелі: лат. *actio* подається у словнику із 14 значеннями, серед яких: “1) рух; 2) дія, діяльність; 6) судовий процес, справа, позов”. У сучасній українській мові ця лексема має значення “дія, діяльність, спрямована на досягнення якої-небудь мети” [6, с. 23].

Лексема *нація* із значенням “народ, народність” зафіксована в білоруських писемних пам'ятках 1589 р. і є опосередкованим польською мовою запозиченням з латини: стп. *nasyja* < лат. *natio* [3, с. 32]. У російській мові лексема *нация* використовується з кінця XVII ст. спершу в дипломатичних колах, а пізніше – і в науковій літературі із значенням “народ” з погляду мовної та етнічної належності, а також належності до відповідної держави. Дослідники вважають, що значення цієї лексеми “нація-державна”, у якому вона вживається в сучасній європейській та світовій практиці, запозичене з французької *nation* [7, с. 101]. “Лексіконь латинский” Є. Славинецького подає такі відповідники до лат. *patio* – “родь, язык, страна”. В українській мові *нація* вживається в таких значеннях: “1) форма історичної спільності людей, що об'єднані між собою спільною мовою, походженням, територією, психологією, культурою, ментальністю, побутом тощо; 2) країна, держава”.

У сучасній українській мові *словореволюція* має значення “докорінний переворот, глибокі якісні зміни в розвитку явищ природи, суспільства або пізнання”. На думку дослідників, це значення утвердилося у багатьох мовах під впливом французької мови (фр. *revolution*), хоча в останній слово зберігає також значення, успадковані від латинського етимона *revolutio*, а саме “рух по замкненій кривій, повний оберт мобільного тіла навколо власної осі” [7, с. 101].

Лексикографи вважають, що лексема *адміністратор* проникла в українську мову в 1576 р. з польської із значеннями: “1) правитель, намісник, керівник; 2) заступник, намісник”. О. Булика встановлює наявність цього слова в білоруській мові з 1567 р: *администраторъ* < стп. *administrator* < лат. *Administrator* [3, с. 22]. Лат. *administrator* – 1) розпорядник, керівник; 2) намісник [4, с. 27]. В сучасній українській мові має значення “керівник установи, організації, підприємства”.

На характер протікання семантичного освоєння чужомовного слова діють одночасно кілька чинників. Перш за все це стосується особливос-

ті семантики самого запозичуваного слова: процес адаптації слів з конкретною семантикою, що позначає реалію, відсутню в мові-реципієнті, певним чином відрізняється від цього процесу в слові з абстрактним значенням. Не менш важливим чинником є вплив мови-джерела, а також мови-посередника, при чому цей вплив залишається дієвим до тих пір, поки мова-реципієнт перебуває у стані живих контактів з мовою, що дала колись нову словникову одиницю. При засвоєнні ж латинських лексичних одиниць такий вплив відсутній, тому вагомішими є наслідки дії історичних джерел запозичення.

Час семантичної адаптації запозичень певним чином залежав від екстралінгвальних умов, зокрема, від соціально-політичних, економічних, культурних обставин життя народу, що здійснював запозичення. Ці чинники є особливо вагомими у формуванні суспільно-політичної лексики, де за багатьма лексемами стоїть відповідна дефініція, пов'язана з ідеологічною концепцією. Латинські запозичення, пристосовуючись до системи мови-реципієнта, проходили складний і тривалий шлях адаптації. Для деяких латинізмів цей процес триває досі, адже значення суспільствознавчих лексем визначається місцем позначуваних ними понять у відповідній концептуальній сфері.

Важливим явищем на цьому шляху є денотативно-конотативна переорієнтованість латинських лексичних одиниць. Маємо на увазі таку зміну у вживанні слів, коли лексеми, що раніше позначали зарубіжну або дорадянську дійсність, використовуються для номінації реалій українського життя початку ХХІ століття. Цей процес тісно пов'язаний зі зміною ідеологічних орієнтирів, оскільки перенесення західних реалій і понять на сучасний український ґрунт одночасно змінило оцінність багатьох із них. У новітні часи переорієнтована лексика значно розширила свої функції й охопила такі сфери, як політика та ідеологія, наука, освіта, виховання, адміністративне управління, керівництво, економіка, вона забезпечує вимоги державно-політичного життя нації. У складі такої лексики нами виявлено значну кількість латинських за походженням лексем. Вони розподіляються за такими лексико-семантичними групами:

– суспільні явища, пов'язані з ними ознаки, дії, стани: *інавгурація, нація, плебісцит, репатріація, реформа, репатріант, реформа, реформатор*;

– державне, адміністративне та громадське управління (зокрема, назви осіб, що його здійснюють): *губернатор, депутат, кандидат, міністр, резидент*;

– документи, що обслуговують сферу суспільних відносин: *декларація, конституція, ліцензія, патент*;

– державна та приватна матеріальна підтримка та сприяння: *дотація, компенсація, меценат, патрон, патронат, субсидія*;

- політичні партії та рухи: *аграрій, ліберал, фракція*;
- освіта, наука, виховання: *бакалавр, магістр, колегіум*;
- державний устрій, державні та громадські об’єднання: *унія, федерація, конфедерація*.

Деякі лексичні латинізми новітнього періоду стали надбанням сучасної української мови через посередництво мовленнєвої практики української діаспори США і Канади. Лінгвальні взаємини з іноземними мовами в діаспорі, з одного боку, і в Україні, з іншого, відрізняються інтенсивністю (діаспора – це щоденний контактний білінгвізм), екзистенційним тлом, попереднім соціолінгвальним досвідом та іншими особливостями [1]. Більшість емігрантів походили із західноукраїнських областей, що й зумовило наявність у мові цілої низки інтерференційних явищ польського походження, перенесених до неї із західноукраїнського варіанту літературної мови минулого століття. Латинські запозичення найчастіше використовуються представниками діаспори старшого віку, які народилися в Україні. Для більшості із них такі запозичення є звичним елементом рідної (галицької) говірки, отже, в досвіді користувачів мають відповідний статус. Ось кілька таких запозичень:

*екзил* – “вигнання” < лат. *exilium* – “1) вигнання, позбавлення батьківщини; 2) місце заслання; 3) вигнанці” [4, с. 309];

*інвазія* – “вторгнення” < лат. *invasio* – “1) нашествя, напад; 2) насилля; 3) насильницьке захоплення” [4, с. 421];

*інституція* – “установа” < п. *instytucja*, англ. *institution* < лат. *institutio* “1) облаштування; 2) спосіб дії; 3) настанова, повчання, вказівка” [4, с. 410];

*квестіонувати* – “брати під сумнів” < п. *questionowac*, англ. *question* < лат. *quaestio* – “пошуки, слідство, судовий розгляд” [4, с. 641];

*опінія* – “думка” < п. *opinja*, англ. *opinion* < лат. *opinio* – “думка, погляд, репутація” [4, с. 538].

Частина галицьких діалектних полонізмів має споріднені корені в англійській мові (дехто з дослідників їх умовно називає англо-полонізмами або латиноосновними полонізмами). Англійську мову вважають джерелом запозичення лексеми з латинським коренем у тому разі, коли вона взагалі відсутня в польській мові або вживається в ній з іншим значенням: *пресія* “тиск” < лат. *pressio*; *ревеляція* “відкриття” < лат. *revelatio*. Отже, лексичні запозичення з латинської мови поширювалися в мові української діаспори через посередництво кількох історичних джерел, зокрема польської та англійської мов, що відбулося і на їх семантиці. Суспільно-політична лексика найактивніше реагує на різноманітні емотивно-оцінні характеристики подій, явищ, ознак. Якісне оновлення цієї частини словникового складу мови зумовлене переосмисленням тих чи інших реалій, а відповідно й висуненням на перший план у семантичній структурі слів соціально важливих (маркованих) значень.



Отже, семантичне засвоєння лексичних латинізмів є одним із найпереконливіших доказів їх тривалого вживання в лексичній системі мови-реципієнта. Воно свідчить також про включення латинських за походженням лексем до активного словникового запасу мови і про їх здатність нарівні з питомими словами виконувати комунікативну функцію у складі відповідних тематичних груп.

### Література:

1. Ажнюк Б. М. Слов'янські й неслов'янські запозичення в мові української діаспори / Б. М. Ажнюк // *Мовознавство*. – 1998. – № 2-3. – С. 145-160.
2. Акуленко В. В. Головні історичні джерела лексичних інтенціоналізмів в українській мові / В. В. Акуленко // О. О. Потебня і деякі питання сучасної славістики. – Харків : Вид-во Харк. ун-ту, 1962. – С. 128-144.
3. Булыка А. М. Лексичныя запозычанні у беларускай мове XIV-XVIII ст.ст. / А. М. Булыка. – Мінск: Навука і тэхніка, 1980. – 256 с.
4. Дворецкий И. Х. Латинско – русский словарь / И. Х. Дворецкий – М. : Русский язык, 1986. 840 с.
5. Дудок Р. Проблема значення та смислу терміна в гуманітарних науках / Р. Дудок – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 358 с.
6. Литвинов В. Латинсько-український словник / В. Литвинов. – К. : Українські пропілеї, 1998. – 712 с.
7. Чередниченко О. І. Взаємодія мов, двомовність і мовленнєва культура / О. І. Чередниченко // *Мови європейського культурного ареалу : розвиток і взаємодія*. – К. : Довіра, 1995. – С. 99-110.
8. Rybicka H. *Losywyrazowobcychwjezykupolskim* / H. Rybicka. Warszawa : PAN, 1976. – 129 s.

**Polkovsky V.,**

*The company "East European Opportunities" (St. Albert, Canada), Ostroh Academy National University (Ostroh, Ukraine)*

## **LEXICAL CHANGES IN THE ENGLISH LANGUAGE OF THE 21 ST CENTURY (REGIONAL VARIANTS) AND THE PROBLEM OF ITS TEACHING IN UKRAINE**

*У статті представлено огляд сучасних англомовних видань, присвячених проблемі лексичних змін в сучасній англійській мові у 21-ому столітті. Звернено увагу на важливість регіональних варіантів та неологічного буму для викладання цієї мови в Україні.*

**Ключові слова:** зміна, лексичне значення, мова політики та бізнесу, регіональний варіант.

*В статье представлен обзор современных англоязычных изданий, посвященных проблеме лексических изменений в современном английском языке 21-го столетия. Внимание уделяется значению региональных вариантов и неологического бума для преподавания этого языка в Украине.*

**Ключевые слова:** изменение, лексическое значение, язык политики и бизнеса, региональный вариант.

*A brief overview of contemporary English publications devoted to the problem of lexical changes in Contemporary English of the 21st century has been presented in the article. Attention has been paid to importance of regional variants of English and neological growth for teaching this language in Ukraine.*

**Key words:** change, lexical meaning, language of politics and business, regional variant.

### **Dynamics of the English Language and the Problem of Teaching**

The English language in the 21<sup>st</sup> century can be characterized as extremely dynamic and versatile. The role of its regional variants has been growing exponentially. Polysemy of the words, nuances and shades of meaning of common words (especially commonly used colloquial words) create a serious problem for understanding the language. Translators and interpreters of other languages are faced with dubious meanings, innuendos, uncommon connotations, unusual acronyms/abbreviations. Linguists in many countries draw attention to this phenomenon (see, for example, ВиссонЛинн. *Слова-метаморфозы в современном английском языке*. Москва: Р. Валент, 2010. 160 с.). Stylistic nuances of the meaning of the word (like *geek* and *nerd*, Виссон 2010: 52-53, where *geek* mostly lost its negative connotation, and *nerd* still keeps it) take center stage. The influx of shortenings or shortened words in English can present a real challenge for instructor/translator/interpreter (very popular in Canada words like *docs*, *Libs*, *Dems*, *rev*). Lynn Visson warns that

it is a “dangerous process with unforeseen consequences” (Виссон 2010: 57). One can mention an interesting article by Kevin O’Donnell “*Lux brandsface tough balancing act*”// Marketing News. 02. 15. 09: 18.

“There is a fundamental change taking place in the role of technology in business and society. This profoundly affects virtually everything – the economy, business, families, and social existence” – remarks Don Tapscott in his book “*Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*” – New York: McGraw – Hill, 1998. 339 pp: 17).

“A knowledge-based economy” (Tapscott 1998: 127) has already been created in the leading English-speaking countries.

The influx of neologisms is amazing. Jonathon Keats (who writes for Jargon Watch column for *Wired* magazine) remarks: ‘For Jargon Watch each month I sort through a vast number of newspapers, magazines, and blogs, both mass-media and specialized publications, finding as many as one hundred notable words from which I select the four that seem most characteristic of the moment or most likely to have a future’ (Keats Jonathon. *Virtual Words: Language on the Edge of Science and Technology*. Oxford: Oxford University Press, 2011. 177 pp. : vii-ix). We cannot better characterize the society we live in than Jonathon Keats did: “... the interplay between words and ideas in our fast-paced tech-driven use-it-or-lose-it society” (Keats 2011: front cover of the book). He adds: “We live in an age of specialization” (Keats 2011: vii).

In Edmonton newspaper “Metro”’s (April 28/2009: 1) article “*Animal health body disputes ‘swine’ flu tag*” the author mentions: “The flu virus spreading around the world should not be called “swine flu” as it also contains avian and human components and no pig was found ill with the disease so far, the World Animal Health body said yesterday.

A more logical name for it would be “North American influenza,” a name based on its geographic origin just like the Spanish influenza, another human flu pandemic with animal origin that killed more than 50 million people in 1918-1919.”

The discussion has been going on in North American Universities again regarding what to teach and how to teach. Commonly accepted notions and criteria crave for rethinking and reevaluation (see, for example, the article Полковський В. П., Семенчук Ю. О. *Проблеми викладання іноземних мов у Північній Америці* // Наукові записки. Серія “Філологічна”. Випуск 11. Острого: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2009. 684 с., сс. 513-516).

**Buzzwords (Catchy words and phrases).** The 21<sup>st</sup> century has been characterized by many catchy words and phrases. “Whenever I pick up a trade journal, receive a notice for a seminar or conference, or visit a trade show, big headlines, banners and blaring videos tell me “out of the box” is critical for today’s or tomorrow’s success, growth or even survival! It does not seem to matter

whether that "out of the box" is thinking, doing, implementing or managing. Clearly, to some, it's the most important thing anyone can be doing today.

"Out of the box" is in, "in the box" is out.

Seems like *authentic*, "out of the box" and *innovation* are the three magic terms to get us out of the present economic malaise" – notices Don Schultz in his article "Insidethe box"//Marketing News. 01. 30. 09. : 46.

Many Canadian newspapers and magazines have a special column called *Buzzwords*.

### **Digitization, Use of Computers and Internet.**

"Computing is not about computers any more. It is about living" – mentions Nicholas Negroponte in his book "Being Digital" – New York: Alfred A. Knopf, 2001. 244 pp: 6).

The economy the Western world lives in is considered by many as "digital economy" (see, for example, the book by Don Tapscott "The Digital Economy: Promise and Peril inthe Age of Networked Intelligence"– New York: McGraw-Hill, 1996). People talk about *digital era*, *digital generation*, *digital homeless*, *digital young*, *fulldigital fluency*, *digital impoverishment*, *online world vs. offline world*, and even *techno-peasant* (all examples are from Tapscott 1998. *Growing Up Digital...*) as well as *digitalplanet*, *digital age*, *digital neighborhoods*, *digital individual*, and even *digital sisters-in-law* (all examples are from Negroponte 2001).

As it is obvious from the aforementioned examples, students can know the meaning of a separate word, but word combination sounds unusual and quite often unfamiliar. Examples with *cyber*– can prove this point as well: *cyber home*, *cyber gurus*, *cyber sex*, *cyber dating*, *cyber girlfriend* [C-girlfriend], *cyber rights*, *cyberarts*, "cyberarts teacher, c-guys or gals, C-dating, C-names, cyberbro, C-world (all examples are from Tapscott 1998. *Growing Up Digital...*). In this respect the book by Herschell Gordon Lewis and Jamie Murphy. *Cybertalk that Sells: The Ultimate Source of Words, Phrases, Banners, and Buzzwords for Selling Your Products, Services, and Ideas Throughthe New Digital and Interactive Media*. Chicago: Contemporary Books, 1998. 133 pp. is very interesting (see, for example, *E-literates*, *E-illiterates*, *e-bots*).

**Business English.** "In the *Digital Economy* I discussed the issue of a digital divide. If left purely to the market forces, the digital economy could foster a two-tiered society, creating a major gulf between information haves and have-nots – those who can communicate with the world and those who can't. As information technology becomes more important for economic success and societal well-being, the possibility of "information apartheid" becomes increasingly real. Such a 'digital divide' may mean that for many children *N-Gen* means *Not-Generation*" – remarks Don Tapscott (1998: 11).

According to Don Tapscott, "Have-nots become know-nots and do-nots" (1998: 11).

BusinessEnglish becomes more and more complicated. Many branches and subdivisions appear that drastically complicate understanding. Marketing quite often becomes digimarketing, for example (see, Weber Larry. *Marketing to the Social Web: How Digital Customer Communities Build Your Business. Second Edition.* New Jersey: Wiley and Sons, 2009. 246 pp. ; Wertime Kent and Fenwick Ian. *DigiMarketing: TheEssential Guide to New Media & Digital Marketing.* Singapore: John Wiley & Sons (Asia), Ltd., 2008. 406 pp.).

“In the new economy, wealth is increasingly created by knowledge work – brain rather than brawn. There have always been people who have worked with their minds rather than their hands. In the new economy, they are the majority of the work force. Already, almost 60 percent of American workers are knowledge workers and 8 of 10 new jobs are in information-intensive sections of the economy” – remarks Don Tapscott (1998: 127).

The field of branding is becoming trickier. (see, for example, Ries Al and Laura Ries. *The Origin of Brands: Discover the Natural Laws of Product Innovation and Business Survival.* New York: HarperBusiness, 2004. 308 pp.) Al Ries and Laura Ries remark in the section “Upgrading Language and Downgrading Meaning”: “We are not in the beer business,” said Coors’s executive vice president of marketing. “We are in the social mood amelioration business”.

An impediment to clear thinking is this constant upgrading of the language. No aspect of life is left untouched by the upgrade police.

- Doctors are now physicians.
- Lawyers are now attorneys-in-law.
- Policemen and policewomen are now law enforcement officers.
- Maintenance people are now physical plant managers.
- Janitors are now custodial engineers.
- Garbage collectors are now sanitary engineers.
- Business strategies are now business models.
- Numbers are now metrics.
- Accounting firms are now professional service firms.
- Purchasing departments are now procurement departments.
- Personnel departments are now human relations departments.
- Fireworks are now pyrotechnics.
- Jails are now correctional facilities.

“Anyone setting off pyrotechnics will be taken into custody by a law enforcement officer and sent to a correctional facility” (Ries and Ries 2004: 213-214).

“Branding is tricky business. And half the challenge is trying to break through the language barrier that can exist between brand owners and branding experts. Sit in on a strategy meeting and you might feel the need to grab a jargon-to-English dictionary. The branding field is rife with confusing

terminology, with definitions that seem to vary from company to company – if not from person to person” – remarks Elisabeth Sullivan in the article “*Branding lexicon: Learn how to talk the talk*”// Marketing News. 01. 30. 09: 14.

Bruce Parkinson in “*Travel as a Second Language: A Glossary of Key Terms for Bewildered Travellers*”// Maclean’s. March 23, 2009. : 68 mentions: “The world of travel is complex. Unfortunately, so is the lingo. The travel industry playbook is filled with acronyms, jargon, even the odd exaggerated or completely misleading definition (see Direct Flight).

The following glossary of key travel terms is here to help you become a better-informed shopper: *advertised price, lead-in price, lowest available fare, plus taxes, off-peak, direct flight, non-stop flight, carry-on, airport codes, open jaw, bricks & mortar, rack rate.*”

“The Net is beginning to affect all of us – the way we create wealth, the enterprise, the nature of commerce and marketing, the delivery system for entertainment, the role and dynamics of learning in the economy, the nature of government and governance, our culture, and arguably the role of the nation-state in the body politic” – remarks Don Tapscott (1998: 3). “The new formula will be N-Gen + the Net = electronic commerce. The Net is becoming a new medium for sales, support, and services of virtually anything, as tens of millions of Net-savvy purchasers come of age” – continues Don Tapscott (1998: 11).

**Language of politics.** Language of politics is very complex (see, for example, *Political Language and Metaphore: Interpreting and changing the world/* Edited by Terrel Carver and Jernej Pikalo. London and New York: Routledge, 2008. 293 pp. ; Freedon Michael. *Thinking politically and thinking about politics: language, interpretation, and ideology*// Political Theory : Methods and Approaches/ Edited by David Leopold and Mac Stears. New York: Oxford UP, 2008. pp. 196 – 215). The authors talk about extreme semantic flexibility. “... a polysemic capacity becomes a tool of immense innovative force, serving human imagination and political vision. Consider the ways in which ‘power’ as the positive ‘empowering’ of women has developed in feminist discourse” (Freedon 2008: 202).

Political discourse is tightly connected with business discourse. Actually business lexicon is quite often dominating in political discourse recently (see, for example, Godwin Jack. *Clintonomics: How Bill Clinton Reengineered the Reagan Revolution.* New York: AMACOM, 2009. 290 pp.) The growing use of nicknames in politics (as well as in sports, cinema, business and commerce and other fields) is a very peculiar phenomenon (see an amazing book by Andrew Delahunty. *Goldenballs and the IronLady: A Little Book of Nicknames.* Oxford: Oxford University Press, 2004. 254 pp).

**Canadian English.** Canadian English has been developing fast and

research on it is extensive. We could mention here books like Casselman Bill. *Casselmania: More Wacky Canadian Words and Sayings*. Boston-Toronto-London: Little, Brown and Company (Canada) Ltd, 1996. 298 pp. ; Telfer Gordie. *Dictionary of Canadianisms: How to Speak Canadian, eh!* – N/a: Folklore Publishing, 2009. 352 pp.

Do we have to include into teaching English in Ukraine Canadian things like *double-double*: at Tim Hortons, coffee with two creams and two sugars; *two-four*: a case of beer containing 24 bottles or cans (back cover of Telfer's dictionary)?

**Text messaging.** “Lacking facial expression, body language, tone of voice, clothing, physical surroundings, and other contextual information, the N-Gen has had to innovate within the limitations of the ASCII keyboard. As a result of this, a new script is emerging with new combinations of characters, new abbreviations, new acronyms, and neologisms to add contextual information, subtleties, and emotion to communications” – remarks Don Tapscott (1998: 64).

David. Crystal in his article “*Txting: frNd or foe?*” // *The Linguist*. December 2008 – /January 2009: 8-11 mentions: “The popular belief is that texting (or SMS, the “short-messaging service”) has evolved as a 21-st century phenomenon, with a highly individual graphic style full of abbreviations, used by a young generation that does not care about standards. ... These logograms – or rebuses – go back centuries. .... Some people dislike texting. Some are bemused by it. Some love it. I am fascinated by it, for it is the latest manifestation of the human ability to be linguistically creative and to adapt language to suit the demands of diverse settings. In texting, what we are seeing in a small way, is language in evolution.” And this language in evolution has to be taught, and not conservative and quite often immobile or dead English.

**Social media.** “Social media spans Internet and mobile devices.

Blogs, video sharing sites, social networking sites, consumer opinion and review sites and discussion forums all form parts of the array of tools used by those engaging in social media” – remarks Simon Salt in his article “*Track your success: Emerging applications make it easier to compute your results in social media marketing*” // *Marketing News*. 02. 15. 09. : 20.

**Blogs.** Blogs are becoming really an explosive phenomenon in numbers and in quality. “Monthly blog readers grew from 25% to 37% of online consumers last year. Social network visitors went from 24% to 34%” – states Josh Bernoff in the article “*Blogs, marketing and trust*” // *Marketing News*. 02. 15. 09: 17.

Susan Purcell in the article “*Blog standard*” // *The Linguist*. February/ March 2009: 20-21 presents a short glossary of blogosphere: *blogroll*, *post* (*verb and noun*), *spam*, *spammer*. She provides the impressive statistical data: “More than 130 million blogs have been started on the web and around a million blog posts are written every day. Some bloggers like sharing their knowledge,

if they've spent ages over a particular word or know of a good teaching activity, they may blog about it with the aim of helping other translators or teachers. Teachers often blog to ensure pupils know what the homework is, or to help students to catch up when they miss a class." She presents the list of top language blogs (among them you can find [www. lexicophiles. com](http://www.lexicophiles.com): multilingual blog with links to the "Top 100 Language Blogs", [www. david-crystal. blogspot. com](http://www.david-crystal.blogspot.com); professor David Crystal's blog, etc. (see Purcell 2009: 21). Susan Purcell's blog is at [www. virtuallinguist. typepad. com](http://www.virtuallinguist.typepad.com)

The recent literature on blogs is extensive (see, for example, Perlmutter David D. *Blogwars*. New York: Oxford UP, 2008. 246 pp. ; Warren Michelle. *Blogger Knows Best // Marketing*. April 6, 2009. : 23, 26-27; *A lot of people are talking about Facebook. But who's Facebook talking about? / Marketing*. April 6, 2009. : 24-25. ( "When we started 8 years ago, there was a lot of what we like to call "hoopla" but others might have called "raised eyebrows" (2009: 24)); *Skew media: How to deal with blogospherebacklash // Marketing*. April 6, 2009. : 30.

"And according to a survey by Compass Partners in the U. S., 40% of women consider blogs a reliable source of advice and information; 50 % say blogs influence their purchasing decision and 24 % say they watch less TV because of blogs" – states Michelle Warren (2009: 23). Language has been constantly updating its expressive means and devices.

**Slang, jargon.** Do Ukrainian students have to know the meaning of *raves* – "huge warehouse and field parties featuring enormous numbers of people dancing to technopop and accompanying laser light shows" (Tapscott 1998: 205). Any North American student knows precisely the meaning of this word.

"Many N-Geners have seen their parents lose jobs through reengineering, downsizing, rightsizing, smartizing (as business strategist Gary Hamel says, "smart" and "right" always seem to be down" – states Don. Tapscott (1998: 285).

"People were held within the walls of a given department – in management jargon, "organizational stove pipes" (Tapscott 1998: 290).

Among the recent dictionaries on contemporary slang one can mention Ayto John and Simpson John. *Stone the Crows: Oxford Dictionary of Modern Slang. Second Edition*. New York: Oxford UP, 2008. 408 pp.

An example from Jonathon. Gatehouse's short article "*You, Sir, are nothing but abanker: In politics and in pop culture, money men are the new pariahs*" // Maclean's. March 23, 2009. : 44 is provided: "At soccer games in Ireland, crowds are reacting to bad calls by labeling the ref "a banker", instead of the rhyming w-word.

Booing – or better still, laughing – at the plutocrats who have left investments and retirement savings scraping bottom might be the only relief consumers get" (Gatehouse 2009: 44).

**Vulgar words.** The article "Roberts drops the f-bomb on Hanks"//



Edmonton newspaper “24 hours”, April 29/2009: 8 is brilliant: “Julia Roberts got everyone’s attention Monday night when she dropped a colourful curse word, according to people. com.

The night was billed as a salute to Tom Hanks, but it was she who stole the show.

Keeping her tribute as brief as possible, Roberts told Hanks, “So, everybody f-ing likes you”.

Short and sweet?”

**Role of an Instructor/Teacher.**

“The very concept of education is also changing as we move from the paradigm of teacher as transmitter of information to students learning through discovery and through new media. The teacher’s role is still critical, but changing – to structure the learning experience, motivate, provide context, and integrate disciplines” – remarks Don Tapscott (1998: 290).

While teaching English in Ukraine instructors have to pay crucial attention to a) neological growth (boom) in the 21<sup>st</sup> century, b) regional variants of English.

**Попова М. П.,**

Чернівецький національний університет, м. Чернівці

## **СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ПРИКМЕТНИКІВ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ (на матеріалі ранньонімецької мови)**

*У статті проведено інвентаризацію прикметників лексико-семантичного поля негативної оцінки на матеріалі лексикографічних джерел і текстів ранньонімецької мови. Установлено причини реструктурування досліджуваного лексико-семантичного поля порівняно з попереднім, середньонімецьким, мовним періодом. У складі спостережуваного масиву слів за допомогою статистичних методів (коефіцієнта варіації) виокремлено ядерну зону, а також периферію.*

**Ключові слова:** інвентаризація, лексико-семантичне поле, ядерна група, периферія, статистичні методи, коефіцієнт варіації.

*В статті проводиться інвентаризація прикметельних лексико-семантичного поля отрицательной оценки на материале лексикографических источников и текстов ранневерхненемецкого языка. Устанавливаются причины реструктуризации исследуемого лексико-семантичного поля по сравнению с предыдущим, средневерхненемецким, языковым периодом. В составе наблюдаемого массива слов при помощи статистических методов (коэффициента вариации) выделяется ядерная группа, а также периферия.*

**Ключевые слова:** инвентаризация, лексико-семантическое поле, ядерная группа, периферия, статистические методы, коэффициент вариации.

*This article deals with the inventory of the lexical-semantic field of adjectives denoting negative evaluation on the basis of lexicographic sources and texts of Early Modern High German. The reasons of the examined lexical-semantic field restructuring compared with the previous Middle High German language period are established. Within the analyzed array of adjectives we distinguish among the core group, and peripheral group of the lexical-semantic field with the help of statistical methods (variation coefficient).*

**Key words:** inventory, lexical-semantic field, core group, peripheral group, statistical methods, variation coefficient.

Зважаючи на те, що лексичний склад мови є відкритою системою з численною кількістю елементів, об'єктом дослідника може стати лише його певний фрагмент, виокремлений із загального корпусу. Обраний фрагмент виступає у вигляді лексичної мікросистеми, склад якої потрібно насамперед сформулювати. Крім того, в складі будь-якої лексичної мікросистеми прийнято виділяти семантичні сектори – ядро, центр, периферію.

Прикметники загальної оцінки формують лексико-семантичне поле (далі – ЛСП), що еволюціонує та змінює свою структуру від одного мовного зрізу до кожного наступного. Тому актуальним є питання щодо визначення чітких критеріїв добору лексичних одиниць, що формують досліджуване ЛСП, а також методів, за допомогою яких здійснюється розподіл ЛСП на ядерну зону та прилеглі до неї периферійні ділянки.

Метою статті є встановити корпус досліджуваних лексичних одиниць в ранньонімецькій (далі – рнвн.) мові шляхом їх поетапної інвентаризації та порівняння складу та структури сформованого ЛСП із попереднім мовним зрізом.

Об'єктом дослідження слугують прикметники із загальним негативним значенням в рнвн. мові.

Вивчення структури ЛСП прикметників негативної оцінки рнвн. мови розпочинаємо з інвентаризації лексичних одиниць. Список лексем зі значеннями “поганий, злий”, “негарний, огидний, страшний”, укладений методом компонентного аналізу на матеріалі 4 словників рнвн. мови [5; 6; 8; 9], нараховує 52 слова. Це вдвічі менше, ніж у початковому списку лексичних одиниць негативної оцінки попереднього, середньонімецького (далі – свн.) періоду.

Важливо відзначити, що на всіх етапах розвитку німецької мови в первинних реєстрах оцінних атрибутів, укладених на матеріалі лексикографічних джерел, переважають мовні одиниці з вираженням загальної позитивної оцінки. Н. Д. Арутюнова з цього приводу пише: “Базисне положення в словнику займають ознаки позитивної оцінки, вони мають тісніший зв'язок з дескриптивними оцінками. Негативні смисли утворюються від позитивних, а не навпаки” [1, с. 235].

Методом суцільної вибірки з літературних творів рнвн. мови дібрано новий список прикметників, який включає 30 одиниць. Тобто насправді автори літературних творів рнвн. мовного періоду послуговуються 58% лексем із негативним значенням із загальної кількості слів цієї групи, зафіксованих лексикографічними джерелами. Матеріал дослідження 41 текст рнвн. мови, представлений як у повному обсязі, так і в уривках в електронній базі провідних університетів Німеччини.

Загальний обсяг класу спостережуваних слів 880 слововживань. Установимо відносну похибку вибірки. Корпусу слів у обсязі 880 прикладів відповідає показник відносної похибки 6% [2, с. 180], що забезпечує одержання вірогідних результатів.

Розглянемо якісні зміни, які відбуваються в структурі ЛСП негативної оцінки в період від свн. до рнвн. мовного зрізу. По-перше, для рнвн. мовного періоду характерна надзвичайно велика кількість зниклих слів [10, с. 125]. Назвемо деякі з них, які ще в свн. мові слугували на позначення негативної оцінки: *egebære*, *egeslich*, *letze*, *bræde*, *ebich*, *hæne*. При

цьому зазначимо, що свн. прикметник *egeslich* входив до периферії першої групи ЛСП негативної оцінки. Щодо інших елементів ЛСП, то вони відзначені лише в словнику свн. мови, проте не виявлені в опрацьованих літературних текстах. Тому, не ввійшовши в мовлення, вони зникли ще до початку рнвн. мовного періоду.

Друга група слів припинила своє функціонування в складі досліджуваного ЛСП і закріпила за собою місце елементів інших лексичних угруповань (синонімічних рядів, ЛСП тощо). Сюди зараховуємо свн. прикметники *angestlich*, *hart*, *sûr*, *grôz*, *kranc*, *schief*, *stark*, *swach*, *swære*. Унаслідок звуження значення вони втратили один із лексико-семантичних варіантів (далі – ЛСВ) негативного оцінного значення, при цьому актуалізація одного з інших ЛСВ дозволяє закріпити їхній статус у складі інших лексичних парадигм. У сучасній німецькій мові лише деякі з них у певному контексті отримують негативне забарвлення. Наприклад, *ein schiefer Vergleich* – погане, неправильне порівняння [7, с. 1371]; *ein schwaches Ergebnis* – слабкий, поганий результат [7, с. 1416].

Вивчення структури окремого ЛСП передбачає виділення його центру й периферії. Найуживанішим прикметником на позначення негативної оцінки є рнвн. *böse*, частота якого становить 383 слововживання, або 44% від загальної кількості. Статус ядерного елемента ЛСП закріпився за *böse* ще в свн. мові, проте витіснення лексеми *übel* із позиції домінанти відбувалося поступово. У рнвн. мові лексема *übel* не входить до групи найуживаніших (лише 31 слововживання з 880), що могла ініціювати висока семантична конкуренція зі словами, схожими за значенням, виявлена у свн. *übel* із свн. *valschlich*, *bæse*, *valsch*, *leid*, *arc*, *vorhtloch*, *grimmec* [4].

Окрім слова-домінанти, у межах ЛСП прикметників негативної оцінки спробуємо виокремити ядерну зону та наближену до центру периферію. Послугуючись інтроспективним методом, виділяємо групу найчастотніших одиниць із позначенням негативної оцінки в рнвн. мові. Вона охоплює 3 елементи ЛСП, а саме: *böse*, *falsch* і *scantlich*. Лексеми *böse* та *falsch* входили до складу ядерних у свн. мові, а свн. *scantlich* належала до периферії другої групи. Частота вживання цих одиниць вибірки – 90 слововживань і вище, що відповідно становить 70%. На інші 30% припадає решта 27 прикметників негативної оцінки рнвн. мови. У таблиці 1 наведено частотні характеристики лексичних одиниць, попередньо виокремлених у ядерну зону.

Надто великий кількісний розрив між ядерними складниками й іншими одиницями ЛСП спонукає нас не виділяти окремо першу та другу периферію, а об'єднати їх в одну групу. Тоді периферія охоплює 27 прикметників із загальною частотою 265 слововживань, що становить 30% від загальної суми.

*Таблиця 1*  
*Частотні характеристики ядерної групи прикметників негативної оцінки ранньонімецької мови*

Досліджувані прикметники	Частота вживання в тексті	Частотність у відсотках
böse	383	43,5%
falsch	138	15,7%
scantlich	94	10,7%
Разом	615	70%
Інші	265	30%

Правильність розподілу загального масиву елементів ЛСП допоможе підтвердити обчислення коефіцієнта варіації окремо для кожної з груп. Від першої до кожної наступної виділеної групи коефіцієнт варіації повинен зростати. Менший показник коефіцієнта вказує на стабільність уживання лексичних одиниць, більший показник – на меншу частоту вживання.

Коефіцієнт варіації обчислюють за формулою

$$V = \frac{\sigma}{\bar{V}}, \quad (1)$$

де  $\bar{V}$  – коефіцієнт варіації;  $\sigma$  – середня величина;  $\sigma$  – середнє квадратичне відхилення [3, с. 34]. Середнє квадратичне відхилення визначають за формулою

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum (x_i - \bar{x})^2}{n}}, \quad (2)$$

де  $\sum$  – сума квадратів відхилень усіх варіантів від середнього арифметичного;  $n$  – кількість спостережень [3, с. 34]. Середнє арифметичне, або, обчислюють шляхом поділу загальної кількості слововживань певної групи на кількість слів цієї групи:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i}{n}, \quad (3)$$

Результат обчислення коефіцієнта варіації, а також необхідні для цього супутні розрахунки представлені в таблиці 2.

*Таблиця 2*  
*Статистичні характеристики частотних груп прикметників негативної оцінки ранньонімецької мови*

Статистичні параметри	I група	II група
Кількість слів у реєстрі	3	27
Абсолютна частота вживання	615	265

Частота вживання у %	<b>70%</b>	<b>30%</b>
Середнє арифметичне ( )	<b>205</b>	<b>10</b>
Середнє квадратичне відхилення (σ)	<b>±156</b>	<b>±11</b>
Коефіцієнт варіації (V)	<b>±76%</b>	<b>±110%</b>

У ході проведеного дослідження встановлено, що до ядерних прикметників ЛСП негативної оцінки в рвнв. мові належать 3 лексеми: *böse* “поганий, злий, неправильний; неповноцінний, незначний; шкідливий, нездоровий” [5; 6; 8; 9], *falsch* “фальшивий, неправильний, неправдивий, поганий, підступний, нечесний, зрадливий” [5; 6; 8; 9] і *scantlich* “лайливий; сороміцький, поганий; знечещений; жахливий” [5; 6; 8; 9]. Решта 27 лексем віднесені до периферії обраного ЛСП.

У перспективі передбачається дослідження ономазіологічних функцій, сполучувальних властивостей і міжлексемних зв’язків прикметників ЛСП негативної оцінки рвнв. мови.

### Література:

1. Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений: Оценка. Событие. Факт / Арутюнова Н. Д. – М. : Наука, 1988. – 341 с.
2. Левицкий В. В. Квантитативные методы в лингвистике / Левицкий В. В. – Черновцы : Рута, 2004. – 190 с.
3. Перебийніс В. І. Статистичні методи для лінгвістів : навч. посіб. / Перебийніс В. І. – Вінниця : Нова Книга, 2002. – 168 с.
4. Попова М. Парадигматичні відношення в межах лексико-семантичного поля прикметників негативної оцінки середньовісньонімецької мови / Марія Попова // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць / наук. ред. Левицький В. В. – Чернівці : Рута, 2009. – Вип. 430 : Германська філологія. – С. 75–85.
5. Baufeld Ch. Kleines frühneuhochdeutsches Wörterbuch: Lexik aus Dichtung und Fachliteratur des Frühneuhochdeutschen / Christa Baufeld. – Tübingen : Niemeyer, 1996. – 264 S.
6. Dietz Ph. Wörterbuch zu Dr. Martin Luthers deutschen Schriften. Bd. I / Philipp Dietz. – Leipzig : Vogel, 1870. – 722 S.
7. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Duden. – [4., neu bearb. und erw. Aufl.]. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich : Dudenverlag, 2001. – 1892 S.
8. Götze A. Frühneuhochdeutsches Glossar / Alfred Götze. – [7. Aufl.]. – Berlin, 1967. – 240 S.
9. Grimm J. Deutsches Wörterbuch. 16 Bde. [in 32 Teilbänden] / Jacob Grimm, Wilhelm Grimm. – Leipzig : S. Hirzel, 1854–1960.
10. Tschirch F. Geschichte der deutschen Sprache. Zweiter Teil : Entwicklung und Wandlungen der deutschen Sprachgestalt vom Hochmittelalter bis zur Gegenwart / Fritz Tschirch. – Berlin : Erich Schmidt Verl., 1989. – 304 S.

**Рак О. М.,**

*Буковинський державний медичний університет, м. Чернівці*

## **ВПЛИВ ГЕРМАНСЬКИХ ДІАЛЕКТІВ ПЕРІОДУ IV-X СТ. НА ФОРМУВАННЯ ОЙКОНІМІЇ ФРАНЦІЇ (ГЕРМАНСЬКІ НАЗВИ ПОСЕЛЕНЬ)**

*У статті простежено вплив германських діалектів періоду IV-X ст. на формування ойконімії Франції на підставі історичного та лінгвістичного екскурсу в епоху так званих “варварських вторгнень” на територію колишньої Галлії.*

**Ключові слова:** ойконім, топонім, германські діалекти, Галлія, історія Франції.

*В данной статье прослежено влияние германских диалектов периода IV-X ст. на формирование ойконимии Франции на основании исторического и лингвистического экскурса в эпоху так называемых “варварских вторжений” на территорию прежней Галлии.*

**Ключевые слова:** ойконим, топоним, германские диалекты, Галлия, история Франции.

*The article reviews the influence of the Germanic dialects during the period of the IV-X centuries on the formation of place names of France on the basis of historic and linguistic excursus into the epoch of so-called “barbarian intrusions” into the territory of former Gallia.*

**Key words:** place name, toponym, German dialects, Gallia, history of France.

На думку багатьох істориків, саме 375 рік вважається початком великих, так званих “варварських вторгнень” на територію колишньої Галлії і початком втрати впливу Римської імперії на вказаній території. З мовного погляду – це період певної лінгвістичної експансії, де зіткнулися діалекти багатьох народів: готів, остроготів, вестготів, франків, саксонів, бургундів, германців, які розповсюдилися по всій західній частині Римської імперії, яка зникає наприкінці V століття, поступаючись місцем декільком новоствореним германським імперіям. Франки оселилися на півночі Галлії; вестготи захопили Іспанію та південь Галлії; англи й саксони – Великобританію, вигнавши кельтів з території сучасної французької Британії; бургундці захопили центр Галлії, а вандалі підкорили Корсику (див. Рис. 1).

Під впливом різних германських діалектів, з одного боку, та латині, яка продовжувала використовуватися ще довший час на письмі (перший французький текст з'явився тільки в XI ст.), – з іншого, мови народів, що проживали на території Римської імперії, швидко видозмінювалися.

Це призвело до того, що сьогодні ми виокремлюємо такі мови, як: французька, італійська, іспанська, португальська та румунська. При цьому французька з цього переліку – найбільш германізована мова, попри те, що інші залишаються ближчими до мови латинської.



Рис. 1. Германська імперія наприкінці IV століття

Багато сутичок відбулося протягом VI – VII століть, з яких переможцями виходять франки, підкоривши практично всю романізовану Європу декільком германським монархам.

Галло-романське населення спілкується романською народнорозмовною мовою, яка є діалектно здиференційованою в залежності від того чи іншого регіону.

Франки вплинули на романців своїм північним акцентом і фонетичною системою: сильна вимова голосних звуків, введення германського [w], початкового [h]. З погляду словозміни франкськими за походженням є закінчення типу: *-and, -ard, -aud, -ais, -er, -ier*.

У цілому ж, на території сучасної Франції збереглася романська мова (за винятком альзаського, британського й баскського діалектів). Укорінення та постійні інвазії германських народів звісно залишили свої сліди й у топоніміці Франції. Це, в першу чергу, стосується регіону Альзасу та франкського Мозеля, а також доброї частини Північної території (можливо, частково й південних територій). Нові мастки, що з’явилися наприкінці раннього Середньовіччя в Каролінгвійську епоху (назва завдячує династії франків, започаткованої Пепеном льо Бреф (PépinleBref) у 751



році, від назв яких утворено цілий ряд сучасних відгерманських антропонімів.

Продуктивним продовжує залишатися суфікс *-acum*, але поряд із останнім вживається також суфікс *-ingen*, який іноді переходив в *-ing* (або *-ange*), що можемо простежити в цілому ряді ойконімів Лотарингії (Lotharinge) або в Альзасі (Alsace). У суміжних регіонах простежується ще й форма суф. *-ingues* із різними його фонетичними варіантами.

Вдаючись до більш детального аналізу ойконімних утворень германського походження періоду IV-X ст., знаходимо багато назв, в семантиці яких відбито характер рельєфу, рослинного покриву, наявність фауни, флори. Подамо кілька прикладів такого типу утворень:

**I.** *berg* “гора, пагорб” [10, с. 236]: **Berg** = нім. *berg* “гора” [9, с. 718], [6, с. 298], **Altenberg** = нім. *alt* “старий” [10, с. 84] + *berg* [9, с. 718], [6, с. 214], **Groeneberg** = нім. *groni* “зелений” [10] + *berg* [9, с. 718], [6, с. 655], **Heiligenberg** = нім. *heilig* “святий” [10, с. 610] + *berg* [9, с. 718], [6, с. 674], **Jungenberg** = нім. *jung* “молодий” [10, с. 685] + *berg* [9, с. 718], [6, с. 704], **Lichtenberg** = нім. *licht* “світлий” [11, с. 33] + *berg* [9, с. 719], [6, с. 751], **Kaysersberg** = нім. *kaiser* “імператор” [10, с. 688] + *berg* [9, с. 719], [6, с. 707], **Schneberg** = нім. *schnee* “сніг” [11, с. 315] + *berg* [9, с. 719], [6, с. 1202], **Sternenberg** = нім. *stern* “зірка” [11, с. 392] + *berg* [9, с. 719], [6, с. 1202].

**II.** Від різного роду атрибутивних членів (прикметників) + номенклатурний термін, як-от: *bach* “річка, струмочок, потік, джерело” [10, с. 193]: **Altenbach** = нім. *alt* “старий” [10, с. 84] + *bach* [9, с. 714], [6, с. 214], **Langensoultzbach** = нім. *long* “довгий” + *sulze* “солена вода” [11] + *bach* [9, с. 714], [6, с. 727], **Lutterbach** = нім. *lauter* “чистий” [11, с. 20] + *bach* [9, с. 714], [6, с. 776], **Tiefenbach** = нім. *tief* “глибокий” [11, с. 431] + *bach* [9, с. 714], [6, с. 1253], **Stillbach** = нім. *stille* “тихий, спокійний” [11, с. 394] + *bach*, **Steinbach** = нім. *stein* “камінь” [11, с. 388] + *bach* [9, с. 715], [6, с. 1230].

**III.** З компонентом *brunn* “колодязь, джерело, водоймище” [10, с. 294]: **Mittelbrunn** = нім. *mittel* “середній, що знаходиться посередині” [11, с. 99] + *brunn* [9, с. 715], [6, с. 840], **Niederbrunn** = нім. прислівник *nieder* “знизу” [11, с. 149] + *brunn* [9, с. 716], [6, с. 904], **Oberbrunn** = нім. прислівник *ober* “зверху” [11, с. 162] + *brunn* [9, с. 716], [6, с. 917];

**IV.** –Зі складовим компонентом *burg* “фортеця, фортифіковане село, місто” [10, с. 301]: **Eschbourg** = нім. *esche* “ясен” [10, с. 444] + *burg* [9, с. 720], [6, с. 557], **Fribourg** = нім. *frei* “вільний, незалежний” [10, с. 495] + *burg* [9, с. 725], [6, с. 612], **Steinbourg** = нім. *stein* “камінь” [11, с. 388] + *burg* [9, с. 725], [6, с. 1230], **Schoenbourg** = нім. *schun* “гарний” [11, с. 313] + *burg* [9, с. 725], [6, с. 1202];

**V.** Сюди входять назви, до складу яких входять апелятиви на позначення типу поселень і різного роду споруд (у тому числі й культових):

**dorf** “село” [10, с. 352]: **Altorf** = *alt* “старий” [10, с. 84] + *dorf* [9, с. 722], [6, с. 214], **Freistroff** = нім. *frei* “вільний, незалежний” [10, с. 495] + *dorf* [9, с. 722], [6, с. 608], **Oberdorf** = нім. *ober* “зверху, над” [11, с. 162] + *dorf* [9, с. 722], [6, с. 917], **Grassendorf** = нім. *gras* “трава” [10, с. 568] + *dorf* [9, с. 722], [6, с. 650]; **heim** “батьківський, рідний дім (край)” [10, с. 611]: **Uffheim** = нім. *auf* “на, над” [10, с. 138-139] + *heim* [9, с. 717], [6, с. 1276], **Altenheim** = нім. *alt* “старий” [10, с. 84] + *heim* [9, с. 723], [6, с. 214], **Hoenheim** = нім. *hoh* “високий” [10] + *heim* [9, с. 723], [6, с. 681], **Obenheim** = нім. *oben* “зверху” [11, с. 162] + *heim* [9, с. 723], [6, с. 917], **Bischheim** = нім. *bischof* “єпископ, архієрей” [10, с. 266] + *heim* [9, с. 724], [6, с. 314], **Dahlenheim** = нім. *tal, dal* “долина” [11, с. 418] + *heim* [9, с. 724], [6, с. 520], **Kauffenheim** = нім. *kauf* “ринок” [10, с. 702] + *heim* [9, с. 724], [6, с. 707], **Kirchheim** = нім. *kirche* “церква” [10, с. 711] + *heim* [9, с. 724], [6, с. 710], **Nordheim** = нім. *Nord* “Північ” [11, с. 155] + *heim* [9, с. 724], [6, с. 910], **Ostheim** = нім. *Ost* “Схід” [11, с. 174] + *heim* [9, с. 724], [6, с. 929]; **haus** “дім, будинок” [10, с. 604]: **Houssen** = нім. множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 685], **Harthausse** = нім. *hart* “твердий, міцний, грубий, жорсткий” [10, с. 599] + множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 668], **Kaltenhouse** = нім. *kalt* “холодний” [10, с. 690] + множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 707], **Mittelhausen** = нім. *mittel* “середній, проміжний, що по середині” [11, с. 99] + множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 840], **Munchhausen** = нім. *munch, münch* “монах, чернець” [11, с. 106] + множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 888], **Waldhouse** = нім. *wald* “ліс” [11, с. 567] + множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 1355], **Nordhouse** = нім. *Nord* “Північ” [11, с. 155] + множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 910], **Westhouse** = нім. *West* “Захід” [11, с. 590] + множина від *haus* [9, с. 723], [6, с. 1358]; **hof** “двір, хутір, ферма” [10, с. 642]: **Hoffen** = нім. множина від *hof* [9, с. 725], [6, с. 681], **Oberhoffen** = нім. *ober* “зверху, над” [11, с. 162] + множина від *hof* [9, с. 725], [6, с. 917]; **statt** “житло, місцеперебування” [11, с. 384]: **Altenstadt** = нім. *alt* “старий” [10, с. 84] + *statt* [9, с. 725], [6, с. 214], **Hochstatt** = нім. *hoch* “високий” [10, с. 637] + *statt* [9, с. 725], [6, с. 681]; **kirche** “церква” [10, с. 711]: **Altkirch** = нім. *alt* “старий” [10, с. 84] + *kirche* [9, с. 726], [6, с. 214], **Neunkirch** = нім. *neu* “новий” [11, с. 145] + *kirche* [9, с. 726], [6, с. 710], **Hartkirchen** = нім. *alt* “старий” [10, с. 84] + *kirche* [9, с. 726], [6, с. 710].

VI. Назви поселень, в яких відбито реалії місцевого ландшафту: **aue** “річка, острівця на річці” [10, с. 138]: **Breitenau** від німецького прикметника *breit* “широкий” [10, с. 287] + *aue* [9, с. 713], [6, с. 354]; **wiese** “луг” [11, с. 595]: **Wuisse** = *wiese* [9, с. 721], [6, с. 1360], **Metzerwisse** = нім. *metzer* “мецівський (від назви міста Мец)” [11] + *wiese* [9, с. 721], [6, с. 832], **Oberwisse** = нім. *ober* “що на верху, зверху, над” [11, с. 162] + *wiese* [9, с. 721], [6, с. 917], **Waldwisse** = нім. *wald* “ліс” [11, с. 567] + *wiese* [9,

с. 721], [6, с. 1355]; **feld** “поле” [10, с. 465]: **Hochfelden** = нім. *hoch* “високий” [10, с. 637] + мн. від *feld* [9, с. 721], [6, с. 681], **Rossfeld** = нім. *ross* “кінь” [11, с. 268] + *feld* [9, с. 721], [6, с. 1046]; **holz** “дерево” [11, с. 645]: **Uffholz** = нім. *auf* “на, над” [10, с. 138-139] + *holz* [9, с. 717], [6, с. 1276], **Jungholtz** = нім. *jung* “молодий” [10, с. 685] + *holz* [9, с. 720], [6, с. 704], **Bergholz** = нім. *berg* “гора, пагорб” [10, с. 236] + *holz* [9, с. 720], [6, с. 298]; **wald** “ліс” [11, с. 567]: **Hohwald** = нім. *hoh* “високий” [10, с. 637] + *wald* [9, с. 720], [6, с. 681], **Ostwald** = нім. *Ost* “Схід” [11, с. 174] + *wald* [9, с. 720], [6, с. 681]; **stein** “камінь” [11, с. 389]: **Breitenstein** = нім. *breit* “широкий” [10, с. 287] + *stein* [9, с. 717], [6, с. 354], **Heiligenstein** = нім. *heilig* “святий” [10, с. 610] + *stein* “камінь” [9, с. 720], [6, с. 674]; **Buhl** = нім. *büchel* “невеликий пагорб” [10, с. 298], [9, с. 719], [6, с. 369], **Thann** = нім. *tanne* “великий ялинковий ліс” [11, с. 420], [9, с. 720], [6, с. 1244], **Sand** = нім. *sand* “пісок” [11, с. 283], [9, с. 720], [6, с. 1188].

Знаходимо значну кількість складних композитних ойконімних утворень Франції зазначеного періоду, в основі яких маємо поєднання народних географічних термінів-апелятивів з антропонімами германського походження. Це ННП типу: **Varembach** = *Baro* (антропонім германського походження) + *bah* “річка, струмочок, потік, джерело” [10, с. 193], [9, с. 801], [6, с. 269], **Hagenbach** = *Hageno* + *bah* [9, с. 802], [6, с. 664], **Rimbach** = *Rinaldus* + *bah* [9, с. 802], [6, с. 1030], **Bassemberg** = *Basenus* + *berg* “гора, пагорб” [10, с. 236], [9, с. 803], [6, с. 274], **Varsberg** = *Warno* + *berg* [9, с. 804], [6, с. 1291], **Albronn** = *Alla* + *brunn* “колодязь, джерело, водоймище” [10, с. 294], [9, с. 805], [6, с. 211], **Balbronn** = *Bald* + *brunn* [9, с. 805], [6, с. 263], **Dannelbourg** = *Danaildis* + *burg* “фортеця, фортифіковане село, місто” [10, с. 301], [9, с. 805], [6, с. 523], **Waltembourg** = *Waldinus*, *Valdenus* + *burg* [9, с. 806], [6, с. 1355], **Bendorf** = *Benno* + *dorf* “село” [10, с. 352], [9, с. 806], [6, с. 296], **Grindorf** = *Gruno* + *dorf* [9, с. 806], [6, с. 654], **Henridorff** = *Henricus* + *dorf* [9, с. 806], [6, с. 675], **Guebestroff** = *Gereberus* + *dorf*, яке стало *troff* в населених пунктах Мозельського округу [9, с. 808], [6, с. 657], **Helstroff** = *Hildo* + *dorf* [9, с. 808], [6, с. 675], **Volstroff** = *Wola* + *dorf* [9, с. 808], [6, с. 1350], **Issenhausen** = *Iso(n)* + *haus* “дім, будинок” у множені [10, с. 604], [9, с. 809], [6, с. 693], **Loupershause** = *Lupertus* + *haus* [9, с. 810], [6, с. 769], **Werentzhouse** = *Werenzo* + *haus* [9, с. 810], [6, с. 1357], **Avenheim** = *Avo* + *heim* “батьківський, рідний дім (край)” [10, с. 611], [9, с. 811], [6, с. 254], **Baldenheim** = *Baldinus* + *heim* [9, с. 811], [6, с. 263], **Hilsenheim** = *Hilti* + *heim* [9, с. 813], [6, с. 680], **Lingolsheim** = *Lingolf* + *heim* [9, с. 815], [6, с. 756], **Mackenheim** = *Macco(n)* + *heim* [9, с. 815], [6, с. 779], **Ottmarsheim** = *Otmarus* + *heim* [9, с. 816], [6, с. 929], **Wickersheim** = *Wicharius* + *heim* [9, с. 818], [6, с. 1358], **Gundershoffen** = *Gundhari* + *hof* “двір, хутір, ферма” у множені [10, с. 642], [9, с. 819], [6, с. 662], **Hugshoffen** = *Hugo* + *hof* [9,

с. 819], [6, с. 686], **Bickenholz** = *Biccho* + *holz* “дерево” [11, с. 645], [9, с. 820], [6, с. 310], **Muttersholtz** = *Muotharius* + *holz* [9, с. 820], [6, с. 890], **Menskirch** = *Menizo* + *kirche* “церква” [10, с. 711], [9, с. 820], [6, с. 824], **Wolfskirchen** = *Wolfo* + *kirche* [9, с. 821], [6, с. 1360], **Rammersmatt** = *Rambrecht* + *matte* “пасовище, гірський луг” [11, с. 69], [9, с. 822], [6, с. 1014], **Urmatte** = *Uro* + *matte* [9, с. 822], [6, с. 1277], **Brunstatt** = *Brunus* + *statt* “житло, місцеперебування” [11, с. 384], [9, с. 823], [6, с. 367].

Деякі ойконімічні утворення періоду V-X століть у своїй основі мають апелятиви на позначення назв германських регіонів та етнічних груп. До них відносимо: **LesAllemands, LesAllemands, Allemans, Allemant** [9, с. 735], [6, с. 212] (< нім. *Alamanni* “сільська або військова колонія Аламанців”); **Bourgogne, Bourguignons** [9, с. 736], [6, с. 343-344] (< нім. *Burgundii* “бургундці”); **Francs, Francou, LaFrance, Francoville, Franvillers, Villefrancoeur** [9, с. 736-737], [6, с. 606; 1328] (< нім. *Franci* “франки”); **Germagne, Germaine, Germaines, Germainvilliers** [9, с. 737], [6, с. 628] (< нім. *Germani* “германці”); **Goudourville, Gouts, Goutz, Goux, Montgueux, Villegouge** [9, с. 737-738], [6, с. 639; 641; 862; 1329] (< нім. *Gothos* “готи”); **Saisseval, Sissonne, Soissons** [9, с. 738], [6, с. 1183; 1219; 1220] (< нім. *Saxones* “саксонці”); **Schwoben** [9, с. 738], [6, с. 1202] (< нім. *Suabi* “Шваби”).

Дериваційною базою для утворення великої кількості назв поселень вказаного періоду з апелятивними германськими основами послужили власні назви осіб (антропоніми) з додаванням суфіксів: *-acum, -iacum, -iacas*, які пізніше перейшли в *-a, -ac, -at, -ay, -az, -ÿ, -ey, -ieu, -ieux, -ies, -iez, -y*. Подамо ряд прикладів такого типу утворень:

– (suff. **-a**): **Rogna** = *Romenus* + *-iacum* [9, с. 772], [6, с. 1039], **Sarroгна** = *Saroinus* + *-iacum* [9, с. 772], [6, с. 1192], **Varessia** = *Waracius* + *-iacum* [9, с. 772], [6, с. 1291];

– (suff. **-ac**): **Agonac** = *Agon* + *-acum* [9, с. 741], [6, с. 1202], **Bernac** = *Bernus* + *-acum* [9, с. 741], [6, с. 299], **Armagnac** = *Herimannus* + *-iacum* [9, с. 750], [6, с. 232], **Balignac** = *Bellinus* + *-iacum* [9, с. 750], [6, с. 264], **Brugnac** = *Brunus* + *-iacum* [9, с. 751], [6, с. 366], **Fressac** = *Frizzo* + *-iacum* [9, с. 751], [6, с. 611];

– (suff. **-at**): **Andelat** = *Andela* + *-acum* [9, с. 743], [6, с. 219], **Garat** = *Garo* + *-acum* [9, с. 743], [6, с. 619], **Glĭnat** = *Galinus* + *-acum* [9, с. 743], [6, с. 635], **Augnat** = *Allinus* + *-iacum* [9, с. 753], [6, с. 246], **Bertignat** = *Bertinus* + *-iacum* [9, с. 753], [6, с. 302];

– (suff. **-ay**): **Ambenay** = *Ambinus* + *-acum* [9, с. 744], [6, с. 215], **Ardenay** = *Ardennus* + *-acum* [9, с. 744], [6, с. 230], **Assenay** = *Ansuinus* + *-acum* [9, с. 744], [6, с. 240], **Barnay** = *Bernus* + *-acum* [9, с. 744], [6, с. 270], **Brachay** = *Bracho* + *-acum* [9, с. 744], [6, с. 349], **Arlay** = *Herlus* + *-iacum* [9, с. 753], [6, с. 232], **Varzay** = *Waracius* + *-iacum* [9, с. 754], [6, с. 1291];

– (suff. **-az**): **Seillonaz** = *Sigilo(n)* + -acum [9, с. 743], [6, с. 1205], **Outriaz** = *Alterus* + -iacum [9, с. 772], [6, с. 931];

– (suff. **-ñ**): **Besnñ** = *Baldenus* + -acum [9, с. 747], [6, с. 303], **Cellñ** = *Sitilus* + -acum [9, с. 748], [6, с. 400], **Andrezñ** = *Andricus* + -iacum [9, с. 757], [6, с. 220], **Contrñ** = *Cuntheri* + -iacum [9, с. 757], [6, с. 484], **Hüdñ** = *Heddo* + -iacum [9, с. 758], [6, с. 674], **Restignñ** = *Restuinus* + -iacum [9, с. 758], [6, с. 1024];

– (suff. **-ey**): **Angirey** = *Ansgar* + -acum [9, с. 747], [6, с. 221], **Beney** = *Barno* + -acum [9, с. 747], [6, с. 297], **Autrey** = *Alterus* + -iacum [9, с. 755], [6, с. 251], **Bazegney** = *Basenus* + -iacum [9, с. 755], [6, с. 279], **Gogney** = *Godinus* + -iacum [9, с. 755], [6, с. 636], **Vagney** = *Wainus* + -iacum [9, с. 757], [6, с. 1281];

– (suff. **-ieu, -ieux**): **Jarcieu** = *Gericus* + -iacum [9, с. 772], [6, с. 696], **Andrñzieux** (Undresiacum) = *Unricus* + -iacum [9, с. 772], [6, с. 220];

– (suff. **-ies, -iez**): **Albrechies** = антропонім германського походження *Albericus* + суф. жін. родуу мн. -iacas (terras) [9, с. 773], [6, с. 211],: “*terres d’Albericus*” (землі Альберікуса) – даний суфікс частіше зустрічається у складі назв населених пунктів на Півночі Франції і водночас не є винятком що стосується і інших, скажімо її Південних регіонів, **Bettignies** = *Bettin* + -iacas [9, с. 773], [6, с. 308], **Bouvignies** = *Buvinus* + -iacas [9, с. 774], [6, с. 348], **Illies** = *Ilio* + -iacas [9, с. 774], [6, с. 690], **Ramillies** = *Ramillies* + -iacas [9, с. 776], [6, с. 1014], **Wrgnies** = *Warinus* + -iacas [9, с. 777], [6, с. 1356];

– (suff. **-y**): **Berny** = *Bernus* + -acum [9, с. 748], [6, с. 301], **Giverny** = *Warinus* + -acum [9, с. 749], [6, с. 633], **Gruni** = *Gruno* + -acum [9, с. 749], [6, с. 657], **Verny** = *Werno* + -acum [9, с. 749], [6, с. 1308], **Achery** = *Acherius* + -iacum [9, с. 759], [6, с. 203], **Allogny** = *Alonius* + -iacum [9, с. 759], [6, с. 213], **Charly** = *Carolus* + -iacum [9, с. 761], [6, с. 431], **Evigny** = *Evenus* + -iacum [9, с. 763], [6, с. 568], **Giry** = *Gero* + -iacum [9, с. 763], [6, с. 633], **Harly** = *Herlus* + -iacum [9, с. 764], [6, с. 668], **Lagery** = *Lagerius* + -iacum [9, с. 765], [6, с. 718], **Nandy** = *Nandus* + -iacum [9, с. 767], [6, с. 893], **Rugny** = *Rudinus* + -iacum [9, с. 768], [6, с. 1055], **Ugny** = *Unno* + -iacum [9, с. 770], [6, с. 1276], **Wassy** = *Waszo* + -iacum [9, с. 771], [6, с. 1357].

Цілу низку назв населених пунктів Франції, що мають в основі антропоніми німецького походження, утворено з додаванням знову ж таки нім. суф. *-ingen* (у Д. відм. // М. відм. мн.) із вказівкою на приналежність. Такого роду ойконімі утворення зустрічаємо переважно в Альзаському регіоні Лотарінгії. Ось приклади: **Emlingen** = *Emilo* + *-ingen* “людям Еміло” [9, с. 779], [6, с. 549], **Goerlingen** = *Gerlus* + *-ingen* [9, с. 779], [6, с. 635]. У ряді випадків суфікс *-ingen* набуває французької огласовки, як *-ang*: **Bussang** = *Bosso* + *-ingen* // *-ang* [9, с. 779], [6, с. 373], у інших – на *-igne*: **Vetrigne** = *Vultarius* + *-ingen* (*-igne*) [9, с. 780], [6, с. 1312].

Доволі часто суф. *-ingen* виступає в своєму усіченому варіанті *-ing*: **Alsting** = *Alstenus* + *-ingen* [9, с. 780], [6, с. 214], **Bassing** = *Basso* + *-ingen* [9, с. 780], [6, с. 274], **Bining** = *Bino* + *-ingen* [9, с. 780], [6, с. 313], **Buding** = *Budo* + *-ingen* [9, с. 780], [6, с. 369], **Carling** = *Karl* + *-ingen* [9, с. 781], [6, с. 389], **Etzling** = *Ezzilo* + *-ingen* [9, с. 781], [6, с. 567], **Halling** = *Hallo* + *-ingen* [9, с. 781], [6, с. 665], **Metting** = *Matto* + *-ingen* [9, с. 782], [6, с. 832], **Rening** = *Rino* + *-ingen* [9, с. 782], [6, с. 1023], **Villing** = *Willo* + *-ingen* [9, с. 783], [6, с. 1342], **Zilling** = *Zelo* + *-ingen* [9, с. 783], [6, с. 1364].

Суфікс *-ingen* має своє фонетичне французьке оформлення ще й як *-inga*, *-ingas*, *-ingos*:

– *-inga*, який трактують як романський суфікс *-anica*, що пізніше стає *-ange* “ферма”: **Bettange** = *Betto* + *-inga* “ферма Бето” [9, с. 785], [6, с. 306], **Crühange** = *Kericho* + *-inga* [9, с. 785], [6, с. 505], **Hettange** = *Hetti* + *-inga* [9, с. 785], [6, с. 679];

– *-ingas* (у мн.) – трактований як *-anicas* і стає пізніше *-anges* “ферми, землі” де кінцева *-s* зникає з часом: **Adelange** = *Addila* + *-ingas* “ферми, землі Аділа” [9, с. 786], [6, с. 204], **Boulange** = *Bollo* + *-ingas* [9, с. 786], [6, с. 339], **Gomelange** = *Gamelo* + *-ingas* [9, с. 786], [6, с. 636], **Hagondange** = *Ingoaldus* + *-ingas* [9, с. 787], [6, с. 664], **Ottange** = *Otto* + *-ingas* [9, с. 787], [6, с. 929], **Suzange** = *Suzo* + *-ingas* [9, с. 788], [6, с. 1233], **Volmerange** = *Wolemar* + *-ingas* [9, с. 788], [6, с. 1350];

– *-ingos* (ч. р., мн.) “поля” із закінченням на *-ans*: **Adelans** = *Addelo* + *-ingos* “поля Адело” [9, с. 790], [6, с. 204], **Augerans** = *Algerus* + *-ingos* [9, с. 791], [6, с. 245], **Battenans** = *Batto* + *-ingos* [9, с. 791], [6, с. 276], **Fertans** = *Frito* + *-ingos* [9, с. 792], [6, с. 581], **Malans** = *Mallo* + *-ingos* [9, с. 794], [6, с. 788], **Sourans** = *Saurus* + *-ingos* [9, с. 796], [6, с. 1228], **Vandelans** = *Wandilo* + *-ingos* [9, с. 797], [6, с. 1288];

– *-ingos* (ч. р., мн.) “поля”, який переходить у *-eins*, *-ens*, надто ж, що стосується Бургундії: **Farains** = *Farro* + *-ingos* [9, с. 797], [6, с. 573], **Forens** = *Fora* + *-ingos* [9, с. 797], [6, с. 597], **Randens** = *Rando* + *-ingos* [9, с. 798], [6, с. 1015], **Vandeins** = *Wanedus* + *-ingos* [9, с. 798], [6, с. 1288], **Estadens** = *Stadius* + *-ingos* [9, с. 799], [6, с. 562], **Gougens** = *Gogo* + *-ingos* [9, с. 799], [6, с. 639], **Tonneins** = *Tonno* + *-ingos* [9, с. 801], [6, с. 1255].

Дуже часто похідні слова, як *Abellen-ingen* і композити типу *Abellenivilla*, скорочуються до *Abellenus* (антропонім германського походження), що має вияв у назві населеного пункту **Ablain** [9, с. 825], [6, с. 202]. І тут також маємо цілу низку прикладів подібних ойконімних утворень: **Ablon** = *Abilo(n)* [9, с. 825], [6, с. 202], **Agon** = *Ago(n)* [9, с. 825], [6, с. 205], **Amel** = *Amelus* [9, с. 826], [6, с. 217], **Arbon** = *Arbo* [9, с. 827], [6, с. 227], **Arthon** = *Artoinus* [9, с. 827], [6, с. 237], **Banon** = *Bano* [9, с. 828], [6, с. 266], **Bethon** = *Betto* [9, с. 830], [6, с. 305], **Brain** = *Berinus* [9, с. 833], [6, с. 350], **Brunet** = *Brunitus* [9, с. 835], [6, с. 367], **Conan** = *Conanus* [9, с. 836],

[6, с. 480], **Dollon** = *Dolo(n)* [9, с. 838], [6, с. 531], **Fel** = *Filo* [9, с. 840], [6, с. 578], **Francon** = *Franco(n)* [9, с. 841], [6, с. 606], **Giron** = *Gero(n)* [9, с. 843], [6, с. 632], **Hambers** = *Haimbert* [9, с. 845], [6, с. 666], **Hatten** = *Hattinus* [9, с. 845], [6, с. 669], **Lautrec** = *Leotricus* [9, с. 849], [6, с. 738], **Lozon** = *Luzo(n)* [9, с. 850], [6, с. 771], **Matton** = *Matto(n)* [9, с. 852], [6, с. 812], **Ourton** = *Ordo(n)* [9, с. 856], [6, с. 931], **Radon** = *Raddo(n)* [9, с. 857], [6, с. 1012], **Salon** = *Sallo(n)* [9, с. 858], [6, с. 1186], **Senard** = *Senardus* [9, с. 859], [6, с. 1207], **Talon** = *Tallo(n)* [9, с. 860], [6, с. 1236], **Verdon** = *Werdo(n)* [9, с. 862], [6, с. 1304], **Willeman** = *Willemannus* [9, с. 864], [6, с. 1358].

Коли йдеться про запозичення тієї чи іншої назви з іншої мови, дослідник змушений шукати відповідники як у фонетичній і граматичній системі мови оригіналу, так і в системі тієї мови, в яку переходить конкретна назва. Яскравим підтвердженням цього є проаналізована в цій розвідці фонетично-словотвірна адаптація альзаських ойконімів германського походження. З погляду орфоєпії ойконіми вірно було б вимовляти мовою оригіналу, з іншого ж боку (аби бути більш зрозумілим), варто адаптувати власну назву до фонетичної системи тієї мови, до складу якої вона увійшла. Іншими словами, необхідно зберігати міжмовну інтерференційну рівновагу: наприклад, назви що закінчуються на *-heim*, вимовляються здебільшого як [aim]. Як ми побачили, Альзаська топоніміка переважно є німецькою за походженням і, на нашу думку, цілком нормально вимовляти такого роду ойконіми утворення ближче до німецької мови. Іншими словами, у німецькому контексті краще буде вживати німецький фонетичний варіант даного ойконіма, а у французькому – відповідно французький.

Загалом же можемо констатувати, що так звані “варварські вторгнення” на територію колишньої Галлії у IV-X століттях, які спричинили розвал Римської імперії, принесли новий шар топонімів, що збереглися до наших днів, і дали нам можливість відслідкувати їхнє походження.

## Література:

1. Білоус Л. В. Географічна номенклатура в ойконімії Вінниччини / Студії з ономастики та етимології. – К., 2007. – С. 8-11.
2. Вербич С. О. Ойконіми Прикарпаття з етимологічно непрозорими твірними основами // Студії з ономастики та етимології. – К., 2007. – С. 33-40.
3. Латинско-русский словарь / [авт. Дворецкий И. Х. ]. – М. : Русский язык, 1976. – 1096 с.
4. Deuxieme livre d'histoire de France / [Augy Claude, Petit Maxime]. – Paris, 1971. – 249 p.
5. Dictionnaire latin-français / [Gaffiot F. ]. – Paris, 2001. – 820 p.
6. Dictionnaire national des communes de France. – Paris: Albin Michel, 2001. – 1475 p.

7. La toponymie française / [Dauzat A. ]. – Paris, 1971. – 331 p.
8. Petit Larousse de l'histoire de France des origines à nos jours. – Paris, 2003. – 895 p.
9. Toponymie générale de la France / [Nigre E. ]. – Genève, 1991. – V. 2. – 1381p.
10. Большой немецко-русский словарь. – Москва: Русский язык, 2001. – Т. 1. – 760 с.
11. Большой немецко-русский словарь. – Москва: Русский язык, 2001. – Т. 2. – 680 с.



**Руснак В. І.,**

*Закарпатський державний університет, м. Ужгород*

## **ЗООСЕМІЧНІ ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЯК НОСІЇ НАЦІОНАЛЬНО МАРКОВАНОЇ ВТОРИННОЇ НОМІНАЦІЇ**

*Стаття присвячена розгляду різних підходів до виявлення й опису емотивно-естетичних асоціацій у наявних сьогодні дослідженнях зоосемічних фразеологічних одиниць як носіїв національно маркованої вторинної номінації. Звернено увагу на окремі характеристики фразеологічних одиниць із зоосемічним компонентом, а також описано тематичні, структурні, структурно-семантичні та інші класифікації досліджуваних фразеологізмів. Робиться висновок про необхідність подальшого дослідження шляхів і способів утворення зоосемічних фразеологічних одиниць та їх функціонально-параметричних характеристик в англійській та українській мовах.*

**Ключові слова:** емотивно-естетичні асоціації, зоосемічні фразеологічні одиниці, національно маркована вторинна номінація, тематичні класифікації, функціонально-параметричні характеристики.

*Статья посвящена рассмотрению разных подходов к выявлению и описанию эмотивно-эстетических ассоциаций в имеющихся сегодня исследованиях фразеологических единиц как носителей национально маркированной вторичной номинации. Уделяется внимание отдельным характеристикам фразеологических единиц с зоосемическим компонентом, а также описаны тематические, структурные, структурно-семантические и другие классификации исследуемых фразеологизмов. Делается вывод о необходимости дальнейшего исследования путей и способов образования зоосемических фразеологических единиц и их функционально-параметрических характеристик в английском и украинском языках.*

**Ключевые слова:** эмотивно-эстетические ассоциации, зоосемические фразеологические единицы, национально маркированная вторичная номинация, тематические классификации, функционально-параметрические характеристики.

*The article focuses on various approaches to revealing and description of emotive-aesthetic associations in today's available studies of zoosemic phraseological units as media of nationally marked secondary nomination. Attention is paid to individual characteristics of phraseological units with a zoosemic component as well as the description of thematic, structural, structural-semantic and other classifications of phraseologisms under study. Conclusion is made about the necessity of further studying of ways and methods of zoosemic phraseological unit formation and their functional-parametric characteristics in English and Ukrainian.*

**Keywords:** emotive-aesthetic associations, zoosemic phraseological units, nationally marked secondary nomination, thematic classifications, functional-parametric characteristics.

Фразеологія, за словами Л. Й. Ройзензона, є найбільш самобутнім і складним явищем із усіх творінь мовного генія, людини [25, с. 116]. Вона більшою мірою, ніж інші пласти мовних одиниць відображає своєрідність світоуявлення через призму мови й національної культури. Особливістю фразеологічних одиниць є й те, що вони виступають знаками не первинної номінації, тобто прямого називання об’єктів і явищ, а вторинно номінують дійсність, переосмислюючи її. Тому їх розгляд під кутом зору національно-культурної специфіки дає змогу поглибити й розширити семантичний аспект вивчення фразеологічного складу мови, а конкретний аналіз окремих тематично пов’язаних груп фразеологізмів уможливить, на наш погляд, виявлення тієї сфери мовного відображення світу, в якому найяскравіше проявляється національна своєрідність фразеології однієї мови відносно іншої. Це, у свою чергу, відкриває широкі горизонти для виявлення специфіки світосприйняття того чи іншого народу, що виражається за допомогою різноманітних мовних засобів.

Переносні значення назв тварин і стійкі словосполучення, в які входять ці найменування, є широким пластом активно вживаних одиниць, що складають значну частину фразеологічного фонду будь-якої мови. На прикладі цих одиниць яскраво висвітлюється самобутність окремої національної культури й характер образного мислення. Назви тварин широко представлені не тільки у власне фразеологізмах, а й у прислів’ях і приказках, тобто там, де простежується образна основа. Як справедливо зауважував В. М. Мокієнко, “Ніяка інша група слів не підготовлена багатомісним життям до алегоричних метаморфоз так, як ця. Порівняння й метаморфози, пов’язані з назвами тварин, це застигли образи давнього народного життя, тісно пов’язаного з природою. А образ – це сутність фразеологізму” [20, с. 114].

Серед проблем, що входять у компетенцію вивчення сучасної фразеології, фразеологічні одиниці із зоосемічним компонентом привертають особливу увагу дослідників. Це пояснюється тією роллю, яку традиційно відіграють фразеологізми-зооніми у свідомості мовної особистості, у достатньо частому і продуктивному використанні у художніх творах, публіцистиці, афоризмах і в повсякденному спілкуванні. Роль зооморфного елемента важко переоцінити. Вона визначається тим значенням, яке мали тварини на ранній стадії розвитку суспільства, коли вони супроводжували людей у діяльності, спрямованій на добування їжі й одягу, а анімалізм тривалий час був основою їхнього світогляду. Саме тоді почали складатися перші узагальнені символи, що конкретизувалися в образі тієї чи іншої тварини. Назви тварин виявилися одним із найбільш рухомих тематичних пластів лексики і фразеології.

Ознайомлення з історією одомашнення тварин переконливо доводить, що майже всюди першою була приручена собака, основна функція якої в

давнину була санітарна – поїдати м'ясні недоїдки людей біля місць їхніх стоянок і, таким чином не допускати поширення заразних хвороб [3, с. 25]. Згодом функції собак різко розширилися і стали охоплювати подання сигналів про зовнішню небезпеку й оберігання самих людей та їхнього майна. Про важливість тварин у житті сьгоднішніх людей засвідчує той факт, що за даними частотних словників англійської мови слово “animal” (тварина) входить у число найбільш уживаних мовних одиниць після цифри 501 (TWB) і зустрічається 68 разів на 1 млн слів (CAE), 200 разів на 2 млн слів (TED) і 1122 рази на 5 млн слововживань (АНВ).

Зооніми отримують не тільки прямі, а й деякі узуальні переносні значення, символи і способи алегоричного позначення людини. Зоонімна лексика не є безеквівалентною, проте кожна лексема, що складає цей пласт, є конотативною, і у свідомості носія певної мови вона супроводжується специфічними “емотивно-естетичними асоціаціями” [26, с. 76]. Саме виявленню й опису таких асоціацій у наявних сьгодні дослідженнях зоосемічних фразеологічних одиниць як носіїв національно маркованої вторинної номінації і присвячена ця стаття.

Як відомо, кожна фразеологічна одиниця наділена певним змістом і співвідноситься з екстралінгвальною дійсністю, виконуючи відповідну номінативну функцію. Використання фразеологічної номінації не тільки набуло широкого розповсюдження у розвинених мовах світу, а й стало нині одним із основних напрямів їх розвитку. Складність їх вивчення зумовлена тим, що фразеологічні одиниці є роздільнооформленими утвореннями і включають у себе компоненти як із переосмисленими, так і з буквальними значеннями. До цього необхідно ще додати наявність внутрішньої форми й конотації у фразеологічному значенні, в якому інколи вигадливо переплітаються емоційність, експресивність, оцінність, інтенсивність і функціонально-стилістичні характеристики [16, с. 158–159].

На сторінках лінгвістичної літератури неодноразово висловлювалася думка про те, що мовні одиниці фразеологічної номінації виникають, перш за все, через необхідність висловити ставлення мовця до наявних предметів і явищ об'єктивної дійсності або передати інформацію стосовно теми висловлювання. Одним із продуктивних способів непрямої номінації є зоосемія, що ґрунтується на знанні вже відомих образів зі світу домашніх тварин, звірів, птахів, риб та інших живих істот. Чим більше у фразеологічному значенні слова міститься інформація, що тією чи іншою мірою збігається з властивостями пізнавального об'єкта, тим більша ймовірність точного вибору саме цього слова для його позначення. У лінгвістичних дослідженнях останніх років фразеологічні одиниці все частіше розглядаються в межах різних фразео-тематичних полів, у тому числі ті з них, які утворилися з участю компонентів-зоонімів. Останні вивчалися з ономасіологічної точки зору [14], із позицій фразеотвірних здатностей

[23; 13; 6], під кутом зору можливості утворення від них загальноживаних термінологічних значень [22], проводився їх словотвірний, семантичний і структурний аналіз як на матеріалі однієї мови [28; 32; 2; 1], так і в порівняльно-зіставному й загальномовознавчому планах [75; 5]. У цих та інших працях висвітлена семантична, функціональна і стилістична специфіка фразео-тематичних груп зоонімів. Зокрема, було встановлено, що образне значення назв тварин реалізується у порівняннях із різними моделями, за якими здійснюється зіставлення, назви тварин використовуються як у своєму прямому, так і переносному (метафоричному) вживанні. Цим та іншим способом реалізації образного значення назв тварин присвячені дослідження [18; 17; 4] та ін.

Зоосемічні фразеологічні одиниці розглядалися також і як окремі найбільш регулярні групи зооморфізмів, співвіднесених із певною твариною чи птахом або об'єднані за певною семантичною ознакою. Так, була проаналізована група зооморфізмів із семантичним компонентом “жива істота” [8], зооморфізм, співвіднесений з образом “cheval” (кінь) у російській і французькій мовах [11]. Цей самий образ був описаний і на матеріалі англійської мови [18]. У німецькій мові досліджувався також образ “wurm” (черв'як) [15], а в російській – “петух” (півень) [31].

Джерельною базою проведення таких досліджень традиційно слугували словники, хоча останні можуть допускати неадекватність в описі експресивної лексики. З опорою на тексти дослідники показали наявні недоліки лексикографічного опису зооморфізмів і запропонували деякі оригінальні шляхи їх подолання [10]. Унаслідок інтенсивної роботи над текстами Е. А. Гутману, М. І. Черемісіній та Ф. А. Литвину вдалося розробити спеціальну методичку текстологічного аналізу зооморфізмів, що спирається на аналіз їх оточення і бере до уваги як наявні визначення цих одиниць та слів на позначення ознаки, так і порівняння досліджуваних фразеологізмів, які знаходяться в синонімічних і антонімічних відношеннях [9].

До досліджень зооморфізмів залучалися і методики психолінгвістичного аналізу, що передбачають звернення до носіїв мови за отриманням пошукуваної інформації з перших рук. Наслідком такого звернення є накопичений досвід застосування двох різновидів експерименту: акцентування [13] та інтерв'ювання [30]. Найвагоміше дослідження лексико-семантичної групи назв тварин за останній час було проведено Л. С. Войтик на базі запропонованої дослідницею квалітативної та квантитативної методик, які дали змогу з'ясувати як спільні, так і відмінні номінативні ознаки тварин, характерні для носіїв англійської, російської та казахської мов [3]. Увага авторки була зосереджена як на прямих, так і переносних значеннях назв тварин.

Протягом багатьох століть тварини і птахи були для людей не тільки джерелом харчування й одягу та матеріалом для будівництва й облашту-

вання житла, а також надійним мірилом внутрішніх і зовнішніх якостей людини, що встановлювалися нею внаслідок тривалого спостереження за поведінкою тих представників фауни, які її оточували в місцевості проживання. Тому нічогодивного, що перше місце в тематичній групі слів, підданих легкій метафоризації за даними дослідження О. І. Єфімова, займають зооніми-найменування домашніх тварин, кожна з яких може слугувати джерелом відповідної характеристики людини [12].

Установленню лексемного інвентарю семантичного поля назв тварин, показу ступеня розбіжності або незбігу образних значень слів, взаємозв'язку їх переносно-образних значень, а також знаходженню образних паралелей у порівнюваних мовах поряд із проведенням меж семантичного діапазону проаналізованих одиниць присвячено дослідження О. М. Молчанової [21].

Н. Д. Петрова у своїй роботі акцентує увагу на символіці зоонімів в англійській мові. Досліджуючи лексико-фразеологічні варіанти, авторка доходить висновку про те, що їм притаманне системне абстраговане значення одного лексико-фразеологічного ряду, наприклад, сем: “жорстокість”, “немилосердність”, “хижість” характерні для зоосеми “вовк” [24, с. 19]. На думку дослідниці, зоонімний компонент у складі фразеологізму завдяки своєму символічному значенню, що спочатку співвідноситься з поведінкою тієї чи іншої тварини, жорстко формує значення для всього фразеологічного ряду.

У порівняльно-зіставному мовознавстві фразеологізми із зоонімним компонентом вивчалися в різних мовних системах. Так, наприклад, Є. Гурбіш, зіставляючи анімалістичні паремії російської та польської мов, доходить висновку про те, що основні напрями конотативного смислу зоосемант спрямовані на відображення негативних рис людини й навколишньої дійсності, а найбільш уживаними у процесі цього відображення є лексеми, пов'язані з життям домашніх тварин [7]. Об'єктом наукового пошуку І. В. Холманських були російські та болгарські компаративні фразеологічні одиниці з компонентом-зоонімом, у якому зроблений висновок про те, що характеристика людини за допомогою анімалістичних компаративних фразеологізмів залежить від конотативного потенціалу і “лексичного фону” зооніма, який є семантичним ядром порівняльної частини досліджуваних фразеологізмів у співвіднесенні з конкретною твариною [29, с. 4].

Синхронний порівняльно-типологічний аналіз фразеологічних зоонімів генетично і структурно віддалених мов – англійської й турецької здійснений Д. М. Мардановою. Авторка зауважує, що у зіставлених мовах найяскравіше представлені фразеологічні одиниці з компонентами-назвами домашніх тварин і птахів, що є відображенням загальнолюдського життєвого досвіду різних народів [19, с. 147]. Цінним у її роботі

є словник фразеологічних зоонімів досліджуваних мов, який пропонує деякі принципи укладання такого типу словників.

Отже, у більшості згаданих вище досліджень увагу звернено на окремі характеристики фразеологічних одиниць із зоосемічним компонентом, а також запропоновано тематичні, структурні, структурно-семантичні та інші класифікації досліджуваних фразеологізмів. Принагідно зауважимо, що термінами “зоосемічні фразеологізми” або “фразеологічні зооніми” позначаються в нашому дослідженні не тільки одиниці, компонентами яких є назви тварин, а й фразеологічні орнітоніми, до складу яких входять назви птахів. Крім того, об’єктом нашого дослідження є також прислів’я і приказки, які мають у своєму складі назви найбільш поширених комах, плазунів, рептилій, риб, а також фразеологічні одиниці, у яких відсутні яскраво виражені компоненти-зооніми, однак вони мають на увазі. Це так звані непрямі зооніми, наприклад: *іти на поводу*, *вертіти хвостом*, *нагострити вуха* і т. ін. Тому предметом подальшого дослідження з обраної тематики можуть бути шляхи і способи утворення зоосемічних фразеологічних одиниць та їх функціонально-параметричні характеристики в англійській та українській мовах.

#### Перелік умовних скорочень:

1. АНВ – Carroll J. D., Davis P., Richman B. The American Heritage Word Frequency Book. – 1971. – № 4. – 1062 p.
2. CAE – Kucera H., Francis W. N. Computational Analysis of Present-Day American English. N. Y. : Providence, 1967.
3. TWB – Thorndike E. L., Lorge I. The Teacher’s Word Book of 30 000 words. N. Y., 1968. – 5-thed.

#### Література:

1. Авина Н. Ю. Развитие словообразовательных гнезд / Н. Ю. Авина // НДВШ. Филологические науки. – 1986. – № 3. – С. 78–81.
2. Аكوпова С. Л. О зоосемической лексике / С. Л. Аكوпова // Русский язык в школе. – 1983. – № 3. – С. 89–91.
3. Войтик Л. С. К вопросу о смысловой структуре слова (на материале лексико-семантической группы наименований животных): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 19 “Теория языка” / Л. С. Войтик. – Алма-Ата, 1975. – 26 с.
4. Войтик Л. С., Мулдагалиева А. К вопросу о словообразовании наименований животных / Л. С. Войтик, А. Мулдагалиева // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и языкознания. – Алма-Ата, 1972. – С. 40–43.
5. Газизова Р. Ф., Дмитриева Н. С. Вторичная номинация лица путем метафоризации зоонима (на материале русского и болгарского языков) / Р. Ф. Газизова, Н. С. Дмитриева // Сопоставительное языкознание. – 1985. – № 4. – С. 27–35.

6. Григорьева Г. Д. Фразеологические единицы с зоонимами в аспекте номинации (на материале современного английского языка): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 01 “Русский язык” / Г. Д. Григорьева. – Ростов-на-Дону, 1985. – 22 с.

7. Гурбиш Е. Сопоставительный анализ анималистической паремиологии русского и польского языков: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 19 “Теория языка” / Е. Гурбиш. – Л., 1982. – 24 с.

8. Гутман Е. А., Черемисина М. И. Лексико-семантическая группа “живое существо” в современном русском и современном французском языках / Е. А. Гутман, М. И. Черемисина // Актуальные проблемы лексикологии: Докл. 2-ой лингв. конференции. – Новосибирск, 1969. – С. 210–228.

9. Гутман Е. А., Черемисина М. И., Литвин С. Ф. Сопоставительный анализ зооморфных характеристик (на материале русского, английского и французского языков) / Е. А. Гутман, М. И. Черемисина, С. Ф. Литвин // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 147–165.

10. Гутман Е. А., Черемисина М. И. Образные значения зоонимов в словарях / Е. А. Гутман, М. И. Черемисина // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 1976. – Выпуск 5. – С. 21–41.

11. Гутман Е. А., Черемисина М. И. Содержание образа “лошадь” (cheval) в русском и французском текстах / Е. А. Гутман, М. И. Черемисина // В помощь преподавателям иностранных языков. – Новосибирск, 1975. – Выпуск 6. – С. 56–70.

12. Ефимов А. И. Стилистика художественной речи / А. И. Ефимов. – М.: Изд-во МГУ, 1957. – 184 с.

13. Зайченко Н. Ф. Лексико-семантическая группа “названия животных” и её фразеобразовательные возможности в современном русском языке: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 01 “Русский язык” / Н. Ф. Зайченко. – Киев, 1983. – 23 с.

14. Константинова Т. А. Опыт ономаσιологического анализа единиц лексической номинации в лексико-семантических группах (наименования животных в современном английском языке): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 04 “Германские языки” / Т. А. Константинова. – М., 1976. – 26 с.

15. Кудрявцева И. А. Образно-экспрессивные лексико-семантические варианты существительного *wurm* (червяк) / И. А. Кудрявцева // В помощь преподавателям иностранных языков. – Новосибирск, 1976. – Выпуск 10. – С. 60–64.

16. Кунин А. В. Английская фразеология / А. В. Кунин. – М.: Высшая школа, 1970. – 344 с.

17. Литвин Ф. А. Об изучении разновидностей зооморфных характеристик (на материале английского языка) / Ф. А. Литвин // В помощь преподавателям иностранных языков. – Новосибирск, 1974. – Выпуск 5. – С. 81–92.

18. Литвина С. Ф. Система зооморфных характеристик существительного “horse” / С. Ф. Литвина // Вопросы лексикологии. Изд-во “Наука”. Сибирское отделение. – Новосибирск, 1977. – С. 155–160.

19. Марданова Д. М. Сопоставительный анализ фразеологических зоонимов в английском и турецком языках: автореф. дис. на соискание ученой сте-

пени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 19 "Теория языка" / Д. М. Марданова. – Казань, 1997. – 20 с.

20. Мокиенко В. М. В глубь поговорки. Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений / В. М. Мокиенко. – М., 1975. – 298 с.

21. Молчанова А. Н. О соотношении внешних и внутренних факторов, влияющих на процесс вторичной образной номинации: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 19 "Теория языка" / А. Н. Молчанова. – М., 1981. – 275 с.

22. Омельченко Т. Н. Пути образования общеупотребительных и терминологических значений в семантической структуре существительного: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 01 "Русский язык" / Т. Н. Омельченко. – М., 1985. – 24 с.

23. Парак Н. Д. О структурно-семантической категоризации анималистических фразеологических единиц / Н. Д. Парак // Содержательные аспекты языковых единиц. – Киев, 1982. – С. 111–114.

24. Петрова Н. Д. Фразео-семантическое поле зоосемизмов в современном английском языке: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 04 "Германские языки" / Н. Д. Петрова. – Киев, 1983. – 22 с.

25. Ройзензон Л. И. Русская фразеология / Л. И. Ройзензон. – Самарканд: Самарканд. гос. ун-т им. А. Навои, 1977. – 119 с.

26. Телия В. Н. Типы языковых значений. Связанное значение слова в языке / В. Н. Телия. – М.: Наука, 1981. – 269 с.

27. Топоров В. Н. О некоторых теоретических основаниях этимологического анализа / В. Н. Топоров // Вопросы языкознания. – 1960. – № 3. – С. 23–39.

28. Фадеева Э. М. О месте фаунистической лексики в лексико-семантической системе языка (на материале английского языка) / Э. М. Фадеева // Вопросы структуры германских языков. – Омск: Омский госпединститут, 1977. – Вып. 2. – С. 117–121.

29. Холманских И. В. Компаративные фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (на материале русского и болгарского языков): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 19 "Теория языка" / И. В. Холманских. – Тюмень, 2000. – 22 с.

30. Черемисина М. И., Захарова А. В. Зоохарактеристика "петух" по данным опроса информантов / М. И. Черемисина, А. В. Захарова // Актуальные проблемы лексикологии и словообразование. – Новосибирск, 1973. – Вып. 2. – С. 69–73.

31. Черемисина М. И., Соппа Н. С. К вопросу о семантике зоохарактеристик (на материале русского образа "петух") / М. И. Черемисина, Н. С. Соппа // Актуальные проблемы лексикологии и словообразования. – Новосибирск, 1973. – Вып. 2. – С. 55–69.

32. Шамлиди Е. Ю. Структурно-семантические и словообразовательные особенности двухкомпонентных наименований (опыт теории словообразовательной номинации): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. филол. наук: спец. 10. 02. 01 "Русский язык" / Е. Ю. Шамлиди. – М., 1979. – 24 с.



**Турчин В. В., Турчин В. М.,**

*Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника, м. Івано-Франківськ*

## ЛІНГВІСТИЧНІ НАПРЯМКИ У ДОСЛІДЖЕННІ АНТОНІМІЇ

*У статті ми намагаємося показати, як вчені шукають нові шляхи для систематизації нагромадженого матеріалу, використання його з максимальною користю і висловлюють ряд цінних думок щодо вивчення окремих властивостей антонімів.*

**Ключові слова:** *контрадикторність, контрарність, контрастність, конверсія, комплементарність, факультативність, градація, відносність, корелятивність.*

*В статье мы пытаемся показать, как учёные ищут новые пути для систематизации накопленного материала, употребление его с максимальной пользой и выражают ряд ценных взглядов относительно изучения отдельных свойств антонимов.*

**Ключевые слова:** *контрадикторность, контрарность, контрастность, конверсия, комплементарность, факультативность, градация, относительность, коррелятивность.*

*This article is an attempt to point out the scholars new endeavours to systematically arrange, to apply utmost their investigated material and to share their points of view as regards the study of some features of antonyms.*

**Key words:** *contradiction, contrariety, contrastivity, conversion, complimentary, facultativity, gradation, relativity, correlativity.*

Одним із багатьох проявів системних семантичних відношень у лексиці є антонімія. Слова та їхні значення живуть “не окремим один від одного життям”, а “об’єднуються” у різні групи, причому основою служить подібність або пряма протилежність за основним значенням [13, с. 82]. Актуальність проблеми кореляції різних типів антонімів обґрунтовується тим, що про дослідженість даного питання можна говорити лише відносно, оскільки типологія та класифікація антонімів постійно доповнюється і потребує досконалого вивчення. Традиційно антоніми характеризують як слова, що мають протилежне значення [14, с. 95]. Поняття протилежності лінгвісти розуміють по-різному: значення несумісних протилежних понять та протилежні, або сумісні поняття [19, с. 79], полярні або “контрастні” [6, с. 18]. Логічна категорія протилежності є неоднозначною навіть у логіці, тому не відображає лінгвістичної сутності антонімії. У вивченні антонімії спостерігається два напрямки: один – має прикладний характер, другий – з’ясовує сутність антонімічних кореляцій слів.

Праця В. Н. Комісарова була однією із перших робіт, в якій розглядалась антонімія як лінгвістична категорія, тобто як регулярне протистав-

лення слів у синтагматиці і їх сполучуваності з одним і тим же колом слів [9, с. 55-56]. Л. Т. Корнєєва бере за основу антонімії метод семантичних множників. Один із множників, який є семантичною диференційною ознакою, взаємовиключається і створює підґрунтя для антонімії. Е. М. Родічева вважає, що антоніми співвідносяться між собою як контрадикторні або контрарні, для цього застосовується на семантичному рівні теорія опозицій Н. С. Трубецького з доповненнями, внесеними теорією морфологічних кореляцій Р. Якобсона. Традиційне визначення антонімії в новій термінології подає Л. О. Новіков: “Два чи більше ЛСВ (лексико-семантичні варіанти) вважаються антонімами, якщо в них різні лексеми і протилежні семи, а прояв системних відношень це – відносна протилежність його елементів” [12, с. 246-247]. Проблеми лексичної антонімії ґрунтовно досліджували: В. О. Іванова, О. О. Тараненко, Л. О. Введенська, Л. А. Лисиченко, В. Б. Синюк, А. П. Коваль, В. З. Безсоненко, В. М. Турчин, М. М. Турчин, В. В. Турчин та ін., які розробили різні види класифікацій лексичних антонімів, їх властивості на синтагматичному та парадигматичному рівнях, співвідношення антонімів й синонімів, антонімічні кореляції в полісемічних словах, антоніми і пароніми. Зауважимо, що ще недостатньо описано антонімію окремих частин мови, антонімію фразеологізмів, межі лексичної антонімії, нерідко змішуються власне лексичні антоніми й словотвірні.

Теоретичні питання словотвірної антонімії розроблено в працях: С. М. Саїдової, О. М. Тихонова, С. О. Омелянкової. Дослідники Л. І. Мініна Б. І. Братков, Р. Н. Сафін, Д. В. Яценко вивчають структурно-семантичні та ономазіологічні особливості антонімів і їх кількість. Варто зазначити, що ще недостатньо досліджено антонімію словотвірних гнізд окремих частин мови, тобто “відображену” антонімію, характеристику смислових відношень твірних і похідних слів у їх антонімічному протиставленні. Лише виявивши особливості “відображеної” антонімії, можна визначити її місце й роль у лексичній системі мови.

Отже, дослідження проблем антонімії являє собою великий науковий та практичний інтерес, оскільки антоніми посідають важливе місце в словотворчому процесі та фразеології мови, служать основою для такого поширеного та важливого стилістичного засобу як антитеза.

Ключовим поняттям антонімії є поняття протилежності, однак ця протилежність неоднорідна і розв’язується в науковій літературі по-різному. Так, О. В. Ісаченко вважає, що з погляду формальної логіки антонімами слід вважати лише контрадикторні протиставлення, отримані на основі екстенціоналу (обсягу) понять [7, с. 47]. Такий підхід до проблеми веде до обмеження системи антонімів, оскільки за її межами залишається велика група контрарних протиставлень. Основна складність полягає у розумінні поняття “протилежне значення”. У філософії протилежність

тракується “як максимально розвинуті відмінності однієї і тієї ж сутності”. Тобто сторони суперечності стають протилежними у процесі розвитку об’єкта, що є єдиною цілісною системою [1, с. 80]. Логічну основу антонімії утворюють несумісні поняття, видові ознаки яких взаємовключаються. Обсяги двох протилежних понять не вичерпують родового [16, с. 32]. “Протилежність” – категорія, що виражає одну зі сторін діалектичного протиріччя, що містить у собі взаємодію між взаємовключаючими, але при цьому взаємними і взаємопроникаючими один до одного протилежностями всередині єдиного об’єкта і його стану.

У мові “потилежність” знаходить висвітлення в антонімії і конверсивах. Будучи категорією лексико-семантичної системи мови, антонімія – мовна реалія, яка властива всім мовам, а її одиниці виявляють загальну структуру протилежних значень і подібність у формальній і семантичній їх класифікації.

Слова можуть бути співставленими або протиставленими з різних точок зору. Напр.: а) дієслова – за ознакою “діяльність – стан”: arbeiten – schlafen; laufen – stehen; б) протилежностей дій або процесів: aufsteigen – absteigen; wachrütteln – einschlafen. Іменники протиставляються: а) за біологічним родом: Mann – Frau; Junge – Mädchen; б) за соціальною роллю: Herr – Diener; Arzt – Patient.

Досліджуючи семантичні протиставлення антонімів і синонімів, приходимо до висновків: 1) антонімічні і синонімічні відношення у мові є певною мірою умовністю; 2) за своєю семантичною суттю антоніми і синоніми – неоднорідні. Їм властиві відношення контрадикторності, контрастності, тотожності, конверсії, комплементарності, факультативності, градації, відносності й корелятивності; 3) справжніми антонімами і синонімами можна вважати тільки різнокореневі слова [17, с. 79-85; 18, с. 67].

Невирішеною залишається проблема чи не можна зараховувати до антонімів такі явища, коли і те ж саме слово і одна і та ж звукова форма мають протилежні значення: abfetten – 1) etw. mit Fettdurchsättigen; 2) Fettvonetw. entfernen; aufheben – 1) aufbewahren; 2) abschaffen.

Це явище не має єдиного термінологічного позначення: енантіосемія, антонімічна омонімія, омоантонімія [15, с. 146]. Не залишаються поза увагою дослідників і факти міжчастиномовної антонімії, а саме питання про співвідношення граматичних класів слів – частин мови та семантичної категорії слів-антонімів. Звичайно, справедливим є положення про те, що антоніми повинні належати до однієї частини мови. Та висловлюється думка, чи слід сприймати це так беззастережно? Хіба не антонімічними є субстантивовані прикметники група і прислівник [4, с. 81] або іменник і субстантивовані прикметник [2, с. 7-8]? Або різні частини мови, що відносяться до сфери антонімії [8, с. 212]? Є. М. Міллер [11, с. 61], В. М. Жирмунський [5, с. 76], В. М. Мігірін [10, с. 50], стверджують, що “від-

мінність граматичних форм не заважає збереженню загального для них лексичного значення".

Об'єктивність існування міжчастиномовних антонімів виявляється також при порівнянні їх з контекстуальними антонімами, які поза контекстом не є антонімічними. Міжчастиномовні антоніми можуть мати відповідності в одночастиномовній антонімії, але це не завжди має місце, і саме тому слід розрізняти кілька їх типів опозицій [11, с. 66].

До проблем, які мають різне тлумачення, відносяться також питання про належність до антонімів слів з часткою "не". Так, В. Шмідт зачисляє до антонімів етимологічно неспівзвучні слова з протилежним значенням, тоді парадигми утворені за допомогою заперечувальної частки, антонімами не вважаються [22, с. 72]. Подібна думка висловлюється в монографії "Сучасна українська літературна мова. Лексика і фразеологія": "Антоніми – це протиставлення слів за їх семантикою, тому до антонімів не належать такі протиставлення, які утворюються звичайним додаванням заперечної частки..." [15, с. 98].

Було чимало спроб розділити протилежні поняття. Так, Й. Лайонз вважає бінарну опозицію однією із найважливіших принципів структурування семантики і розрізняє контрадикторні та контрарні протиставлення як антонімію. Він сприймає антоніми не як відображення протилежних цінностей, а як вираження відносної полярності [21, с. 147]. Х. Агрікола та Е. Агрікола наголошують на факультативних протилежних сполученнях, які в синтагматиці перебувають у полярних кореляціях, а в парадигматиці такими не відзначаються [20]. У деяких випадках особливо при антонімічних зв'язках між якісними прикметниками, встановлювані обидва полюси неоднозначні, тобто з впорядкованого ряду смислових одиниць, формуються різноманітні досить віддалені один від одного одиниці як протилежні пари: *betelarm – arm – bedürftig – wohlhabend – reich – steinreich; glühend – kochend – heiß – warm – lau – kalt – eiskalt*.

Із запропонованих дослідниками лінгвістичних напрямків виділення слів-антонімів, найважливішими вважаємо наступні:

1. Лексико-семантичні: а) семантична спільність, яка виявляється в тому, що антоніми виражають одне й теж саме родове поняття, характеризують явища одного плану, тобто мають архісеми; б) наявність протилежної семантики, що взаємно виключають одна одну й надають контрарних відношень між словами.

2. Граматичні: здатність антонімів вживатися в однаковому контекстуальному оточенні, що впливає з критерію семантичної спільності.

3. Функціональні: регулярне протиставлення в мові і мовленні, які позначають взаємно протилежні (наявність контрарних сем), співвідносні (наявність архісеми) предмети, властивості й процеси об'єктивної дійсності.

**Література:**

1. Аверьянов Н. А. Динамика противоречий // Вопросы философии. – М., 1976. – Вип. 5. – С. 80.
2. Введенская Л. А. Словарь антонимов русского языка. 2-е изд. испр. и доп. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1992. – С. 7-8.
3. Гінка Б. І. Лексикологія німецької мови: лекції та семінари. – Тернопіль, 2005. – С. 142-151.
4. Девкин В. Д. Рецензия на книгу: Антонимы (пособие по лексике немецкого языка) // Иностранные языки в школе. – М., 1970. – № 2. – С. 79-81.
5. Жирмунский В. М. Общее и германское языкознание // Избранные труды. – Л., 1976.
6. Зиндер Л., Строева-Сокольская Т. Современный немецкий язык. – Л. : Учпедгиз, 1941. – С. 17-22.
7. Исаченко А. В. Бинарность, привативные оппозиции и грамматическое значение // Вопросы языкознания. – М., 1963. – № 2. – С. 39-56.
8. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография. – М. : Наука, 1976. – 355 с.
9. Комиссаров В. Н. Семантическая характеристика слов-антонимов. – М., 1968. – 158 с.
10. Мигирин В. М. Язык как система категорий отображения. Кишинёв, 1973. – С. 50.
11. Міллер Є. М. Природа лексической и фразеологической антонимии. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1990. – 223 с.
12. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1973. – 290 с.
13. Покровский М. М. Избранные работы по языкознанию. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – С. 82.
14. Родичева Э. М. К проблеме антонимии // Семантические и фонологические проблемы прикладной лингвистики. – М., 1968. – С. 19-68.
15. Сучасна українська літературна мова / За ред. А. П. Грищенка. – К. : Вища школа, 1993. – 356 с.
16. Тофтул М. Г. Логіка. – К. : Академія, 1999. – 335 с.
17. Турчин В. В. Прагматика наукового терміна. – Івано-Франківськ : Факел, 2004. – 226 с.
18. Турчин В. М., Турчин М. М. Семантична кореляція антонімів і синонімів у системі мови // Мовознавство. – К., 2001, № 1. – С. 67-70.
19. Шанский Н. М. Очерки по русскому словообразованию и лексикологии. – М., 1959. – С. 46-82.
20. Agricola Ch., Agricola E. Wörter und Gegenwörter : Antonyme der deutschen Sprache. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1982. – 280 S.
21. Lyons J. Introduction to Theoretical Linguistics. – London : Cambridge university, 1969. – P. 460-470.
22. Schmidt W. Deutsche Sprachkunde. – Berlin, 1967. – S. 72.

**Садовник-Чучвага Н. В.,**

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

## **ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СЕГМЕНТУ СІМЕЙНО-РОДИННИ СТОСУНКИ ЯК СКЛАДОВОЇ КОНЦЕПТОСФЕРИ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ БРИТАНСЬКИХ МІФОПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ (на матеріалі давньоанглійської героїчної поезії та сучасних британських творах жанру фентезі)**

*У статті досліджуються особливості вербалізації концептуального сегменту СІМЕЙНО-РОДИННИ СТОСУНКИ в давньоанглійській та сучасній англійській епічній картині світу на прикладі британських міфопоетичних текстів.*

**Ключові слова:** *концепт, концептосфера, концептуальна картина світу, концептуальний сегмент, міфопоетичні тексти, героїчна поезія.*

*В статье исследуются особенности вербализации концептуального сегмента СЕМЕЙНО-РОДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ в древнеанглийской и современной английской эпической картине мира на примере британских мифопоэтических текстов.*

**Ключевые слова:** *концепт, концептосфера, концептуальная картина мира, концептуальный сегмент, мифопоэтические тексты, героическая поэзия.*

*The article focuses on the investigation of the peculiarities of verbalization of the conceptual segment FAMILY RELATIONS in the Old English and Modern English epic worldview based on the British mythopoetic texts.*

**Key words:** *concept, conceptual sphere, conceptual worldview, conceptual segment, mythopoetic texts, heroic poetry.*

Підхід до дослідження явищ мови у контексті міфологічної концептуальної картини світу передбачає вивчення особливостей вербалізації пізнаних фрагментів універсуму представниками різних етносів [1, с. 165]. Незважаючи на значну кількість праць з вивчення особистісних, інституціональних, жанрових особливостей мови й мовлення, питання, пов'язані з мовленнєвою діяльністю в контексті міфологічної картини світу, вимагають окремої уваги. *Актуальність* дослідження визначається необхідністю комплексного вивчення родових зв'язків у міфологічному фрагменті концептуальної картини світу та відображення цієї картини у мовній категорії роду. *Метою* нашого дослідження є аналіз маркованих чоловічим родом номінацій концептуального сегменту СІМЕЙНО-РОДИННИ СТОСУНКИ та реконструкція на їх основі фрагменту концептосфери чоловічого роду, характерної для давньоанглійської та сучасної англійської епічної картини світу.

Основним принципом когнітивного підходу є дослідження мови в тісному зв'язку з пізнавальною діяльністю, пам'яттю, увагою, соціальними відносинами та іншими аспектами людського досвіду (Р. Лангакер (1997), Дж. Лакофф (1996), А. Вежицька (1997), Р. Джекендофф (1994), О. Кубрякова (1994), М. Полюжин (1999) та ін.). Дослідники когнітивної лінгвістики вважають, що кожна мова є еквівалентною певній системі концептів, за допомогою якої носії мови сприймають, структурують, класифікують та інтерпретують певну інформацію чи знання про навколишній світ. Головною роллю концептів у мисленні, є категоризація, що дозволяє групувати об'єкти, які мають подібні характеристики, у відповідні класи [5, с. 173]. Опис найбільш абстрактної, загальної структури концепту (побудова концептуальної моделі) є необхідною умовою для подальшого пояснення особливостей найменування об'єктів, тобто для з'ясування того, що стоїть за мовним знаком.

Отже, реалії певної об'єктивної картини світу концептуалізуються мовною особистістю в певні поняття мовної картини світу, знаходять матеріальне відображення у відповідних мовних категоріях та виражаються засобами, характерними для певної мови чи групи мов. Зв'язок між пізнаваною реальністю та її фіксацією в мові можна схематично зобразити наступним чином:

РЕАЛІЯ→КОНЦЕПТ→МОВНА КАТЕГОРІЯ→ЗАСОБИ ВИРАЖЕННЯ

Концептуальна картина світу розглядається як *міфологічна картина світу* у випадку, якщо її фокусом є сукупність *міфологем* (Є. М. Мелетинський, М. В. Хамітов), котрі виступають ядерною частиною архетипних образів (Р. Бойер), які становлять найдавніші підсвідомі уявлення про світ. Осмислення проблеми семантики одиниць вторинної номінації з позицій когнітивної лінгвістики зумовило актуальність звернення до аналізу лінгвокогнітивних механізмів виникнення образності мовних одиниць, які втілюють базові концепти міфологічної картини світу [2, с. 11]. Міфологічна концептуальна картина світу є концептуальною базою для створення *концептуальної картини умовного світу* у сучасних британських творах жанру фентезі.

Концептом, представленим практично в будь-якій культурі та відображеним її культурно-мовними одиницями, є концепт роду. Слід розрізнити мовну категорію роду як систему поділу лексичних одиниць на чоловічий, жіночий та середній роди за сукупністю певних лексичних та граматичних ознак та позамовну категорію гендеру як систему соціальних ролей та очікувань певної статі. Одиниці мови на позначення істот, у семантиці яких вицленюється компонент *чоловіча стать*, можуть бути згруповані у сегменти за відповідними ознаками. Сегмент у цьому випадку розуміється як структурна складова концептосфери. Таким чином, концепти, що входять до складу концептосфери, існують не хаотично, а

упорядковуються в сегменти, що дозволяє, на наш погляд, дати повніший опис об’єкту, що вивчається. Сегменти виділяються умовно і мають дифузні кордони [4, с. 8].

Відбір лексичних одиниць, що репрезентують родову концептосферу давньоанглійського періоду, виконувався методом суцільної вибірки з героїчних творів: епічних пісень (*Beowulf, The Battle of Finnesburh, Widsith, Waldere A та B*), історичних пісень (*The Battle of Brunanburh, The Battle of Maldon*), елегій (*Deor, The Sea farer, The Wanderer, The Ruin, The Hus band’s Message, The Wife’s Lament, Wulf and Eadwacer*) та релігійних героїчних пісень (*Juliana, Judith, Dream of the Rood, The Fortunes of Men, The Gifts of Men, Caedmon’s Hymn, The fates of Apostles*) [6]. Сучасна англійська епічна картина світу досліджується на прикладі трилогії Дж. Толкіна *The Lord of the Rings* [7].

Марковані концепти, що мають в своєму складі реляційні концептуальні ознаки кровної спорідненості або приналежності до сім’ї, об’єднані в сегмент СІМЕЙНО-РОДИННІ СТОСУНКИ. Для давньоанглійських текстів сегмент налічує 24 номінації і структурується наступним чином:

5 номінацій мають значення “син” (*unbor, bearn, sunu, byre, dryhtbearn*);

2 номінації мають більш загальне значення “нащадок” (*eafera/eafora, yrfeward*);

2 номінації позначають батька (*fæder, aefæder*);

2 номінації позначають брата (*bróðor/árganbréper, gebróðrum*);

4 номінації виражають стосунки “племінник-дядько” (*nefa* (може також позначати правнука), *bróðorbearn, eamhisnefan, suhtergefæderan*); відзначимо також, що *eam* – дядько по матері, а *fædera* – по батьковій лінії;

6 номінацій мають загальне значення “родич” (*maégondmagodegn, yldramaég, heafodmaég, fæderenmaég, gædeling, sibædeling*);

2 випадки специфічного вираження концепту (*ápum-swerian, endeláf*).

Єдиний іменник у тексті, що носить реляційні концептуальні ознаки некровної спорідненості, – це *sinfrea*.

У сучасних текстах сегмент СІМЕЙНО-РОДИННІ СТОСУНКИ налічує 54 номінації і структурується наступним чином:

5 номінацій мають значення “син” (*son, foster-son, man-child, brat, bastard*);

7 номінацій мають більш загальне значення “нащадок” (*heir, adoptedheir, descendant, successor, offspring, scion, offshoot*);

3 номінації позначають онука (*grandson, great-grandson, son’sson*);

3 номінації позначають батька (*father і dad та daddy* у звертанні);

4 номінації мають значення “дідуся” (*grandfather, granddad, great-grandfather, great-great-grandfather*);

8 номінацій мають більш загальне значення “предок” (*sire, sireofold,*



*grandsire, father of fathers, long-father of old, ancestor* і суміжні з сегментом МІФІЧНА ІСТОТА *Elf-sire* та *dwarf-sire*);

6 номінацій позначають брата (*brother, twinbrother, cousin, remote cousin*), субстантивовані прикметники з віковою ознакою *the junior, the elder*);

5 номінації виражають стосунки “племінник-дядько” (*nephew, uncle, dad's cousin, father's brother* та специфічне роханське *sister-son*);

4 номінації мають загальне значення “родич” (*kinsman, dad's kinsman, father's kin, relative*);

3 номінації носять ознаки некровної спорідненості або сімейного статусу за шлюбом (*husband, father-in-law, bachelor*);

3 випадки специфічного вираження концепту (поєднання *heir and nephew*, субстантивованій прикметник *the First born* та прізвисько *Fairbairn*);

3 номінації не об'єднуються в певну групу (*head of the family, founder of the family, orphan*).

Отже, ми можемо підтвердити твердження про те, що в героїчній поезії родовід героя служить додатковим засобом героїзації [3, с. 85]. Людина не мислиться поза суспільством, з яким вона зв'язана родинними зв'язками (концепт РОДИЧ). Поява кожного персонажа супроводжується вказівкою на його рід та особливо на його прославлених предків, про що свідчить висока частотність вживання номінацій концепту СИН. Родинні зв'язки доповнюють образ героя та його чесноти, тобто героїчні якості значною мірою стають не індивідуальними, а родовими. У той же час низька частотність вживання номінацій сімейно-родинних концептів з ознакою некровної спорідненості свідчить про те, що шлюбні зв'язки чоловіка не відігравали важливої ролі, на відміну від шлюбних зв'язків жінки.

*Перспективою подальшого дослідження* бачимо вивчення номінацій описаного сегменту, маркованих жіночим родом.

## Література:

1. Колесник О. С. Зіставлення дискурсу модельних особистостей героя і ворога: лінгвокогнітивний та мовленнєвий аспекти. / Олександр Колесник // Науковий вісник Чернівецького національного університету: збірник наукових праць Вип. 267: Германська філологія. – Чернівці : Рута, 2005. – С. 165-176.

2. Колесник О. С. Мовні засоби відображення міфологічної картини світу: лінгвокогнітивний аспект (на матеріалі давньоанглійського епосу та сучасних британських художніх творів жанру фентезі). Автореф. дис... канд. філол. наук: 10. 02. 04 / О. С. Колесник; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2003. – 20 с.

3. Мельникова Е. А. Меч и лира: англосаксонское общество в истории и эпосе. / Е. А. Мельникова. – М : Мысль, 1987. – 203 с.

4. Палаева И. В. Гендерная концептосфера в картине мира среднеанглий-

ського періода. Автореф. дис... канд. філол. наук: 10. 02. 04 / И. В. Палаева, Дальневосточный гос. ун-т. – Владивосток, 2005. – 16 с.

5. Шваб Т. До проблеми аналізу концепту “героїзм”. / Тетяна Шваб // Науковий вісник Чернівецького національного університету: збірник наукових праць Вип. 168: Германська філологія. – Чернівці : Рута, 2003. – С. 173-185.

6. TheCompleteCorpusofAnglo-SaxonPoetry[Електр. ресурс]. – Спосіб доступу: <http://www.sacred-texts.com>– Заголовок з екрану.

7. TolkienJ. R. R. TheLordoftheRingsTrilogy. / J. R. R. Tolkien. [Електр. ресурс]. – Спосіб доступу: <http://www.lord-of-world.narod.ru>– Заголовок з екрану.

**Совтис Н. М.,**

Національний університет "Острозька академія", м. Острог

## ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ XIX СТ.

*У статті розглянуто питання запозичення української лексики до складу польської літературної мови XIX ст. Досліджено шляхи проникнення, а також особливості функціонування українізмів. Встановлена роль польських письменників з етнічних українських земель у формуванні словникового складу польської літературної мови.*

**Ключові слова:** українізм, романтизм, лексичне запозичення.

*В статье рассматривается вопрос заимствования украинской лексики в состав польского литературного языка XIX в. Исследованы пути проникновения, а также особенности функционирования украинизмов. Установлена роль польских писателей с этнических украинских территорий в формировании словарного состава польского литературного языка.*

**Ключевые слова:** украинизм, романтизм, лексическое заимствование.

*The article under the consideration deals with Ukrainian lexical borrowings as an unseparable part of Polish literary language in the 19th century. The penetration and peculiarities of ukrainisms are researched in this investigation. The role of the Polish writers from the ethnical Ukrainian territories in shaping the lexical body of the Polish language is being estimated.*

**Key words:** ukrainism, romanticism, lexical borrowings.

Питання взаємовпливів української та польської мов неодноразово розглядалося в українській та польській мовознавчій науці. Якщо говорити про контакти двох мов у історичному аспекті, то більшість досліджень цього напрямку тяжіє до питань історичної лексикології, до вивчення давніх текстів, де певною мірою наявний порівняльний аспект. На особливу увагу заслуговують дослідження українізмів у польській мові в певні історичні періоди: старопольський період – С. Урбаньчик [19], XVI ст. Т. Мініковська [15], XVII ст. Г. Риттер [16].

У питанні вивчення впливу української мови на польську мову XIX ст., переважають дослідження на матеріалі художньої літератури. В польському мовознавстві слід згадати праці Т. Бешти [6], М. Юрковського [11], в українській науці мовознавчо-літературний аспект неодноразово висвітлювався Р. П. Радишевським [3]. Дослідження такого плану мають велике значення, оскільки белетристичний стиль, як зазначав В. М. Русанівський [4], був завжди провідним у формуванні національної літературної мови. Проте використання іншомовних елементів у мові письменника має певну своєрідність, зумовлену стилістичними вимога-

ми. Однак, за певних історичних умов взаємозв’язки між літературними мовами можуть набувати глибшого змісту, відбувається взаємопроникнення лексики з нейтральним лексичним забарвленням, що знаходить своє відбиття в усіх функціональних стилях літературної мови.

Щодо розвитку польської літературної мови, то вже у XVIII ст. вона перебувала на такому рівні інтеграції та уніфікації, була настільки вже незалежною від діалектів, що могла надалі розвиватися, незважаючи на територіальні, а згодом і політичні перешкоди. Саме тому запозичення з української мови є особливо цінними, оскільки переїмання відбувається не з офіційної, панівної мови. Українські лексеми проникали до польської мови усним (говірки, т. зв. кресовий діалект), а також писемним (мова художньої літератури) шляхом. Оскільки у XIX ст. носієм української культури в польській мові стає художня література (найбільш інтенсивно цей процес відбувається у XIX ст. у період романтизму), саме завдяки творчості письменників, які походили з етнічних українських земель, відбувається захоплення українським словом і культурою. Це був час, коли, як відзначав В. Щурат, “не появлявся на польській мові ані літературний часопис, ані альманах, де можна було б подибати як не статті або згадки про народну пісню, то її саму в перекладі, в переробці чи навіть в українському оригіналі” [цит. за 5, с. 7].

В атмосфері широких українських інтересів польської культури XIX ст. з’являються й інші чинники, що стимулюють зацікавлення польських авторів українським словом. Захоплені висловлювання про український фольклор супроводжувалися високою оцінкою польських учених, письменників і публіцистів на адресу української мови. Її наділяли високими епітетами: гомерівська, ангельська, чудова, мелодійна [5, с. 8].

Отже, доба польського романтизму (20-50 роки XIX ст.) характеризується найширшим і найінтенсивнішим використанням українських елементів у польській літературі. Саме цей період дав найбільш відомі постаті польських письменників, які у своїх творах вживали українські лексичні елементи; він також надав цій традиції такого розмаху і розвитку, що сила її інерції мала помітний вплив і на післяромантичні десятиліття літературного розвитку. Масове захоплення українською тематикою в польській літературі набуло відповідного теоретичного окреслення “українська школа”, це поняття, як відомо, увійшло в історію польської культури. Творцями цієї школи вважають вихідців з Правобережної України – А. Мальчевського (1793-1886), Б. Залеського (1802-1886), С. Гоцинського (1803-1876), Т. Падуру (1801-1872) та інших, котрі свого часу навчалися в Уманській школі базиліан та Кременецькому лицей. Поети-романтики писали свої твори на основі фольклорно-етнографічних записів, правдиво відображали в оповіданнях, повістях, поемах побут, звичаї, традиції й прагнення українського населення і, таким чином,

утверджували авторитет української нації в польському середовищі. Б. Залеський та Т. Падура подекуди навіть мовою своїх творів вибирали не польську, а українську. Про значне зацікавлення Україною російських і польських письменників писав А. Міцкевич в одній із своїх лекцій про слов'янські літератури: “Україна ... стала місцем зустрічей поетів. Поети обох народів Залеський, Пушкін, Рилєєв, Гоцинський зустрілися на Україні біля тих самих джерел натхнення, оспівали тих самих її героїв. Відмінний у них спосіб трактування предмета, різний вибір перспективи, але один критик слушно зауважив, що їхні поезії могли б скласти гармонійну цілість, прекрасну козацьку рапсодію” [цит. за 5, с. 4].

Матеріалом нашого дослідження послужили лексеми, зафіксовані в Словнику польської літературної мови за ред. В. Дорошевського [18]. Для етимологізації зафіксованих українізмів залучено дані з етимологічних словників польської мови за ред. Ф. Славського [17], О. Брюкнера [8], словника польської мови за ред. С. Лінде [14], так званого Варшавського словника [14].

Нашою метою є виявити українізми в польській літературній мові аналізованого періоду, з'ясувати особливості їх функціонування, розвитку та проникнення до словникового складу польської мови.

Для виділення українізмів використовуємо фонетичні критерії: повноголосся, розвиток псл. **tort, tolt** в **trat, tlat**, наявність **h**, голосні **y, a** замість носових **a, ę**, граматичні критерії: суф. **–un** тощо, а також семантичний, територіальний, часовий, лексичний критерії.

У словнику польської мови за редакцією В. Дорошевського нами виявлено п'ятдесят п'ять українських лексичних запозичень, які проникли до польської мови у ХІХ ст. Безумовно, ця кількість, на перший погляд, є незначною, однак, якщо врахувати в цей період функціонування українських лексем, запозичених у попередні епохи, то таких запозичень налічується близько 250.

Якщо поділити лексичні запозичення на тематичні групи, то найбільше фіксуємо побутової лексики: *bundz, cholodziec, matalyga, korowaj, kucja, hajdawery, merezka, hlak, koromyslo, luzyna*, флористичної та анімальної лексики: *bakalie, bakun, bodiak, chmyz, dendera, kaczan, kuszcz, chmyz, tabun, derkacz*, топографічних назв: *basztan, czahary, halawa, kolbań, lewada, step*. Поширення цієї лексики відбувалося переважно з розмовної мови. На особливу увагу заслуговують запозичення дієслівної лексики: *bajdykować, borykać się, buszować, czupurzyć się, czwanić się, haratać, hołubić, kalamucić, ochajtnąć, spatki*. На відносно малу кількість запозичень серед дієслів вказував Л. А. Булаховський, який цитував А. Міцкевича: “Широке, порівняно до звичайного, запозичування дієслів – ознака максимальної втрати мовою її давнього національного обличчя” [1, с. 111]. Виділяємо також назви, пов'язані з культурою, зви-

чаями українського народу: *hopak, korowód, kupala, balabajka, baraban, bohomasz, widun*. Фіксуємо абстрактні назви: *bezholowie, harhara*. З української мови запозичено також назви осіб, анатомічні назви: *rezun, watażka, czumak, halaburda, jołop, kacap, wataha, czerep, sustaw*.

Якщо порівняти із запозиченнями в старопольську та середньопольську добу, то відсутні переймання військової лексики, з юридичної лексики запозичено лише одну назву: *sorokowiec*.

Значну кількість запозичень становлять застарілі слова: *hajdawery, mereżka, hlak, koromysło, uczyna, spatki*. Деякі називають реалії, які характерні лише для культури, життя та побуту українського народу, тобто їх використання в польській розмовній та писемній мові стилістично обмежене: *hopak, korowaj, kupala* та ін. Варто виділити лексеми, які функціонують у сучасній польській мові та її різновидах як власне польські слова, які у носіїв мови вже не асоціюються з українізмами: *borykać się, buszować, czupurzyć się, hulać, holubić, korowód, mereżka, tabun, wataha*.

У семантиці деяких українізмів не відбулося змін: *basztan, czahary, czumak, halawa, halaburda, jołop, kaczan, kacap, koromysło, kuszcz, mereżka, hlak* тощо. В інших лексемах спостерігається зміна семантики в порівнянні з функціонуванням цього слова в українській мові. Наприклад, у польській мові лексема *bezholowie* фіксується в XIX ст. зі значенням ‘втрата голови’ [12, с. 1, 123], у XX ст. функціонує значення ‘відсутність керівництва, безлад, хаос’ [18, с. 1, 428].

Серед аналізованих лексичних елементів виділяємо суто українську лексику, спільнослов’янську, активізовану в польській літературній мові під впливом української: *bodiak, czerep, halaburda, halawa, hopak, kołbań*, а також слова, запозичені українською зі східних та інших мов: *jołop, czumak, basztan, tabun*. Порівняно з запозиченнями у попередні століття, значно збільшилася кількість запозичень безпосередньо з української мови.

У словниковій статті В. Дорошевський подає приклади з творів польських письменників, які використовували українські лексеми. Найбільше цитат засвідчено з творів Ю. Словацького, Т. Єжа, А. Мальчевського тощо.

Наприклад, саме в період епохи романтизму лексема *step* використовується у творах письменників найінтенсивніше. Так, у творах А. Міцкевича – 58, у Ю. Словацького – в “Беньовському” – 55, у Б. Залеського – 67, якщо порівняти з українською літературою, то у творах Т. Шевченка – 128 [10, с. 53].

Отже, якщо дослідити мову творів багатьох письменників цієї епохи, то спостерігаємо активне використання українізмів. У 1949 році В. Дорошевський видав працю “*Język Teodora Tomasza Jeża*”, в якій проаналізував українські запозичення у творах письменника. Всього було зафіксовано сорок три іменники: *basaman, chatyna, detyna, hladysz, sierotyina* та

ін. ; сім прикметників: *blahoczestywy, siromaszny, sumny* і т. д. ; сім дієслів: *bałakać, mereżuć, podużać* і т. д. ; сім невідмінюваних слів [9, с. 19-27].

Досліджуючи мову творів Б. Залеського, Т. Лер-Сплавінський робить висновок, що Б. Залеський, засновник так званої української школи в польській поезії, повною мірою використовував необхідні йому слова із лексичних фондів тих місцевостей, на тлі яких відбувалися події його творів, тобто України та інших сусідніх земель. Саме завдяки Б. Залеському та іншим поетам – вихідцям з українських земель велика кількість українізмів отримала право на громадянство в польській мові. С. Гошинський, А. Мальчевський і навіть Ю. Словацький вважали за необхідне вживати українські лексичні елементи, коли писали про боярів чи козаків: *przyholubić, wyhodować, bajdużyć, porohy, hoże molodyce, czajki, burzany, kurhany*, а також слова, запозичені за посередництва української мови зі сходу: *ataman, czumak, hajdamaka, czambuł, orda, kindzał* і т. д. [2].

Як бачимо, велику роль у запозиченні українізмів у польській літературній мові відіграла творчість Ю. Словацького. А. Болеський у своїй праці “*Słownictwo Juliusza Słowackiego*” фіксує 118 запозичень з української мови: *hreczka, molodyca, nezabudka, oczeret, podorożna, rozhovor, serdunio, sotnik, wertep* і т. ін. [7, с. 139-140]. М. Юрковський у монографії “*Ukrainizmy w języku Juliusza Słowackiego*” [11], звертає увагу на використання у мові творів низки українських власних назв: *Bohdan, Doniec, Doroszenko, Hudyma, Kazak, Lach, Lawra, Mohiła, Sicz, Zaporozże* [11, с. 124-125]. Ю. Словацький використовує багато суфіксів, які не характерні для польської мови, що М. Юрковський пояснює впливом української мови: **-czuk** (*cyganczuk*), **-un** (*krzykun, rzezun, swistun, widun*), **-ycha** (*guślarycha, jaskolczycha*), **-enka, -enko** (*lutenka, stworzenko, wiszenka*). Часто відбувається зміна роду іменників: *błyszcz, cień, cierni, ptaszka* (ж. р.), *obrącz, chudzina* (ч. р.), *cudo, drewo* (с. р.) [11, с. 124-125]. Аналізуючи мову творів Ю. Словацького, можна зазначити, що автор найчастіше використовував лексичні запозичення з української мови. Це зумовлено походженням поета, адже він народився у м. Кременець, а також тематикою творів.

На нашу думку, мова творів письменників – представників української школи А. Мальчевського, Б. Залеського, С. Гошинського, М. Чайковського, М. Грабовського потребує й надалі окремого вивчення, адже навіть поверхове дослідження творчості М. Чайковського дає підстави для твердження, що в його творах фіксується чимало не тільки лексичних українізмів, але й граматичних [13, с. 51].

Таким чином, у польській літературній мові XIX ст. відображений вплив української мови у двох її функціональних різновидах розмовно-му і літературному. З розмовної мови запозичено: *cholodziec, tamałyga*,

*korowaj, kucja, hajdawery, mereżka, hlak, koromysło*. Взаємопроникненню двох мов сприяли тісні господарські зв'язки, а також перебування протягом тривалого часу в межах однієї держави.

Отже, українські лексичні елементи мали вплив на формування лексичного складу польської літературної мови ХІХ ст. Особливу роль відіграло використання українських елементів письменниками-романтиками. Деякі з цих слів назавжди ввійшли до складу польської мови, інші зникли разом з епохою, що їх витворила. Але вплив "окраїнних" романтиків назавжди залишив у польській літературній мові вагомий лексичний слід, який у поєднанні з більш ранніми українськими запозиченнями, став одним із вагомих складових елементів польської мови. Він надавав мові, особливо в ранній період розвитку романтичної поезії, екзотичну своєрідність, яка значно впливала на розвинуту уяву читача того часу, що також сприяло остаточній перемозі нового літературного напрямку. Ця поетична мова перших романтиків на чолі з А. Міцкевичем, розвивалася швидко й бурхливо і протягом короткого часу у творі "Пан Тадеуш", а особливо в блискучих у стильовому відношенні творах Ю. Словацького, досягла найвищого в історії польської мови ступеня майстерності і блиску.

#### Література:

1. Булаховский Л. А. Нариси з загального мовознавства. – Київ : Радянська школа, 1955. – 247 с.
2. Лер-Сплавинский Т. Польский язык. – Москва : Издательство иностранной литературы, 1954. – 356 с.
3. Радишевський Р. П. Юліуш Словацький. Життя і творчість. – Київ: Дніпро, 1985. – 205 с.
4. Русанівський В. М. Польська ділова мова ХVI-ХVII ст. як джерело вивчення її історії взаємин з українською // Славистичний збірник. – Київ: Видавництво Академії Наук Української РСР, 1963. – С. 86-96.
5. Українською музою натхненні // За ред. М. П. Бажана. – Київ : Радянський письменник, 1971. – 303 с.
6. Beszta T. Z badań nad wschodniosłowiańskimi wpływami językowymi w polszczyźnie romantyków // Rozprawy Komisji Językowej ŁTN. – 1971. – XVII. – S. 199-241.
7. Boleski A. Słownictwo Juliusza Słowackiego (1825-1849). – Łódź, 1956. – 246 s. [112, 139-140].
8. Brückner A. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Warszawa: Wiedza powszechna, 1970. – 805 s.
9. Doroszewski W. Język Teodora Tomasza Jeza (Zygmunta Miłkowskiego). – Warszawa, 1949. – 417 s.
10. Jurkowski M. Step ukraiński w języku polskim // Annales. – 1996 – 1997. – T. 14-15. – S. 49-56.



11. Jurkowski M. Ukrainizmy w języku Juliusza Słowackiego. : Z dziejów stosunków literackich polsko-ukraińskich. – Wrocław: PAN, 1974. – S. 105-135.
12. Karłowicz J., Kryński A., Niedźwiedzki W. Słownik języka polskiego. – Warszawa, 1900-1927. – T. I-VIII.
13. Kurzowa Z. O mowie polaków na kresach wschodnich. – Kraków, 1993. – 62 s.
14. Linde S. Słownik języka polskiego. – Lwów, 1954-1860. – T. I-VI.
15. Minikowska T. Wyrazy ukraińskie w polszczyźnie literackiej XVI w. – Warszawa, Poznań, Toruń: PWN, 1980. – 172 s.
16. Rytter G. Wschodniosłowiańskie zapożyczenia leksykalne w polszczyźnie XVII wieku. – Łódź, 1992. – 172 s.
17. Sławski F. Słownik etymologiczny języka polskiego. – Kraków: PWN, 1952-2000. – T. I-VIII.
18. Słownik języka polskiego / Pod red. W. Doroszewskiego. – Warszawa: PWN, 1958-1969. – T. I-XI.
19. Urbańczyk S. Charakterystyka staropolskich zapożyczeń wyrazowych z języka ukraińskiego // *Studia lingvistica in honorem Taddeai Lehr-Splawiński*. – Warszawa: PWN, 1963. – S. 437-445.

Чумак Ю. О.,

Національний університет “Острозька академія”, м. Острозь

## КОНЦЕПТ ШЛЯХ В АНГЛІЙСЬКІЙ, ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ

*Робота представляє собою дослідження в сфері когнітивної лінгвістики. До уваги береться концепт ШЛЯХ та особливості його функціонування в англійській, французькій та німецькій лексиці. В роботі розглядаються та аналізуються фразеологічні одиниці на позначення шляху в системі англійської, французької та німецької мови а також виокремлюються та розглядаються субфрейми фрейму ШЛЯХ. Визначено сферу застосування та можливі шляхи використання результатів дослідження та осмислено поняття “концепт” у складі сучасної наукової парадигми, окреслено співвідношення понять “фрейм” і “концепт” в когнітології.*

**Ключові слова:** когнітивна лінгвістика, концепт, мовна картина світу, побутова лексика, фразеологічні одиниці, фрейм, субфрейм, слот.

*Работа представляет собой исследование области когнитивной лингвистики. Исследуется концепт ПУТЬ и особенности его функционирования в английской, французской и немецкой лексике. В работе рассматриваются и анализируются фразеологические единицы для обозначения пути в системе английского, французского и немецкого языка, а также выделяются и рассматриваются субфреймы фрейма ПУТЬ. Определяется сфера применения и возможные пути использования результатов исследования и осмысленно понятия “концепт” в составе современной научной парадигмы, обозначены соотношение понятий “фрейм” и “концепт” в когнитологии.*

**Ключевые слова:** когнитивная лингвистика, концепт, бытовая лексика, фразеологические единицы, фрейм, субфрейм, слот.

*The writing is an investigation in the sphere of cognitive linguistics. The concept of the WAY, particularly its functioning in English, French and German is in the centre of attention. Phraseological units and the frame structure representing the concept of the WAY are depicted and analyzed in this writing. The sphere and ways of the usage of the results of investigation are also mentioned. The notion of frame and concept within the cognitive paradigm are depicted in the writing.*

**Key words:** cognitive linguistics, concept, everyday lexis, phraseological units, frame, subframe, slot.

На межі тисячоліть лінгвістична антропоцентрична парадигма збагатилася новими напрямками. До них, зокрема, належить когнітивна лінгвістика, яка підносить на новий щабель наукового пізнання успадковану від логіки, філософії, психології та попередніх етапів розвитку мовознавства проблему зв'язків між мовою та мисленням. У центрі пріоритетних

досліджень представників когнітивної лінгвістики залишаються важливі проблеми, що вже стали традиційними для мовознавства: структура мовної свідомості, форми репрезентації знань, співвідношення логічної, мовної та концептуальної картин світу, картина світу та модель світу [4].

Разом із тим на перший план мовознавчого пошуку в останні десятиліття висуваються когнітивна семантика, когнітивні категорії, когнітивна парадигма, когнітивні стратегії, когнітивні моделі. Центральне місце в сучасній парадигмі когнітивної лінгвістики посідають концепт і концептосфера – лінгвоментальні феномени, осмисленню яких присвячено праці цілої низки учених. Однак, найбільша увага в дослідженнях надається саме концепту. Нині активно ведуться дослідження як окремих концептів – “доля”, “сумління”, “совість” (Т. В. Радзієвська), “кохання”, “щастя” (С. Г. Воркачов), “обов’язок” (Т. В. Булигіна, О. Д. Шмельов, А. Д. Кошелєв), “істина” (В. А. Лукін), “простір” (О. Забуранна), “дорога” (О. О. Іпполітов) тощо – так і цілісних конгломератів концептів – концептосфер. За спостереженнями вчених, існують типові концепти, виразно представлені в усіх мовах і культурах; поряд із ними в кожній культурно-мовній традиції наявні специфічні концепти або концепти зі специфічними складниками, зокрема “душа” (А. Вежбицька, Ю. С. Степанов), “совість” (Ю. Д. Апресян), “воля” (О. Д. Шмельов). Одне з ключових місць серед таких концептів займає концепт “шлях”. Концепт “шлях” – це культурно маркований вербалізований смисл, який представляється у плані вираження цілою низкою мовних реалізацій, які утворюють відповідну лексико-семантичну і когнітивну структури. Останній реалізується за допомогою ментальної моделі фрейма як ієрархічно впорядкованої репрезентації певної ситуації довкілля, що представляє концепт “шлях”. Національну специфіку концептів унаочнюють фрейми.

Метою даного дослідження є аналіз функціонування концепту ШЛЯХ в англійській, французькій та німецькій мовах. Український лінгвіст О. С. Пальчевська у своїй праці “Концепт ШЛЯХ в англійській, французькій та українській мовах: лінгвокогнітивний та етнолінгвістичний ракурс” вже торкається проблеми вивчення даного концепту, проте, прагне встановити місце концепту ШЛЯХ не в загальній, а лише у *просторовій* моделі світу, тому необхідним є більш детальне вивчення концепту ШЛЯХ, визначення базових понять та особливостей його функціонування в системі англійської, французької та німецької мови. Дане дослідження пропонується здійснити за допомогою таких когнітивних моделей, як концепт, фрейм та фразеологічні одиниці.

Фрейм – одиниця знань, яка організована навколо концепта і містить у собі дані про суттєве, типове і можливе для цього концепта в рамках певної культури [1;3]; структура даних для представлення стереотипної ситуації [6]. Фрейм – це модель культурнозумовленого, канонізовано-

го знання, яке є загальним хоча б для частини суспільства [1]. Фрейм складається з вершини (теми), слотів або терміналів, які заповнюються пропозиціями. Основною одиницею збереження інформації є пропозиція [2; 5; 6]. Фрейми – це блоки знання, які стоять за значеннями слів і забезпечують їх розуміння. Термін “фрейм” використовується в даному випадку як родове поняття – загальний термін для позначення різних типів структур: фреймів, схем, сценаріїв [6]. Фразеологічні та лексичні одиниці, які номінують концепт “шлях” у вигляді чотирьох субфреймів, об’єднуються загальною фреймовою моделлю – атрибутивний субфрейм, субстантивний субфрейм (предметний), акціональний субфрейм статичного руху та акціональний субфрейм динамічного руху. Кожна з представлених ситуацій моделюється на основі субфреймів, які мають свої модифікації. У центрі кожного субфрейму лежить лексема, а на її периферії – ментальні кореляти. В межах субфреймів виокремлюються субконцепти та їх профілі, з якими корелює концепт “шлях”.

З метою виявлення основних вербалізаторів досліджуваного концепту проведено аналіз словникових дефініцій, ідо містяться в синонімічних та тлумачних лексикографічних джерелах. В англійській мові це лексеми *road, way, street, avenue, lane, alley, wynd, by-street, backstreet, passage, arcade, path, mall, grove, walk, parade, esplanade, promenade, boulevard*, проте за основну та найточнішу дефініцію поняття “шлях” було обрано слово *way*, яке найдоцільніше та найточніше може представляти даний концепт. При фреймовому аналізі слова *way* і словосполучення групуються у ряд вузлів (субфреймів), таких як *a method, style, or manner of doing something; a road, track, or path; parts into which something divides or is divided; a person’s occupation or line of business; forward motion or momentum of a ship or boat through water; a sloping structure down which a new ship is launched* в яких реалізується шлях як концепт, перед тим як розгалужитись у слоти. Вищезазначені одиниці репрезентують шлях, рух, напрямок та дистанцію.

Якщо ж говорити про фразеологічні властивості концепту “шлях”, то варто зазначити, ідо серед українських еквівалентів терміну “шлях” в англійській мові серед таких слів як *road, way, route, track, itinerary, path, raceta* ін. найвдалішим та найбільш вживаним є компонент *way*. Фразеологізми зі словом *way* є поширеними в англійській мові, тому потребують детальнішого аналізу та дослідження. У словнику “Oxford Advanced Learner’s Dictionary” занотовано 13 визначень слова *way* в значенні іменника: 1) шлях, дорога, 2) сторона, бік; напрям.; 3) віддал, певна дистанція; 4) рух вперед, хід; 5) метод, засіб, спосіб дії; 6) звичай, звичка; 7) спосіб життя; 8) галузь, сфера; 9) стан; хвилювання; 10) відношення 11) стиль, манера; 12) простір, ділянка, 13) певний аспект якогось явища. У поєднанні з прийменником слово *way* певнить функцію прислівника (на-

приклад, wayahead, wayabove). Щодо ФО, вміщених у словник “Oxford Advanced Learner’s Dictionary”, то їх кількість налічує 66 ідіом [9]. Словник “Longman Dictionary of Contemporary English” налічує понад 50 ФО з компонентом way [8]. У словнику фразеологізмів “Chamber’s Dictionary of Idioms” нараховується 42 фразеологізми [7]. “Oxford Dictionary of English Idioms” подає 73 фразеологізми зі словом way [10]. Якщо оцінити загальну кількість ФО, що вживаються зі словом way, то їх кількість становить понад 100 одиниць. З огляду на багатий фактологічний матеріал, про що свідчать вищеперелічені джерела, опис цих фразеологізмів торкається багатьох значень.

Концепт ШЛЯХ посідає важливе місце у французькій лексиці. Як фрейм, він представлений наступними субфреймами: *le chemin, la voie, le voyage, la route, le sentier, la course, le trajet*. Якщо ж говорити про фразеологічну наповненість ФО із лексичними одиницями, позначаючими шлях, то варто зазначити, їх ідо кількість досягає близько 100.

Незважаючи на загальну думку про чіткість та строгість німецької мови, її лексика та фразеологія є багатою на вирази та фразеологічні одиниці. Субфрейми *der Weg, die Bahn, die Reise, die Strecke, der Lauf, der Pfad* складовими фрейму ШЛЯХ в німецькій мові. Було розглянуто принципи функціонування концепту ШЛЯХ у французькій та німецькій мовах, здійснений порівняльний аналіз ФО з компонентами на позначення концепту ШЛЯХ, створено та проаналізовано близько 40 пар фразеологічних одиниць, ідо так чи інакше співвідносяться у своїх значеннях і визначено, ідо для багатьох ФО у французькій мові є синонімічні або антонімічні ФО у французькій. Наприклад, Французька та німецька мовна картина світу репрезентує безліч ФО з різними значеннями на позначення культурних особливостей обох мов. Чи не найчисельнішою групою фразеологізмів в обох мовах є ФО, що позначають допомогу та створення перешкод на людському життєвому шляху. Їхні значення є різноманітними, як синонімічними так і антонімічними.

ФО *faire voir bien du chemin* має значення “створити кому-небудь турбот”. Його відповідниками у німецькій мові є ФО *von der rechten Bahn abbringen* – “спокушати з щирого шляху” та *inden Wegtreten*, що означає “ставати поперек дороги, перешкоджати, плутатися під ногами”. Антонімічним до вищезазначених ФО є вираз *auf die rechte Bahn führen (або bringen)*, що означає “допомогти кому-л. стати на вірний, правильний шлях”. Вирази щоденно вживаються в розмовній лексиці. ФО *montrer le chemin* має значення “показати приклад”. Він застосовується у школах та розмовній лексиці. Наприклад: *Montrez lui le chemin!* Його відповідниками у німецькій мові є ФО *den rechten Weg bringen* – “вказати правильний шлях; наставити на шлях щирий”. В свою чергу ФО *perdre son chemin* значає “збитися зі шляху” і має синонімічну за значенням

ФО *vom Wege abkommen*, що означає “збитися зі шляху, заблудитися”. Подані одиниці часто вживаються в повсякденній лексиці. Цікаве значення має ФО *auf die schiefe Bahngreuten*, що означає “вступити на слизький шлях”. Наприклад: *Ich will nicht, das du auf die schiefe Bahn geratst, wie irgendein dummer Kleinburger, der nichts von Geschäften versteht und zu stehlen anfangt*.

Також були розкриті особливості фреймової організації концепту ШЛЯХ у французькій та німецькій мовах та проаналізовані субфрейми ментальної моделі фрейму ШЛЯХ в досліджуваних мовах. Наприклад, субфрейм *method, style, or manner of doing something* представлений таким виразом, як *(one's way) one's characteristic or habitual manner of behaviour or expression*, який тою чи іншою мірою позначає характер певної особи або особливість її поведінки. Він також може означати певну звичку. Наприклад: *it was not his way to wait passively for things to happen*. Без жодних сумнівів, в більшості випадків даний вираз може зустрічатись в повсякденному мовленні. Субфрейм *lavoie* може репрезентувати спосіб, засіб, шлях; поведження дії: *Tu vas vivre dans le luxe. Tes parents vont t'aplanir la voie...* Ти будеш жити в розкоші. Батьки розчистять перед гобою дорогу. Поданий субфрейм часто вживається в повсякденній лексиці. Субфрейм *die Bahn*, як правило, позначає життєвий шлях і вживається як в літературі, так і релігії: *Wir müssen auf der rechten Bahn sein*. Вартим уваги є також субфрейм *die Reise: Glückliche Reise!* В більшості випадків субфрейм є вживаним в повсякденній лексиці.

З усього вищесказаного, можна зробити висновок, що когнітивна наука розглядає функціонування концепту “шлях” у фразеології та лінгвістиці як невід’ємну складову розумової діяльності людини. Крім того, ШЛЯХ посідає центральне місце в архетиповій моделі світу (сукупності уявлень людини про світ та про саму себе). Архетипова модель світу втілюється у мові у вигляді частини когнітивної системи, через яку реалізується доступ до структур свідомості людини, ідо відповідно уможливорює репрезентацію та аналіз поняття ШЛЯХ за допомогою низки когнітивних моделей – концепту, фрейму та фразеологічних одиниць. Можна зробити висновок, ідо концепт ШЛЯХ в англійській мові, французькій та німецькій мовах та особливості його функціонування та потенціал є повністю проаналізованими та охарактеризованими. Також було розкрито потенціал фреймового та фразеологічного підходу до структурування концептосфери національно-мовної свідомості англійського французького, та німецького суспільства.

### Література:

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии. – Тамбов : ТГУ, 2000. – 123 с.

2. Валюкевич Т. В. Лингвистический статус концепта Внешность // Вісник Харківського національного університету. Комунікативні та когнітивні проблеми дискурсу. – № 537. – 2001. – С. 159-165.
3. Дейк Т. А. ван. Фреймы знаний и понимания речевых актов // Язык. Понимание. Коммуникация. – М. : Прогресс, 1989. – С. 12–40.
4. Жаботинская С. А. Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования // Лінгвістичні студії. – Черкаси : Сіяч, 1997. Вип. 11. – С. 11
5. Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.
6. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного зрения. – М. : Мир, 1978. –С. 249-338.
7. Chambers Dictionary of Idioms: English-Ukrainian semibilingual. – К. :Всеувиго, 2002. – 475с.
8. Cowie A. P., Mackin R., McCaig I. R. Oxford Dictionary of English Idioms. – Oxford : Oxford University Press, 1996. – 685 p.
9. Hornby A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. – Oxford : Oxford University Press, 2005. – 1716 p.
10. Quirk R. Longman Dictionary of Contemporary English. – London : Pearson Longman, 2006. – 1950 p.

Ясінська О. В.,

Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## КОНФЛІКТ КВАЗІАНТОНІМІЧНИХ ТА КВАЗИСИНОНІМІЧНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ В МЕЖАХ КІБЕРБЛОКУ ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ (TACTILE DEVICE)

*Стаття присвячена дослідженню конфлікту квазіантонімічних та квазисинонімічних концептуальних моделей в межах кіберблоку ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ (TACTILE DEVICE). Автор досліджує та порівнює лексико-семантичні варіанти кібернеологізмів *lightpen* і *touchscreen*. В ході дослідження моделюються предметноцентричний та акціональний фреймовий патерни даного кіберблоку.*

**Ключові слова:** кібернеологізми, антонімія, квазіантоніми, квазисиноніми, слот, фрейм, ЛСВ.

*Статья посвящена исследованию конфликта квазиантонимических и квазисинонимических концептуальных моделей в рамках киберблока СЕНСОРНЫЙ ПРИБОР (TACTILE DEVICE). Автор исследует и сравнивает лексико-семантические варианты кибернеологизмов *lightpen* и *touchscreen*. В процессе исследования моделируется предметноцентричный и акциональный фреймовый патерны данного киберблока.*

**Ключевые слова:** кибернеологизм, митонимия, квазиантонимы, слот, фрейм, ЛСВ.

*Quasianonymic and Quasisynonymic Conceptual Models Conflict of Cyberblock TACTILE DEVICE. The article is dedicated to the research of quasiantonymic and quasisynonymic conceptual models conflict within cyberblock TACTILE DEVICE. The lexico-semantic variants of the given cyberneologisms are compared and investigated, aiming at the construction of slots as constituents of object-oriented and actional patterns, structuring the above mentioned cyberblock.*

**Key words:** cyberneologisms, antonymy, quasiantonyms, quasisynonyms, slot, frame, lexico-semantic variant.

У сучасному мовознавстві дослідження теорії антонімії звужується до певної лексико-семантичної групи слів з протилежним значенням на ґрунті конкретної мови або порівняння значеннево-функціональних можливостей декількох мов метою таких досліджень є визначення власне лінгвістичних особливостей певної групи антонімічних слів.

**Актуальність** нашого дослідження зумовлена високою частотністю вживання даних квазіантонімів в комп'ютеризованих процесах світової спільноти та недостатнім їх лінгвістичним вивченням. Дані комп'ютерні неологізми – *lightpen*, *touchscreen* входять до складу кіберблоку ДО-



ТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ та широко застосовуються в кібернеології та комп'ютерній лінгвістиці, тому постає питання їхнього детального дослідження та моделювання концептів, які вони вербалізують в предметноцентричному й акціональному фреймах.

**Мета** статті – детально-цілісний концептуально-фреймовий аналіз кібернеологізмів вищезазначеного кіберблоку, що передбачає з'ясування таких **завдань**:

- 1) проаналізувати погляди лінгвістів-науковців на проблеми антонімії;
- 2) визначити та дослідити способи формування та процеси утворення квазісинонімічних подібностей та квазіантонімічних протиставлень межах кіберблоку ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ;
- 3) проаналізувати типи фреймів, які можна схематично побудувати відштовхуючись від ЛСВ досліджуваних комп'ютерних неологізмів.

**Об'єкт** дослідження – квазіантоніми – *lightpen, touchscreen*.

**Предметом** вивчення є інтеграція кіберблоку ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ у фреймовій структурі предметноцентричного та акціонального фреймів.

За традиційним тлумаченням, антоніми – це слова однієї частини мови, які мають протилежні значення [1, с. 285; 3, с. 17; 11, с. 62; 6, с. 149].

В лінгвістиці проблема антонімії розглядається по-різному. Під антонімами розуміються слова, які пов'язані протилежністю своїх лексичних значень, де виокремлюються власне лінгвістичні ознаки, притаманні протиставним семемам [6, с. 54-56; 7, с. 162].

Окрема група науковців-лінгвістів зазначають, що антоніми – слова, різні за звучанням, які виражають протилежні, але співвіднесені поняття або такі, що ґрунтуються на протиставленні понять [13, с. 63; 10, с. 101].

Інша група вчених подають визначення антонімів як лексем, які протиставляються за найзагальнішою і суттєвою для їх значення семантичною ознакою, причому перебувають на крайніх точках відповідної лексико-семантичної парадигми та розрізняються максимально протилежним значенням [14, с. 131; 12, с. 27].

Мовознавець Л. О. Новиков має власне бачення антонімії, основа якої полягає у функціональних ознаках, які виражають функції протилежності. Різницю між синонімією та антонімією вчений називає “суперечками кількісного порядку”. Словам-антонімам властиві парадигматичні (фронтальна протилежність і різниця за однією диференційною ознакою) та синтагматичні (здатність протиставлятися в тотожних позиціях) властивості. Отже, сутність антонімів зумовлюється функціональними ознаками: це пари (групи слів), які найкраще пристосовані для вираження функції протилежності, ... в значенні яких відображається їх взаємна протилежність одне одному [9, с. 80-81].

Науковець М. Г. Комлев вважає антонімами два слова, що належать до одного граматичного класу, які денотують через два різні поняття два різні денотати. Особливість антонімів полягає в тому, що вони протиставляють об’єкти, а не обмежуються їх диференціацією [8, с. 66].

Підсумовуючи усе вищезазначене, можна стверджувати, що антонімія є мовною універсалією, яка базується на протиставленні значень / понять. Проявляється вона може не тільки на рівні однозначних слів, але й на рівні окремих ЛСВ слів багатозначних.

Антоніми – слова максимально пристосовані для вираження функції протиставлення (протилежності) [9, с. 261].

Суть антонімічних відношень між словами не дозволяє їм об’єднуватись в ряди, як при синонімії, а передбачає тільки бінарну опозицію. Конотативні значення в такій опозиції ролі не грають, оскільки кібернеологізми не розглядаються з різних сторін, а протиставляються за однією ознакою [2]. Антонімія кібернеологізмів будується на наявності у них протилежних ознак.

На підставі аналізу мовознавчих праць можна узагальнити ознаки, за якими виокремлюються слова-антоніми. До них належать: 1) протилежність значень; 2) наявність у значеннєвій структурі антонімічного компонента;

3) належність до однієї частини мови; 4) регулярне протиставлення слів-антонімів у мовленні; 5) співвідносність позначуваних понять; 6) тотожність лексичної сполучуваності; 7) однакова емоційно-стильова забарвленість або сфера лексичної сполучуваності.

Наявність у протиставленні полярних значень, які характеризують одну сутність, зумовлює рівноправність протилежних значень. Одночасно абсолютний характер протилежності значень виявляється лише в межах певного конкретного протиставлення антонімів [2].

Ми припускаємо, що антонімічність слів залежить від їх синтагматичної “поведінки”, у якій можуть реалізуватися полярні протиставлення, породжуючи антонімічні смисли.

Можна припустити, що для нашої фреймової концепції кіберантоніми – це протилежні за значенням кібернеологізми, які виражають опозиційні поняття або концепти.

В нашому дослідженні ми виділяємо концепт МАНПУЛЯЦІЯ ІНФОРМАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЧНИМИ ОБ’ЄКТАМИ, в якому спостерігаємо тенденцію зменшення / скорочення синонімічних значень і появу антонімічних значень в межах даного кіберблоку. По мірі дистанціювання зникає матриця схожості/ідентичності та кібернеологізми *lightpen* і *touchscreen* стають антонімами – словами, які пов’язані протиставленнями. В свою чергу наш загальний концепт розчеплюється на два підконцепти – СТВОРЕННЯ і ВИКОРИСТАННЯ. Підконцепт СТВОРЕННЯ

включає в себе візуалізацію, об'єктивацію інформації, що виражається за допомогою кібернеологізму *lightpen*. Підконцепт ВИКОРИСТАННЯ передбачає фіксацію, використання вже візуалізованої, об'єктивованої інформації, що знаходить своє відображення у кібернеологізмі *touchscreen*. Для того, щоб виявити антонімію та синонімію в межах даного кіберблоку потрібно прийняти їх специфіку. Вони можуть бути синонімічними та антонімічними за певними відтінками своїх значень.

Ми розглядаємо даний кіберблок користуючись в першу чергу методом концептуального аналізу, методом зіставлення, методом словникових дефініцій та інтроспекцією – основним методом проникнення до глибинної суті матеріалу дослідження.

Моделюючи кіберблок ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ у вигляді предметно центричного фрейму, ми враховуємо те, що він представляє собою за концепцією С. А. Жаботинської систему взаємопов'язаних пропозицій, де центральним логічним суб'єктом є ДЕЩО-предмет, якому предикуються: кількісні, якісні, буттєво-акціональні, локативні та темпоральні ознаки [5]:

**[ [ [СТІЛЬКИ (ТАКОГО (ДЕЩО ІСНУЄ))] ЩОСЬ ДІЯЧИ) ТАК] ТУТ]**

**КІЛЬКІСТЬ ЯКІСТЬ ПРЕДМЕТ ДІЯЛЬНІСТЬ СПОСІБ/ФУНКЦІЯ ПРОСТІР/МІСЦЕ**

Ця модель приймає участь у побудові концептуальних структур тих ментальних образів, які включають декілька предметних сутностей [5, с. 257].

Аналіз словникових джерел [15; 16; 17; 18; 19] надає нам можливість подати кіберблок **п'ятьма** слотами предметноцентричної фреймової моделі: [ТАКИЙ(А) якість], [ДЕЩО (предмет)], [ДІЄ З МЕТОЮ (діяльність)], [ТАК (спосіб / функція)], [ТУТ (простір / місце)].

Для заповнення слота [ТАКИЙ(А)] виділяємо такі ЛСВ: *світловий (light)*; *вказівний (pointing)*; *утримуючий джерело світла (holding a light source)* – *LIGHTPEN*; *TOUCHSCREEN* – *сенсорний (touch)*.

Слот [ДЕЩО] відповідно співвідноситься з такими визначеннями: *перо (pen)*; *пристрій (device)*; *авторучка (stylo)* – *LIGHTPEN*; *екран (screen)*; *перо (pen)* – *TOUCHSCREEN*.

ЛСВ, які заповнюють слот [ДІЄ З МЕТОЮ] є такими: *вибору / малювання об'єктів (selecting / painting objects)* – *LIGHTPEN*; *TOUCHSCREEN* – *вводу піктограм / графічних кнопок (input icons or graphical buttons)*.

ЛСВ, які заповнюють слот [ТАК] виявляють способи здійснення діяльності та функції які вона здійснює: *схематично / графічно (schematic / graphically)* – *LIGHTPEN*; *TOUCHSCREEN* – *торканням пальцем / пером (byfinger / pen touching)*.

Для заповнення слота [ТУТ] виділяємо наступні ЛСВ: *LIGHTPEN* –

Таблиця 1. Предметноцентричний тип фреймової моделі кіберблоку ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ

ЯКІСТЬ ТАКИЙ(А,Е)	ПРЕДМЕТ ДЕЩО	ДІЯЛЬНІСТЬ ДІЄ З МЕТОЮ	ТАК	ТУТ
<b>L I G H T P E N</b>				
світлове/ вказівний/ утримуюча джерело світла	перо/екран/ авторучка	вибору/малювання об'єктів	схематично/ графічно	на екрані/дисплеї з електронно- променевою трубкою/ графічному планшеті
<b>T O U C H S C R E E N</b>				
ТАКИЙ	ДЕЩО	ДІЄ З МЕТОЮ	ТАК	ТУТ
сенсорний (е)	екран/перо	вводу пиктограм/графічних кнопок	торканням пальцем/пером	на екрані/дисплеї

В даному типі фреймової моделі кіберблоку ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ кібернеологізми *lightpen*, *touchscreen* є синонімічними. Зокрема, їхня синонімічність виявляється у таких слотах: [ТАКИЙ(Е,А)], де комп'ютерний неологізм *lightpen* представлений такими ЛСВ: \*світловий, \*вказівний, \*утримуючий джерело світла, а *touchscreen* має єдине значення \*сенсорний; [ДІЄ З МЕТОЮ] – \*вибір, \*малювання виявляють характеристики *lightpen*, *touchscreen* здійснює \*ввод об'єктів; [ТАК] показує, що *touchscreen* діяльність, яка здійснюється тактильним способом, тобто через \*торкання пальцем / пером, у той час як *lightpen* виконує діяльність \*схематично, \*графічно. Неповна синонімія прослідковується у слотових пропозиціях [ДЕЩО] та [ТУТ]. Окрім номінації \*перо, яка є спільною для обох комп'ютерних неологізмів, *lightpen* нараховує ще 2 характеристики, а саме \*авторучка, \*пристрій, а *touchscreen* містить нову номінацію \*екран. Аналогічна тенденція спостерігається у слоті [ТУТ], в якому *lightpen* містить широкоохоплюючу характеристику – дисплей / екран, в той час як *touchscreen* розглядає особливий тип екрану / дисплея – \*з електронно-променевою трубкою / \*графічний планшет. Аналіз слотів свідчить про те, що дані кібернеологізми є квазісінонімами.

Також ми розглядаємо даний кіберблок за допомогою **акціональної фреймової моделі**, основу якої складають відносини взаємодії одного предмета з іншими. Семантичні ролі відображають характер відносин між предметними сутностями, серед яких одна (агенс) є центральною, тобто в центрі уваги перебуває не сам предмет, а взаємодія предметів [5]. Цей тип фрейму представлений нами на рисунку 1.

В акціональному фреймі нараховуємо п'ять слотів: [ДЕХТО (агенс)], [ДІЄ З МЕТОЮ], [ДЕЩО], [ТАК (спосіб)], [ТУТ (простір / час)].

ЛСВ співвідноситься зі слотом [ДЕХТО (агенс)]: *користувач (user)*.

Слот [ДІЄ З МЕТОЮ] відповідно співвідноситься з такими характеристиками, які декодують інформацію: *вибору / малювання об'єктів (selectin / paintingobjects) – LIGHTPEN; TOUCHSCREEN – вводу піктограм / графічних кнопок (input icons or graphical buttons)*.

ЛСВ, які заповнюють слот [ТАК] є наступними: *схематично/графічно (schematic / graphically) – LIGHTPEN; TOUCHSCREEN – торканням пальцем / пером (byfinger / pen touching)*.

ЛСВ, які заповнюють слот [ДЕЩО (інструмент)] є такими: *перо (pen); пристрій (device); авторучка (stylo) – LIGHTPEN; екран (screen); перо (pen) – TOUCHSCREEN*.

Слот [ТУТ (місце)] відповідно співвідноситься з такими визначеннями: *LIGHTPEN – екран / дисплей (screen/display); TOUCHSCREEN – екран / дисплей з електронно-променевою трубкою чи графічним планшетом (screen / display with a cathode ray tube or a graphic tablet)*.



Рис. 1. Акціональний тип фреймової моделі кіберблоку ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ

Аналіз емпіричного матеріалу дав змогу з'ясувати, що кіберблок ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ (TACTILEDEVICE), який нараховує два кібернеологізми – *lightpen, touchscreen* може бути фіксованим за допомогою предметноцентричної та акціональної фреймових моделей. В ході нашого дослідження ми виявили, що специфічна антонімічність представлених кібернеологізмів виявляється в слоті [ТАК]. Саме тут дані

комп'ютерні неологізми різняться функціонально – манерою діяльності. У слоті [ТУТ] виявляється часткова поляризація, оскільки *lightpen* вимагає специфічний тип дисплею – з електронно-променевою трубкою або ж з графічним планшетом. Не менш важливою ознакою є той факт, що в концепті СТВОРЕННЯ виявляється наша інтроспектива, а саме: *lightpen* передбачає вільний простір та креативне створення, а *touchscreen* – обмежений / лімітований простір та відсутність створення, він передбачає лише фіксацію / закріплення інформації / графіки / малюнку. Поляризацію антонімічних значень ми виявляємо і у тому факті, що авторучка / перо використовується для створення малюнків, графіки, об'єктів, а за допомогою пальця ми фіксуємо, зберігаємо вже створену інформацію. У словових пропозиціях [ДЕХТО], [ДЕЩО], [ДІЄ З МЕТОЮ] розглянуті нами комп'ютерні неологізми є квазісинонімічними, оскільки відтінки їхніх значень мають спільні ознаки.

Пріоритетом нашого дослідження в даній статті є спроба довести гіпотезу, ідея якої полягає в тому, що ЛСВ комп'ютерних неологізмів одночасно можуть носити квазісинонімічний та квазіантонімічний характер.

Аналіз словникових дефініцій є важливим етапом дослідження кіберблоку ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ та в подальшому може слугувати основою для експериментального дослідження особливостей функціонування концептуально-фреймового аранжування інших кібернеологізмів у ментальному лексиконі особистості. Отримані в цьому дослідженні результати не вичерпують кола питань дослідження кібернеологізмів, а створюють **перспективи** для зіставлення результатів аналізу структури усіх комп'ютерних словників та глибокого аналізу взаємодії кібернеологізмів в рамках концептуально-фреймових моделей.

### Література:

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка / И. В. Арнольд. – М. : Издательство литературы на иностранных языках, 1959. – 351 с.
2. Векуа Н. В. Антонімія якісних прикметників у сучасній українській мові: дис. ... канд. філол. наук: 10. 02. 01 / Н. В. Векуа. – К. : [б. в. ], 2006. – 230 с.
3. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів / Д. І. Олійник, І. С. Олійник. – К. : Вища школа, 1985. – 360 с.
4. Грищенко А. П. Сучасна українська літературна мова: Підручник, 3-ге вид., допов., / А. П. Грищенко. – К. : Вища школа, 2002. – 439 с.
5. Жаботинская С. А. Концепт / Домен: матричная и сетевая модели / С. А. Жаботинская // Культура народов Причерноморья. – 2009. – № 168. – Т. 1. – С. 254-259.
6. Комиссаров В. Н. Проблема определения антонима. О соотношении логического и языкового в семасиологии / В. Н. Комиссаров // Вопросы языкознания. – 1957. – № 2. – С. 49-58.

7. Комиссаров В. Н. Аффиксальные слова-антонимы в современном английском языке / В. Н. Комиссаров // Филологические науки. – 1962. – № 2. – С. 168-174.
  8. Комлев Н. Г. Слово в речи. Денотативные аспекты / Н. Г. Комлев. – [Изд. 2-е, стереотипное]. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 216 с.
  9. Новиков Л. А. Антонимия в русском языке (Семантический анализ противоположности в лексике) / Л. А. Новиков. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1973. – 290 с.
  10. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформатский, В. А. Виноградова. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 536 с.
  11. Соколовская Ж. П. Картина мира в значениях слов. “Семантические фантазии или катехизис семантики?” / Ж. П. Соколовская. – Симферополь: Таврия, 1993. – 233 с.
  12. Тараненко О. О. Українська мова: Енциклопедія / О. О. Тараненко, В. М. Русанівський, М. П. Зяблюк. – К. : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.
  13. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Просвещение, 1964. – 316 с.
  14. Шмелёв Д. Н. Проблема семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д. Н. Шмелёв. – М. : Наука, 1973. – 280 с.
- Джерела ілюстративного матеріалу:
15. Англо-український глосарій виробів Microsoft ®: громадська редакція / за ред. Б. Рицара. – Львів: ЕКО інформ, 2006. – 208 с.
  16. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету та програмування. – Вид. 1. – К. : Вид. дім “Софт Прес”, 2005. – 552с.
  17. Большая компьютерная энциклопедия. – М. : Эксмо, 2007. – 480 с.
  18. П'ятимовний словник інсталяційних термінів: українсько-російсько-польсько-англійсько-німецький словник / Уклад. С. Шнерх. – Львів: ЕКО інформ, 2007. – 269 с.
  19. IBM Dictionary of Computing. Thetenth Edition [by George McDaniel]. – McGraw-Hill, Inc., 1994. – 758 p.

# ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

---

УДК 378. 013

**Вінокурова В. В.,**

*Донецький національний технічний університет, м. Донецьк*

## ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ

*У статті розглядаються компоненти змісту професійно орієнтованого навчання ділової писемної комунікації в навчанні англійської мови студентів нефілологічних спеціальностей. Увага приділяється аналізу особливостей навчання англійської мови студентів екологічного напрямку. Визначенні компоненти змісту навчання ділової писемної комунікації студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ.*

**Ключові слова:** іноземна мова для спеціальних цілей, професійно орієнтований зміст навчання, англійська писемна ділова комунікація.

*В статье рассматриваются компоненты содержания профессионально ориентированного обучения деловой письменной коммуникации в обучении английскому языку. Уделяется внимание анализу особенностей обучения английскому языку студентов экологического профиля. Определены компоненты содержания обучения деловой письменной коммуникации студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений.*

**Ключевые слова:** иностранный язык для специальных целей, профессионально ориентированное содержание обучения, англоязычная письменная деловая коммуникация.

*In the article the components of the contents of the professional-oriented teaching of the business written communication in the training of the English language are examined. The attention is paid to the analysis of features of students' training of the English language of an ecological core-oriented learning. The components of the contents of teaching of the business written communication of students of non-philological specialties of higher educational institutions have been defined.*

**Key words:** foreign language for the special purposes, professional-oriented training contents, the English-speaking written business communication.

Сучасні тенденції розвитку суспільства, встановлення нових міжнародних, економічних та культурних зв'язків, міжнародне співробітництво в галузі науки та освіти суттєво вплинули на зміст освітніх програм,



особливо програм з вивчення іноземної мови (ІМ) у вищих навчальних закладах. Найбільших змін зазнали програми з ІМ для студентів нефілологічних спеціальностей. Останнім часом у вітчизняній та закордонній методиці викладання ІМ розвивається сфера теоретичних та практичних досліджень під загальною назвою “іноземна мова для спеціальних цілей”. Ця галузь передбачає, перш за все, виокремлення мети та змісту навчання ІМ для студентів нефілологічних спеціальностей. Водночас з цим на факультетах технічного та природничого профілів виникає найбільше труднощів з вивченням ІМ. Це пов’язано з недостатньою кількістю годин, які відводяться на вивчення ІМ, низькою мотивацією студентів до вивчення ІМ, відсутністю чіткого професійного спрямування навчальних програм з ІМ на конкретну професійну спрямованість, недостатністю ефективних моделей навчання ІМ студентів різних профілів, зокрема студентів-екологів. До середини 90-х років ХХ століття метою навчання ІМ у немовному вищому навчальному закладі (ВНЗ) було навчання студентів навичкам нормативно вірного перекладу з ІМ рідною, формування вмінь усного спілкування ІМ (на елементарному рівні). В 90-х роках стало зрозуміло, що таких навичок та вмінь недостатньо для роботи в сучасному світі. В першу чергу, розширились контакти та співробітництво між українськими та закордонними ВНЗ, відповідно з’явилась необхідність спілкування іноземною, зокрема англійською, мовою з колегами з інших країн. Приєднання до Болонської конвенції та створення спільного європейського освітнього простору висуває нові вимоги до спеціалістів з вищою освітою. У зв’язку з цим особливо гостро постає питання про підвищення якості навчального процесу та пошуку нових, ефективних методів та прийомів навчання англійської мови для студентів-майбутніх екологів.

Забезпечення високого рівня іншомовної підготовки фахівця-еколога має на меті формування практичних навичок та вмінь, які дозволять використовувати ІМ як засіб професійної та інформаційної діяльності, як інструмент для систематичного поповнення спеціальних знань, а також як основу професійного спілкування. Необхідно також враховувати сучасні вимоги до спеціалістів різних галузей. Спеціалісти з вищою освітою мають оволодіти:

- навиками професійно орієнтованого спілкування ІМ (усного та писемного);
- вмінням аналізувати, узагальнювати та критично оцінювати інформацію, застосовувати свої знання в нових галузях;
- вмінням сформулювати та обґрунтувати власну точку зору на різні професійні питання ІМ.

Для студентів-майбутніх екологів особливо важливим є формування усіх зазначених вмінь та навичок саме у писемному спілкуванні, оскільки

ки вміння вести професійну документацію (запити про екологічний стан навколишнього середовища, описи екологічної ситуації, довідки про екологічну безпеку тощо) складає компонент професійних вмінь спеціаліста екологічної сфери.

**Метою** нашої статті є визначення компонентів професійно орієнтованого змісту навчання англомовної писемної комунікації студентів-майбутніх екологів.

Проблема професійно орієнтованого навчання ІМ розглядалась в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко, В. І. Зінуква, Н. Ягельска, С. К. Фоломкіна, І. А. Зимня, І. Л. Бім, В. Я. Віленський, Л. І. Зільберман, Г. Я. Стеркін, Т. Хатчінсон та ін.), важливість розробки цієї моделі є загальною визначальною. Проте, досвід роботи на природничих факультетах ВНЗ демонструє недостатній рівень сформованості англомовної професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Особливо в галузі ділового писемного спілкування. Разом з цим, фахівці в різних професійних сферах відмічають, що вперше спілкуватись з іноземними колегами вони б хотіли саме за допомогою ділового листування з причини низького рівня володіння розмовною англійською мовою і, як наслідок, невпевненістю у вірному розумінні партнера в процесі реального спілкування. Водночас з цим, вони підкреслюють важливість не лише тільки володіння елементарними навичками ділового листування, а також необхідність досвіду ділового писемного спілкування ІМ. Сформований досвід ділового писемного спілкування забезпечує більш глибоке та точне розуміння інформації, впевненість під час спілкування з іноземними колегами, швидкість реагування в ситуації ділового листування в режимі реального часу [4, с. 6].

Таким чином, необхідність формування у студентів майбутніх-екологів англомовної професійно спрямованої компетенції у писемному мовленні є високою. Разом з цим можна констатувати протиріччя між потребами майбутніх фахівців в оволодінні досвідом ділового писемного спілкування англійською мовою та недостатньою розробленістю технологічного та методичного інструментарію для формування вмінь ділового писемного спілкування англійською мовою в екологічній сфері.

Визначення ефективних умов формування писемної ділової комунікації англійською мовою базується на виокремленні основних компонентів змісту навчання. Зміст навчання ІМ розуміється як категорія, яка є педагогічною інтерпретацією мети навчання. Якщо мета професійно орієнтованого навчання ІМ є багатоаспектною, відповідно і зміст навчання, за допомогою якого відбувається досягнення цієї мети, не може бути представлено в одному компоненті. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники (Гальскова Н. Д., Гез Н. І., Бім І. Л., Пассов Й. І, Ніколаєва С. Ю.) розглядають категорію змісту навчання не як статичну, а як динамічну.

ну, в якій відображується предметний та процесуальний аспекти. Предметний аспект співвідноситься, як правило, з різноманітними знаннями, які засвоюються в процесі вивчення навчального предмета ІМ. Процесуальний аспект – це власно навички та вміння користуватись набутими знаннями з метою здійснення усної / писемної комунікації. Узагальнити ці два аспекти можна в таких компонентах змісту навчання:

1) предметний аспект:

- сфери спілкування, ситуації;
- теми, тексти;
- комунікативні цілі та наміри;
- країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання;
- мовний матеріал.

2) процесуальний аспект:

- навички оперування мовним матеріалом;
- вміння в аудіюванні, читанні, говорінні та писемному мовленні;
- компенсаторні вміння;
- загальнонавчальні навички та вміння [1, с. 123].

Ці компоненти (знання, вміння, навички) найчастіше зустрічаються у різних авторів. В той саме час в теорії вивчення ІМ наразі не має єдиної точки зору на проблему компонентного відбору змісту навчання. Ще складнішим виступає питання про визначення змісту навчання англійської мови для професійних цілей, в нашому випадку для фахівців-екологів.

Найбільш розповсюдженою серед методистів є точка зору на зміст навчання, яка базується на загальнопедагогічному трактуванні цієї категорії та передбачає у своєму складі знання про оточуючу дійсність, досвід реалізації способів діяльності, досвід творчої діяльності, а також досвід емоційного відношення до об'єктів дійсності [2, с. 41 – 63].

На основі теоретичних досліджень, ми вважаємо за доцільне виокремити такі компоненти змісту навчання англомовної писемної ділової комунікації для спеціальних цілей:

- 1) структурна організація ділового листа, його типи;
- 2) метакомунікативні сигнали писемного ділового спілкування, мовні засоби висловлювання комунікативних намірів;
- 3) мовний матеріал (лексико-граматичний, синтаксичний, стилістичний);
- 4) соціокультурні норми поведінки англомовних учасників писемної ділової комунікації;
- 5) способи реалізації стратегій писемної ділової комунікації;
- 6) теми, ситуації спілкування фахівців екологічної галузі;
- 7) прийоми навчання англомовного ділового писемного спілкування.

Необхідно також звернути увагу на те, що формування професійно орієнтованої ділової писемної комунікації залежить від загального рівня

володіння англійською мовою студентів. Тому в межах професійно орієнтованого навчання визначають наступні критерії та показники рівня володіння ІМ:

- володіння мовними професійними знаннями (граматичними структурами, лексичними одиницями професійної спрямованості);
- готовність до мовленнєвої професійної взаємодії та оволодіння усіма видами мовленнєвої діяльності на основі професійно орієнтованої лексики;
- вміння реалізувати свої потреби до іншомовного професійного спілкування за допомогою різноманітних мовних засобів;
- готовність до творчої професійної діяльності (мотивація, пізнавальна та творча активність студентів) [3, с. 100].

Писемна комунікація англійською мовою займає значне місце у підготовці майбутнього фахівця-еколога, оскільки його професійна компетенція не може обмежуватись елементарними вміннями усного мовлення. Спеціаліст екологічної сфери повинен складати ділові листи, готувати документацію екологічного характеру англійською мовою, яка має бути представлена в різних міжнародних організаціях. Тому навчання цьому виду мовленнєвої діяльності повинно стати невіддільною складовою технології формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей.

### Література:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика / Наталья Дмитриевна Гальскова, Надежда Ивановна Гез / Учебн. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учебн. заведений. – М. : Изд. Центр "Академия", 2004. – 336 с.
2. Лернер И. Я. Состав содержания общего образования и его системообразующие факторы / Теоретические основы процесса обучения / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. – М., 1989. – С. 41-63.
3. Петрова И. М., Нестеренко Н. В. Профессионально-ориентированное обучение англоязычной письменной речи студентов, обучающихся по специальности "Международное право" / И. М. Петрова, Н. В. Нестеренко / Современные модели в преподавании иностранных языков и культур в контексте менеджмента качества образования : Сборник материалов IV Всероссийской (с международным участием) конференции 20 апреля, 2010 г. Том 2. / Под общей редакцией Тихоновой Е. В. – М. : РГСУ, 2010. – С. 99-102.
4. Сафонова О. Ю. Формирование опыта делового письменного общения будущих менеджеров в процессе обучения иностранному языку у вузе (на примере английского языка) : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 "Теория и методика профессионального образования" / Ольга Юрьевна Сафонова. – Пенза, 2008. – 24 с.

Голуб Т. В.,

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне

## ВИКОРИСТАННЯ БЛОГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*Стаття присвячена аналізу важливості оновлення змісту освіти шляхом впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, зокрема, використання блогів як інноваційного методу формування професійної компетенції майбутнього вчителя французької мови у вищих навчальних закладах засобами іншомовної комунікації.*

**Ключові слова:** інноваційні методи, Інтернет-технології, блог, професійна компетенція, інтерактивне навчання.

*Статья посвящена анализу важности обновления содержания образования путем внедрения современных информационных технологий обучения, в частности, использование блогов как инновационного метода формирования профессиональной компетенции будущего учителя французского языка у вузах средствами иноязычной коммуникации.*

**Ключевые слова:** инновационные методы, Интернет-технологии, блог, профессиональная компетенция, интерактивное обучение.

*The article analyzes the critical role of the educational content updates realized through implementation of modern information educational technologies, specifically the use of blogs as an innovative method for professional competence build-up of soon-to-be French teachers by means of foreign language communication in higher educational institutions.*

**Keywords:** innovative methods, Internet technologies, a blog, professional competence, interactive teaching.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Для сучасної України є важливою орієнтація на гуманістичні цінності світової культури. Особлива увага приділяється вищій освіті, університетам, їх інтелектуальному потенціалу з метою усвідомлення спільних цінностей та поширення необхідних знань у єдиному загальноєвропейському просторі [2]. Між системою освіти і новими умовами життя виник розрив. Традиційна школа, орієнтована на знання, уміння і навички, не встигає за темпами їх нарощування. Тому державна Національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ ст.”) передбачає виведення освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу, що можливо лише за умов відходу від авторитарної педагогіки і впровадження сучасних педагогічних технологій. Саме цим зумовлена зараз увага педагогів, методистів до інновацій. Метою навчання іноземним мовам у вищих навчальних закладах є формування у студентів про-

фесійної комунікативної компетенції. Інтерактивні технології створюють комфортні умови навчання, за яких кожен студент може відчути свою успішність, інтелектуальну спроможність. В основу такого навчання закладено співробітництво і продуктивне спілкування, націлене на спільне розв'язання проблем, вміння ставити цілі, планувати діяльність, критично мислити щоб досягти бажаних результатів. У вивченні іноземних мов, сучасні технології покликані стати тим інструментом, котрий полегшує засвоєння знань, робить навчання більш цікавим, наочним, живим, творчим та індивідуальним, і дає можливість об'єктивно оцінювати рівень засвоєння матеріалу. Отже, актуальність даної теми диктується вимогами часу щодо оновлення змісту викладання іноземних мов за допомогою використання інноваційних методик та Інтернет-технологій.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** У сучасній педагогіці існує багато різноманітних форм та методів інноваційного навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення умінь та навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у нагоді в подальшому розвитку самоосвіти і самореалізації. Поняття "інновація" в педагогічному процесі означає нововведення, які торкаються цілей, змісту, форм і методів навчання та виховання, організації спільної діяльності викладача і студента [5]. Це стосується удосконалення організації навчального процесу, оновлення змісту освіти, впровадження активних методів і сучасних інформаційних технологій навчання, наприклад, використання блогів [3]. На сьогоднішній день в Україні у навчальний простір іноземної мови все більше інтегруються онлайн-журнали або блоги (blogs). Однією з переваг таких Інтернет-ресурсів є можливість публікувати власні матеріали в Інтернеті, та їх обговорювати. Зараз у світі існує вже значна кількість освітніх блогів для тих, хто вивчає іноземні мови. Прикладами таких блогів є Weblogg-ed (<http://www.weblogged.com/>), Educational Bloggers Network (<http://www.ebn.weblogger.com/>), School Blog (<http://www.schoolblogs.com>), <http://apprendre.overblog.fr><http://www.jeuchanteenclasse.com/> <http://apprendre.over-blog.fr/> та інші.

#### **Формулювання цілей статей (постановка завдання)**

Проблема застосування інноваційних технологій у процесі викладання/навчання іноземної мови для майбутніх вчителів іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації посідає вагомe місце в сучасних методичних дослідженнях, однак деякі її аспекти все ще залишаються дискусійними, наприклад, доцільність, проблема технічного забезпечення, підготовка викладачів. Мета цієї статті – проаналізувати доцільність використання інноваційних методів навчання, зокрема, використання

блогів у контексті формування професійної компетенції майбутнього вчителя французької мови засобами іншомовної комунікації.

**Виклад основного матеріалу.** Вебблог для вчителя представляє собою інформаційний простір, роздуми навколо навчального процесу, педагогічного досвіду або наукового пошуку. Він може бути адресований тим, хто вчиться і тим хто навчає. Блог – це безкоштовний програмний ресурс, що дозволяє викладачеві самостійно створювати різноманітні комп'ютерні матеріали для навчання іноземним мовам. Це можуть бути підібрані тематичні списки посилань, веб-квести (проблемне завдання з використанням ресурсів Інтернету), вправи, тести, тексти, аудіо– та відеофайли. Блог – це веб-сайт, зміст якого становлять регулярно поновлювані записи, зображення, мультимедіа. В 2009 році компанія “Майкрософт Україна” запустила онлайн-соціальну мережу для українських педагогів “Партнерство в навчанні”. За короткий час свого існування сервіс перетворився на дискусійний майданчик і інструмент спілкування між педагогами різних регіонів країни. Можливості сервісу дозволяють учасникам мережі спілкуватися між собою, обмінюватися навчальними й методичними матеріалами. Пропонуючи сторінку в блозі освітніх кадрових ресурсів, збір текстів, посилання, і, можливо, фотографії, відео або звук є одним з найбільш поширених видів використання блогів. Багато вчителів вже захопилися за цю технологію для створення освітніх веб-сайтів: вони пропонують онлайн-ресурси, обмінюватися ідеями для діяльності в класі, описати, як вони використовують конкретну технологію у своїх курсах, і т. д. Блог дозволяє поділитися своїми думками. Він може бути підтримкою для обміну професійним досвідом, коментарями щодо навчального процесу. Перевагою блогу в цьому контексті є те, що він дозволяє автору скористатися досвідом колег зацікавлених в подібних темах і представити свої думки через коментарі. Блог може також використовуватися для підтримки досліджень та управління проектами. Блог може служити щоденником, щоб стежити за ходом проекту. Швидкий і простий для виконання, блог часто використовують в якості носія інформації та засобу комунікації в організації фахових зустрічей: Асоціація французьких викладачів іноземних мов (ASDIFLE) використовує його, наприклад, для організації щорічних нарад, які впроваджують інформаційні технології та комунікації для викладання і навчання. Нарешті, блог може бути використаний як портфель, в якому вчителі можуть аналізувати свій професійний досвід. Блог може також використовуватися в якості навчального простору, де студенти виконують завдання самостійно або у супроводі викладача.

### **Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.**

Таким чином, можна зробити висновок, що ефективність комунікативно спрямованого навчання іноземних мов у вищій школі залежатиме

від бажання і здатності викладачів скористатися позитивним досвідом застосування інноваційних методів на прикладі блогів, що сприятиме розвитку та самовдосконаленню навчально-комунікативного процесу. А це забезпечує входження України до європейського освітянського простору. “Надто важливо, щоб інновації в освіті впроваджувалися обдуманно, з реальною користю для суспільства й без необдуманих витрат. Дослідження “Інновації в навчанні” надало інформацію, яка може допомогти нам відкоригувати план дій із підтримки українських учителів у впровадженні інноваційних технологій освіти. Це дозволить ефективніше організувати процес поширення передового досвіду в сфері освіти й тим самим заощадить бюджетні кошти”, – відзначає Дмитро Табачник, Міністр освіти і науки України.

### **Література:**

1. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика : Учебное пособие. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2000.
2. Крючков Г. Болонський процес як гармонізація Європейської системи вищої освіти. Іноземні мови в навчальних закладах. Педагогічна преса, 2004.
3. Інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу : інноваційні засоби і технології : Колективна монографія. – К. : Атіка, 2005. – 272 с.
4. Навчально-методичний збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2008.
5. Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності. Директор школи. – 2001. – № 4. – 7 с.
6. <http://apprendre.over-blog.fr/>



*Гребінник Л. В.,*

*Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ*

## **ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКІЙ МОВИ ЗА ФАХОВИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 8. 040201 “СОЦІОЛОГІЯ”**

*У статті проілюстровано специфіку викладання німецької мови за фаховим спрямуванням студентам спеціальності “Соціологія”, охарактеризовано навчальні матеріали та види роботи з ними. Підкреслюється значення інноваційних методик в організації самостійної індивідуальної роботи студентів.*

**Ключові слова:** професійно орієнтоване навчання, німецька мова, соціологія, мовленнєві компетенції, самостійна індивідуальна робота, інноваційні методики.

*В статье проиллюстрирована специфика преподавания профессионально ориентированного немецкого языка студентам специальности “Социология”, охарактеризованы учебные материалы и виды работы с ними. Подчеркивается значение инновационных методик в организации самостоятельной индивидуальной работы студентов.*

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное обучение, немецкий язык, социология, речевые компетенции, самостоятельная индивидуальная работа, инновационные методики.

*In the article the specific of the professionally oriented teaching of German language is illustrated to the students of specialty “Sociology”, educational materials and types of work are described with them. The innovative methods are bringing into focus in organization of independent individual work of students.*

**Keywords:** professionally oriented teaching, German language, sociology, speech competency, independent individual work, innovative methods.

Невід’ємним компонентом професійної підготовки фахівців будь-якого профілю є оволодіння іноземною мовою. Вузівський курс іноземної мови несе професійно орієнтований характер і спрямований перш за все на практичне оволодіння студентами навиками усного та писемного мовлення з метою реалізації конкретних комунікативних потреб та видів професійної діяльності спеціалістів відповідного напрямку.

Актуальність питання професійно орієнтованого навчання іноземним мовам зумовлене потребами модернізації вищої освіти, яка передбачає підвищення якості освіти шляхом структурної перебудови національної освітньої системи, розширення міжнародного співробітництва та стимулювання мобільності студентів, що, в свою чергу, вимагає практичного володіння іноземною мовою. Посилення вимог до рівня володіння

іноземною мовою відображається і в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті і виданому останнім часом Міністерством освіти і науки України наказі № 99 від 10 лютого 2010 року “Про концепцію організації підготовки магістрів в Україні”, який передбачає, що “обов’язковою умовою вступу до магістратури має стати вступне випробування з іноземної мови” [4]. Тому як вивчення, так і використання іноземних мов виходить далеко за межі обов’язкової освіти і потребує вивчення їх упродовж усього життя.

У даній статті ставиться за мету продемонструвати особливості навчання німецькій мові студентів спеціальності “Соціологія”, охарактеризувати навчальні матеріали та види роботи з ними у рамках вузівського курсу німецької мови.

У більшості вищих навчальних закладів України іноземна мова для немовних спеціальностей викладається на 1-му і 2-му курсах та є обов’язковим навчальним предметом. Особливість даного предмету полягає в тому, що метою навчання є не стільки знання про сам предмет, тобто про мову (мовна компетенція), скільки отримання навичок та вмінь різних видів мовленнєвої діяльності. Кількість годин, виділених за навчальним планом на вивчення іноземної мови, не дає можливості формування всіх мовленнєвих компетенцій в рамках аудиторних занять. Таким чином, основну увагу сконцентровано на організації самостійної індивідуальної роботи студентів, що вимагає від викладача особливого підходу до організації навчального процесу, розподілу матеріалу, видів роботи. Слід зауважити, що традиційні методики, в основі яких лежить формування граматичних компетенцій, потребують суттєвого перегляду при укладанні навчальних та робочих програм з іноземної мови для професійного спілкування, оскільки комунікативний підхід навчання іноземним мовам вимагає ситуативно-орієнтованого оволодіння певними мовленнєвими компетенціями.

Конкретні професійні потреби студентів спеціальності “Соціологія” передбачають уміння:

- розуміти автентичні тексти професійного (соціологічного) змісту з підручників, газет, популярних і спеціалізованих журналів та Інтернет-видань;

- знаходити та розпізнавати актуальну інформацію у вказаних джерелах;

- розуміти комунікативні наміри та наслідки висловлювання (напр., службових записок, листів, оголошень, запрошень), адекватно реагувати у конкретній комунікативній ситуації;

- розпізнавати суттєво важливу інформацію під час обговорень, дискусій, доповідей, лекцій, бесід, пов’язаних з навчанням і професією;

- реферувати іншомовні джерела соціологічного змісту;

– викладати власні думки у письмовій формі [5].

Кафедра іноземних мов Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, підтримуючи зростаючу роль неперервної освіти у реформаційних процесах, що відбуваються в сучасній освіті, розробила низку навчальних посібників, які мають на меті не лише допомогти вступникам до магістратури зорієнтуватися в підготовці до вступного іспиту, а й скерувати студентів 1-2 курсів денного та заочного відділень щодо організації їх самостійної роботи з іноземної мови.

Специфіка іншомовної професійної підготовки майбутніх соціологів передбачає перш за все відбір дидактичних матеріалів за фаховим спрямуванням. Навчальний посібник “Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей 8. 040201 “Соціологія”, 8. 050201 “Менеджмент організацій” містить 30 автентичних текстів зокрема за фахом “Соціологія” (напр. : “*Tätigkeitsfeld und berufliche Situation von Sozialwissenschaftlern*”, “*Zum Begriff Gesellschaft*”, “*Was ist gerecht? (Zur Frage der sozialer Gerechtigkeit)*”, “*Gesellschaftstheorien von Herbert Spencer*”, “*Angewandte Soziologie: Meinungsforschung*”, “*Diskriminierungstheorie in der Soziologie*” та ін.) [2].

Індивідуальна самостійна робота студентів з такими текстами передбачає не лише читання, переклад та реферування тексту, а й самостійне укладання студентом словника соціологічних термінів на основі лексики з тексту. Саме при роботі з текстом студенти знайомляться з такими соціологічними поняттями як *abweichendes Verhalten, die Beziehung, die Eigenschaft, der Entwicklungsprozess, die Führungsposition, die Gemeinsamkeit, die Gesellschaft, die Hierarchie, die Menschheit, Normen und Werte, die Öffentlichkeit, soziale Systeme, die Untersuchung, der Unterschied, die Vergesellschaftung* та ін.

На розширення та поглиблення професійного словника майбутніх соціологів орієнтовані також і лексико-граматичні вправи навчального посібника, представлені у вигляді тестів з дотриманням принципу комунікативної спрямованості навчання іноземним мовам. Наведемо окремі приклади:

**Aufgabe I. Kreuzen Sie das Richtige an.**

1. Diese Theorie versucht die Naturgesetze auf eine menschliche Gesellschaft \_\_\_\_.

a) übertragen b) zu übertragen c) überzutragen

2. Du bist zeitlebens \_\_\_\_\_ das verantwortlich, was du dir vertraut gemacht hast. (Antoine de Saint-Exupery)

a) für b) mit c) auf

**Aufgabe II. Ergänzen Sie die Sätze durch die fehlenden Personalpronomen.**

3. Er interessiert sich für soziale Probleme nicht. \_\_\_\_\_ gegenüber nimmt seine Frau an allen Veranstaltungen teil.

**Aufgabe III. Setzen Sie die richtigen Adjektivendungen ein.**

4. Die Soziologie erforscht alle Aspekte des sozial \_\_\_\_\_ Zusammenlebens.

5. Die unbefriedigt \_\_\_\_\_ Bedürfnisse bestimmen die Motivation [2, с. 19-25].

Жоден фахівець не обходиться на сучасному етапі розвитку науки без таких новітніх технологій як комп'ютер та Інтернет. Всесвітня мережа є як джерелом інформації так і засобом обміну інформацією. Молоде покоління студентів швидко реагує на різні нововведення, швидко навчається орієнтуватися в тих чи інших ресурсах. Викладач у такій ситуації не повинен розглядати Інтернет як свого конкурента у навчальному процесі. Завдання викладача – постійно підвищувати свій професійний рівень і ефективно застосувати в навчальному процесі ті безмежні можливості, які пропонують сьогодні новітні технології. Інтернет можна успішно використовувати для підготовки до занять. У глобальній мережі є необмежена кількість мовного і країнознавчого матеріалу, методичні рекомендації щодо новітніх технологій навчання, поради авторів нових підручників і навчальних комплексів, можливість постійно підвищувати власний рівень володіння мовою, обмінюватися досвідом з колегами з-за кордону [1, с. 226].

У сфері викладання іноземних мов Інтернет слугує засобом навчання, оскільки пропонує такі види роботи як листування за допомогою електронної пошти з ровесниками з інших країн, участь у різноманітних конкурсах і олімпіадах, участь у текстових і голосових чатах, читання гіпертекстової інформації за фахом, використання он-лайн словників та багато іншого.

Як форма контролю самостійної роботи студентів з інформаційними джерелами за фахом пропонується підготовка ними реферату за професійним спрямуванням. У навчальному посібнику “Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей 8. 040201 “Соціологія”, 8. 050201 “Менеджмент організацій” запропоновано перелік тем для написання рефератів зокрема для студентів спеціальності “Соціологія” (*Geschichte der Soziologie: Ursprung, Entwicklung, Hauptseiten und bedeutende Figuren; Soziale Ungleichheit als Problem der allgemeinen Soziologie; Kommunikationstheorie in der Mikrosoziologie; Soziale Rolle und Rollenerwartung in der Soziologie; Sozialer Wandel und Modernisierungstheorien* та ін.) [2, с. 30-31].

Такий вид роботи потребує ретельної підготовки та консультативної допомоги з боку викладача. Необхідно навчити студентів знаходити, розпізнавати та диференціювати релевантну інформацію, аналізувати та систематизувати матеріал, належним чином оформити результати роботи. Як показує досвід, саме таких базових умінь потребують фахівці-соціологи у подальшій професійній чи науковій діяльності. Проте, вперше вони знайомляться з методикою написання наукової роботи лише на

старших курсах. На наш погляд, доречно вже з першого курсу на найпростішому прикладі наукової роботи – рефераті – вчити студентів працювати з інформацією, особливо з іншомовним матеріалом.

Навчальний посібник “Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей 8. 040201 “Соціологія”, 8. 050201 “Менеджмент організацій” містить докладні рекомендації щодо написання рефератів німецькою мовою, особлива увага звертається на структуру та оформлення письмової роботи, подано зразок оформлення бібліографічного опису літературних джерел, а у другому, виправленому та доповненому виданні даного навчального посібника подано також зразок реферату.

Отже, специфіка викладання німецької мови за фаховим спрямуванням студентам спеціальності “Соціологія” полягає в тому, що протягом лімітованого навчальними рамками періоду студенти оволодівають мовленнєвими компетенціями, необхідними для спілкування іноземною мовою з метою отримання професійної інформації. На перший план при цьому виходить організація самостійної індивідуальної роботи студентів шляхом поєднання традиційних та інноваційних методик.

### Література:

1. Бойко Л. М. Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : збірник наукових праць. – 2009. – № 1. – С. 225-228.
2. Гребінник Л. В., Петько Л. В., Ніколаєнко В. В. Німецька мова для вступників до магістратури зі спеціальностей 8. 040201 “Соціологія”, 8. 050201 “Менеджмент організацій” : навчальний посібник для бакалаврів, викладачів та студентів ВНЗ / за ред. Гончарова В. І. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 138 с.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект) // Освіта. – 2001 р. 11-18 липня. – С. 2-6.
4. Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні / Наказ Міністерства освіти і науки України № 99 від 10. 02. 2010. [Електронний ресурс]. Режим доступу до журналу : <http://news.yurist-online.com/laws/12762>.
5. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування для вищих навчальних закладів України / [С. М. Анеліна, Л. С. Аззоліні, Н. Є. Беньяміна та ін. ] – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.

*Малюга О. С.,*

*Міжрегіональна академія управління персоналом, м. Київ*

## МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

*У статті представлені методичні рекомендації щодо навчання професійно орієнтованого читання студентів магістратури; визначені критерії встановлення початкового та підсумкового рівнів володіння іншомовним читанням; досліджуються навчальні модулі в рамках кредитно-модульної організації навчального процесу з іноземної мови у магістратурі аграрних ВНЗ; розглядаються дії студентів магістратури і наводяться приклади вмінь на передтекстовому, текстовому і післятекстовому етапах навчання.*

**Ключові слова:** професійно орієнтоване читання, магістрант, наукова англомова стаття.

*В статье представлены методические рекомендации по обучению профессионально ориентированному чтению студентов магистратуры; определены критерии установления начального и итогового уровней владения иноязычным чтением; исследуются учебные модули в рамках кредитно-модульной организации учебного процесса по иностранному языку в магистратуре аграрных вузов; рассматриваются действия студентов магистратуры и приводятся примеры умений на дотекстовом, текстовом и послетекстовом этапах обучения.*

**Ключевые слова:** профессионально ориентированное чтение, магистрант, научная англоязычная статья.

*Methodological recommendations on teaching future masters to read profession oriented texts have been presented in the article; criteria to specify the preliminary and final level in profession oriented reading have been determined; educational modules within the credit and modular model to teach future masters a foreign language in agriculture have been investigated; future masters' actions and patterns of skills are considered at the pre-text, while-text and post-text stages.*

**Key words:** profession oriented reading, future masters, English scientific article.

Професійно-орієнтоване читання (ПОЧ) посідає головне місце в іншомовній мовленнєвій діяльності студентів магістратури (магістрантів), оскільки провідною на рівні магістратури є науково-дослідна діяльність, яка завершується написанням магістерських робіт [4]. Для проведення власних досліджень магістранти потребують використання наукової інформації, що репрезентує сферу їхньої професійної діяльності, з іншомовних джерел. Отже, формування у магістрантів вмінь читання іншо-

мовної наукової літератури з фаху певного жанру й тематики потребує спеціальної технології навчання.

Теоретичні й практичні аспекти навчання іншомовного читання широко висвітлені в значній кількості наукових досліджень з методики навчання іноземних мов (Г. В. Барабанова, Т. С. Серова, С. К. Фоломкіна та ін.). Втім, у цих дослідженнях не враховано ні специфіки професійної підготовки магістрантів, ні жанрових особливостей наукових іншомовних текстів. Отже, **мета** цієї статті полягає у представленні методичних рекомендацій щодо навчання магістрантів ПОЧ наукових англomовних статей (НАС) на основі розробленої нами методики навчання [2; 3]. Остання призначена для магістрантів аграрних ВНЗ, які вивчають англійську мову за професійним спрямуванням, і розрахована на 86 годин: 36 годин аудиторних занять та 50 годин – позааудиторної самостійної роботи.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [1] початковим рівнем володіння магістрантами навичками та вміннями ПОЧ має бути рівень В2, визначати який рекомендується за допомогою відповідно складеного тесту, у якому враховано навчання англійської мови за професійним спрямуванням в основному курсі (для бакалавра та/або спеціаліста) [3]. Даний тест дозволяє перевірити початковий рівень володіння магістрантами ПОЧ за такими критеріями: “рівень володіння пошуково-переглядом читанням”, “рівень володіння вивчаючим читанням”, “рівень володіння ознайомлювальним читанням”, “сформованість лексичних навичок” і “сформованість граматичних навичок” читання. Перші три критерії спрямовані на перевірку повноти розуміння тексту, два останні критерії дозволяють перевірити сформованість мовленнєвих навичок читання, що забезпечують точність розуміння тексту.

Корпус текстів складається з 15 НАС, які максимально спрямовані на задоволення професійних інформаційних потреб магістрантів зооветеринарних та біологічних спеціальностей. Враховуючи те, що кількість годин, відведених на опрацювання всіх НАС, є недостатньою, пропонується відібрати тексти із корпусу, що задовольняють професійні інформаційні потреби конкретної аудиторії. Відповідно до запропонованої методики [2], мінімальна кількість таких текстів – п’ять. Кожен з цих текстів має представляти окремий жанр НАС: оглядова стаття, стаття-аналіз, стаття-доповідь, експериментальна стаття, оскільки навчання ПОЧ НАС відображає природну ситуацію читання магістрантом наукового тексту. Зважаючи на те, що фахові журнали містять найбільшу кількість експериментальних статей, вважаємо ефективним відібрати два текстиекспериментальної статті із корпусу. Відбіртектів НАС із корпусу необхідноздійснювати за допомогою спеціальної анкети, яка враховує професійні інформаційні потреби магістрантів: навчальні дисципліни, спеціалізації, орієнтовні теми їх дослідження [3]. На виконання тесту та проведення анкетування рекомен-

дується відвести 2 години аудиторного часу: 60 хвилин – на виконання тесту; 20 хвилин – на проведення анкетування.

Наступне заняття (2 години) пропонується присвятити ознайомленню магістрантів із курсом, що пропонується, а саме з його структурою, жанрами НАС, видами ПОЧ, етапами його навчання тощо.

Курс навчання магістрантів ПОЧ НАС складається з двох змістових модулів: 1-й модуль включає навчання читання оглядової статті, статті-аналізу; другий модуль – навчання читання статті-доповіді, а також двох експериментальних статей. Загалом магістрантам доведеться виконати на аудиторних заняттях п’ять комплексів вправ, що укладаються на основі трьох підсистем вправ: 1-а) для навчання читання оглядової статті; 2-а) для навчання читання статті-аналізу; 3-я) для навчання читання експериментальної статті і статті-доповіді. Навчання читання кожного окремого тексту НАС передбачає проходження магістрантами трьох етапів: передтекстового, текстового і післятекстового.

**Передтекстовий** етап є підготовчим і тому переважно спрямований на подолання мовних труднощів до читання НАС. На цьому етапі передбачено формування мовленнєвих навичок ПОЧ НАС та підготовка до читання тексту незалежно від жанру. Магістрантам слід виконати вправи, націлені на формування лексичних та граматичних навичок читання НАС, компенсаційних умінь, що забезпечують точність розуміння, і вправи на активізацію власних фонових знань.

**Текстовий** етап є відображенням природної ситуації ПОЧ і тому передбачає розуміння магістрантами змісту НАС. Оскільки на цьому етапі відбувається вилучення наукової інформації з тексту, магістрантам слід виконати вправи, які спрямовані на послідовне навчання читання окремих розділів НАС, і націлені на формування *загальних* та *специфічних* умінь ПОЧ НАС. Під першими ми розуміємо вміння, що мають бути сформовані для читання текстів НАС будь-якого жанру, а саме вміння орієнтовно встановлювати галузі, спеціалізації, теми, що репрезентує НАС, її відношення до власного дослідження за назвою статті, використовувати наявні фонові знання для розуміння тексту, розуміти паралінгвістичні засоби тексту. *Специфічні* вміння були визначені нами на основі співвіднесення умінь, які, на наш погляд, є необхідними для читання наукової прози і не увійшли до загальних, з композиційно-смісловими й жанровими особливостями текстів НАС та професійними інформаційними потребами магістранта [2]. Прикладом є вміння отримувати загальну уяву про мету, зміст, процес, методи та результати дослідження, висновки автора з анотації. Вміння, що формуються на цьому етапі забезпечують повноту розуміння тексту.

**Післятекстовий** етап включає перевірку розуміння магістрантами змісту НАС з боку викладача, а також навчання розуміння ними тексту



НАС на рівні значення, тобто обробку вилученої наукової інформації. Для контролю розуміння змісту тексту магістрантам пропонується виконати тестові завдання, письмовий переклад найважливішого розділу статті, написати анотацію або реферативний переказ тексту, взяти участь в обговоренні наукових проблем, що представлені у тексті, і, нарешті, створити доповідь на основі попередньо прочитаних текстів. На цьому етапі магістрантам слід також виконати вправи, спрямовані на обробку вилученої наукової інформації: її оцінку, інтерпретацію, формулювання висновків щодо релевантності інформації до власного дослідження. У них мають бути сформовані *загальні* вміння синтезувати власні фахові знання з отриманими, інтерпретувати висновки автора, а також *специфічні* вміння ПОЧ НАС, що забезпечують глибину розуміння тексту. Для навчання читання кожного з п'яти текстів НАС пропонується відвести однакову кількість годин аудиторних занять – 6 годин: по 2 години на кожний етап. Загальний обсяг аудиторного часу, запланованого на виконання магістрантами п'яти комплексів вправ, становить 30 годин.

Через можливий брак інформації в текстах НАС, з якими працюють магістранти в аудиторії, для ефективної організації навчального процесу кожен магістрант має відібрати і прочитати тексти НАС, що максимально задовольняють його професійні інформаційні потреби, на домашніх заняттях. При цьому жанри цих НАС повинні відповідати тим, з якими він працює в аудиторії. Отже, для самостійного читання магістрантами власне відібраних текстів НАС рекомендується відвести 30 годин: 6 годин для читання одного тексту. В кінці кожного модуля магістрант має виконати модульну контрольну роботу, завданням для якої слугує доповідь з наукової проблеми з опорою на прочитані тексти НАС. Для виконання модульної контрольної роботи виділяється 5 годин позааудиторної роботи.

Під час навчання магістрантів ПОЧ НАС допускається виконання вправ, які вони не встигають виконати в аудиторії, на самостійних домашніх заняттях. Особливо це стосується передтекстового етапу, на якому заплановано виконання найбільшої кількості вправ. Пропонуємо відвести на це 10 годин позааудиторної роботи (2 години на один текст).

Оцінювання навчальних досягнень магістрантів здійснюється у модульно-рейтинговій системі за 5-бальною шкалою, кожен з яких відповідає певній кількості рейтингових балів, з розрахунку на те, що максимальний рейтинг магістранта за 1-й модуль становить 60, 2-й модуль – 80, весь курс навчання – 140 рейтингових балів. Оцінювати слід правильне виконання вправ, розуміння змісту НАС, уміння обробляти отриману наукову інформацію з позиції власного дослідження, короткий виклад змісту самостійно прочитаної НАС. Рейтинг магістранта за вивчення навчального матеріалу кожного модуля є сумою рейтингових балів за ауди-

торну, поза аудиторну та модульну контрольну роботу, а його рейтинг за весь курс – сумою рейтингових балів за кожний модуль. Система оцінювання академічних успіхів магістранта передбачає переведення оцінок до національної шкали та шкали Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS), і виглядає так: 126-140 балів – відмінно; 105-125 балів – добре; 84-104 балів – задовільно; 49-83 балів – незадовільно з можливістю повторного складання; 48 і менше балів – незадовільно з обов’язковим повторним курсом. З них за I модуль: 54-60 балів – відмінно; 45-53 бали – добре; 36-44 бали – задовільно; 21-35 – незадовільно з можливістю повторного складання; 20 і менше балів – незадовільно з обов’язковим повторним курсом; за II модуль: 72-80 – відмінно; 60-71 – добре; 48-59 – задовільно; 28-47 – незадовільно з можливістю повторного складання; 27 і менше – незадовільно з обов’язковим повторним курсом.

Підсумковий рівень володіння магістрантами ПОЧ НАС перевіряється за допомогою спеціально укладеного тесту на матеріалі корпусу текстів НАС [3]. По закінченню курсу магістранти повинні досягти рівня B2+ або C1, залежно від спеціальності. Позитивним вважається виконання тестів для контролю початкового та підсумкового рівнів володіння ПОЧ НАС, якщо кількість правильних відповідей становить не менше 60%. Оцінювати рівень володіння доцільно за допомогою Європейської системи оцінювання. На проведення тестування для встановлення підсумкового рівня володіння магістрантами ПОЧ НАС пропонуємо відвести 2 години.

Слід зазначити, що сьогодні з’являються нові жанри НАС. А відтак курс навчання магістрантів ПОЧ НАС може бути доповнений додатковими комплексами вправ, що і є перспективою наших подальших досліджень.

### Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. – К., 2007. – Кн.1. – 2007. – 220 с.
3. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англомовних текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. – К., 2007. – Кн.2: Додатки, 2007. – 299 с.
4. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень : Конспект лекцій / А. С. Філіпенко. – К. : “Академвидав”, 2004. – 207 с.

**Мороз Л. В., Казнодзей А. В.,**

*Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне*

## **ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

*У статті описується педагогічна майстерність викладача іноземної мови в процесі міжкультурної інтеграції.*

**Ключові слова:** комунікація, особистісні вміння, професійна діяльність, мотивація, мовленнєва діяльність.

*В статье описывается педагогическое мастерство преподавателя иностранного языка в процессе межкультурной интеграции.*

**Ключевые слова:** коммуникация, личностные умения, профессиональная деятельность, мотивация, языковая деятельность.

*This article describes pedagogical skills of the teacher of foreign language in the course of intercultural integration.*

**Key words:** communications, personal abilities, professional activity, motivation, language activity.

На сучасному етапі розвитку педагогіки першоосною є поняття професійної компетенції. Професійна компетенція забезпечується відповідними вміннями практичного оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування, так і засобом розв'язування методичних завдань, наявністю певних якостей особистості, які сприяють її активному та успішному функціонуванню в умовах професійно-педагогічної діяльності. Формування професійно-педагогічної компетенції відбувається разом з усіма елементами педагогічної діяльності викладача іноземної мови. Це означає, що для ефективності здійснення навчального процесу потрібно враховувати: наявність джерел педагогічної майстерності, які спрямовані на педагогічну діяльність, бажання виконувати дії для здобування професійних знань і розвитку вмінь та прагнення перевіряти свій досвід на практиці; розуміння структури професійно-педагогічної діяльності під час навчання іноземної мови з урахуванням специфіки цілей, методів та прийомів навчання; наявність професійно значущих вмінь та навичок, які постійно розвиваються та вдосконалюються і забезпечують реалізацію основних виробничих функцій викладача іноземної мови.

**Метою статті** є проаналізувати зміст педагогічної діяльності викладача іноземної мови в процесі міжкультурної інтеграції.

Перелік професійно-педагогічних вмінь подано в працях О. Б. Бігич, Н. В. Баграмової, Н. Д. Гальської, В. Г. Бобрової, Н. М. Розенберга, С. Ю. Ніколаєва та ін.

Якщо розглянути вміння з погляду інтердисциплінарності, а саме: педагогіки, психології та методики викладання, то можна представити їх трьома групами: спеціальних, загально-педагогічних та особистісних умінь. Спеціальні вміння залежать від характеру навчальної дисципліни і дають змогу поглиблено ознайомлюватися з нею. До складу загально-педагогічних умінь належать основні, тобто дидактичні, психологічні, організаторські, суспільно-політичні та додаткові, тобто практичні, спортивні й художні. Особистісні вміння—це педагогічні здібності (комунікативні, експериментальні, дидактичні та організаторські) і психічні якості особистості майбутнього викладача (інтелектуальні, моральні, вольові).

Професійна діяльність складається з чіткої послідовності декількох етапів. Так, безпосередній перехід до викладання певного курсу з іноземної мови, потребує від викладача формування загального бачення очікуваної діяльності та її результатів, тобто полягає в опрацюванні значного інформаційного масиву. Потім слід визначитися із загальними цілями, навчальним матеріалом, методами, засобами, прийомами навчання, які найкраще відповідають цьому курсу. Наступним кроком викладача є планування конкретного заняття з іноземної мови, яке має бути певним внеском у досягненні загальної мети курсу. Після виконання значного обсягу підготовчої роботи викладач починає проводити заняття з іноземної мови, здійснює багатоаспектний аналіз професійної діяльності з метою запобігання помилкам у майбутньому та досягнення вищого рівня професіоналізму.

Першою групою професійних умінь педагога є *підготовка до організації навчально-виховного процесу*, яка включає в себе уміння: аналізувати мовний та мовленнєвий матеріал з точки зору лінгвістики та методики викладання іноземних мов; аналізувати та оцінювати підручники та методичні матеріали; проводити дослідницьку роботу з проблем навчання іноземної мови з метою вивчення нових стратегій навчання; аналізувати допоміжні засоби навчання та обирати ті, що найкраще відповідають цілям навчання на певному етапі.

Власне ж проведення заняття з іноземної мови, як один з чи не найскладніших видів педагогічної діяльності, містить в собі цілу низку складових: зміст, структура, організація та атмосфера заняття, кожна з яких, є, в свою чергу, окремою групою умінь.

Так, *зміст заняття* включає три підгрупи умінь, які стосуються навчання видів мовленнєвої діяльності; розвитку мовних навичок, визначення сформованості мовленнєвих навичок та умінь їх оцінювання; розвитку навчальних умінь студентів.

Перша підгрупа умінь — *навчання аудіювання*. Воно полягає у вмінні: володіти нормативною іншомовною вимовою; здійснювати виховний, освітній і розвивальний вплив на студентів за допомогою обраних аудіо-

текстів; розвитку лексичних і граматичних навичок на основі текстів для аудіювання; організувати роботу з аудіотекстом таким чином, щоб вона сприяла вдосконаленню рецептивних слухових навичок на основі фонетичних явищ іноземної мови, які зустрічаються в аудіотекстах; навчати аудіюванню прагматичних текстів; навчати таких прийомів аудіювання, як мовна здогадка, анотація, прогнозування, ігнорування деталей; змінювати умови роботи з аудіотекстом; надавати попередні пояснення до сприймання на слух монологічного чи діалогічного мовлення.

Наступною складовою групи умінь мовленнєвої діяльності є *навчання усного спілкування*, що охоплює вміння: адаптувати своє мовлення до конкретної ситуації та рівня оволодіння іноземною мовою студентами; стимулювати спонтанне мовлення; аналізувати та враховувати під час навчання психологічні і мовні особливості діалогічного мовлення; методично грамотно пред'являти тексти діалогів у власному виконанні чи з використанням технічних засобів навчання; трансформувати монологічні тексти в діалоги різних функціональних типів; укладати на основі аналізу різноманітні схеми діалогів різних функціональних типів; передбачувати можливі мовні і психологічні труднощі оволодіння студентами монологами різних функціональних типів; стимулювати іншомовну мовленнєву діяльність студентів у монологічному мовленні способом постановки певних комунікативних завдань; аналізувати та критично оцінювати подані в підручнику вправи для навчання монологічного мовлення, визначати їхні цілі та ефективний режим виконання; формулювати мовленнєві завдання для пред'явлення і навчання монологів різних функціональних видів; виділяти постійні і перемінні складові в структурі і змісті висловлювання на рівні речення і надфразової єдності монологів різних функціональних видів; модифікувати тексти для читання та аудіювання у тексти монологів різних функціональних видів як зразки для студентів; виявляти і методично правильно виправляти помилки студентів у говорінні.

Не менш важливою складовою цієї підгрупи умінь є й навчання *письмного спілкування*, або ж вміння: адаптувати своє писемне мовлення до конкретних умов та рівня оволодіння іноземної мови студентами; формулювати цілі навчання писемного мовлення; методично грамотно оформити у письмовому вигляді план-конспект заняття з іноземної мови; грамотно та логічно оформляти письмові повідомлення іноземною мовою; орієнтуватися в етапах навчання писемного мовлення та в системі вправ для формування умінь писемного мовлення; пояснювати призначення різних анкет, формулярів, опитувальних листів; передбачати потенційні навчальні труднощі писемного спілкування та знаходити їх причину.

Отже, педагогічна майстерність – це комплекс спеціальних знань, умінь та навичок, які дають змогу викладачеві ефективно керувати на-

вчально-пізнавальною діяльністю студентів та здійснювати значний педагогічний вплив і взаємодію.

### **Література:**

1. Гуревич Р. С. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця як невід'ємна складова сучасної професійної діяльності // Педагогіка та психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : Збірник наукових праць / За редакцією І. А. Зазюна та Н. Г. Ничкало. – Київ, 2003. – С. 534-559.
2. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : Підручник / Колектив авторів під керівн. Ніколаєвої С. Ю. – К.: Ленвіт, 1999. – 319 с.
3. Розенберг Н. М. Информационная культура в содержании общего понятия / Н. М. Розенберг // Сов. Педагогіка. – 1991. – № 3. – С. 33-38.
4. Семенюк Є. П. Перспективи розвитку інформаційної культури в Україні / Є. П. Семенюк // Інформація та нові технології. – 1993. – № 3. – С. 11-13.
5. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою 2005 года : Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – Луганськ, 2005.

**Мороз Т. О.,**

*Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського*

## **ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

*У статті розглядається специфіка формування загальнокультурної компетентності студентів у процесі міжкультурної інтеграції. Використання загальнокультурної компетентності студентів у процесі міжкультурної інтеграції дозволяє, на думку автора, розглядати освіту та виховання у загальнокультурному аспекті вивчення взаємодії і взаємовпливу різних культур, що сприяє підвищенню професійної іноземної підготовки студентів.*

**Ключові слова:** загальнокультурна компетентність, мовна картина світу, культурні смисли, міжкультурна інтеграція.

*В статье рассматривается специфика формирования общекультурной компетентности студентов в процессе межкультурной интеграции. Использование общекультурной компетентности студентов в процессе межкультурной интеграции позволяет, по мнению автора, рассматривает образование и воспитание в общекультурном аспекте изучения взаимодействия и взаимовлияния разных культур, что способствует повышению профессиональной иноязычной подготовки студентов.*

**Ключевые слова:** общекультурная компетентность, языковая картина мира, культурные смыслы, межкультурная интеграция.

*The article is devoted to the specific formation of general cultural competence of students in the process of cross-cultural integration. The use of general cultural competence in the process of cross-cultural integration allows, in opinion of the writer, to esteem education and bringing-up processes in general-cultural aspect of interaction different culture's learning and helps to improve the professional foreign language training of students.*

**Key words:** general cultural competence, language view of the world, cultural senses, cross-cultural integration.

З розширенням міжнародних зв'язків України відбувається інтернаціоналізація усіх аспектів суспільного життя. Іноземна мова стає необхідною в різних сферах діяльності людини та дієвим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загальнокультурного процесу суспільства.

Актуальним є включення в "Європу знань" через знання мов, інтенсифікацію процесу оволодіння мовами, інтегрування у світовий освітній простір. Освіта XXI століття орієнтується на поліструктуризацію лінгвістичної освіти, лінгвістичну співпрацю і широку міжкультурну комунікацію.

Входження України до європейського освітнього та наукового простору передбачає формування загальнокультурної компетентності студентів, що сприятиме адаптації молоді до світового середовища, формуванню професійної іншомовної підготовки студентів, засвоєнню загальнолюдських цінностей, що визначено пріоритетними напрямками державної політики щодо розвитку вищої освіти у контексті Болонського процесу.

Загальнокультурна компетентність у такому контексті розуміється як інтегративна якість особистості, що забезпечує єдність загальної та педагогічної культури і визначає здатність суб'єкта включатися у педагогічну діяльність і вільно орієнтуватися у сучасному соціокультурному середовищі.

Поняття компетентності розглядали на різних рівнях і під різними кутами зору вітчизняні й зарубіжні науковці. Серед них: В. Болотов, В. Сериков, А. Василюк, Т. Єжова, В. Ковальчук, Н. Копилова, К. Корсак, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, І. Тараненко, А. Михайличенко, І. Чемерис, Е. Шорт та ін.

Процес засвоєння культури особистістю триває протягом усього життя. Якщо враховувати, що кожна особистість – індивідуальна та неповторна у власному культурному розвитку, то загальнокультурна компетентність є тією основою, яка об'єднує всі прояви людського в людині незалежно від національного та соціального становища.

Студентський вік – лише один із етапів культурного становлення молоді. Йдеться про набуття студентською молоддю таких вмінь та навичок у процесі міжкультурної інтеграції, які дозволять різнобічно сприймати та осмислювати явища культури, формувати цілісний погляд на сучасний світ, синтезувати отримані знання у загальнокультурному просторі.

Своєрідність педагогічної професії полягає в тому, що вона за своєю природою має гуманістичний характер, який визначає розвиток основних функцій – виховання і навчання та вимагає від сучасного вчителя відповідності таким параметрам:

- емпатії, терпеливості, терпимості у стосунках з дітьми і дорослими, готовності приймати і підтримувати їх;
- розуміння своєрідності і відносної автономності саморозвитку особистості;
- вміння забезпечувати індивідуальне, групове і міжгрупове спілкування, запобігати конфліктам.

У цьому процесі формування загальнокультурної компетентності студентів відіграє важливу роль, оскільки становить важливу складову гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога.

Особливої значущості ця проблема набуває стосовно майбутніх учителів іноземної мови, де одним з найважливіших чинників формування



загальнокультурної компетентності є вивчення взаємодії і взаємовпливу різних культур, що сприяє підвищенню професійної іншомовної підготовки студентів.

Н. Ботвіна відмічає, що “пізнання народу, його культури, його ментальності іншими народами може бути поверховим і глибинним, всебічним. Для глибинного пізнання народу необхідно знання його мови. У цьому випадку мова виконує функцію зв’язку між народами... за допомогою мови відбувається “переливання” духовних цінностей, транспортування їх іншими мовами, завдяки чому наша духовність стає органічною частиною духовності інших народів, а існування нашого народу стає з маловідомого у світі факту невід’ємним чинником світової цивілізації” [1, с. 10].

Мова є найважливішим способом формування й існування знань людини про світ. Відбиваючи в процесі діяльності об’єктивний світ, людина фіксує в слові результати пізнання. Сукупність цих знань, відбитих у мовній формі, являє собою те, що в різних концепціях називається мовною картиною світу.

Між картиною світу як відображенням реального світу і мовною картиною світу як фіксацією цього відображення існують складні відносини: картина світу може бути представлена за допомогою просторових, тимчасових, етичних, культурних та інших параметрів. На її формування впливають мова, традиції, виховання, навчання й інші соціальні чинники. Роль мови не тільки в передачі повідомлення, а й у внутрішній організації того, що підлягає повідомленню, куди неодмінно влітається загальнокультурний досвід конкретної мовної спільності, внаслідок чого формується мовна картина світу як сукупності знань про світ, відбитих у лексиці, фразеології, граматиці.

Картина світу лежить в основі індивідуальної і суспільної свідомості, у якій мова виконує роль пізнавального процесу. Концептуальні універсали світу можуть бути однаковими: люди, що розмовляють різними мовами, можуть мати за певних умов близькі концептуальні картини світу. Наприклад, слов’янський вираз “коли рак на горі свисне” відповідає англійському “коли свині полетять”, азійському – “коли хвіст ішака торкнеться землі”. Але, мовленнєва картина світу, що загалом збігається із загальнокультурним відображенням світу у свідомості людей, ще й підфарбовується індивідуальним досвідом емоцій. Тоді в контурі їхньої взаємодії виникає механізм саморуху, що входить у психологічну структуру особистості у формі особистісних цінностей, будучи одним з джерел мотивації її поведінки, ланкою між духовною культурою суспільства й духовним світом особистості, між загальнокультурним, дотичним вічності та індивідуальним буттям.

Прийняти загальнолюдські цінності людина може лише сама, розуміння завжди відзначено знаком індивідуального стану. М. Бахтін писав:

"Культурні цінності суть самоцінності, і живій свідомості слід призвичаїтись до них, утвердити їх для себе... Цим шляхом жива свідомість стає культурною, а культурне втілюється в живому... усяка загальнозначаща цінність стає дійсно значимою лише в індивідуальному контексті" [2, с. 108-109].

Таким чином, мова виступає важливим засобом соціалізації мовної особистості, її прилучення до загальнокультурних цінностей, до культури народів світу, оскільки тільки в процесі міжкультурної інтеграції між індивідами і націями зберігається культурна спадщина, поглиблюється пізнання, розширюється світогляд, що розвиває соціальну і духовну сутність особистості, надає сенс її буття. Мовленнєва особистість існує у просторі культури, відображеному у мові, у формах загальної свідомості на різних рівнях, у предметах матеріальної культури.

Надзвичайно цікавою є ідея М. Бердяєва про загальнолюдську єдність, втілену в світових культурних цінностях. Філософ писав, що культура ніколи не мала абстрактно-людський характер. Вона завжди національна, індивідуально-народна і лише в такій якості підноситься до загальнолюдської [3].

Особливе методологічне значення для нашого дослідження має розуміння діалектики загальнолюдського і національного.

Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, генетичного зв'язку з іншими представниками даної групи, уявлення про своє походження, знання особливостей одягу, фольклору, народних промислів, традицій, звичаїв та інших ознак самотності народу є важливими складовими етнічної культури, що становить вихідні засади національної культури як чинника загальнокультурного розвитку людської цивілізації.

Національна приналежність людини є тим культурним явищем, що є найвищим рівнем розвитку людської цивілізації, результати якого втілюються і акумулюються у культурній творчості цілих художньо-історичних епох, звичаїв та традицій різних народів, які завжди мають одночасно національний і універсальний характер. Загальнолюдське втілює в собі багатство національно особливого, індивідуального, окремого. Саме таке широке розуміння національної культури в її органічному зв'язку зі світовою культурою розкриває прогресивність культурного поступу, можливість діалогу з іншими культурами, шляхи інтеграції у світовий простір, усвідомлення національного у глибинах людського життя і загальнолюдського як індивідуального та особистісного.

Отже, поряд з національними існують семіотичні, які притаманні усім культурам. О. П. Рудницька відзначає, що кожна нація як етносоціальна спільнота характеризується єдиним семіотичним полем – системою загальновідомих для всіх її представників знакових засобів, що забезпечує взаєморозуміння та взаємодію членів суспільства [5, с. 53]. Наприклад, у

традиційно-побутових культурах європейських народів важливу художньо-пізнавальну функцію здавна виконувала вишивка, що прикрашала інтер'єр житла та елементи національного одягу. Символом гармонійності і краси навколишнього світу, моральних чеснот життя є образи золоті ниви пшениці та блакитного неба, зелених дібров. “Входження” у це універсальне семіотичне поле, його усвідомлення, почуття приналежності до нього формує як національну, так і загальнокультурну самосвідомість людини, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Загальнокультурна компетентність являє собою систему, в якій можна виділити універсальні (загальні), домінуючі (ціннісні), національні (особистісно-значущі) та доповнювальні (мовні) смисли. Виокремлення вище означеної системи культурних смислів забезпечує теоретичну основу формування загальнокультурної компетентності майбутніх педагогів.

Культурні смисли знаходять відображення у мові, точніше, у значенні слів і синтаксичних одиницях, у фразеологізмах, у пареміологічному фонді і прецедентних текстах [6]. Наприклад, у всіх культурах засуджуються такі людські вади, як жадібність, боягузтво, лінощі, неповага до старших тощо, але в кожній культурі ці вади мають різну комбінаторику смислів, тобто в різних культурах вони мають різний словесний вислів. У порівнянні українських прислів'їв з російськими, англійськими еквівалентами: “Яка хата, такий тин, який батько, такий син” (укр.); “Каково дерево, такої и клин, каков батька, таков и сын” (рос.); “Like mother like daughter” або “What is the mother, so what do you expect of her calf?” (англ.), знаходимо різну комбінаторику смислів із спільною контекстуальною основою, що сприяє ефективнішому усвідомленню спільного і загальнолюдського у різноманітності характерів народів.

Загальні закони мови нерозривно пов'язані з різноманітністю національних, духовних та культурних цінностей [7, с. 39-44]. Вивчення різних мов дає можливість залучення до загальнокультурних і духовних досягнень народів світу. “Вивчення мов світу – це також всесвітня історія думок і почуттів людства. Вона має описувати людей всіх країн і всіх ступенів культурного розвитку, в неї має входити все, що стосується людини” [8, с. 349].

Культуросна функція мови як засобу збереження та передачі матеріальних і духовних цінностей людства чітко окреслена в умовах іншої мови [9, с. 221]. І у такий спосіб іноземна мова в сучасних умовах перетворюється на важливий засіб пізнання загальнокультурних цінностей.

Підкреслимо, що важливо не лише засвоїти систему знань культурних цінностей, а й розкрити те спільне, що об'єднує культури різних народів і людей, котрі спілкуються різними мовами і на цій основі формувати загальнокультурну компетентність майбутнього вчителя іноземної мови.

Період студентства характеризується дослідниками В. Борисовим, В. Бутенко, Ю. Вишневським, О. Дем'янчук, О. Семенов як період визначення своєї "мовної сутності", неповторної індивідуальності, зростання наукової та загальнокультурної інформативності, оволодіння певним комплексом соціальних ролей, активної діяльності, прагнення до творчого пошуку, формування свідомості, ідеалів, розвитку самосвідомості. Тому мета формування загальнокультурної компетентності особистості майбутнього вчителя-словесника засобами міжкультурної інтеграції досягається, якщо при опануванні кожної дисципліни у вищому навчальному закладі звертатиметься увага на естетику слова, розвиток мовлення, культурологічне мислення, міжкультурну комунікацію, інтелект, пам'ять, мовне чуття, мовний смак.

Осягаючи кризу лексичні і граматичні особливості мови, духовність і культуру іншого народу, студенти набудуть хисту дивитися на світ очима німця, француза або англійця, що не може не відбитися на їхньому менталітеті, духовних та культурних ідеалах. При цьому важливо, що їхня мовна культура у рідній мові також зазнає певних змін: розширюється світогляд, збагачується лексична система, тобто відбувається процес міжкультурної інтеграції. Тому формування загальнокультурної компетентності у контексті підвищення професійної іншомовної підготовки студентів містить широкі перспективи.

Отже, формування особистісно-зорієнтованої парадигми освіти, сучасного культурологічного мислення, забезпечення повноцінного міжкультурного спілкування, необхідність урахування універсальних і специфічних характеристик поведінки спілкування сприяє формуванню загальнокультурної компетентності студентів. Важливими для подальшого дослідження залишаються проблеми формування загальноціннісних орієнтацій майбутніх спеціалістів в процесі міжкультурної інтеграції, загальнокультурного виховання студентів-мовників з врахуванням всіх аспектів виховного процесу у вищій школі.

### Література:

1. Ботвина Н. Культура и гуманизм. / Н. Ботвина. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
2. Бахтин М. М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники : Ежегодник, 1984-1985. – М. : Наука, 1986. – С. 80-160.
3. Бердяев М. О. Национальность і людство. // Сучасність. – 1993. – № 1. – С. 149-162.
4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. / О. П. Рудницька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Караулов Ю. Русский язык и языковая личность. / Ю. Караулов. – М. : Русский язык, 1987. – 341 с.
6. Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and

tolerance. A hand book for slachers. / C. Gallagher. – Strasbourg: Connal for Cultural Cooperation, 1996. – P. 33– 57.

7. Вихованець І., Городецька К., Грищенко П. та ін. Мова і культура. / І. Вихованець, К. Городецька, П. Грищенко. – К. : Наукова думка, 1986. – 185 с.

8. Кравченко А. Культурология: Учебное пособие для вузов. / А. Кравченко. – М.: Академический Проект, 2000. – 736 с.

9. Маслова В. Связь мифа и языка. // Фразеология в контексте культуры. / В. Маслов. – М. : Наука, 1999. – С. 69-77.

**Нікітіна Н. П.,**

*Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ**

*У статті розглядається проблема інтеграції культури у системі професійної іншомовної підготовки в умовах глобалізації та нової парадигми іншомовної освіти.*

**Ключові слова:** глобалізація, культура, міжкультурний підхід, міжкультурне навчання, міжкультурна інтеграція.

*В статье рассматривается проблема интеграции культуры в системе профессиональной иноязычной подготовки в условиях глобализации и новой парадигмы иноязычного образования.*

**Ключевые слова:** глобализация, культура, межкультурный подход, межкультурное обучение, межкультурная интеграция.

*The problem of integration of culture in system of professional foreign training in the conditions of globalisation and a new paradigm of foreign education is considered in the article.*

**Keywords:** globalisation, culture, the intercultural approach, intercultural training, intercultural integration.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** В умовах глобалізація сучасного світового суспільства дедалі більшої значущості в системі освіти набувають принципи безперервності освіти, гуманізації освіти, розвитку міжнародно орієнтованої особистості, здатної адаптуватися до життя у полікультурному просторі, а також принцип культуровідповідності. Ці обставини породили значний синтез культур, поставивши тим самим проблему їх діалогу. Діалог культур припускає взаєморозуміння і спілкування не тільки між різними народами, а й потребує духовного зближення величезних культурних регіонів, які сформували свій комплекс відмінних рис. У зв'язку з цим особливого сенсу набуває проблема розуміння загальнолюдських цінностей, а також відмінностей між народами та їх культурою. Нагальною стає потреба формування людини, яка не тільки володіє іноземними мовами, а й готова до цілісного сприйняття світу, до його розуміння на основі культурного плюралізму та поваги до людської особистості.

“Відверто кажучи, знання суспільства і культури спільноти або спільнот країни, мова якої вивчається є одним із аспектів знань світу. Разом із тим велике значення для того хто вивчає мову, має його особлива увага до соціокультурних знань, а надто, коли інші аспекти лежать поза попереднім досвідом учня або викривлені стереотипами” [1, с. 49].

Зважаючи на все це, з'явилась нагальна необхідність у виборі підходу до навчання іноземних мов, який би зумів подолати міжкультурні бар'єри у спілкуванні між носіями мов. Одним з таких підходів, на нашу думку, є міжкультурний підхід до навчання іноземних мов.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.** Проблема інтеграції компонентів культури у процес навчання іноземних мов не нова. По різному вона розв'язувалась представниками різних методичних напрямів за кордоном (М. Берліц, М. Вальтер, М. Зінгер, О. Есперсян, Р. Ладло, П. Ріван, Ч. Фриз та інші). Ця проблема була об'єктом дослідження і таких вчених як Е. М. Верещагін, В. Г. Костомаров, Л. Г. Деносова, С. М. Мазоніні та інших. Останніми роками дослідження цього питання активізувалось і набуло різноаспектної значущості (І. А. Воробйова, В. О. Калінін, О. А. Першукова, В. В. Сафонова, Г. Д. Томахін та інші). Такий стан є цілком об'єктивним і виправданим. Насамперед це пов'язано з змінами у ставленні до іноземної мови та її місця і ролі у сучасному суспільстві – піднесено її соціальний статус як важливого засобу міжкультурного спілкування.

На початку 80-х років минулого століття у зарубіжній педагогічній літературі з'явилися нові підходи до навчання іноземних мов, а саме: “соціокультурний” (sociocultural), “крос-культурний” (cross-cultural), “міжкультурний” (intercultural), “транс культурний” (transcultural), “мультикультурний” (multicultural), “політ культурний” (polycultural). Кількість назв велика, але в основі лежить поняття “культура”. На слушну думку багатьох зарубіжних науковців (М. Byram, S. Fries, J. Cumperz, K. Nagod), основною причиною розбіжностей у термінології є особливості тієї чи іншої мови.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.** Професійна іншомовна підготовка в процесі міжкультурної інтеграції потребує відповідної організації навчального процесу. Таким, на думку зарубіжних дослідників (М. Byram, W. Nieke, G. Grosch, W. Apelt, K. Nagod, H. Fennes та ін.), є процес міжкультурного навчання. Існує декілька підходів до його визначення. На нашу думку, загальною назвою підходу може слугувати вказана у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: “У рамках міжкультурного підходу головною метою навчання мови є: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його усвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами і культурами” [2, с. 64].

У межах міжкультурного підходу діє положення про те, що різні структурно споріднені або схожі культури взаємодіють. Ця риса і є характерною ознакою такого підходу. При цьому першочергової уваги за-

слуговує культура народу, мова якого вивчається, але значна увага приділяється й вивченню особливостей рідної для учнів культури, вмінно розповісти про них за допомогою іноземної мови, а також зв'язкам, які є між двома народами і їхніми культурами. Невід'ємним елементом такого підходу є поєднання культурних особливостей народу, мова якого вивчається, та рідної для учнів культури.

**Формулювання цілей статті. Метою статті** є виявлення характерних особливостей міжкультурного навчання у професійній іншомовній підготовці в процесі міжкультурної інтеграції відповідно до вимог нової парадигми іншомовної освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Дослідження означеної проблеми дозволяє дійти думки, що найбільш адекватним є визначення поняття “міжкультурне навчання” надане Європейською Федерацією Інтеркультурного навчання як “нової навчальної ситуації, під час якої учневі допомагають побачити відмінності та усвідомити їх не просто як перешкоди та відхилення від установлених норм; ситуації, в якій кожна культура пояснюється в контексті іншої у процесі самопізнання та розуміння під час їх взаємодії. Такий процес повинен втягувати учнів і розумово, і емоційно” [4, с. 23].

Можна також погодитись з точкою зору А. Thomas, який досліджував галузь міжкультурного обміну, про те, що міжкультурне навчання означає не тільки розуміння орієнтаційної системи чужої культури, а й відображення орієнтаційної системи власної культури. А відтак міжкультурне навчання розглядається як процес виникнення, розвитку, розуміння й прийняття відмінностей. Тільки тоді, коли відбудеться взаємодія з іншою культурою, в результаті чого реалізуються культурні відмінності, можна усвідомити власну культуру. Такий досвід дає можливість зрозуміти, що було підсвідомим, а що свідомим. Уявлення і розуміння культури тоді стає можливим, коли людина піддається дії іншої культури. Наступним кроком у цьому процесі є не ігнорування цієї культури, яка усвідомлюється як загрозна, оскільки вона досліджує нові можливості, які не були відкриті у власній культурі [7, с. 34].

Отже можна стверджувати, що міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається. Процес міжкультурного навчання ґрунтується на продуктивності взаємодії з іншою культурою та усвідомленні власної, дослідженні нових шляхів співіснування і співпраці з іншими культурами. У зв'язку з тим, що міжкультурне навчання не може бути постійно й обов'язково гармонійним процесом, необхідно звернути увагу на те, що взаємодія двох культур з різними системами цінностей часто спричиняє конфлікт. Природа цього конфлікту – в нерозв'язанні багатьох складнощів. Серед них



перед усім треба виокремити різне ставлення до багатьох, притаманних тій чи іншій культурі, цінностей. Міжкультурне навчання – процес двобічний, який потребує пізнання чужого, а, відповідно, й свого власного. Це допомагає відчувати та усвідомити чужу культурну ідентичність, а отже, краще зрозуміти і свою. Відповідно міжкультурне навчання можна визначити як розвиток здатності особистості розпізнавати іншокультурні ознаки і аналізувати їх у порівнянні з рідною культурою для формування здатності до міжкультурної комунікації.

Міжкультурний підхід ґрунтується на систематичному порівнянні еквівалентних галузей власної та чужої культур. У центрі цього процесу знаходяться порівняння, розуміння, тлумачення й побудова гіпотез щодо мовних форм у конкретному змісті. Основними прийомами міжкультурного навчання є проектування й створення ситуацій, під час яких взаємодіють культури [3, с. 65]. Як визначають зарубіжні дослідники (А. Thomas, G. Aurnheimer, D. Larcher) урок іноземної мови має бути точкою відліку та культурної взаємодії, під час якої розвивається здатність сприймати та порівнювати різні культури. Результатом міжкультурного навчання є не тільки міжкультурне розуміння, а й міжкультурна компетенція, яка сприяє здійсненню безперешкодної вербальної і невербальної комунікації між представниками різних країн. А відтак міжкультурний підхід до навчання іноземних мов в іншомовній освіті потрібно розглядати як діалог культури країни, мова якої вивчається, та культури рідної країни, у тому числі і власної. Саме враховуючи ці позиції, викладач іноземної мови повинен уміти організувати навчальний процес. А це, в свою чергу, висуває нові вимоги до якостей вчителя іноземної мови як соціальної особистості, які відображають інтеркультурну спрямованість змісту освіти, головною метою якої є залучення до світової культури, формування моральних та естетичних цінностей наслідків техніцизму. Зокрема, для виконання такого важливого завдання соціальної діяльності як прийняття рішень і вибір стратегій навчальної діяльності з урахуванням загальнолюдських цінностей та суспільних, державних, виробничих, особистих інтересів, вчителю іноземної мови необхідно опанувати певні міжкультурні вміння:

- забезпечити усвідомлення учнями того, що входження в світ іншомовної культури сприяє формуванню його особистості як суб'єкта рідної культури;
- формувати уявлення і судження про культуру країни, мова якої вивчається, через ознайомлення з реальною дійсністю, що представлена предметно (на фотознімках, ілюстраціях плакатах, малюнках, слайдах, у символіці, документальних та художніх фільмах тощо);
- ознайомити з предметно-вербальним відображенням реальної дійсності (програми радіо, телебачення, етикетки, формуляри, анкети та ін.) та використовувати їх як навчальні тексти;

• залучати до знайомства з кращими зразками мистецтва, що становлять національне багатство народу, мова якого вивчається [1, с. 91-93].

При здійсненні міжкультурного навчання заслуговує на увагу підготовка вчителів іноземних мов на лінгвістичному та методичному рівнях, що обґрунтовується на тому як вони мають стати здатними втілити в процес викладання іноземної мови свої відчуття щодо кроскультурних процесів і вміння їх вирішення з позитивним налаштуванням.

У плюрилінгвальному суспільстві відбувається також зміна ролей, які будуть виконувати майбутні вчителі іноземної мови. Цьому сприяють такі інноваційні заходи: залучення до мов, вивчення яких є менш поширеним; до діяльності з вчителями, які викладають інші мови; спонукання вчителів інших предметів до викладання іноземними мовами; забезпечення вчителями природи міжкультурного спілкування та володіння ними педагогічними засобами розвитку лінгвістичної міжкультурної компетенції учнів; розвиток вчителями власної міжкультурної компетенції, а також розуміння її природи і педагогічних засобів її формування [5, с. 83-84].

Необхідним у професійній іншомовній підготовці є потреба виробити сенситивність до того, що бракує, а саме: допомогти долати труднощі міжкультурної комунікації. Провідну роль у такому процесі сентивізації матиме досвід, набутий через перебування в країнах мови, яку вони вчать викладати [8, с. 13].

У разі неможливості організувати стажування майбутніх вчителів у відповідному мовному середовищі треба шукати на шляхи апроксимованого досягнення інтеркультурних цілей. Доцільним, як на нашу думку, може бути впровадження запропонованої американськими дослідниками дихотомії використання ІКТ в освіті, в якій два протилежних шляхи описуються як тип 1 і тип 2. Застосування першого типу спрямоване на те, щоб полегшити, прискорити виконання завдання або зробити його більш ефективним, при цьому продовжуючи навчання традиційними способами. Тип другий, з іншого боку, намагаються вживати нові методи викладання й навчання, які б не існували без ІКТ. Тип використання ІКТ має трансформувати процес навчання в аудиторії, дати можливість вчителям користуватися ІКТ для того, щоб "робити по іншому" [6, с. 171].

Саме тип два використання ІКТ є тим інноваційним простором, у якому викладач іноземної мови може реалізувати свою міжкультурну діяльність у нових педагогічних умовах (умовах міжкультурного навчання):

– викладач отримує постійного оновлення навчального матеріалу завдяки використанню у процесі навчання сучасних автентичних електронних документів та Інтернет-ресурсів;

– викладач може адаптувати і доповнювати вже закладені в базу даних програми матеріали, не тільки узгоджуючи їх з віковими особливостями та інтересами учнів, але й інтегруючи зміст програм у соціокультурне середовище студента;

– викладач за допомогою ІКТ надає студентам, з одного боку, більш автономії (фізичної, соціальної, лінгвістичної та когнітивної), а з іншого – “соціалізує” процес навчання, дозволяючи зробити його результатом доробком багатьох зацікавлених осіб (через роздрукування матеріалів в мережі Інтернет), а також створювати колективні творчі роботи групами.

#### **Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

Отже можна стверджувати, що міжкультурне навчання – це не просто взаємодія з іншою культурою, а культурний розвиток того, хто навчається. Процес міжкультурного навчання ґрунтується на продуктивності взаємодії з іншою культурою та усвідомленні власної, дослідженні нових шляхів співіснування і співпраці з іншими культурами.

Умови глобалізації суспільства потребують реформування мовної педагогічної освіти в Україні засобами оптимізації і культурознавчої соціалізації її змісту.

#### **Література:**

1. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння вчителя іноземних мов (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 96 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання: Пер. с англ.. – К.: Вид-во Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Auemheimer G. Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt :Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1999. – 176 s.
4. EFIL. Tenth Anniversary Statement, European Federation for Intercultural Learning, 1981.
5. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Euro Main Version). – Strasburg: Council of Europe, Language Policy Division, 2007. – 108 p.
6. Integrating informational technology into the teacher education curriculum: process and products of change \ N.Wendworth, M.Conne, editors. – New York: The Haworth Press, Inc. –188 p.
7. Thomas A. Interkulturelles Lernen im Schulaustausch. Saarbrücken Fort Lauderdale : Verlag Breitenbach, 1988. – 189 s.
8. Young. R. Intercultural Communication. Pragmatics, Geneology, Deconstruction. – Clevedon : Multilingual Matters, 1996. – 196 p.

**Радзієвська О. В.,**

*Слов'янський державний педагогічний університет, м. Слов'янськ*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті розглядається процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами сучасних інформаційних технологій. Автор визначає термін “сучасні інформаційні технології” та привертає увагу на важливість використання сучасних інформаційних технологій для підвищення професійного рівня майбутнього вчителя.*

**Ключові слова:** сучасні інформаційні технології, професійна компетентність, майбутній вчитель, іноземна мова, процес, освіта, Інтернет, комп'ютер.

*В статье рассматривается процесс формирования профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка средствами современных информационных технологий. Автор определяет термин “современные информационные технологии” и обращает внимание на важность использования современных информационных технологий для повышения профессионального уровня будущего учителя.*

**Ключевые слова:** современные информационные технологии, профессиональная компетентность, будущий учитель, иностранный язык, процесс, образование, интернет, компьютер.

*Process of formation of professional competence of foreign language future teachers is examined in this article. Author defines term “contemporary informational technology” and pays attention on usage of contemporary informational technology for growth of professional level of future teacher.*

**Key words:** contemporary informational technology, professional competence, future teacher, foreign language, process, education, internet, computer.

**Актуальність.** Нова філософія освіти, відмова від авторитарної педагогіки, ствердження ідей гуманістичної, особистісно зорієнтованої педагогічної парадигми, перехід від накопичення знань – до вміння оперувати знаннями, від “одноразової” освіти – до безперервної, від поточної організації навчання – до індивідуальної, виводить на порядок денний необхідність перебудови системи освіти в контексті вимог і можливостей ХХІ століття, тобто осучаснення й модернізації всіх її ланок і зокрема – змістової і процесуальної компоненти підготовки майбутніх учителів. Перед вищою педагогічною освітою постає задача створення необхідних умов не тільки для засвоєння студентами педагогічного зна-

ння (науково-теоретичного, методологічного, методичного) як частини загальнолюдської культури, але й для розвитку в майбутніх учителів творчої активності, належної концептуальності, панорамності професійного мислення, здатності до інноваційного типу життєдіяльності, до самонавчання і самовдосконалення упродовж життя, до генерування нових нестандартних ідей, до педагогічної імпровізації.

Важливе місце у розвитку систем відкритої освіти соціально й економічно розвинені країни світу відводять нині сучасним інформаційним технологіям, зокрема розвиткові системи відкритої і дистанційної освіти. Проблеми інформатизації освіти та формування інформаційної культури особистості вчені досліджували в різних аспектах. Проблемам застосуванню комп'ютерної техніки в навчальному процесі присвятили свої роботи І. Є. Булах, Б. С. Гершунський, Ю. О. Дорошенко, Т. В. Кармишева, Л. А. Карташова, Л. Л. Коношевський, Н. М. Лавриченко, В. В. Лапінський, І. І. Мархель, Є. С. Полат, І. В. Синельник, О. М. Сорока, Т. В. Солодка, Н. Ф. Тализіна, В. М. Фатурова, Д. Є. Швець. Проблему формування інформаційної культури та інформаційної компетентності висвітлили у своїх працях Н. В. Апатова, Н. В. Баловсяк, А. Ф. Верлань, Л. С. Винарик, Г. В. Вишинська, Н. І. Гендіна, А. С. Гинкул, Н. Г. Джинчарадзе, М. І. Жалдак, О. П. Значенко, Н. І. Колкова, Ю. І. Машбиць, В. М. Монахов, Н. В. Морзе, В. Д. Руденко, І. Л. Скіпор, О. М. Тарасова, О. М. Щедрин та ін. Отже, проблема формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами сучасних інформаційних технологій у процесі фахової підготовки є актуальною.

**Мета статті** – охарактеризувати процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами сучасних інформаційних технологій.

**Викладення основного матеріалу:** В найближчому майбутньому професійна освіта в Україні має стати абсолютно іншою, здійснюватися на абсолютно іншому якісному рівні. Серед основних перспектив розвитку вітчизняної освіти, що мають особливу значущість виділяється: по-перше, спрямованість освіти на “формування у студентів не системи знань, умінь і навичок самій по собі, а на формування заявлених державою компетенцій”, а по-друге, підвищення якості підготовки кадрів на основі використання сучасних інформаційних технологій.

Нині проблема компетентності набуває нового звучання. Багато науковців говорять вже не просто про компетентність, а про професійну компетентність, як показник відповідності фахівця вимогам професійної діяльності. Аналіз наведених різними авторами визначень поняття “професійної компетентності” дозволяє зробити деякі узагальнення. Незалежно від особливостей тлумачення поняття *компетентність*:

- формується в процесі засвоєння людиною відповідної для неї діяльності;
- розуміється як інтегративне особистісне утворення, що представляє собою сукупність різних компетенцій людини;
- характеризує рівень готовності людини до діяльності, а також характер та ефективність її здійснення;

Крім того, усі науковці підкреслюють, що суть професійної компетентності відображає ділову надійність і здатність успішно і безпомилково здійснювати професійну діяльність як у стереотипних, так і в нестандартних ситуаціях. Компетентність має бути конкретизована не лише відносно побудови власного "Я" у нових умовах діяльності, а швидше спрямована на розкриття людини в самореалізації, яка може бути використана у "пошуку" себе як суб'єкта нової діяльності [2].

У контексті проблеми актуальним стає також визначення і самого терміна "сучасні інформаційні технології". В процесі аналізу статей, монографій, присвячених проблемам сучасної освіти, можна зустріти цілу низку термінів, що позначають за суттю одне явище, а саме: "сучасні інформаційні технології", "нові інформаційні технології", "інформаційні технології", "комп'ютерні технології", "інформаційно-комунікаційні технології". Так, найчастіше в останніх наукових роботах "інформаційні технології" визначаються як "сукупність процесів збору, передачі, переробки, зберігання і доведення до користувачів інформації, що реалізуються на базі персональних комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність "дружнього" середовища роботи користувача" (Ю. Дорошенко, та ін.).

Останнім часом дана проблема привертає особливу увагу. На різних конференціях і в спеціальній літературі науковці, викладачі, соціологи з'ясовують, які конкретно цілі й завдання можна ставити в процесі використання нові інформаційні технології у викладанні тих чи інших гуманітарних дисциплін, як ставляться самі викладачі до даного унікального інструменту та як вони можуть сприяти вдосконаленню процесу навчання.

По-перше сучасні інформаційні технології є надзвичайно корисними для підвищення ефективності самостійної роботи студентів факультетів іноземних мов; дозволяють підвищити професійний рівень майбутнього вчителя; дають можливість постійного зворотного зв'язку. По-друге відповідають принципам індивідуального навчання; забезпечують високий рівень інтерактивності; збільшують мотивацію навчання. А також дозволяють майбутньому педагогу орієнтуватися у системі сучасної освіти і використовувати різноманітні методи навчання у своїй подальшій діяльності [3, с. 23].

Зміни в технології освіти є не лише технічною необхідністю, а й відповідно на певний соціальний запит. Сучасні студенти надзвичайно актив-

но використовують новітні носії інформації – телебачення, комп'ютери, INTERNET. Студенти віддають перевагу електронним носіям інформації в порівнянні з традиційними – книгами, газетами, паперами. Більше того, в процесі підготовки до занять студенти віддають перевагу не фундаментальним книгам, а довідковій літературі, конспектам і стислим хрестоматіям.

Іншими словами, студенти вважають за краще одержувати інформацію в простішій і доступній формі.

Отже, розглянемо *формування професійної компетентності майбутніх перекладачів* як процес професійно-особистісного становлення фахівця під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, що ініціюють власну активність студентів з формування їхньої професійної діяльності як майбутніх викладачів.

Погоджуючись з думкою Яциніної Н. О., зазначимо, що процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційних технологій визначається трьома етапами:

*Перший етап* – теоретично-практичний – створює базу формування професійної компетентності, коли студенти оволодівають знаннями і первинними вміннями, необхідними для здійснення професійної комунікації, за рахунок проведення аудиторних занять із спеціалізованих дисциплін на основі педагогічних програмних засобів, а також з використанням автентичних матеріалів мережі INTERNET. Так, використання засобів сучасних інформаційних технологій дозволяє здійснити на цьому етапі формування професійної компетентності майбутніх викладачів: накопичення граматичних знань іноземної мови, за допомогою використання спеціалізованих комп'ютерних програм; поповнення словникового запасу, як активного, так і пасивного, лексику сучасної англійської мови, що відображає певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства; ознайомлення з культурознавчими знаннями, що включають мовний етикет, особливості культури, традицій країни, мова якої вивчається; вдосконалення навичок читання, на основі використання мультимедійних електронних підручників чи матеріалів мережі INTERNET різного ступеня складності; вдосконалення вміння аудіювання на основі педагогічних програмних засобів або автентичних звукових текстів мережі INTERNET; вдосконалення вміння монологічного і діалогічного висловлення на основі проблемного обговорення матеріалів мережі. Проте проходження першого етапу є лише “першим кроком” на шляху формування професійної компетентності.

*Другий етап* – рефлексивно-закріплюючий – у процесі квазіпрофесійної діяльності одержані на першому етапі знання й уміння закріплюються, набувають цілісного характеру, водночас, за рахунок участі в організованій іншомовній мережевій комунікації у студентів формується певний рівень професійних якостей, необхідних для участі в професійній

діяльності. На вищезазначеному етапі формування професійної компетентності майбутніх перекладачів, використання сучасних інформаційних технологій дозволяє здійснити: вдосконалення умінь усної і письмової комунікації, різних способів комунікативної діяльності, в ході якої іноземна мова виступає як засіб формування і формулювання думок; живий діалог культур, у процесі якого відбувається занурення студентів у культуру країни, мова якої вивчається, ознайомлення з особливостями мовної поведінки різних народів в умовах спілкування; відпрацювання умінь саморегуляції, компенсаторних умінь у процесі синхронної комунікації з носіями мови, яка відрізняється непередбачуваністю, спонтанністю висловів; формування культури мережевого спілкування.

*Третій етап* – коригувально-стабілізуючий – у процесі навчально-професійної діяльності здійснюється стабілізація і закріплення вмінь і навичок, що відображають досліджувану компетентність. На основі творчої самостійної діяльності формуються професійні якості, а також йде накопичення досвіду професійної діяльності, формується ціннісне ставлення до неї. На коригувально-стабілізуючому етапі завдяки використанню нових інформаційних технологій відбувається включення студентів у перекладацьке співтовариство за допомогою мережевої взаємодії; надання свободи у виборі власної траєкторії формування професійної компетентності; усвідомлення своїх професійних можливостей у процесі перекладацької самореалізації.

**Висновки:** Отже процес формування професійної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови засобами інформаційних технологій визначається як поетапний рух від мети через засіб до результату. Цей процес відбувається шляхом впровадження технології, що забезпечує поетапне формування професійної компетентності майбутніх вчителів в умовах комплексного використання сучасних інформаційних технологій.

### Література:

1. Дорошенко Ю. О. Дидактичні функції мультимедійних технологій навчання у початковій школі / Ю. О. Дорошенко, М. М. Левшин, Ю. С. Мельник, В. Ю. Савченко // Інформаційні технології в науці та освіті : тр. другої Всеукр. конф. молодих науковців, (Черкаси, 25–27 жовт. 2000 р.). – Черкаси : Черкас. держ. ун-т ім. Б. Хмельницького, 2000. – С. 90-91.
2. Изучение профессиональной компетентности педагогов : метод. рек. – Калуга, 1994. – 39 с.
3. Проблемы информационной культуры : сб. ст. / под ред. Ю. С. Зубова, И. А. Андреевой. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та культуры, 1994. – 215 с.
4. Яциніна Н. О. Сутність інформаційної компетентності майбутнього вчителя // збірник наукових праць "Теорія і методика навчання та виховання" В. 13. – Харків : ОВС, 2004. – С. 151-156.



# ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

---

УДК 81'243:371. 671

**Биконя О. П.,**

*Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка*

## ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРА

*У статті досліджується організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей ділової англійської мови з комп'ютерною підтримкою.*

**Ключові слова:** самостійна робота, ділова англійська мова, комп'ютер, студенти немовних спеціальностей.

*В статье исследуется организация самостоятельной работы студентов неязыковых специальностей деловому английскому языку с компьютерной поддержкой.*

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, деловой английский язык, компьютер, студенты неязыковых специальностей.

*The article deals with the organization of non-lingual students' self-study Business English using computer.*

**Key words:** self-study, Business English, computer, students of non-lingual specialties.

Сучасна вища школа покликана забезпечити студента, майбутнього фахівця, міцними й оперативними знаннями, а також навчити його вчитися (тобто вчити себе) самостійно: самостійно приймати рішення, самостійно добиватися поставленої мети, удосконалювати свою фахову майстерність індивідуально.

Засобом формування й розвитку такої важливої якості є самостійна робота студентів (СРС). Поняття “СРС” можна розглядати в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (повинна бути присутньою) у будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому значенні – це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента.

У зв'язку з необхідністю забезпечити СРС у ході навчання іноземної

мови вченими, зокрема П. М. Леонтьєвим (2005), З. Дьорнеєм (2001), К. Кесслер (1992), Г. У. Шамо (2004), У. Рампійон (1989), була розроблена методика використання стратегій авторитарного навчання студентів. Окрім того, на противагу, де студент повністю покладався на оцінку викладача у визначенні власних навчальних досягнень, методисти, такі як Н. В. Ягельська (2005), Н. Ф. Коряковцева (2003), Л. В. Трофимова (2002), Р. Перклова і Д. Літл (2001), розробили засоби самоорганізації його навчальної діяльності, а Ю. В. Петровская (2010) вирішила питання підготовки майбутнього фахівця транспортної галузі до вивчення англійської мови без прямого керівництва викладача. Отже, **актуальність дослідження** обумовлена сучасними вимогами суспільства щодо високого рівня майбутнього фахівця, й розробки науково обґрунтованої методики організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей ділової англійської мови з комп'ютерною підтримкою.

Викладач планує і направляє, координує й контролює самостійну діяльність студентів, тобто створює умови їх навчальної діяльності, організує й активізує її, створюючи й удосконалюючи інформаційно-методичне забезпечення СРС. Ділова англійська мова (ДАМ) в немовному вузі є засобом підвищення освіченості, фахової компетенції студентів у межах вузької спеціалізації. Основний шлях поліпшення мовної підготовки студентів – удосконалення СРС при вивченні іноземної мови, належна організація її інформаційно-методичного забезпечення. Звідси, **метою** даної статті є визначення оптимальних шляхів організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів немовних спеціальностей ділової англійської мови з комп'ютерною підтримкою.

У процесі вивчення ДАМ викладач повинен учити студентів працювати самостійно, прищеплювати їм навички самостійної роботи в аудиторії для подальшого використання їх в позааудиторній самостійній роботі. Завдання для позааудиторної роботи повинні включати вправи різного ступеня творчості й самостійності (відтворюючі, перетворюючі й творчі). Вони мають бути скеровані на вдосконалення всіх видів мовленнєвої діяльності й володіти фаховою орієнтацією.

Самостійна робота може проводитися як на заняттях іноземної мови, так і поза стінами вузу, оскільки "СРС – це специфічний вид діяльності навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, що навчається, а формування його вмінь, знань, навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять" [4].

Експериментальним засобом встановлений найбільш оптимальний варіант розподілу часу між роботою студента з комп'ютером і бесідами з викладачем, тобто 70-85% учбового часу студент повинен самостійно займатися з програмою й 15-30% залишати для бесіди з викладачем [3]. Ці

цифри залежать від рівня знань студента: чим вищий ступінь навчання, тим менше часу витрачається на контроль.

Самостійна робота, її ефективність значно залежать від підбору та поєднання дидактичних засобів. Дидактичні засоби становлять складову частину організаційно-методичного забезпечення СРС. Забезпечення СРС – процес створення викладачем необхідних і достатніх умов, що сприяють задоволенню потреб студентів в інформаційних джерелах і пропозиціях.

На нашу думку, найкраще навчальний процес вивчення ДАМ буде організований, якщо в СРС будуть використані сучасні засоби навчання, включаючи традиційні дидактичні й засоби програмованого навчання. До них можна віднести програмовані або частково програмовані навчальні посібники в комплексі з навчаючими й контролюючими комп'ютерними програмами, створені з урахуванням специфіки фаху студентів неможливого вузу.

Для підвищення ефективності СРС ми пропонуємо наш *авторський навчально-методичний комплекс з комп'ютерною підтримкою* [1-3].

Основним структурним компонентом інформаційно-методичного забезпечення з ДАМ було створення нами електронного навчально-методичного комплексу дисципліни. Причому, форми проведення занять при використанні електронного навчально-методичного комплексу зазнали певних змін: 1) модернізації практичних занять (викладач використовує мультимедійні презентації, які являють собою тематично й логічно зв'язану послідовність інформаційних доз матеріалу модуля, тезисне відображають його ключові моменти, включають основні формули та схеми, які вивчаються. Їх демонстрація здійснюється за допомогою мультимедійного проектора, або на моніторі комп'ютера у лабораторії; 2) студенти до початку занять можуть отримати доступ до вправ, завдань, як в комп'ютерній версії, так і в пропонованому нами посібнику [2]. Під час проведення практичних та лабораторних робіт студенти мають можливість працювати з матеріалом, який вивчається в інтерактивному режимі, тобто впливати на роботу інформаційного засобу.

Зазначимо, що навчальна робота студента розділена на кроки, пов'язані з відповідними дозами інформації, що забезпечують здійснення певного кроку. Після завершення кроку студент може перевірити себе самостійно (додаються ключі до кожного завдання). Звідси, результати дають можливість судити про те, наскільки крок успішний, і чи потрібно студентові відповідний коригуючий вплив.

Дидактичний комплекс з навчання ДАМ поєднує загальноприйнятні, традиційні методи з методами програмованого навчання. Завдяки цьому створюється така навчальна ситуація, коли студент переважно самостійно проводить ознайомлення, закріплення й активізацію мовного

матеріалу, а формування мовних навичок і умінь здійснюється, як під керівництвом викладача, так й самостійно самим студентом.

Розширення традиційного арсеналу способів, засобів, прийомів самостійної роботи за рахунок широкого застосування інформаційних технологій навчання, зокрема, залучення комп’ютерних технологій повинно сприяти вдосконаленню навчального процесу у вищій школі. Використання комп’ютерних навчальних програм у самостійній роботі при оволодінні іноземною мовою студентами немовних вишів є поліфункціональним.

Впровадження комп’ютера покликане створити умови для вироблення навичок й умінь працювати самостійно (це впливає із специфіки роботи з комп’ютерними програмами); дає можливість здійснити диференційований та індивідуальний підхід як у виборі матеріалу, так і в темпах роботи окремих студентів; сприяє розширенню та поглибленню знань з фаху; ставить студента перед необхідністю глибоких знань іноземної мови, без чого неможливе одержання професійно орієнтованої інформації. Цим використання комп’ютерних програм у самостійній роботі при вивченні ДАМ студентами немовних вишів виявляє знання ДАМ і знання з фаху як взаємонеобхідні й достатні умови як для вдосконалення мовної підготовки, так і для професійного зростання.

### **Література:**

1. Биконя О. П. Ділова англійська мова. Навчальний посібник. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 312 с.
2. Биконя О. П. Завдання для самостійної роботи з англійської мови за професійним спрямуванням. Навчальний посібник. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 220 с.
3. Биконя О. П. Книга для викладача “Ділова англійська мова” (з електронним носієм (CD)). Навчальний посібник. – Вінниця : Нова книга, 2010. – 175 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : Учебн. пособие. – К. : Вища школа, 1990. – С. 15.

**Бондаренко О. М.,**

*Слов'янський державний педагогічний університет*

## **ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

*У статті визначено дидактичні вимоги застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій, що сприятимуть формуванню комунікативної компетенції на заняттях з іноземної мови у ВНЗ; розроблено стратегію практичного застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час навчання іноземної мови.*

**Ключові слова:** *інформаційно-комунікаційні технології, комунікативна компетенція, дидактичні вимоги, ефективність навчального процесу.*

*В статье выявлены дидактические условия использования средств информационно-коммуникационных технологий, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции на занятиях иностранного языка в ВУЗе; разработана стратегия практического применения средств информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** *информационно-коммуникационные технологии, коммуникативная компетенция, дидактические условия, эффективность процесса обучения.*

*The article deals with the didactic conditions using applications of the informative-communicative technologies that contribute to the formation of communicative competence at foreign language lessons in the HigherSchool; the strategy of practical use of the informative-communicative technologies in the teaching process of foreign language has been developed.*

**Key words:** *informative-communicative technologies, communicative competence, didactic conditions, the effectiveness of the educational process.*

**Постановка проблеми.** Епоха стрімкого й постійного оновлення і розвитку інформації, інтенсивного розширення міжнародних ділових, культурних зв'язків у галузі науки, техніки, економіки пред'являє суворі вимоги до висококваліфікованого фахівця, який повинен уміти поєднувати глибоку фахову підготовку з високим рівнем володіння іноземною мовою та комп'ютерною грамотністю. В процесі вирішення цих проблем викладачі змушені шукати нові ефективні методи та форми навчання іноземної мови. У пошуках ефективних шляхів формування та вироблення стратегії мовної освіти педагогічна наука звертається до різних джерел та залучає сучасні інноваційні засоби, які включають до себе засоби інформаційних технологій. Спроби використання телекомунікаційних

технологій в сфері освіти виявили ефективність їх використання при навчанні англійської мови.

Актуальність зазначеної проблеми зумовлена необхідністю перегляду ставлення до методики навчання іноземної мови в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В умовах інформаційного суспільства зростає роль інформаційно-комунікаційних технологій в педагогічних дослідженнях (В. Биков, О. Глазунова, І. Кучма, І. Малицька, Н. Морзе, О. Овчарук, М. Шишкіна), у системі професійної підготовки майбутніх фахівців (О. Барановська, Н. Вінник, О. Зимовець, І. Мороз, О. Науменко, О. Суховірський). З'являється дедалі більше досліджень з упровадження новітніх засобів та технологій навчання (С. Алексеєва, Ю. Антонов, О. Космінська, О. Науменко, Г. Науменко, В. Олексенко, О. Хміль).

Зростає кількість досліджень, присвячених вивченню сутності понять "інформаційна компетенція" (В. Акуленко, О. Барановська, І. Васильєва, С. Дацюк, М. Дзугоєва, О. Дудник, О. Зайцева, Л. Зав'ялова, М. Корпусова, О. Науменко, А. Семенов, Н. Таїрова, О. Толстих) та "комунікативна компетенція" (Л. Зникіна, С. Козак, В. Лукашенко, О. Малицька, Г. Неупокоева, Т. Петракова, В. Сластьонін, Д. Хаймс, О. Хуторський, А. Шевченко).

**Постановка завдання.** Метою статті є визначення дидактичних вимог до застосування засобів ІКТ, що сприятимуть формуванню іншомовної комунікативної компетенції на заняттях з іноземної мови та розробка стратегії практичного застосування засобів ІКТ під час навчання іноземної мови.

**Виклад основного матеріалу.** В сучасній вітчизняній та зарубіжній методиках навчання іноземних мов за основний принцип прийнято комунікативний підхід. Комунікативна компетенція передбачає вміння користуватися всіма видами мовленнєвої діяльності: читанням, аудіюванням, говорінням (діалогічне та монологічне мовлення), письмом. Комунікативна компетенція будь-якого рівня включає мовленнєву компетенцію, під якою розуміється вміння висловлювати свої думки, розуміти інших людей за допомогою мовних засобів, тобто уміння та навички користуватися лексикою, граматиною та правильною вимовою для мовленнєвої діяльності та виявляється у здатності до діалогічного мовлення, формування якого є проблематичним без спілкування у реальному часі. Найважливішою характеристикою комунікативного підходу є використання автентичних матеріалів, які дозволяють студентам практично опанувати мовленнєві вміння та навички на рівні, достатньому для аудіювання, говоріння, читання та письма [2, с. 25].

Засоби інформаційно-комунікаційних технологій: мультимедіа, гіпертекст, гіпермедіа, телекомунікаційні дозволяють використовувати

персональний комп'ютер для роботи над усіма видами мовленнєвої діяльності через розвиток навичок читання, письма, аудіювання, говоріння, а також застосовуються для реального спілкування з носіями мови в письмовій і усній формі, що у свою чергу сприяє досягненню найвищих результатів навчання іноземної мови.

У Законі України “Про Концепцію формування інформаційного суспільства” зазначено, що “інформаційно-комунікаційні технології” – сукупність засобів і технологій, призначенням яких є збирання, зберігання, обробка та передача інформації, включаючи, але не обмежуючись, інтернетом, мобільними телекомунікаційними системами та системами бездротового зв'язку [5].

Професор Л. Петухова визначає “інформаційні технології навчання” як систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання даних і знань, а також систему наукових знань про функціонування цієї системи, спрямованої на удосконалення навчального процесу з найменшими затратами [3, с. 151].

У зв'язку з матеріалом, зазначеним вище, та метою статті вважаємо за доцільне відокремити перелік дидактичних вимог до застосування засобів ІКТ, що сприятимуть формуванню іншомовної комунікативної компетенції на заняттях з іноземної мови: розробка й апробація мультимедійних навчальних програм з іноземної мови; урахування рівня відповідності програмного забезпечення загальнодидактичним вимогам і вимогам методики навчання іноземної мови; урахування дидактичних можливостей ІКТ як засобу активізації навчально-пізнавального процесу; різноманітність форм і методів ІКТ; підготовка викладача до застосування засобів ІКТ [1, с. 15].

Урахування дидактичних вимог і виважений підхід до застосування ІКТ на заняттях з іноземної мови дозволить викладачеві використовувати ці технології не тільки на різних типах занять, але й під час різних форм роботи.

Під час роботи з ІКТ, що призначаються для використання в процесі фронтальної роботи зі студентами (на лекціях, семінарських заняттях) слід намагатися мінімізувати подання інформації у вигляді тексту. Використання текстової інформації слід обмежити поданням переліку основних питань, що розглядаються, точних формулювань визначень і характеристик ключових понять, а також наданням списку посилань на ключові літературні джерела, зокрема ресурси мережі Інтернет тощо.

Отже, викладач не дублює текст лекції на екрані, а концентрує увагу студентів на найважливіших компонентах змісту навчального матеріалу і надає змогу слухачам слідкувати за структурою лекції, послідовністю викладу матеріалу, робити грамотні й точні записи в конспектах, вод-

ночас зберігаючи живий темп лекції і не перетворюючи її в диктант або читання заздалегідь підготовленого тексту (з паперу чи з екрану).

У фронтальній роботі зі студентами застосування ілюстративного матеріалу має бути спрямовано на створення емоційного фону, потрібного для сприйняття змісту навчання; на демонстрацію фрагментів відеосюжетів чи фотографій, що стосуються певної теми у рамках навчальної програми (для ілюстрації тексту лекції або занурення студентів в атмосферу розглядуваної на семінарі проблеми); на використання елементу несподіванки для підтримки пізнавального інтересу студентів; на зниження стомленості студентів і надання їм можливості тимчасово переключити увагу. Ми вважаємо, що використовувати ілюстративний матеріал такого роду у фронтальній роботі слід обмежено, фрагментарно, щоб не знижувати темп лекції і не витрачати дидактично не виправдано її час. Зазначимо, що використання відео та анімації в мультимедійних додатках, зорієнтованих на фронтальну роботу в аудиторії, перемикається із використанням навчальних кінофільмів, що посилюють увагу студентів до навчального матеріалу, сприяють розвитку комунікативної компетенції.

Іншого значення набуває використання ілюстративного матеріалу розглядуваного виду для організації групової роботи студентів, особливо під час роботи в малих групах. Саме такий матеріал дозволяє занурювати студентів у докладне вивчення тематичного матеріалу, який відтворюється мультимедійним програмним засобом. На відміну від навчального кінофільму, прокручування відеоролика може бути зупинено у будь-який момент і переглянуто повторно будь-яку кількість разів, що дає студентам можливість, без зайвих зусиль, оволодівати іншомовною лексикою й вимовою. Окрім цього перегляд відео стимулює студентів до висловлювання своїх міркувань щодо оцінки й обговорення ситуації, що було представлено у відеоролику, а також сприяє активізації діяльності студентів, спрямованої на розвиток соціокультурної компетенції.

Аналогічні цілі можуть бути поставлені для використання ІКТ під час організації індивідуальної роботи студентів.

Успішній реалізації занять з використанням ІКТ сприяє розробка стратегії практичного застосування мультимедійних засобів під час викладання іноземної мови. Ми пропонуємо наступну структуру взаємодії дидактичних умов у процесі навчання іноземної мови.

1. Розробка й апробація комп'ютерних навчальних програм з іноземної мови.

Для супроводу викладу навчального матеріалу на лекційних заняттях слід розробити і підготувати: комплект презентацій змісту навчання; електронні демонстраційні матеріали з фрагментами відеозаписів виступів і лекцій провідних зарубіжних і вітчизняних лінгвістів; електронні



ілюстративні матеріали з фрагментами навчальних фільмів з іноземної мови, документальних і художніх фільмів різного тематичного спрямування.

Для проведення семінарських занять потрібно підготувати: комплект презентацій різного рівня складності і тематичного спрямування; мультимедійні ролики з відеосюжетами з реального життя (відеозаписи зарубіжних телевізійних передач, фрагменти матеріалів з Інтернет-сайтів новин тощо). Призначенням цих роликів є презентація тематичної ситуації для організації дискусій іноземною мовою і пошуково-творчої діяльності студентів.

Для тематичного оцінювання навчальних досягнень студентів за допомогою автоматизованої системи необхідно розробити комплект тестових завдань з використанням текстового та ілюстративно-графічного матеріалу.

2. Урахування рівня відповідності програмного забезпечення загальнодидактичним вимогам і вимогам методики навчання іноземної мови.

Для реалізації конкретної дидактичної умови потрібно збирати й аналізувати фонд наявних мультимедійних засобів, орієнтованих на використання в процесі навчання іноземних мов: відеозаписів виступів провідних лінгвістів на форумах і конференціях; відеозаписів зразкових лекцій видатних педагогів-філологів; педагогічних програмних засобів з практики усного і писемного мовлення; навчальних зарубіжних фільмів; електронних енциклопедій, словників і довідників; електронних педагогічних видань, зокрема підручників і навчальних посібників з іноземної мови; електронних матеріалів філологічних періодичних видань; розміщених в Інтернеті матеріалів зарубіжних порталів.

3. Урахування дидактичних можливостей ІКТ як засобу активізації навчально-пізнавального процесу: застосування мультимедійних технологій як на лекційних, так і на практичних, семінарських заняттях; різноманітність використання мультимедійних технологій стосовно реалізації їх функцій у навчальному процесі – презентаційної, тренувальної, оцінювальної; комбінування різних форм подання інформації – текстова, текстова і графічна, відео, відео і текстова, звукова і графічна, звукова і анімації, звукова і текстова; варіативність часу роботи з мультимедіа – від декількох хвилин до повного циклу заняття; варіативність у виборі етапу заняття для впровадження мультимедійних технологій – на початку, наприкінці, усередині, упродовж усього заняття; різноманітність цільового спрямування використання мультимедійних технологій – для висвітлення сутності поняття, для концентрованого подання опорної схеми змісту навчального матеріалу, для створення емоційного фону під час проведення заняття, для реалізації наочності, для організації творчо-пошукової діяльності студентів, для поточного і тематичного оцінювання

їхніх навчальних досягнень тощо; застосування різних форм організації навчальної діяльності студентів – фронтальної, індивідуальної, групової (фронтальної – на лекційних заняттях, усіх перелічених форм – на семінарських заняттях); використання різних технічних засобів для роботи студентів з мультимедійними додатками – персонального комп'ютера, мультимедійного проектора, відео проектора, проекційного екрана, інтерактивної дошки.

4. Різноманітність форм і методів ІКТ: на лекційних заняттях для подання навчального матеріалу (презентаційні програмні засоби – мультимедійні презентації); на семінарських заняттях для організації групової діяльності студентів (імітаційні програмні засоби – тренажери); для здійснення тематичного оцінювання навчальних досягнень студентів (контрольні програмні засоби – тести); для організації самостійної навчальної діяльності студентів з опанування змісту навчання іноземної мови (інформаційно-довідкові програмні засоби – електронні навчальні посібники, підручники, словники, енциклопедії).

#### 5. Підготовка викладача до застосування ІКТ.

Для досягнення поставленої мети необхідно здійснити такі заходи: лекції для викладачів щодо можливостей застосування ІКТ у процесі навчання іноземної мови у ВНЗ; практичні заняття для навчання викладачів іноземної мови технології створення власних програмних засобів; методичні семінари з викладачами для обговорення питань аналізу наявних електронних ресурсів навчального призначення та їхнього використання у процесі навчання іноземної мови; комп'ютерний технологічний практикум для викладачів.

**Висновки.** Отже, застосування ІКТ у процесі навчання іноземної мови сприяє: зростанню інформативності та репрезентативної цінності навчального матеріалу; стимулюванню когнітивних процесів, таких як сприйняття й усвідомлення інформації, а, отже, більш глибокому розумінню навчального матеріалу; підвищенню мотивації студентів до оволодіння навчальним предметом; розвитку в студентів навичок спільної роботи й колективного пізнання; формуванню в них прагнення освоювати ІКТ і застосовувати їх у практиці навчання; залученню в навчальний процес матеріалів з реального життя, що уможливило органічне поєднання теоретичної і практичної складових комунікативної компетенції студентів і сприяє підвищенню їх професійної готовності до майбутньої професійної діяльності; підвищенню майстерності викладачів іноземних мов унаслідок посилення вимог до проектування навчального заняття з використанням ІКТ.

Незаперечними перевагами застосування ІКТ є формування мовного навчального середовища, мотивації, індивідуалізація навчально-виховного процесу, необмежена можливість повторення навчального матері-

алу, можливість створення контролюючих і тренувальних вправ для самопідготовки, що сприяє суттєвому підвищенню ефективності навчання.

Для впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес недостатньо періодично їх використовувати на заняттях з іноземної мови. Лише науково обгрунтоване використання ІКТ сприятиме розвитку комунікативної компетенції та дозволить підвищити ефективність навчального процесу.

**Перспективи подальших розвідок.** Можливості включення інформаційно-комунікаційних технологій в сучасний навчальний процес з метою формування комунікативної компетенції на заняттях з іноземної мови, згідно міжнародних професійних стандартів, досить широкі та різноманітні. Від, власне, змісту навчання та організації навчального процесу до активізації загальної життєвої позиції суб'єктів освітнього простору, готовності і здатності до навчання впродовж життя, готовності до вибору і прийняття рішень. У методиці навчання іноземної мови відмічається необхідність подальших досліджень процесів формування інформаційної і комунікативної компетенцій, ролі та позицій кожного суб'єкта освітнього простору у вирішенні завдань підвищення якості освіти та узгодженості освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідних кваліфікаційних характеристик з урахуванням національних і міжнародних професійних стандартів.

### Література:

1. Бондаренко О. М. Розробка і застосування мультимедійних засобів навчання: методичні рекомендації для викладачів ВНЗ / О. М. Бондаренко, І. Р. Пучков; за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 46 с.
2. Волкова Н. П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : Дис... д-ра пед. наук : 13. 00. 04. / Н. П. Волкова. – Дніпропетровськ, 2006. – 432 с.
3. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія / Л. Є. Петухова. – Херсон : Айлант, 2007. – 200 с.
4. Про затвердження Державної програми “Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці” на 2006 – 2010 рр. : постанова Кабінету Міністрів в Україні від 7 грудня 2005 № 1153 // Урядовий кур'єр. – 2005. – 21 грудня.
5. Про Концепцію формування інформаційного суспільства: закон України [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http:// sluhannya. in. ua/forum/kb. php?mode=article&k=45](http://sluhannya.in.ua/forum/kb.php?mode=article&k=45).

**Petro O. Bochan,**  
*Chernivtsi National University, Chernivtsi*

## DIGITAL NATIVES

*У статті йдеться про новий напрям комп'ютеризованого навчання студентів, які повсякденно використовують сучасні технології у навчанні. Автор торкається ключових питань інтеграції технологій до такого типу навчання, а також окреслює основні засади цього процесу.*

**Ключові слова:** комп'ютеризоване навчання, технології.

*Статья касается нового направления компьютеризованного обучения студентов, которые ежедневно используют современные технологии в процессе обучения. Автор затрагивает ключевые вопросы интеграции технологий такого типа обучения, а также выделяет основные принципы этого процесса.*

**Ключевые слова:** компьютеризированное обучение, технологии.

*The article provides introductory description of a new trend in digitized learning – digital natives – students, who use technology in their everyday's life. The author elaborates the key points of such technology integration into education as well as outlines main principles.*

**Keywords:** digital natives, computerized/digitized learning, technology.

### Introduction

Preparing students for lifelong learning requires new approaches to education that incorporate technologies increasingly a part of students' everyday lives. While the importance of reading, writing, and speaking still holds true, educators need to look at these and other subjects in new ways, using readily accessible technologies to engage and inspire students to take a more active role in learning. It's accepted that a well-rounded education is a gateway to personal success. It sets students on a path to lifelong learning that enables them to succeed in a changing world. Through education, individuals can expand their minds and embrace new ideas and opportunities, and at the same time, build better lives for themselves and their communities. In a world where geographic boundaries are blurring, students also need the flexibility to connect with and collaborate with people anywhere at any time – communicating information in more dynamic, engaging ways. In addition, it is necessary to consider the impact education plays in competitive economies, where once local industries now compete on a global scale. For today's students to become tomorrow's leaders in science, technology, healthcare, the arts, and other areas, they need to know how to use all the tools at their disposal.

### **Education revolution**

As the technology for personal and business use evolves, so do the tools available to teachers to enhance student learning. By looking at changes in technology as an opportunity to advance student learning – particularly when a technology is already widely adopted by students – educators can better engage students and give them a strong foundation for continued learning. In a sense, the education revolution driven by technology is at once old and new. Technology offers educators the opportunity to revisit old challenges with new tools. Instead of simply viewing technology as a skill set that students need to learn, it can be used to transform curricula to provide students with learning that is at once more relevant and customized to their unique learning styles. To strengthen student success in school and beyond, students need to become effective communicators who can understand, manage, and create exceptional written and multimedia communication in a variety of forms and contexts. They also need to be able to think critically, exhibit sound problem solving skills, and know how to frame and synthesize what they've learned. Technology literacy and the ability to access, manage, analyze, integrate, evaluate, and create information in a variety of forms and media are essential. Students need to know more than just how to use technology they must be able to engage with technology to gather knowledge and use it to communicate, collaborate, and innovate.

### **The communication revolution**

Part of what is driving the need for new types of skills is an enormous shift in how students access information and communicate. With the advent of the Internet, information has gone from scarce to abundant, and it can be accessed using many different devices, from computers and phones to PDAs. At the same time, new communication avenues are everywhere, from blogs and social networks to web conferences that connect anyone, anywhere, anytime. Already, many students participate in the publishing process by writing in these channels, viewing themselves as content creators who share their opinions, stories, music, and videos – all with the aim of expressing their creativity and exchanging information. As a result, new forms of media, such as blogging, instant messaging, and social networking are redefining what it means to be connected, shaping the way people interact, how they make and maintain friends, network with colleagues, and live their lives.

### **Engaging a generation of Digital Natives**

Today's students are the most wired generation yet. Their time spent online is measured in hours per day – not per week. On many campuses, more than 80% of students use social networking sites on a regular basis. Scholars refer to students who have been immersed in technology since birth

as “digital natives”. To digital natives, technology is not a tool; instead, it is a fundamental part of the way they live. They rely on the web for information, communication, entertainment, and to connect with the world around them, regardless of the distance between communities. This is evident in several areas, including the rapid adoption of social networking. The key in engaging the digital generation is for educators to apply the right technology at the right time. Using technology advances, teachers can present lessons in ways best suited to the cognitive styles of their students. For example, the use of video, audio, and text can mutually reinforce concepts and enable students to engage the same ideas in multiple ways [1, p. 5]. However, accomplishing this means that educators must view technology not as “the enemy” but as a key tool to motivate and engage students. By addressing students at this level, universities can overcome problems with “emotional truancy”, where students show up for class but essentially tune out the lesson.

### **Paths to successful education**

Because teachers are typically not digital natives, the key to success isn't to simply add technology to the classroom. Instead, the focus needs to be on enabling teachers to integrate the tools into their curricula, so they are comfortable letting their students use them [2, p. 16]. Recent research in this field revealed four development paths to help ensure that current and future generations are engaged in the classroom and have developed the proper skills to succeed in the global economy:

- Customized: Educational institutions will need to offer personalized instruction to accommodate different learning styles and tailor courses and services to meet the individual needs of students, faculty, and staff;
- Collaborative: The level of collaboration between students and faculty will continue to grow, and faculty will increasingly become facilitators who help co-create knowledge. Students and faculty will work in face-to-face and virtual teams worldwide to tackle complex and sophisticated projects, and bring together different perspectives and skills;
- Creative: By integrating the technology that students use, admire, and aspire to, education institutions will appeal to digital natives, driving innovation and enthusiasm and setting students on a path to success;
- Distributed: Students will increasingly be attending institutions virtually, making knowledge more accessible and available to a greater number of people.

### **Summary**

As both learning opportunities and the nature of work change, education must change along with them. With the dramatic shift in the skills required in today's workforce, educators are looking for ways to deliver customized,

distributed, collaborative, and creative learning environments that turn passive learners into active participants, ignite innovation, and make education more compelling, personalized, and accessible. Through engaged learning – accomplished using key technologies – educators are unlocking the creativity and enthusiasm of today’s digital natives. How students perform after graduation largely depends on what they learn in the university. Students who master on-the-job behaviours alongside digital communications skills not only get the most out of learning, but they also emerge ready for success in today’s world. Given this dynamic, a powerful symbiosis is evident: universities become more relevant to students as they align with the work world. And professional work experience and success reinforce the importance of interactive education that includes multimedia tools.

### **Bibliography**

1. Shank P., Sitze A. Making sense of online learning: a guide for beginners and the truly sceptical. John Wiley & Sons, Inc., 2004. – 162 p.
2. Teeler D., Gray P. How to use the Internet in ELT. Pearson Education Limited, 2000. – 120 p.

**Врабель Т. Т.,**

*Закарпатський державний університет, м. Ужгород*

## **ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ: ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ**

*Стаття присвячена аналізу оптимальних умов навчання іноземної мови, наближених до реального спілкування з особливою увагою студентів на зміст повідомлення. Автор фокусує свою увагу на змісті навчання іноземної мови у немовному ВНЗ і доходить висновку про необхідність посилення прагматичних аспектів, зокрема прагматичної міжкультурної компетенції, яка передбачає підвищену увагу до лінгвокраїнознавчої та соціокультурної лексики на заняттях з іноземної мови.*

**Ключові слова:** іношомовна компетенція, прагматична міжкультурна компетенція, лінгвокраїнознавча лексика, соціокультурна лексика, зміст навчання, вміння, навички.

*Статья посвящена анализу оптимальных условий обучения иностранному языку, приближенных к реальному общению с особым вниманием студентов на содержании сообщения. Автор сосредоточивает своё внимание на содержании преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и приходит к выводу, что необходимо усилить прагматические аспекты, в частности прагматическую межкультурную компетенцию, которая предполагает повышенное внимание к лингвострановедческой и социокультурной лексике на занятиях иностранного языка.*

**Ключевые слова:** иноязычная компетенция, прагматическая межкультурная компетенция, лингвострановедческая лексика, социокультурная лексика, содержание обучения, умения, навыки.

*The article deals with the analysis of the optimal conditions for the study of a foreign language which are close to the real communication and draw the students' attention to the content of the message. The author focuses on the content of the curriculum in foreign languages in a non-philological university and comes to the conclusion that it is necessary to foster pragmatic aspects and pragmatic cross-cultural competence which presuppose increased attention to linguistic- and sociocultural lexis during foreign-language classes.*

**Key words:** foreign language competence, pragmatic cross-cultural competence, linguistic-cultural lexis, social-cultural lexis, curriculum, abilities, skills.

Інтеграція України до світового освітнього простору обумовлює зацікавленість дослідників формуванням іношомовної компетенції, вимагає пошуку нових дидактичних технологій і рішень, які інтенсифікуватимуть пізнавальну діяльність студентів та мотивацію до навчання (О. В. Бондаревська, Г. І. Железовська, І. А. Зимня, В. В. Серіков, І. С. Якиманська та ін.).

Проблема формування іношомовної компетенції студентів немов-



ного ВНЗ доволі складна й неоднорідна оскільки її понятійний апарат знаходиться на перетині педагогічних, філософських, мовознавчих та психологічних досліджень. Саме тому особливо цінними є роботи між-дисциплінарного характеру, які виявляють різні аспекти формування іншомовної компетенції студентів.

Дослідження науковців (Д. І. Слобін, О. Д. Божович) виявили, що процес формування іншомовної компетенції підлягає педагогічному впливу. Його можна інтенсифікувати за умови взаємодії й врахування мовних здібностей студентів, мотивації до вивчення іноземної мови та за наявності системного підходу до його організації. Інтенсифікація розглядалась вченими як активне навчання засобами комунікативних ситуацій на основі контекстного підходу. Іншими словами, дослідники фокусували свою увагу на розвиток мовленнєвого компонента іншомовної компетенції на основі конкретних комунікативних ситуацій. Педагогічні дослідження визнали доречність навчання мови із урахуванням особистісно-орієнтованого підходу й посилення комунікативної спрямованості викладання (В. Ф. Спірідонов, А. В. Хуторський і др.), застосування сучасних педагогічних технологій (Б. С. Гершунський, Г. А. Китайгородська, М. А. Чошанов та ін.).

Однак, механізм формування іншомовної компетенції недостатньо розроблений і на основі аналізу фахової літератури ми зробили припущення, що формування іншомовної компетенції відбуватиметься ефективніше, якщо забезпечити оптимальні умови навчання, наближені до реального спілкування з особливою увагою студентів на зміст повідомлення. Засвоєння / навчання – це інтелектуально-пізнавальний діяльний процес набуття сукупності знань, значень, способів дії та відповідних вмінь, навичок, соціокультурного досвіду, морально-етичних норм / правил мовленнєвої / комунікативної поведінки студентів іноземною мовою, яка вивчається.

Засвоєння знань є центральною частиною навчального процесу, який містить сприйняття, осмислення, запам'ятовування й засвоєння навчального матеріалу, що надає можливість студентам вільно користуватися ними в комунікативних ситуаціях. Засвоєння навчального мовного матеріалу дає можливість оперувати ним з навчальною метою на практиці. За осмисленням іде переосмислення, практика користування й вільне відтворення. Іншими словами, формулюючи думку, людина формує, а відтак і запам'ятовує її. Це положення вважається науковцями, зокрема І. А. Зимнею, базовим для організації засвоєння, проте стосується, в першу чергу, оперування рідною мовою [8, с. 237]. І. А. Зимня також зазначає, що навички є одним з найголовніших компонентів у процесі засвоєння [9, с. 240]. Навички – це здібність, яка позначає досконалість / автоматизм виконання дії за відсутності спрямованого контролю свідомості.

Навички відрізняються стандартизованістю, стабільністю, швидкістю та якістю виконання. Етапи розвитку навичок є проєкцією загальної схеми процесу засвоєння знань та розробки дій / вмінь. На аналітичному етапі після ознайомлення зі способом виконання відповідної операції мовленнєвої дії навички відрізняються свідомим, проте ще невмілим, неточним й не зовсім контрольованим характером виконання. На синтетичному етапі відбувається автоматизація навичок як елементів дії з підвищенням якості виконання, перенесенням уваги на результат операції, покращенням контролю за поєднанням операцій у дії. На ситуативному етапі розвитку навичок відбувається оволодіння автоматизованістю виконання навичок і вільним регулюванням характеру мовленнєвої дії.

Є. І. Пассов вважає усвідомленість властивістю мовленнєвих навичок. Проте, у процесі функціонування навичок усвідомленість перекривається автоматизованістю. Коли порушується автоматизованість, вона переключасться на навички, на спосіб дії і тоді вся діяльність зупиняється. Суперечливий характер навичок якраз і полягає у тому, що будучи свідомими, вони функціонують підсвідомо [13, с. 50-51]. Спосіб дії може усвідомлюватися в певний момент. Це і пояснює потенційну коригованість навичок, тобто здібність мовця до самокорекції [13, с. 50-51].

Засвоєння мовного матеріалу становить лише основу для розвитку вмінь та навичок усного мовлення й читання, які формуються не лише на основі мовного матеріалу, але й на основі зв'язного цілого у формі аудіо текстів або текстів у графічному оформленні. Отже, включення текстів й тематики у зміст навчання є правомірним.

Для іноземних мов, провідною функцією яких є мовлення, основними одиницями змісту є види мовленнєвої діяльності: вираження думок в усній формі (спілкування); у письмовій формі (писання); сприйняття й розуміння на слух (аудіювання); сприйняття й розуміння текстів (читання). Кожен вид мовлення – це складна й своєрідна система вмінь творчого характеру, яка базується на знаннях і навичках і спрямована на вирішення комунікативних завдань.

Під час вивчення іноземної мови у студентів формуються різноманітні вміння й навички, до яких традиційно відносять мовленнєві вміння (вміння говорити, аудіювати, читати й розуміти та ін.), навички вживання лексики, граматики, навички вимови, які входять до складу мовленнєвих вмінь. Усе перераховане вище належить до змісту іноземної мови. Отже, під змістом навчання іноземної мови в немовному ВНЗ слід розуміти мовний матеріал (фонетичний, лексичний, орфографічний, граматичний), тематику, аудіо тексти, тексти в традиційній орфографії, мовні поняття невластиві рідній мові студента, а також лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні навички та вміння звертатися до довідкової літератури під час роботи над мовою.

До змісту навчання І. Б. Бім [1, с. 25] відносить наступне:

1) мовний матеріал різного рівня організації (від слова до аудіо тексту), правила оформлення й оперування ним (“лінгвістична інформація”), елементи “мовної культури”;

2) предметний зміст, який передається за допомогою цих одиниць стосовно комунікативної ситуації (екстралінгвальна інформація – думки, духовні цінності) і слугує компонентом соціального досвіду, культури;

3) предметні й розумові дії з іншомовним матеріалом, на основі яких формуються знання й вміння з основних видів мовленнєвої діяльності.

Новизна підходу І. Л. Бім полягає в тому, що до змісту навчання вона відносить думки, духовні цінності, культуру, невербальні засоби комунікації.

С. Ф. Шатілов дещо інакше класифікує компоненти змісту навчання. Він виділяє 4 основні аспекти [20, с. 100].

1) Мовний матеріал, який повинен бути відповідним чином організований. Існує три види його організації:

- а) слово “готові фрази” (штампи);
- б) мовленнєвий зразок (речення, фраза);
- в) текст, тема;

2) Навички й вміння, які забезпечують володіння різними видами мовленнєвої діяльності.

3) Система вправ.

4) Текстовий матеріал.

Усі вони у комплексі взаємопов’язані, взаємозалежні і проявляються у вигляді навчального, розвиваючого й виховного результату. Характерними аспектами у плані змісту, які належать до предметних і розумових дій з іншомовним матеріалом, є:

1. загальні вміння до навчання;
2. спеціальні вміння до навчання відкориговані відповідно до стандартів професії у немовному ВНЗ.

Отже, механізм засвоєння іноземної мови полягає у перенесенні узагальнених принципів, програм, способів дії, знань, вмінь та навичок з опорою на рідну мову і розуміння стратегій засвоєння іноземної мови. Засвоєння / володіння іноземною мовою характеризується готовністю, легкістю, швидкістю актуалізації знань, їх повнотою та системністю. Показником засвоєння іноземної мови слугують характеристики усвідомлюваних й автоматизованих мовленнєвих дій через усвідомлювані й автоматизовані вміння та навички на рівнях володіння й оволодіння іноземною мовою.

Доречність виділення цільових етапів навчання іноземній мові – вживанню й спілкуванню – була відзначена А. А. Леонтьєвим [11, с. 3-35]. При цьому він вказує на формування навичок під час вживання, а вмінь – у спілкуванні. Останню спрощену схему процесу засвоєння іноземної

мови навряд чи можна наслідувати. Беручи до уваги сучасні дослідження з прагмалінгвістики та новий статус іноземної мови як засобу спілкування й взаєморозуміння у світі, сучасна методика підкреслює необхідність посилення прагматичних аспектів вивчення мови. Іншими словами, метою навчання буде не лише досягнення якісних результатів в опануванні комунікації іноземною мовою, але й пошук виходу на іншу культуру та її носіїв. Мова іде не просто про знання мови, а про вміння використовувати її в реальних ситуаціях спілкування і, відповідно, про розвиток прагматичної міжкультурної компетенції.

Формування комунікативної компетенції безумовно пов'язано з соціокультурними та країнознавчими знаннями. Є. І. Пассов визначає новий термін “культура іноземної мови” як обов'язковий компонент змісту навчання [14, с. 50-51]. Ми розуміємо цей термін як все те, що може принести студентам процес оволодіння іноземною мовою в учбовому, пізнавальному, розвиваючому й виховному аспектах. При цьому навчання іншомовної культури використовується не лише як засіб міжособистісного спілкування, але й як засіб збагачення духовного світу особистості на основі отримання знань про культуру країни, мова якої вивчається (історія, література, музика та ін.), знань про побудову мови, її систему, характер, особливості.

Сучасні дослідження з методики базуються на лінгвокраїнознавчому підході до навчання іноземної мови [5]. При цьому виділяється лексика з країнознавчим компонентом (фонова й безеквівалентна лексика в термінах Є. М. Верещагіна й В. С. Костомарова), країнознавчі відомості, які проливають світло на різні аспекти життя мови, яка вивчається, її історії, літератури, науки, мистецтва, а також традиції, характер і звичаї. Лінгвокраїнознавчий аспект слугує для фіксації країнознавчих відомостей в одиницях мови, сприяє збагаченню предметно-змістового плану. Його більш ретельний підбір та більш раннє застосування у навчанні іноземної мови є одним з резервів підвищення його активності [1].

Оскільки основним об'єктом є не країна, а фонові знання носіїв мови, їх невербальна поведінка в актах комунікації, тобто їх культура, то доречним було б ввести соціокультурний компонент навчання іноземної мови на основі якого студенти формували б знання про реалії та традиції країни, долучалися б до діалогу культур, ознайолювалися б досягненнями національної культури у розвитку культури людства.

Компонентами змісту культури іноземної мови на думку Є. І. Пассова [14, с. 50-51] є такі:

1. Сукупність знань про мову, яка вивчається, про функції іноземної мови у суспільстві, про культуру країни, про способи найбільш ефективного оволодіння мовою як засобом комунікації, про можливості впливу процесу навчання на особистість студента, тобто – знання.

2. Досвід мовленнєвої та учбової діяльності – учбові та мовленнєві навички.

3. Вміння здійснювати всі мовленнєві функції, необхідні для задоволення своїх потреб і потреб суспільства.

4. Досвід емоціонального ставлення до процесу оволодіння культурою іноземної мови, до вчителя й колег як партнерів по комунікації, до іноземної мови як навчальної дисципліни, до ролі іноземної мови у житті суспільства – досвід, орієнтований на систему цінностей особистості; іншими словами – мотивація.

Таким чином, Є. І. Пассов визначає чотири аспекти, які впливають на зміст мети навчання, а відповідно і на зміст навчання іноземної мови в цілому.

Аналіз сучасних підходів до змісту навчання іноземної мови у немовному ВНЗ був би неповним без урахування ще одного підходу, запропонованого І. Л. Бім, який визначає певний мінімальний достатній для здійснення комунікації рівень оволодіння іноземною мовою – “базовий рівень” [2, с. 2-8]. Найголовнішим завданням на сьогодні є привести цілі навчання у відповідність з професійною специфікою студентів, створення реальних умов навчання. Для цього І. Л. Бім пропонує:

1) Встановити таке співвідношення цільових комутативних вмінь, які відповідали б конкретним освітнім потребам й умовам навчання.

2) Виділити різні рівні оволодіння цільовими вміннями. Чим вище планований рівень, тим більший час потрібен для його досягнення. Базовий рівень повинен слугувати надійною основою для подальшого покращення знань з іноземної мови і лише після його досягнення можна просуватися вперед, вдосконалюючи своє володіння іноземною мовою [2, с. 2-8].

Сутність базового рівня навчання іноземної мови у немовному ВНЗ полягає у тому, що оптимальне навчання іноземної мови неможливе без конкретного заздалегідь запланованого результату, а також без урахування занять мовою як навчальною дисципліною погодинно залежно від того з якого рівня починається навчання іноземної мови. Співвіднесеність усіх факторів дозволить створити умовну модель природної мовної сфери й необхідний для навчання спілкування комутативно-діяльнісний фон. Таким чином, під час розробки навчальної програми з іноземної мови у немовному ВНЗ слід мати на увазі, що вона залежить від цілої низки факторів (немовної специфіки університету, мети навчання, умов, типу спеціальності), які необхідно враховувати під час складання навчального плану, оскільки вони слугуватимуть основою більш продуктивного досягнення головної мети – комунікативної.

Успішність оволодіння іноземною мовою в її когнітивній функції у немовному ВНЗ сприяє формуванню відчуття мови; задоволення власне пізнавальних мотивів під час вивчення іноземної мови формує стійку мо-

тивацію постійної роботи з нею; використання іноземної мови для отримання певної інформації (читання журналів, газет, тлумачних словників та ін.) робить цю мову невід'ємною частиною пізнавальної діяльності студентів, тим самим посилює загальну пізнавальну діяльність студентів, а відтак і підвищує мотивацію до вивчення мови [12].

Вчені, які досліджують мотивацію засвоєння іноземної мови виділяють цілу низку видів мотивації з урахуванням індивідуального розвитку потреб студентів. Для немовного ВНЗ характерними є такі види:

1. Комунікативна мотивація, яка визначається на основі потреб у спілкуванні;

2. Лінгво-пізнавальна мотивація, заснована на прагненні студента до пізнання мовних явищ;

3. Професійно-орієнтована, яка базується на отриманні студентами професійних знань шляхом вивчення іноземної мови;

4. Країнознавча мотивація, яка залежить від тематики й емоційної зацікавленості студента [5].

Оскільки специфіка середнього етапу навчання іноземної мови визначається цільовими установками, особливостями володіння мовою, характером матеріалу, який засвоюється (обсяг, складність, інформативність), то на цій стадії продовжується подальший розвиток комунікативних вмінь й навичок мовлення. Провідним видом мовленнєвої діяльності є усне мовлення; вивчення іноземної мови набуває виразний країнознавчий характер. Усе це надає завданням і вправам, усій навчальній діяльності комунікативно-мотиваційний характер, а узгодженість змісту навчання та способів його подання з реальними можливостями й професійними інтересами студентів сприяє формуванню позитивної мотивації.

Такий підхід до навчання іноземної мови у немовному ВНЗ забезпечує не лише більш ефективне вирішення практичних, загальноосвітніх, розвиваючих та виховних завдань, але й містить значні можливості для створення й подальшої підтримки додаткової мотивації до навчання. Саме вихід на рівень можливого розширення країнознавчого матеріалу дозволить логічно й ефективно вирішити завдання з посилення соціокультурної орієнтації викладання іноземної мови в цілому, розширення фонових знань, модернізації лексичної бази й, відповідно, посилення мотиваційного аспекту навчання іноземної мови.

Практика викладання іноземної мови свідчить, що студенти цікавляться історією, культурою, мистецтвом, характером, звичаями, традиціями, повсякденним життям народу та ін. При цьому необхідно ретельно відбирати матеріал, оскільки перед системою освіти постає завдання підготовки студентів до культурного, професійного та особистого спілкування з представниками країн з відмінними соціальними традиціями, суспільним устроєм та мовною культурою.

Оптимально підібраний матеріал підсилює всі компоненти мотивації: потреби, зацікавлення, емоції, самі мотиви. Формування стійкого рівня мотивації до навчання зобов'язує викладача підбирати відповідні навчальні матеріали, які становили б когнітивну, комунікативну, професійну цінності, мали б творчий характер та стимулювали б розумову діяльність студентів. Отже, застосування у навчальному процесі з іноземної мови культурологічного матеріалу створює умови, які мотивують навчальний процес, а також сприяють поглибленню й розширенню пізнавальної діяльності студентів.

### Література:

1. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
2. Бим И. Л., Гальскова Н. Д. Аттестационные требования к владению иностранным языком учащимися к концу базового курса обучения. // Иностранные языки в школе, 1995. – № 5. – С. 2-8.
3. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы // Вопросы психологии. 1997. №1.
4. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика. – М., Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 87 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. В поисках новых путей лингвострановедения. Дом бытия языка. – М. : ИКАР, 2000. – 200 с.
6. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М., 1998.
7. Железковская Г. И., Захарова Т. Г., Шумелкина Е. Н. Развитие коммуникативных качеств при обучении с использованием электронного учебника // XVI Международная конференция-выставка “Информационные технологии в образовании” (“ИТО-2006”) 6-10 ноября. –М., 2006.
8. Зимняя И. А. Особенности создания проблемных ситуаций при обучении иностранному языку // Проблемное обучение в специальном вузе. – М., 1987.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., Логос, 2001.
10. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1982.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Прогресс, 1975. – 121 с.
12. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. – М. : Вышэйшая школа, 2004. – 528 с.
13. Пассов Е. И. Портрет коммуникативности. // Коммуникативная методика, 2002. – № 1. – С. 50-51.
14. Пассов Е. И. Портрет коммуникативности. // Коммуникативная методика, 2002. – № 2. – С. 50-51.
15. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие / Под ред. Слестёнина В. А. – М. : Academia, 2008. – 256 с.
16. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. Перевод с английского

Е. И. Негневицкой / Под общей редакцией А. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1976. – 336 с.

17. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: Решение задач и проблем: Учебное пособие. – М. : Генезис, 2006. – 206 с.

18. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал “Эйдос”. – 2002. – 23 апреля. Режим доступа до журналу: [http // www. eidos. ru/journal/2002/0423. htm](http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm)

19. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : Методическое пособие. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

20. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 187 с.

21. Якиманская И. С. Педагогическая психология (основные проблемы). – М. : МПСИ, 2008. – 648 с.



Голуб І. Ю.,

Національний університет "Львівська політехніка"

## УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ, МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ, МЕХАНІЗМУ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ ФОРМУВАННЯ У НИХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

*У статті розглядаються можливості формування соціокультурної компетенції студентів, майбутніх перекладачів, на заняттях з іноземної мови через усвідомлення ними механізму міжкультурного спілкування і розвитку чутливості до соціокультурних факторів, які можуть викликати міжкультурні непорозуміння. Описано механізм міжкультурної комунікації; запропоновано підхід до аналізу студентами ситуацій міжкультурного непорозуміння; визначено міжкультурні знання та вміння, які сприяють розвитку сенсibiliзації студентів до механізму міжкультурного спілкування; представлено види вправ; наведено приклад вправи.*

**Ключові слова:** механізм міжкультурного спілкування, міжкультурні непорозуміння, соціокультурна компетенція, соціокультурна рефлексія, соціокультурна сенсibiliзація.

*В статті рассматриваются возможности формирования социокультурной компетенции студентов, будущих переводчиков, на занятиях по иностранному языку путём осознания ими механизма межкультурного общения и развития чувствительности к социокультурным факторам, которые могут вызвать межкультурные недоразумения. Описан механизм межкультурной коммуникации; предложен подход к анализу студентами ситуаций межкультурных недоразумений; определено межкультурные знания и умения, которые способствуют развитию сенсibiliзации студентов к механизму межкультурного общения; представлено виды упражнений; приведен пример упражнения.*

**Ключевые слова:** механизм межкультурного общения, межкультурные недоразумения, социокультурная компетенция, социокультурная рефлексия, социокультурная сенсibiliзація.

*The article examines the possibility of students-future translators' sociocultural competence formation in classes in foreign language, their realizing of the intercultural communication mechanism (process) and the development of sociocultural sensibility factors which may provoke intercultural misunderstandings. The mechanism of intercultural communication is described, the approach to the students' analysis of intercultural misunderstanding situations is provided, intercultural experience and skills are determined which provoke sensibility of students to the process of intercultural communication, the set of exercises is presented, one of which is thoroughly examined.*

**Key words:** mechanism of intercultural communication, intercultural misunderstandings, sociocultural competence, sociocultural reflexion, sociocultural sensibility.

Формування у тих, хто вивчає іноземну мову (ІМ), соціокультурної компетенції (СКК) як здатності орієнтуватися в іншій культурі, адекватно діяти у ситуаціях міжкультурного спілкування і / або виконувати функції посередника у міжкультурній комунікації традиційно перебуває у полі зору фахівців з методики викладання ІМ.

Аналіз особливостей змісту і структури СКК виявив, що формування цієї компетенції є неможливим без оволодіння загальними міжкультурними знаннями і вміннями (міжкультурна складова СКК), які дозволяють студентам відкривати для себе і вивчати будь-яку іноземну культуру. [1, с. 20-22]. На основі проведених теоретичних і практичних досліджень ми дійшли висновку, що методикою, яка дозволяє тим, хто вивчає ІМ, оволодіти міжкультурною складовою СКК, є методика розвитку *соціокультурної сенсифікації (СКС)*, яка полягає в усвідомленні впливу культури на сприймання людиною світу, мову і спілкування та у розвитку *чутливості* до форм вияву соціокультурних явищ у мові і комунікації [1, с. 43-44].

Розвиток СКС і формування СКК є неможливими без усвідомлення студентами механізму міжкультурної комунікації і розвитку чутливості до соціокультурних факторів, які можуть викликати непорозуміння у ній. З цього випливає, що механізм міжкультурного спілкування і причини виникнення непорозумінь повинні стати предметом усвідомлення і обговорення на практичних заняттях з ІМ. У нашій статті *маємо на меті* розглянути можливості формування СКК студентів на заняттях з ІМ через усвідомлення ними *механізму* міжкультурного спілкування і розвитку чутливості до *соціокультурних факторів*, які можуть викликати *міжкультурні непорозуміння*.

При цьому запропонуємо варіанти рішень *наступних завдань*: опишемо механізм міжкультурної комунікації і обґрунтуємо необхідність його усвідомлення студентами; запропонуємо підхід до аналізу ситуацій міжкультурного непорозуміння і охарактеризуємо стратегії поведінки у них; визначимо міжкультурні знання та вміння, які сприяють розвитку сенсифікації студентів до механізму міжкультурного спілкування; представимо види вправ для сенсифікації до механізму міжкультурного спілкування; наведемо приклад таких вправ.

Отже, *об'єктом* нашого дослідження є процес навчання майбутніх викладачів ІМ або перекладачів, іншомовної міжкультурної комунікації, а *предметом* – формування СКК студентів на заняттях з ІМ через усвідомлення ними механізму міжкультурного спілкування і розвитку чутливості до соціокультурних факторів, які можуть викликати непорозуміння у ній.

Процес міжкультурної комунікації, тобто взаємодію представників різних культурних груп, кожній з яких властиві певні соціокультурні

знання і стандарти поведінки, можна розглядати як взаємодію культур. У процесі комунікації ці знання і стандарти послідовно пристосовуються до ситуації. Коли мовці належать до різних культур, у них можуть не співпадати значення понять, якими вони оперують. Тому відбувається *неадекватна інтерпретація дій партнера*, зумовлена використанням схем поведінки, прийнятих у рідній культурі. Це призводить до того, що результати інтерпретації не відповідають очікуванням і сподіванням комунікантів. Причини такої незрозумілої поведінки шукаються дуже часто у намірах і ставленнях партнера, особливостях його характеру, тобто відбувається *психологізація інтерпретації* (термін Б. Мюллера-Жак'є [4, с. 48]), яка приводить до непорозуміння, а у майбутньому до недостатньої об'єктивності і виникнення стереотипів, іноді до уникання прямих контактів з представниками інших культур.

Отже, не припускаючи, що у різних культурах можуть існувати різні мовленнєві преференції і / або стандарти поведінки у певній ситуації спілкування, причини лінгво-соціокультурних непорозумінь шукаються у національних особливостях поведінки і у характерах партнерів.

Для попередження неправильної інтерпретації поведінки партнера і виникнення міжкультурних непорозумінь учасникам міжкультурного спілкування необхідно усвідомити специфіку міжкультурної комунікації. З цією метою *потрібно зробити механізм виникнення можливих непорозумінь у міжкультурній комунікації предметом обговорення на практичних заняттях з ІМ*. Найдоцільніше це зробити на основі аналізу ситуацій міжкультурних непорозумінь, адже більшість з них можна пояснити з лінгвістичної точки зору [4, с. 49-51].

Об'єктом при *аналізі студентами ситуацій міжкультурного непорозуміння* повинен стати весь комплекс лінгвокраїнознавчих, соціолінгвістичних, соціально-психологічних чинників, які складають зміст СКК:

- соціокультурно детерміновані *значення лексичних одиниць*;
- соціокультурні особливості реалізації у мовленні певних комунікативних намірів: *різне мовленнєве оформлення однакових намірів у різних культурах*, наприклад: мовленнєве оформлення прохань в англійській і німецькій мовах;
- соціокультурні особливості *організації різних видів спілкування* (відмінності у структурі дискурсів), наприклад: схеми, за якими ведуться телефонні розмови, ділові переговори;
- соціокультурно зумовлений *вибір тем спілкування*, наприклад: табу на теми із сфери приватного життя під час ділового спілкування у Німеччині;
- соціокультурні особливості типів спілкування (*прямий і непрямий стиль звернень* партнерів по спілкуванню), наприклад: деякі мовленнєві вирази-прохання, що є соціально коректними у німецькій культурі, можуть бути сприйняті як занадто прямі (і неввічливі) в англійській культурі;

– соціокультурні особливості *регістрів спілкування* (нейтральний, формальні, неформальні): альтернативи у формулюваннях мовленнєвих звернень, що відображають певні стосунки між комунікантами, наприклад: звертання Herr / Frau + прізвище з боку викладачів до студентів у ФРН;

– *паравербальні фактори* (сила голосу, інтонація, паузи, ритм мовлення);

– *невербальні фактори* (міміка, жести, дистанція спілкування, зовнішній вигляд);

– культурно-специфічні *звичаї і норми*: національно-культурні особливості, які складають культурний стандарт;

– культурно-специфічні дії і моделі поведінки, які з точки зору іноземців вважаються типовими для певної країни: *національні стереотипи*, наприклад: сильний потиск руки партнера під час вітання, голосне і неприховане сякання носа у німецькій культурі [4, с. 56].

Б. Мюллер-Жак’є пропонує знайомити студентів із переліком цих соціокультурних факторів, щоб потім використовувати його для аналізу ситуацій міжкультурних непорозумінь, тобто, аналізуючи конкретну ситуацію, студенти розглядають можливий вплив кожного фактору на виникнення непорозумінь [4, с. 56]. На нашу думку, такий підхід дозволяє студентам аналізувати міжкультурне спілкування з різних перспектив, визначаючи, які компоненти у якій мірі і у яких комбінаціях проявились у кожному конкретному випадку. Такий аналіз приводить до розвитку міжкультурного усвідомлення, що є одним з прийомів і метою формування СКК.

Говорячи про соціокультурну компетенцію, вчені вказують на важливу роль *стратегічної компетенції* у міжкультурному спілкуванні. Переносячи термін “стратегія” на процес міжкультурної комунікації, ми розглядаємо соціокультурні стратегії як особливі дії учасника діалогу культур, які дозволяють йому досягти успіху у міжкультурному спілкуванні і/або у вивченні іноземних культур. З погляду культурної детермінованості мови є очевидним, що комуніканти використовують у міжкультурному спілкуванні моделі, норми, правила поведінки, які побутують у їхній рідній культурі. Усвідомлювати ці правила і змінювати їх конструктивно, відповідно до спільної для учасників міжкультурного спілкування ситуації, складає стратегічну складову СКК.

Для допомоги тим, хто відчуває себе не дуже компетентним у спілкуванні з представниками іноземних культур, проте хоче попередити виникнення непорозумінь, А. Кнапп-Поттгоф сформулювала і обгрунтувала *стратегії* поведінки у ситуаціях міжкультурного спілкування:

– контроль процесу розуміння партнером змісту і мети спілкування: слід бути готовим до того, що партнер може невірно зрозуміти Ваше висловлювання і слідкувати за тим, чи не виникають ознаки непорозуміння;

- багаторазова інтерпретація: не слід поспішати з остаточною інтерпретацією дій партнера по спілкуванню, а мати в полі уваги декілька варіантів інтерпретацій, поки не буде достатньо ознак для вибору однієї;
- метакомунікативне корегування: слід використовувати метакомунікативні прийоми для з'ясування явних або підозрюваних непорозумінь, проте лише настільки, щоб не виникли ознаки негативної реакції на обличчя партнера;
- застосування традиційних комунікативних стратегій: слід вміти застосовувати комунікативні компенсаційні стратегії, наприклад: генералізацію, опис, використання слів іншої ІМ);
- застосування метамовних стратегій: якщо спілкування відбувається за допомогою посередника, який не є професійним перекладачем, слід повідомити йому чітко і недвозначно про свої комунікативні наміри, особливо беручи до уваги соціокультурну детермінованість значень [2, с. 423-437].

Очевидно, що ці стратегії не є чимось єдино вірним і остаточно сформульованим: їх список можна доповнювати, самі стратегії об'єднувати у більш глобальні або навпаки деталізувати. Слід познайомити студентів з цими стратегіями і спонукати до їх застосування у змодельованих або реальних ситуаціях міжкультурного спілкування, одночасно звертаючи увагу майбутніх перекладачів на те, що у ситуаціях міжкультурного спілкування важлива не лише лексична і граматична коректність, але і ситуативна відповідність, яка включає, зокрема, і емпатичну оцінку мовних і культурних знань учасників спілкування.

Ми розглянули причини, що зумовили необхідність усвідомлення студентами, механізму міжкультурного спілкування і методичні засади формування через це усвідомлення СКК майбутніх перекладачів. Перейдемо до методики формування на основі СКК. З цією метою визначимо міжкультурні знання та вміння, які сприяють розвитку сенсифікації студентів до механізму міжкультурного спілкування.

У вступі до статті ми вже згадували, що формування СКК є неможливим без оволодіння загальними міжкультурними знаннями і вміннями, які дозволяють студентам відкривати для себе і вивчати будь-яку іноземну культуру. Зокрема, отримання студентами елементарних *знань з теорії міжкультурної комунікації* дозволить їм усвідомити суть процесів, що відбувається під час міжкультурного спілкування, та розвине їхню чутливість до відмінностей у культурах. До цих знань відносяться: про поняття “культура” і “культурні стандарти” поведінки, особливості процесу міжкультурної комунікації, механізм виникнення непорозумінь у міжкультурному спілкуванні, лінгвістичні фактори, які впливають на процес міжкультурного діалогу і які можуть спричинити виникнення непорозумінь, стратегії поведінки у ситуаціях міжкультур-

ного спілкування для досягнення порозуміння або вирішення непорозумінь. Відповідну інформацію можна знайти у вітчизняній, російській та зарубіжній навчальній і науково-популярній літературі.

Перейдемо до визначення *вмінь*, що дозволяють студентам усвідомити механізм міжкультурної комунікації:

- Усвідомлювати вплив на нас іншокультурних явищ, не психологізувати поведінку співрозмовника;

- Усвідомлювати можливого впливу власних мовленнєвих дій на співрозмовника;

- Передбачати непорозуміння у ситуаціях міжкультурної комунікації і долати їх;

- Аналізувати ситуації міжкультурного спілкування і визначати соціокультурні фактори, які спричинили непорозуміння;

- Застосовувати стратегії міжкультурного спілкування і виробляти нові відповідно до ситуації і комунікативної мети.

Ці знання і вміння мають міжкультурний характер, тобто дають можливість оволодіти СКК без огляду на конкретну культуру. Водночас вони враховують особливості професійно-зорієнтованого навчання перекладачів. Вони лягли в основу вправ, розвитку сенсибілізації студентів до механізму міжкультурного спілкування і подолання непорозумінь. Ними було розроблено декілька *видів вправ*:

1. Рольова гра з метою відчутти на собі взаємовплив різнокультурних стандартів у міжкультурному спілкуванні;

2. Презентація і аналіз механізму виникнення непорозумінь у ситуаціях міжкультурного спілкування;

3. Ознайомлення із соціолінгвістичними та культурологічними факторами, які можуть спричинити міжкультурні непорозуміння;

4. Аналіз запропонованих викладачем або / і пережитих особисто студентами ситуацій міжкультурних непорозумінь;

5. Застосування стратегій міжкультурного спілкування для виправлення непорозумінь і запобігання їх виникненню.

Важливим у таких вправах є *етап рефлексії*, яка спрямована на аналіз і усвідомлення впливу іноземної культури на іноземну мову, і, відповідно, рідної культури на рідну мову та взаємодію культур і мов під час міжкультурного спілкування. Ця фаза відбувається переважно у формі евристичної бесіди викладача зі студентами під час виконання завдання або під час чи після його контролю шляхом постановки викладачем спеціально зорієнтованих питань, що спонукають студентів до відповідних аналітичних операцій. Саме під час рефлексії у студентів розвиваються соціокультурне усвідомлення і чутливість, які є складовими СКК.

Запропонуємо *приклад вправи* для виявлення і аналізу соціолінгвістичних і культурологічних факторів, які можуть викликати міжкультурні

непорозуміння. (Цей прийом формування СКК зустрічається у зарубіжних роботах з практики міжкультурної комунікації під назвою Culture Assimilator-Training. [3]).

Завдання (крок 1): Lesen Sie folgende Missverständnissituation.

Maria kommt als Au-pair am Sonntag aus der Ukraine nach Deutschland. Sie hat eine lange anstrengende Fahrt hinter sich. Schon gegen Mittag, noch während der Fahrt, hatte sie etwas Hunger, hat aber nichts gegessen, weil sie sicher war, dass sie nach der Ankunft ein extra für den Gast vorbereitetes reichliches Essen bekommen wird, so wie sie es aus ihrer Heimat kennt. Bei ihren Gastgebern kommt sie so um 15. 00Uhr an.

Statt des erwarteten großen Essens gibt es aber nur Kaffee und etwas Kuchen, niemand denkt daran, sie zu fragen, ob sie etwa größeren Hunger hat. Magenknurrend muss sie bis zum Abendbrot warten, wo sie dann endlich ein Essen bekommt.

Завдання (крок 2): Äußern Sie Ihre Meinungen zur Situation.

Завдання (крок 3): Warum wurden Maria Kaffe und Kuchen angeboten? Welche Erklärung würden Sie geben? Wählen Sie eine Ihrer Meinung nach passende Variante aus vier möglichen und begründen Sie Ihre Wahl:

1. Das Vorurteil, dass die Deutschen geizig sind, stimmt tatsächlich.
2. Vielleicht sind die Gastgeber ja auch zu beschäftigt, so dass sie es nicht geschafft haben, etwas Warmes zu kochen.
3. In Deutschland werden die Mahlzeiten immer sehr pünktlich zu sich genommen.
4. Die Nachmittagszeit in Deutschland (besonders am Sonntag) ist immer noch die Kaffee-und Kuchenzeit. So wird auch Maria Kaffee und Kuchen angeboten. Das sollte sie aber als Zeichen der Gastfreundlichkeit empfinden.

Рефлексія: 1. Warum sind Missverständnisse seitens Ukrainerin entstanden? (Die Erwartungen der Ukrainerin wurden nicht erfüllt, weil die Handlungen und kulturelle Regeln sich in diesem Fall in der ukrainischen und der deutschen Kultur unterscheiden.) 2. Welche soziolinguistischen / kulturellen Faktoren haben hier wohl die Rolle gespielt? (Kulturspezifische HandlungenundRituale).

Отже, механізм міжкультурного спілкування і причини виникнення міжкультурних непорозумінь повинні стати предметом усвідомлення і обговорення на практичних заняттях з ІМ з метою розвитку СКС майбутніх перекладачів і формування у них СКК.

Розробка вправ, що розвивають СКС студентів і сприяють формуванню їхньої СКС, є метою наших подальших досліджень.

### **Література:**

1. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної ком-

петенції у процесі вивчення німецької мови після англійської : дис. ... кандидата пед. наук : 13. 00. 02 / І. Ю. Голуб. – К., 2010. – 373 с.

2. Knapp-Potthoff A. Internationale kommunikationsfähigkeit als Lernziel: Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit / A. Knapp-Potthoff, M. Liedke (Hg.). – München: Judicium, 1997. – S. 181–205.

3. Markowski R., Thomas A. Studienhalber in Deutschland. Interkulturelles Orientierungstraining für amerikanische Studenten, Schüler und Praktikanten / R. Markowski, A. Thomas. – Heidelberg: Asanger, 1995. – 136 s.

4. Müller-Jacquer B. Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachendidaktik : Studienbrief Kulturwissenschaft / B. Müller-Jacquer. – Koblenz-Landau: Universität Koblenz-Landau, 1999. – S. 182



Гурина Н. В.,

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка,  
м. Чернігів

## ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТОНАЦІЇ

*У статті аналізуються психолінгвістичні механізми та психологічні процеси інтонування іношомовних висловлювань для цілей професійно орієнтованого навчання мелодичного компоненту англійської інтонації.*

**Ключові слова:** мовленнєва діяльність, інтонація, говоріння, інтонема.

*В статтє анализируются психолінгвістическіе механизмы и психологіческие процессы интонирования иноязычных высказываний для целей профессионально ориентированного обучения мелодического компонента английской интонации.*

**Ключевые слова:** языковая деятельность, интонация, говорение, интонема.

*The psycholinguistic mechanisms and psychological processes of the foreign language utterances intoning for the purposes of the professionally oriented English melody teaching are being analysed in the following article.*

**Key words:** speech, intonation, speaking, intonema.

Дослідження сучасної методики викладання іноземних мов та педагогіки свідчать про те, що мовлення вчителя і викладача є важливим інструментом здійснення професійної діяльності та забезпечення процесу міжкультурної інтеграції учнів та студентів. Серед усіх мовленнєвих засобів вчителя інтонаційні засоби визнаються одними з найефективніших, оскільки вони сприяють більшій продуктивності навчально-виховного процесу та розвитку іношомовної культури учнів.

Практика навчання іношомовної вимови майбутніх учителів іноземної мови показує, що умови її навчання та механізми її реалізації у говорінні не завжди беруться до уваги, що позначається на якості результатів навчання. Так, навчання англійської інтонації нерідко обмежується багаторазовим імітуванням та аналізом випадків її вживання, що призводить до неприродного заучування інтонаційного зразка (інтонема), який виявляється недієздатним в умовах реального спілкування. Щоб виправити таке становище, процес навчання інтонації майбутніх педагогів необхідно тісно пов'язувати з умовами реального спілкування та враховувати специфіку механізмів мовленнєвого породження, знання якої надає психолінгвістика.

Предметом дослідження психолінгвістики є мовленнєва діяльність як специфічний вид діяльності людини, її психологічний зміст, структура,

форми, в яких вона реалізується, та функції, які нею виконуються [12, с. 5]. Вона розглядає закономірності мовленнєвої діяльності, знання процесів породження та сприйняття людиною мовленнєвих повідомлень, зв'язки внутрішнього і зовнішнього мовлення.

Оскільки інтонація стосується реалізації говоріння і відіграє надзвичайну роль в педагогічному спілкуванні, то **метою** нашої статті буде:

- визначити, яке місце в процесі говоріння відводиться інтонуванню;
- розглянути механізми інтонування;
- дослідити деякі закономірності, психічні процеси та явища, без яких процес інтонаційного оформлення говоріння був би неможливим або малоефективним.

Почнімо з того, що вслід за Ш. Баллі [2], ми вважаємо, що живе розмовне мовлення – говоріння повинно бути основним об'єктом вивчення мови, оскільки цей вид мовленнєвої діяльності є найбільш цінним для потреб комунікації і саме в ньому найбільш яскраво реалізуються компоненти інтонації.

*Говоріння* відноситься до зовнішнього (*звукового*) мовлення: воно створене для інших та презентоване у звуковій формі. Говоріння планується за допомогою внутрішнього мовлення (таке, що звернене до себе) – мислення. До звукового мовлення Л. В. Златоустова відносить те, що говориться без попереднього запису, тобто не “за папером”; не призначене для публічного виступу; не римується; сприймається як говоріння і відповідає нормі в певному мовному колективі [11, с. 348].

Розглядаючи *говоріння* як психічний процес, науковці пов'язують його з усіма іншими психічними процесами, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ. Воно несе семантично-синтаксичну та емоційну інформацію, що відзначається складним взаємозв'язком між раціональними та емоційними процесами в пізнанні людиною навколишнього світу, а також особливостями функціонування механізмів психічної та мовленнєвої діяльності.

Говоріння є самостійним, специфічним видом людської діяльності і водночас – допоміжним, оскільки може слугувати для розв'язання завдань іншої діяльності людини (у нашому випадку – професійної педагогічної). Тому нам важливо розглянути, як інтонаційні засоби “працюють” у мовленнєвій діяльності і, зокрема, у говорінні вчителя іноземної мови.

І. О. Зимня визначає мовленнєву діяльність як процес активного, цілеспрямованого, опосередкованого мовою та обумовленого ситуацією спілкування приймання або надання мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою [9, с. 35; 17, с. 25]. Представники психолінгвістичного напрямку теорії комунікативного процесу вважають, що мовленнєва діяльність визначається цільовою настановою (Леонтьев О. О., Горелов І. М., Седов К. Ф. та ін.). Саме ціленастанова сприяє викорис-

танню і комбінуванню різних інтонаційних засобів, завершуючи “образ” висловлювання, в якому відображаються намір мовця, ставлення до ситуації та до співрозмовника, його емоційний стан, тощо. Отже, інтонація – невід’ємний супутник говоріння, без якого воно було б незрозумілим, недовірливим та “емоційно-прісним”. Вона також визнається одним з основних засобів сегментації усного мовлення.

*Психофізіологічні основи* говоріння розкриваються у концепції відомих представників з галузі психології та фізіології (Виготський Л. С., Леонт’єв А. А., Лурія А. Р.), яка розглядає структуру людської особистості, особливості психічних процесів та відображення навколишнього світу в свідомості людини.

Для нас інтерес становлять теоретичні висновки Л. С. Виготського та А. Р. Лурія про взаємозв’язок процесів мислення та мовлення, сутність яких полягає у формулі: відношення думки до слова є процесом, тобто рухом від думки до слова і навпаки – від слова до думки. Цей процес складається з певних ланок – фаз [6, с. 305]. Перша фаза – мотивація мовлення, друга – народження думки, що розуміється як мовленнєва інтенція, третя – процес внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання, четверта – перетворення внутрішньої програми мовленнєвого повідомлення в значення слів, п’ята фаза – акустико-артикуляційна реалізація мовлення (включаючи процес фонації).

Говоріння або звукове мовлення реалізується сегментними та супрасегментними одиницями. До одиниць сегментного рівня відноситься звуковимова, а до супрасегментних – інтонаційні компоненти (мелодія, тембр, темп, фразовий та словесний наголос, ритм та паузація) та мовленнєве дихання.

Далі розглянемо *механізми зовнішнього говоріння* та визначимо, який з них відповідає за інтонування.

За результатами нейрофізіологічних досліджень за інтонаційну організацію мовлення відповідає права півкуля головного мозку, а разом з лівою півкулею вони забезпечують реалізацію мовлення. І. О. Зимня в системі фонаційного (зовнішнього) оформлення мовленнєвого висловлювання виділяє три рівні: голосовий, сегментний та супрасегментний, складна єдність яких створює мовленнєвий сигнал (акустичний сигнал). Акустичний сигнал створюється завдяки безпосередній роботі мовленнєво-рухового аналізатора, який є головним у процесі сприйняття та породження мовлення [10, с. 122-126].

За кінцевий акустичний ефект відповідають три основні механізми-системи: генераторна, резонаторна та енергетична (Жинкін М. І., Зимня І. О.). Генераторний та резонаторний механізми визначають звукоутворення та інтонування. При цьому наголошується, що, якщо під час звукоутворення беруть участь обидва механізми, то *для інтонування мовлення*

*активується лише механізм генерації звука.* Супрасегментний рівень мовленнєвого сигналу за І. А. Зимньою розглядається як певна модуляція сегментної послідовності на фразовому рівні. Якщо сегментний рівень визначає звуковий потік, то супрасегментний рівень відображає тип зв'язку між словами та передає комунікативний намір мовця в процесі спілкування. Цей комунікативний намір виражається словесним, фразовим наголосом та інтонацією.

Сприйняття, розпізнавання та відтворення мовленнєвого сигналу завжди починається з просодичних засобів, з інтонаційного малюнку (Величкова Л. С., Чистович Л. А.). Слухове сприйняття, а одночасно з ним увага та слухова пам'ять, першочергово спираються на мелодичні та ритмічні компоненти звукового сигналу. Розуміння цього та того факту, що кожний звуковий образ завжди сприймається як стійке системне ціле, полягло в основу теорії Б. М. Гаспарова про звукову цілісність комунікативного висловлювання під час смислового сприйняття мовленнєвого продукту.

Кора головного мозку виробляє нервові зв'язки, які пов'язують різноманітні акустичні мовленнєві сигнали в процесі сприймання у певні блоки: стосовно інтонації – це фрази-інтонеми, які складаються з ритмічних груп. З цього випливає *першазакономірність* організації процесу навчання англійської інтонації: *навчання інтонації має відбуватися з урахуванням взаємозв'язку її одиниць та їх елементів.*

Важливе значення для навчання англійських інтонем має характер динаміки процесу навчання іншомовної вимови. Так за С. В. Павловою, першим кроком у підготовці мовленнєвого апарату до вимови є пробудження мовленнєвого ритму, який забезпечує стан мовної готовності, оскільки служить пусковим сигналом для початку говоріння [15, с. 29]. У психологічному плані це нівелює неусвідомлений супротив, страх говоріння та зниження мовленнєвої ініціативи, що є важливим для організації роботи над інтонацією.

Отже, *другою закономірністю* організації навчання іншомовної інтонації ми визнаємо *забезпечення вимовної готовності* як одного з мотиваційних засобів навчальної діяльності студентів.

*Третьою закономірністю* організації процесу навчання іншомовної інтонації є *забезпечення* чільної ролі *функціонального аспекту* вимови, який зумовлює комунікативну (професійно педагогічну) значущість інтонем. Ця закономірність передбачає наявність професійно орієнтованої комунікативної задачі. За М. І. Жинкіним, комунікативна задача, яка породжує намір щось сказати, стимулює саморегуляцію мовленнєвого апарату [8, с. 267]. Саморегуляція мовленнєвого апарату неможлива без сформованих у студентів слухомоторних еталонів дій інтонаційного оформлення. Сформованість вищезначених слухомоторних еталонів визначає майбутню стійкість вимовних інтонаційних навичок і, відповідно, професійних інтонаційних вмінь.

Дослідники проблеми вказують на багатобічність мовлення, яка пояснюється його семіотичним характером та тим, що воно є явищем людської психіки. Це обґрунтовує те, що формування вимовних навичок і їх реалізація у говорінні залежить від усіх без винятку *психічних процесів*, як когнітивних так і емоційних. На думку науковців, чим більше в людини розвинута пізнавальна та емоційна сфера, тим більш інтелектуальним, образним, лінгвістично правильним і, відповідно, більш інтонаційно “багатим” буде його мовлення.

Усі психічні процеси, які задіяні в інтонаційному оформленні знаходяться у тісному взаємозв’язку. Тому, на думку С. Я. Рубінштейна, пам’ять, увага, сприйняття, мислення, уява та емоції – не “*попутники*” мовлення, а його невід’ємні складники [16, с. 218].

Найважливішою для пізнавальної діяльності, у тому числі для оволодіння іноземною вимовою психічною функцією, є *пам’ять*. Зв’язок пам’яті зі сприйняттям, мисленням, уявою, мовленням та емоціями знаходить своє відображення в існуючих видах пам’яті: рухово-моторна, зорова, слухова, словесно-логічна та змішана. Тому викладачеві слід використовувати різні форми презентації та тренування інтонаційної моделі – усну, письмову, у вигляді схем, табличок та обов’язково зі звуковим супроводом [14, с. 33].

Головною умовою та необхідною передумовою ефективної роботи пам’яті є *висока мотивація*, комфортне психологічне середовище та комфортний стан психіки людини. Тому для більшої продуктивності процесу навчання майбутніх учителів вживання англійських інтоном у говорінні викладач має зацікавлювати студентів, а саме: наголошувати на їх професійному значенні для педагогічної роботи, створювати позитивний психологічний фон та налаштовувати на успіх у результатах навчання.

Не менш важливу роль для процесу навчання іншомовної інтонації відіграє *уява*, від якої залежить, наскільки чітко студент може уявити собі педагогічну ситуацію, в якій він буде вживати ті чи інші інтонеми. Виділяють такі види уяви, як активна (під час якої особа свідомо викликає у себе відповідні образи); пасивна (образи виникають незалежно від бажання або волі особи); репродуктивна (“копіює” реальність у всіх деталях); продуктивна (в образах створюється щось нове, творче) [16, с. 219]. Для реалізації цілей професійно орієнтованого навчання інтонації доцільно розвивати активну та продуктивну види уяви, які сприяють зростанню ефективності опанування іншомовною інтонацією.

Для успішного формування інтонаційних навичок, на думку І. О. Зимньої слід пам’ятати про *диференційну чутливість*, необхідну для формування інтонаційного слуху – здатності розрізняти комунікативні типи речень на основі розрізнення інтоном.

Потрібно враховувати і те, що сприйняття мовлення є не лише слухо-

вим, а й слухо-м’язовим процесом: слухач сприймає мовця як органами слуху, так і м’язами мовленнєвого апарату. Відповідно, для відтворення звукового мовлення необхідне постійне тренування всіх органів мовлення. Під час вправ для розвитку вимовних навичок відбувається тренування коркових зон головного мозку через його психічні функції і, в такий спосіб, виробляються необхідні для говоріння психомоторні зв’язки. Тому під час навчання англійських інтоном для педагогічних цілей потрібно обов’язково включати психомоторні вправи, що супроводжуються позитивними емоціями [16, с. 218]. Так, для кращого засвоєння англійських інтоном корисними є *дихальні вправи*, що сприяють правильному вимовлянню ритмічних груп, які входять до складу інтонами та продукуванню термінального тону необхідної висоти. *Стукання чи плескання* в долоні сприяє тренуванню ритмічного компоненту інтонами. Наша практика переконує у надзвичайній ефективності застосування *рухів руками* для демонстрації напрямку термінального тону, який є головним елементом інтонами. Так, швидкий рух рукою вниз демонструє різке падіння висоти тону при реалізації інтонами, в ядрі якої знаходиться низхідний тон. Цей простий рух, що спочатку сприймається студентами з посмішкою, “працює” на підсвідомому рівні і пізніше користується серед них популярністю. Аналогічний рух, але у напрямку догори сигналізує про реалізацію висхідного тону. Хвилеобразний рух рукою допомагає чіткіше відтворити низхідно-висхідний тон. Рух, який ніби описує контур гори, сприяє продуктивнішому відтворенню висхідно-низхідного тону.

Свідоме професійно орієнтоване оперування інтонами неможливе без механізмів *зворотний зв’язку та слухового контролю*. В. О. Артемов під зворотнім зв’язком розуміє здатність системи керування сигналізувати про помилки в її роботі і виправляти їх у ході цієї роботи [1, с. 47]. Використовуючи схеми слухового зворотного зв’язку І. О. Зимньої [9, с. 129], можна описати слуховий зворотній інтонаційний зв’язок таким чином: під час сприймання чи відтворення певної інтонами студент спочатку “знаходить” у своїй пам’яті відповідний “еталон” інтонами, яка є функціонально придатною у наявному комунікативному контексті, потім порівнює її зі сприйнятою на слух або власне відтвореною інтоною, і нарешті приймає рішення щодо правильності чи хибності її вимови.

Просодичні характеристики іншомовного мовлення також підпадають під вплив *фільтру рідної мови* (Томатіс А.), в результаті чого за умови відсутності достатньо сформованого інтонаційного слуху, студент не сприймає відмінні від рідних еквівалентів іншомовні інтонами. А. Томатіс експериментально довів, що кожна мова відзначається певною частотою звучання. Наприклад, для французької мови характерними є частоти – від 1000 до 2000 Гц, а для англійської – від 2000 до 12000 Гц. Отже, щоб уникнути негативної дії фільтру рідної мови на сприймання та реа-

лізацію в мовленні англійських інтоном необхідно забезпечити студентів багатим демонстраційним матеріалом для слухового сприйняття у живому так і механічному мовленні.

Доцільно згадати і про явище *фонетичної усвідомленості* (Ж. Гомберт, В. М. Гутник). На думку В. М. Гутник, фонетична усвідомленість полягає у здатності розпізнавати звукові одиниці різних рівнів в усному мовленні [7, с. 66]. Фонологічна усвідомленість у контексті навчання англійських інтоном розуміється нами як здатність до сприйняття, розпізнавання та продукування англійських інтоном відповідно до їх функцій та професійно-педагогічної мети.

Гідною уваги ми вважаємо думку Б. В. Беляєва [3] щодо важливості розуміння такого поняття як *“фонетична чутливість”*, яка залежить від особистісних якостей та здатностей мовця. Підтримуючи погляд науковця, зазначимо, що, дійсно, наявним є факт існування більш здібних та менш здібних до опанування англійських інтоном студентів, що прямо залежить від їхньої фонетичної чутливості.

У висновку зазначимо, що за умови врахування особливостей механізмів інтонування, закономірностей процесу навчання іншомовної інтонації та психологічних процесів, що активуються при цьому, професійно орієнтоване навчання майбутніх учителів іноземної мови стає значно ефективнішим та сприяє більш усвідомленому формуванню професійних фонологічних вмінь.

### Література:

1. Артёмов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артёмов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Шарль Балли. – М. : Изд-во ин. лит-ры, 1955. – 396 с.
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б. В. Беляев. – М. : 1965. – 227 с.
4. Верещагин Е. М. Порождение речи: латентный процесс : / Е. М. Верещагин; [предварительное сообщение] – М. : Изд-во МГУ, 1968. – 91 с.
5. Вишневская Г. М. Восприятие английской интонации / Галина Михайловна Вишневская // Фонетика и психология речи: сб. научн. трудов. – Иваново: ИвГУ, 1984. – С. 27 – 34.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семёнович Выготский – М., 1982. – (Собр. соч. в 8 т. / Л. С. Выготский; Т. 2.) – 320 с.
7. Гутник В. М. Психолінгвістичні особливості формування фонетичної компетенції у майбутніх учителів німецької мови / Валентина Миколаївна Гутник // Вісник КНЛУ. – Вип. 16. – 2009. – С. 60-68.
8. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Николай Иванович Жинкин. – М. : Изд-во Академии пед-ких наук, 1958. – 371 с.
9. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на ино-

странном языке : Кн. для учителя / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.

10. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособие для учителей средней школы / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

11. Златоустова Л. В. Общая и прикладная фонетика : Учеб. Пособие / Златоустова Л. В., Потапова Р. К., Потапов В. В. – М. : Изд-во МГУ, 1997. – 416 с.

12. Ковшиков В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учебник для вузов / Валерий Анатольевич Ковшиков, Вадим Глухов. – АСТ, Астрель. – 2007. – 320 с.

13. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 536 с.

14. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : Учеб. пособие для филол. фак. вузов / Михаил Васильевич Ляховицкий. – М. : Высш. школа, 1981. – 159 с.

15. Павлова С. В. Обучение иноязычному произношению на коммуникативной основе/ Светлана Васильевна Павлова// Иностранные языки в школе. – № 1. 1990. – с. 29 – 32.

16. Семёнкина И. А. Психические аспекты процессы овладения иностранным языком / И. А. Семёнкина // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – № 667. – 2005. – С. 216 – 221.

17. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность /Лев Васильевич Щерба. – Л., Наука, 1974. – 428 с.



Дем'яненко О. Є.,

Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв

## ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

*У статті розглядається питання підготовки фахівців іноземної мови, здатних до міжкультурного спілкування, а також аспекти дослідження проблеми міжкультурної комунікації.*

**Ключові слова:** міжкультурна інтеграція, міжкультурна комунікація, інформаційний простір, культурна глобалізація.

*Статья посвящена рассмотрению вопроса подготовки специалистов иностранного языка, способных к международному общению, а также аспекты исследования проблемы межкультурной коммуникации. Межкультурная коммуникация, обогащающая национальные культуры, явление неоднозначное, поскольку она может содействовать созданию вторичной языковой личности.*

**Ключевые слова:** межкультурная интеграция, межкультурная коммуникация, информационный простор, культурная глобализация.

*The article focuses on the problem of the training of foreign language specialists, who are capable of intercultural communication, and also on the aspects of the research of the problem of intercultural communication.*

**Key words:** cross-cultural integration, intercultural communication, information space, cultural globalization.

**Постановка проблеми.** Сучасне українське суспільство активно існує у відкритому інформаційному просторі, який є полікультурним співіснуванням країн, що йдуть по шляху інтеграції у всіх сферах життя і діяльності. Мовне і культурне різноманіття розглядається дослідниками як один з найбільш цінних елементів світової культурної спадщини, а також як філософія міжкультурної соціальної взаємодії в полікультурному і мультилінгвальному просторі. Предметом досліджень виступає “культурна глобалізація” за умови збереження національної та культурної ідентичності [2, с. 8-20]. Фахівці дійшли висновку, що світове різноманіття мовних спільнот і культур в перспективі має перетворитися з фактора, що перешкоджає діалогу між представниками різних культур, в засіб взаєморозуміння.

У зв'язку з цим в даний час все більш актуальною стає проблема підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до міжкультурного спілкування. Так, у вищій освіті на перший план висувається завдання побудови адекватної системи розвитку особистості та її професійної актуалізації. Це вимагає постійного пошуку більш досконалих форм

організації навчальної роботи зі студентами, нових форм соціально-педагогічної діяльності в різних умовах і з різними категоріями суб'єктів освітнього процесу.

*Метою статті* є дослідження проблеми міжкультурної інтеграції в процесі підготовки фахівців іноземної мови.

*Аналіз останніх досліджень.* У сучасному світі розвиваються процеси міжкультурної інтеграції як на національному, так і міжнародному рівнях. Як зауважує Б. С. Гершунський, у сучасному світі немає більш важливої проблеми, ніж пошук шляхів єднання людських спільнот на основі їх взаєморозуміння, духовної конвергенції та інтеграції... Прийшов час зрозуміти, що в основі взаєморозуміння людей, народів і держав лежить їх увага та інтерес один до одного, аргументоване, доказове знання про ті духовні ідеали, етичні пріоритети, світоглядно обумовлені мотиви поведінки, які в сукупності визначають менталітет тієї чи іншої спільноти [1].

Безперечно, сьогодні без повноцінного володіння іноземними мовами, які є засобом міжкультурної комунікації, процес інтеграції в міжнародне співтовариство стає проблематичним. Особливо добре це розуміє сучасне покоління студентської молоді, яка активно прагне до участі в міжкультурній комунікації і вивчає одночасно дві іноземні мови і більше. Володіння іноземними мовами як засобом міжкультурної комунікації в умовах глобалізації діяльності світового співтовариства високо оцінюють представники різних наукових напрямів.

Наприкінці ХХ століття такі вчені, як В. І. Беляєв, Б. С. Гершунський, З. А. Малькова, А. І. Піскунов, В. В. Сафонова, С. Г. Тер-Мінасова та інші продовжили дослідження взаємовпливу ідей різних країн в освіті, що суттєво вплинуло на розвиток сучасної педагогічної теорії та теорії професійної освіти фахівців іноземних мов.

У даний час передові системи підготовки фахівців іноземної мови все активніше використовують можливості інноваційних технологій, теоретичною основою яких є культурологічний підхід та принцип гуманізації освіти. У цьому відношенні різні навчальні заклади, і в першу чергу вузи, широко використовують можливості міжнародних програм, які мають на меті пов'язати мовну підготовку і діяльність, спрямовану на взаємопроникнення культур в єдиний процес. Ця мета досягається, головним чином, завдяки реалізації різних форм міжнародних зв'язків в освіті. Потреба в дослідженні проблем міжкультурної комунікації особливо зростає в прагненні створити, зокрема в освітньому просторі, ефективну систему організації процесу пошуку соціокультурної ідентичності народом в умовах трансформації сучасного суспільства. В Україні проживають представники різних національностей і культурних груп, які дотримуються різних віросповідань, культурних традицій і звичаїв. Як

показав досвід останніх років, проблеми міжкультурного спілкування виявляються не менш, а часом і більш напруженими, ніж політичні та економічні. Вони проявляються у взаємодії як у межах країни, так і з країнами ближнього зарубіжжя, які підтверджують культурну специфічність, власну державну мову.

**Проблеми, що не вирішені.** Разом з тим ще існує цілий ряд невирішених питань, які актуалізують проблему підготовки фахівців іноземних мов до міжкультурної комунікації. Так, наприклад, сучасному українському суспільству, що прагне до широкої взаємодії з країнами як Європи, так і Азії, потрібні висококваліфіковані фахівці зі знанням різних іноземних мов.

Однак на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії, діючі системи мовної підготовки студентів у вузі поки не мають в достатній мірі розробленої теорії і методики використання міжнародного співробітництва вузів у сфері освіти для активізації процесу підготовки фахівців іноземної мови до міжкультурної комунікації, а саме:

- не повною мірою готові вітчизняні викладачі іноземної мови до міжнародної співпраці і використання цього досвіду в підготовці фахівців іноземної мови;

- не цілком розроблено науково-методичне забезпечення підготовки фахівців іноземної мови до міжкультурної комунікації на основі міжнародного співробітництва в науці та освіті;

- належним чином не досліджені процеси адаптації викладачів-носіїв іноземної мови до української системи освіти.

У сучасній методиці викладання гуманітарних дисциплін процес навчання розглядається з позицій міжкультурної освіти. Загальновизнаним є той факт, що без успішного оволодіння цілісною системою уявлень про реальність країни, мову якої вивчають майбутні фахівці, та її культурологічної бази неможлива повноцінна комунікація, яка і дає уявлення про національну картину світу.

Результатом професійної підготовки майбутнього викладача-філолога є опанування ним таких соціокультурних цінностей, як: особистісні цінності людини, яка перебуває в постійному діалозі із собою, з іншими людьми, національною культурою, культурами країн, мова яких вивчається; цінності педагогічної діяльності; цінності культури спілкування державною, рідною, іноземною мовами; цінності освітнього середовища факультету, вищого навчального закладу, а також педагогічної практики, де відбувається формування майбутнього фахівця; цінності культури особистості (правової, педагогічної, психологічної, екологічної, економічної, естетичної) [3, с. 23-24].

**Висновки.** Отже, однією з основ єдності сучасного світу в умовах глобалізації стає міжкультурна інтеграція, яка, безсумнівно, веде до

зростання культурної самосвідомості. Так складається конгломерат різних за своєю історією, традиціями, мовою, релігії культурних соціумів, які розвиваються, взаємодіють і взаємовпливають на основі міжкультурної комунікації. Вони, відносно самостійні і різні, співіснують в єдиному інформаційному просторі.

Інтеграція України в європейські та загальносвітові процеси зумовила проблему розуміння культурних особливостей інших країн. Вхідження в загальний простір неможливе без засвоєння його культурного контексту. Усвідомлення приналежності до єдиного світового простору вимагає досягнення порозуміння між носіями різних культур. Одним з показників ступеня інтеграції України у світове співтовариство є підготовка фахівців іноземної мови у вузах нашої країни, а міжнародне співробітництво є фактором, що сприяє підвищенню ефективності навчання іноземних мов, і визначає необхідність формування у студентів не тільки знання лінгвістичних аспектів іноземної мови, а й вміння майбутніх фахівців продемонструвати соціокультурну компетенцію.

### **Література:**

1. Гершунский Б. С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1999. – 601 с.
2. Денисенко М. В. Формування в учнів старшої школи полікультурної комунікативної компетенції в читанні на матеріалі англomовних культурно-країнознавчих текстів / М. В. Денисенко // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 16-22.
3. Соколова І. В. Професійна підготовка майбутнього вчителя-філолога за двома спеціальностями: монографія / за ред. С. О. Сисоевої // МОН України. АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Маріуполь – Д. : АРТ-ПРЕС, 2008. – 400 с.

**Каніболоцька О. А.,**

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

## ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ

*У статті конкретизуються основні аспекти, доцільність, складність і специфіка використання електронних листів у процесі формування міжкультурної компетенції студентів мовних спеціальностей. Визначаються умови формування міжкультурної компетенції засобами електронної пошти в процесі навчання іноземної мови.*

**Ключові слова:** комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, електронний лист, писемне мовлення, іноземні мови.

*В статье конкретизируются основные аспекты, целесообразность, сложность и специфика использования электронных писем в процессе формирования межкультурной компетенции студентов языковых специальностей. Формулируются условия формирования межкультурной компетенции средствами электронной почты в процессе обучения иностранному языку.*

**Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, электронная почта, письмо, иностранные языки.

*The article deals with the problems of the basic aspects, expediency, complexity and specificity of the e-mail using in the process of intercultural competence forming of students of linguistic professions. Studies on using e-mail group in forming social cultural competence are observed, conditions of forming cross cultural competence by means of e-mail group in the process of teaching foreign languages are formulated.*

**Keywords:** foreign communicative competence, intercultural (cross cultural) communication, e-mail, writing, foreign languages.

**Актуальність проблеми.** Використання сучасних інформаційних технологій в освіті має відносно коротку історію. Стрімке поширення новітніх інформаційних технологій, а саме Інтернету, призвело до активізації процесу обміну інформацією між різними країнами в усіх сферах сучасного суспільного життя. Відкриття Інтернету створило нове поле для досліджень щодо застосування нових Інтернет-технологій у навчанні різним дисциплінам, включаючи іноземну мову. Електронна пошта є однією з нових Інтернет-технологій, потенціал якої відразу ж привернув увагу багатьох дослідників. Під електронною поштою розуміється освітня технологія, яка дозволяє групі студентів, що знаходяться на необмеженій відстані один від одного, обмінюватися електронними повідомленнями.

Наш інтерес до проблеми електронного листування зумовлений новими можливостями формування міжкультурної компетенції студентів у процесі вивчення іноземних мов. Саме електронні листи дають можливість організації реального спілкування на заняттях з іноземної мови, такі листи підвищують комунікативну мотивацію, створюють умови ситуативності та забезпечують значну емоційність. Популярність глобальної мережі зумовила низку досліджень (М. Бергельсон, J. Belz, J. Bloch, F. Castanos, J. Cumming, G. Fischer, S. Harrison, R. Kibiger, M. Maegher, A. Mueller-Hartmann, R. O'Dowd, A. Storrer, Chr. Thielen та ін.). Однак, ґрунтовні дослідження мовних і мовленнєвих особливостей електронних текстів відсутні, недослідженою залишається можливість їх використання у навчанні студентів мовних спеціальностей писемного мовлення, бракує досліджень соціокультурних та міжкультурних особливостей електронних листів різних комунікантів. Усе це зумовило актуальність нашого дослідження.

**Об'єктом дослідження** виступає процес формування міжкультурної компетенції студентів мовних спеціальностей. **Предметом дослідження** є використання засобів електронної пошти у процесі формування міжкультурної компетенції студентів мовних спеціальностей. **Мета дослідження** – теоретично та практично обґрунтувати доцільність використання продуктів електронного листування у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів мовних спеціальностей.

**Виклад основних результатів дослідження.** У період з 1990-х рр. до теперішнього часу переважна більшість досліджень із використання електронної пошти у навчанні іноземної мови та культури країни досліджуваної мови було проведено в США і країнах західної Європи. Однак, незважаючи на досить великий корпус досліджень, аналіз цих та інших робіт свідчить про суперечливість отриманих даних. Це говорить про те, що дослідники до цих пір не прийшли до єдиної думки відносно того, що таке міжкультурна компетенція, які її складові, як організувати методику формування міжкультурної компетенції засобами електронної пошти і як здійснити контроль сформованості складових компонентів міжкультурної компетенції. У ряді наукових робіт ідеться про методичний потенціал електронної пошти в процесі формування комунікативної компетенції студентів (F. Castanos, J. Cumming, M. Maegher,). Проте багато проектів з використання електронного листування в навчанні іноземної мови на практиці зводяться до формального обміну посланнями з носіями мови без подальшого аналізу змісту листів і рефлексії на власну культуру. Зокрема, в роботі М. Маєгера і Ф. Кастанос описується експеримент стосовно участі американських і мексиканських студентів в обмінні електронними посланнями з метою оволодіння культурою країни досліджуваної мови і підготовки до міжкультурного спілкування [2]. Однак, як свідчать результати дослідження, замість підвищення соціокультурної і міжкуль-

турної компетенції, у студентів були створені помилкові стереотипи про інші культури, що призвело до виникнення культурного шоку. Замість розвитку інтересу до Інтернет-комунікантів навчання призвело до антипатії й неприйняття досліджуваної культури. Аналогічні результати були отримані в ході дослідження Г. Фішера [1]. У результаті німецько-американського контакту засобами електронного листування в студентів обох країн склалися помилкові стереотипи відносно один одного і було вироблено негативне ставлення до представників країни, з якою був контакт, і культури.

Подібні результати, на наш погляд, свідчать про те, що безпосередня участь в електронному листуванні не може гарантувати ефективності формування соціокультурної компетенції. Створення стереотипів і узагальнень залежить від сприйняття інокультурної дійсності. Культурна рефлексія представляється невід'ємним компонентом сприйняття іншої культури, коли через порівняння, зіставлення і рефлексію на рідну культуру студенти приходять до кращого розуміння двох культур: рідної та іноземної. Культурна рефлексія допоможе побачити не “типову” думку Інтернет-співрозмовника, а “приватну” думку, одну з багатьох.

У деяких роботах, наприклад Дж. Белза, виноситься на розгляд проблема використання інформації про соціальний і культурний контекст рідного середовища під час обговорення в електронному листуванні. На думку автора, це дозволить співрозмовникам краще зрозуміти один одного, пояснити культуру поведінки, властиву представникам певного соціального класу, етнічної групи, місця проживання тощо. Р. О'Доун стверджує, що основна роль викладача повинна зводитися до допомоги студентам “вірно” інтерпретувати та аналізувати одержану в ході електронного обміну інформацію, захищати студентів від формування стереотипів і оцінки інформації з позиції системи цінностей рідної культури [3]. У своєму етнографічному дослідженні М. Варшауен говорить про необхідність використання автентичних завдань з метою формування соціокультурної компетенції [4], завдання, які засновані на фактичному матеріалі, цікавому для обговорення в конкретній групі студентів. Найчастіше це може бути обговорення сучасних соціальних і культурних проблем. Через таке обговорення і зіставлення думок учасники електронного листування вчаться краще зрозуміти себе і свою ідентичність.

Підводячи підсумки цієї роботи, можна зробити такі **висновки й узагальнення**. Проведений аналіз результатів досліджень дозволяє нам виділити умови, при виконанні яких студенти зможуть сформувати соціокультурну компетенцію засобами електронної пошти. У цьому дослідженні формується теоретичне припущення про те, що формування соціокультурної компетенції студентів засобами електронної пошти буде продуктивним, якщо: студентів *знайомлять* із феноменом

культури, відомостями про особливості в рамках культури, про типи взаємин між культурами; *використовуються* матеріали, які відображають важливі соціально значущі теми, представляють інтерес для обговорення в конкретній групі студентів; у процесі навчання *використовуються* завдання, спрямовані на порівняння, зіставлення, аналіз і культурну рефлексію; в студентів *формується* позитивне ставлення до представника-комуніканта іншої культури; роль викладача не обмежується фасилітацією освітнього процесу з використанням Інтернет-технологій, а розширюється в рамках розуміння культури, культурних цінностей і учасників міжкультурного діалогу.

### **Література:**

1. Fischer G. E-mail in foreign language teaching. Towards the creation of virtual classrooms. – Germany : Stauffenburg Medien, 1998. – 389 p.
2. Meagher M., Castaños F. Perceptions of American culture: The impact of an electronically mediated cultural exchange program on Mexican high school students // Computer mediated communication. Linguistic, social and cross-cultural perspectives. – Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 1996. – P. 187–201.
3. O’Down R. Understanding the “other side”: Intercultural learning in a Spanish-English e-mail exchange // Language Learning and Technology. – 2003. – № 7 (2). – P. 118–144.
4. Warschauer M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction // Multimedial language teaching. – Tokyo : Logos International, 1996. – P. 3–20.



**Кирильчук О. Б.,**

*Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка,  
м. Полтава*

## ДИСКУСІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКА

*Якщо навчання дається дитині важко,  
то в цьому передусім винні методи, якими  
її навчають.*

**Я. А. Коменський**

*У статті висвітлюється роль та важливість інтерактивної технології навчання, зокрема дискусії, у процесі формування ініціальної комунікативної компетенції та виховання риторичної культури старшокласника.*

**Ключові слова:** дискусія, інтерактивний метод, старшокласник, комунікативна компетенція, риторична культура.

*В статье рассматривается роль и значение интерактивных технологий обучения, особенно в дискуссии, в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции и воспитания риторической культуры старшеклассника.*

**Ключевые слова:** дискуссия, интерактивный метод, старшеклассник, коммуникативная компетенция, риторическая культура.

*This article reveals the importance of the interactive techniques of learning, a discussion in particular the process of forming of foreign communicative competency and culture for senior students and high school students is concerned.*

**Keywords:** discussion, interactive method, highschool student, communicative competency, rhetoric culture.

Виховання риторичної культури старшокласника зумовлене новими завданнями, які поставлені перед системою освіти, – формування активної, творчої, діяльної, конкурентноспроможної особистості, що будуються на гуманістичній основі та суб'єкт-суб'єктивних відносинах навчання та виховання. За умови духовного відродження суспільства постає необхідності виховання суспільно активної, творчої особистості, яка здатна самостійно мислити, генерувати нові ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення, а отже, усе більшого значення набуває риторична освіта молоді – виховання риторичної культури старшокласника [1, с. 240]. Риторична освіта – це концептуальний напрям в освіті, який допомагає особистості досягти високого рівня компетентності й професіоналізму, сприяє інте-

лектуальному та пізнавальному розвитку особистості. Важливою для нашого дослідження є теза Н. Шешко, що основним завданням риторичної освіти є виховання функційного риторичного мовлення у вивченні гуманітарних дисциплін, до циклу яких залучено іноземну мову, а отже, виховання людських якостей свідомої та відповідальної особистості, формування критично-аналітичного мислення, усвідомлення розумової альтернативності, виховання високих моральних і духовних якостей, які є основними засадами виховання риторичної культури старшокласника [7, с. 272].

З цією метою широкого впровадження набувають інноваційні методи навчання – сучасні інтерактивні технології [2, с. 160]. Це така організація навчально-виховного процесу, побудована на діагностичній основі чітко контрольована й коригована модель навчання, зорієнтована на досягнення гарантованого кінцевого результату [2, с. 240]. В Україні проблемами технологізації освіти висвітлюють І. Богданов, О. Євдокімов, В. Бондар, С. Сисоева, зокрема особистісно орієнтовані технології навчання послуговували предметом дослідження О. Пехоти, В. Рибалка, сутність інтерактивних технологій навчання висвітлено в працях К. Баханова, О. Пометун, Л. Пироженко, Л. Галіциної та інших.

За формами навчання, у яких зреалізовано інтерактивні технології, учні О. Пометун і Л. Пироженко запропонували таку класифікацію: технології кооперативного навчання; технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [5, с. 192].

**Мета нашої статті** полягає у висвітленні важливості інтерактивної технології навчання, зокрема дискусії, у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції та виховання риторичної культури старшокласника.

Наголосимо на тому, що інтерактивне (“inter” – взаємний, “act” – діяти) навчання – це спеціально організована форма діяльності, діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія вчителя і учня, учнів між собою. За цих умов до процесу пізнання залучаються всі учні, де кожен робить свій індивідуальний внесок у загальну справу, обмінюючись думками, ідеями, знаннями, розвиваючи при цьому свій загальний розвиток і культуру, зокрема й риторичну, бо відбувається процес спілкування в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії [2, с. 66].

Тенденція до посилення комунікативної спрямованості, наближення його до реального процесу спілкування залишається головною метою у вивченні іноземної мови. Іншомовне мовлення учнів старшої школи відрізняється підвищеною складністю. Програмою висуваються досить високі вимоги, які передбачають логічну побудову висловлювань, чіткість причинно-наслідкових зв’язків, наведення аргументів або контр-

аргументів, урахування соціокультурних умовностей [1, с. 208]. У контексті нашого дослідження важливою умовою є створення мовленнєвої ситуації таким чином, щоб процес спілкування розширював пізнавальну діяльність учнів, сприяв розвитку мислення, давав можливість визначити власну позицію, формував навички відстоювати свою власну думку, а це обумовлює належний рівень виховання в учнів старшої школи засад риторичної культури. Провівши аналіз різних підходів, ми констатуємо, що саме впровадження та використання дискусії на уроці як інтерактивного методу навчання формує в учнів усвідомлення та оволодіння риторичною культурою.

У перекладі з латинської мови дискусія (discussion) означає розгляд, дослідження, в основі якої лежить творча діяльність учнів, яка сконцентрована на відкритому, публічному, доброзичливому обговоренні [7, с. 81]. В педагогічному словнику запропоновано дефініцію дискусії як публічного обговорення певного суперечливого питання або проблеми.

Форми та методи ведення дискусії ґрунтуються на філософсько-педагогічних теоріях діалогу (М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Бубер, А. Добрович), на сучасних ідеях нового мислення та гуманістичної педагогіки (Р. Бернс, С. Лихачов, К. Роджерс, В. Сухомлинський). У сучасній педагогічній як зарубіжній, так і вітчизняній науці не існує єдиної точки зору щодо сутності дискусії. Дотримуючись наукових позицій М. Кларіна, Л. Яворовської, С. Мельникова, дискусію вважають формою організації навчання, наголошуючи на її особливостях, які пов'язані з додатковими вимогами стосовно організації уроку взагалі (розміщення учнів у класі, утворення учнівських груп). Інші вчені такі, як Б. Лихачов, Ю. Бабанський, С. Смирнов, О. Савченко, розглядають дискусію як метод навчання і відносять його до різних груп. Польський учений В. Оконь, класифікуючи методи за їхньою дидактичною метою, відносить дискусію до групи методів засвоєння знань. Групу методів, до яких належить дискусія, російська дослідниця Т. Ільїна називає методами здобуття нових знань, закріплення та вироблення вмінь і навичок. Відомий педагог С. Смирнов розглядає дискусію серед методів розвитку психічних функцій, особистісних якостей та творчих здібностей учнів. Дослідниця О. Савченко обґрунтовує позицію, що дискусія передбачає організацію спілкувально-мовленнєвої діяльності, і відносить її до словесних методів навчання [3, с. 130].

На підставі аналізу комплексу наукових досліджень із проблеми навчання дискусії іншомовного спілкування зробимо спробу узагальнити принципи навчання дискусії, які полягають у наступному: у принципі комунікативності; у принципі інтегрованого навчання говоріння з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності; у принципі інтерактивності; у принципі організації дискусії.

Головним принципом у нашому дослідженні є **принцип комунікативності** – активізації мовленнєво-мисленнєвої діяльності учнів, для забезпечення єдності мислення та мовлення у процесі навчання спілкування. На думку Ю. Пассова в результаті реалізації сукупності комунікативних особливостей, до яких належать: мовленнєво-розумова активність, умовитованість, ситуативність, проблемність, евристичність, функційність, новизна, інформативність [3, с. 114]. Навчання іноземної мови на комунікативній основі розвиває вербальні здібності учнів, здатність користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Учні навчаються комунікації у процесі самої комунікації. Відповідно всі вправи і завдання мають бути комунікативно виправданими дефіцитом інформації, вибором і реакцією (information gap, choice, feedback). Належне місце посідає й **принцип інтегрованого навчання говоріння** з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності, оскільки саме змістовою і мовною складністю характеризується в дискусії висловлювання учнів. Процес дискусії стає активним, коли в учнів є достатній рівень інформації, яку вони можуть отримати в результаті попереднього читання або прослуховування текстів, а отже, одночасно забезпечується взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності, зв'язок говоріння, читання та аудіювання стає тіснішим. Як наголошує О. Тарнопольський, це незнижує творчого характеру обговорення, тому що учні висловлюють власні думки, погляди, ставлення до розглядуваної проблеми [3, с. 43].

Необхідно відзначити, що для навчання дискусії вагомого значення набуває й **принцип інтерактивності**, яким передбачено навчання дискусії на психології особистісних взаємовідносин та взаємодії [2, с. 66]: це взаємодія тих, хто бере участь у навчально-виховному процесі, яка дозволяє реалізувати в навчанні та вихованні ідеї колективної розумової діяльності та взаємонавчання; це процес спілкування "на рівних", коли всі учасники, які беруть участь у веденні дискусії, зацікавлені в ній і готові висловлювати свої ідеї та думки, обмінюватися інформацією, відстоювати свою точку зору; це коли навчально-виховний процес, заснований на реальних проблемах, ситуаціях дійсності, що нас оточує. Предметом обговорення в дискусії має бути проблема, яка є значущою і цікавою для учнів, що стимулює їх до обґрунтування своєї власної думки.

Останній принцип, який ми виділяємо – це **принцип організації дискусії**, що зреалізовується через виконання різноманітних вправ, які спонукають до здійснення певних мовленнєво-розумових операцій та мовленнєвих дій. Адже дискусія – це не просто відповідь на навідні запитання або обговорення певної проблеми, а поетапне виконання завдань і вправ, які дають основу для дискусійного мовлення [8, с. 81].

У зв'язку з проблематикою нашого дослідження, ми вбачаємо неабиякий зміст зазначених вище принципів і дійшли висновку, що для дис-

кусії, як інтерактивної форми навчання, характерним є діалог, зіткнення різних думок, суджень, позицій, ідей, обмін думками та досвідом з приводу спірного питання чи проблеми. Учасники дискусії повинні мати базові знання з обговорюваної проблеми, тоді за цієї умови дискусія буде ефективною і наперед спланованою щодо основних ключових моментів дискусії [5, с. 256]. На етапі планування дискусії вчитель обирає і формулює тему, яка повинна включати розбіжні точки зору, протиріччя, планує методи контролю та способи стимулювання активності учнів. У процесі проведення дискусії вчитель виконує роль посередника, стимулює активність учнів, володіє та використовує різні прийоми введення в дискусію: формулювання проблемних питань; пред'явлення проблемної ситуації; рольова презентація ситуації; перегляд відеосюжету; представлену точку зору можуть вибрати самі учні. Учитель підтримує думки учнів підбадьорюючими й констатуючими репліками. Використовуючи вільну форму дискусії, кожен учень може виступити з короткою пропозицією у довільній формі, які не критикуються, не обговорюються, не оцінюються, лише фіксуються. Учні можуть комбінувати думки та пропозиції, відмовитися від власної ідеї і зайняти позицію іншого, висловлюватися багато разів. Завершується дискусія групуванням думок і пропозицій, визначенням критеріїв для оцінки, підведенням підсумків.

Успішне проведення дискусій буде залежати від оволодіння учнями наступними вміннями: уміння ставити запитання, що стимулюють чітке формулювання й аргументування думки; уміння здійснювати парафраз – повторення висловлювання виступаючого з метою стимулювання переосмислення та уточнення змісту; уміння демонструвати нерозуміння з метою уточнення та деталізації висловлювання; уміння висловити сумнів, щоб позбавитися слабо аргументованих і непродуманих висловлювань [8, с. 83].

Дотримуючись цих наукових позицій, зазначимо, що дискусія повинна сприяти виникненню альтернативних думок, оскільки зіткнення різних точок зору та позицій є характерними ознаками дискусії.

Проведене дослідження дало можливість зробити висновки про те, що інтерактивні технології навчання при вивченні іноземних мов потребують від усіх учасників навчального процесу розвитку комунікаційних умінь, навичок роботи в парах і групах, умінь аргументувати й дискутувати. Під час дискусії розвиваються та вдосконалюються основні елементи риторичної культури – створення проблемної ситуації за допомогою дискусійного питання, змістовна самореалізація учнів для вираження власних думок, комунікативна основа дослідницької діяльності, логічна побудова методу, організаційна завершеність. Дискусія, як інтерактивний метод навчання, спрямована на розвиток культури спілкування та виховання особистості, зреалізована креативним та аксіологічним

потенціалом, технологіями творчого саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації.

Загалом інтерактивне навчання спілкуванню іноземною мовою створює ефект, який простежується в тому, що у процесі засвоєння знань формуються вміння співпрацювати, продуктивність якого характеризується зміною стратегії взаємодії, можливістю залучати студентів у навчальну взаємодію; комунікативна компетентність, що визначається зміною стилю спілкування, усвідомленням бар'єрів спілкування, характером вирішення комунікативних завдань; толерантність, яка характеризується сприйняттям інших людей і забезпечує повноту та адекватність спілкування в різних ситуаціях.

### Література:

1. Зязюн І. А. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навч. посіб. / За ред. І. А. Зязюна, О. І. Пехоти. К. : Видавництво А. С. К., 2003. – С. 240.
2. Єрмоленко С. І. Інтерактивні технології у ВНЗ / С. І. Єрмоленко // (Матеріали I міжнародної інтернет-конференції "Нові виміри сучасного світу"). Том 2. – Мелітополь, 2005. – С. 160-161.
3. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. – М. : Глосс-пресс, 2006. – С. 66.
4. Програма для загальноосвітніх закладів та спеціалізованих шкіл з поглибленим вивченням іноземних мов. – ВТФ Перун, 2005. – С. 208.
5. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : Наук. метод. посібник. – К. : А. С. К., 2003. – С. 192.
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : Навчальний посібник. – К. : Фірма "ІНКОС", 2006. – С. 43.
7. Шешко Н. Б. Риторика. – Мн. : Современная школа, 2007. – С. 272.
8. Щербань П. М. Дискусія на заняттях увузі / П. М. Щербань // Вестник высшей школы. – 1988. – № 10. – С. 81-84.

**Король Л. Д.,**  
Національний університет "Острозька академія"

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ СТУДЕНТІВ

*У статті висвітлено особливості застосування інноваційних методів психолого-педагогічної діяльності з метою формування національного характеру у студентів. Використання зазначених методів навчання подано у контексті розвитку пізнавальної складової національного характеру в рамках реалізації міжкультурного порівняльного підходу в умовах оволодіння іноземною мовою.*

**Ключові слова:** національний характер, пізнавальний компонент, міжкультурний порівняльний підхід, національна культура.

*В статье представлено особенности использования инновационных методов психолого-педагогической деятельности с целью формирования национального характера у студентов. Применение указанных методов обучения подано в контексте развития познавательной составной национального характера в рамках реализации межкультурного сравнительного подхода в условиях овладения иностранным языком.*

**Ключевые слова:** национальный характер, познавательный компонент, межкультурный сравнительный подход, национальная культура.

*The article deals with the peculiarities concerning the use of innovative methods in psychological and pedagogical activity aimed at forming students' national character. Implementation of the given teaching methods has been presented in the context of developing national character cognitive component in the frame of intercultural comparative approach realization in the conditions of foreign language acquisition.*

**Key words:** national character, cognitive component, intercultural comparative approach, national culture.

**Постановка проблеми.** Процеси глобалізації та інтеграції в галузі освіти ініціюють відновлення інтересу до культурної спадщини народу, його історичного минулого, усвідомлення своєї позиції в мультикультурному просторі. Це, водночас, актуалізує питання вивчення особливостей національної психології та культури у контексті різних навчальних дисциплін. Важливим завданням сучасного освітнього процесу є повноцінне оволодіння студентами іноземною мовою, зміст якого слід фокусувати не лише на ознайомленні з іноземною культурою, а й на основі порівняння культурних феноменів стимулювати усвідомлення психологічних особливостей та культурної самобутності власного народу, тобто сприяти національному вихованню молоді в межах діалогу культур.

У психолого-педагогічних дисертаційних дослідженнях останніх років (Г. Л. Бійчук, І. В. Кривонос, М. А. Шугай) запропоновано концепції формування національного характеру засобами національної культури, літератури, традицій, мистецтва тощо. Втім, роль іноземної мови у формуванні національного характеру в молодого покоління є недостатньо висвітленою, особливо враховуючи підвищений інтерес до оволодіння іноземними мовами у сучасному освітньому процесі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Змістова характеристика національного характеру, його структура, особливості формування і функціонування, а також питання національної свідомості, самосвідомості та національної ідентифікації досліджувалися з точки зору етнології, етносоціології й етнопсихології (О. В. Бичко, В. О. Васютинський, Е. Вятр, М. П. Красковська, В. Г. Крисько, С. В. Лур'є, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. М. Павленко, Ю. П. Платонов, Т. Г. Стефаненко, С. О. Таглін) та у спектрі психолого-педагогічних праць (Г. Л. Бійчук, М. Й. Боришевський, Х. М. Василькевич, І. В. Кривонос, В. П. Москалець, М. В. Савчин, Ю. В. Чернявська, М. А. Шугай). Дослідженню психологічних особливостей українського національного характеру і менталітету, а також характеристик українського суспільства присвячені праці В. Д. Бондаренка, О. В. Бичка, Х. М. Василькевич, В. О. Васютинського, П. І. Гнатенка, О. А. Донченко, І. В. Каганця, М. П. Красковської, Л. Е. Орбан-Лембрик, Ю. В. Романенка, А. О. Рубан, І. С. Старовойта, О. С. Стражного тощо.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Констатувальний етап експериментального дослідження формування національного характеру у студентів засвідчив, що у цілому респонденти контрольної та експериментальної груп не виявили істотних розходжень щодо діагностованих параметрів та мали недостатній рівень розвитку національного характеру, тобто цей рівень не відповідав розробленим критеріям та показникам високого рівня сформованості досліджуваного феномена [3]. Виявлений значний потенціал розвитку національного характеру у студентів дав змогу сконструювати експериментальну програму його формування із урахуванням психолінгвістичних особливостей у контексті використання міжкультурного порівняльного підходу.

У процесі реалізації експериментальної програми формування національного характеру у студентів із урахуванням психолінгвістичних особливостей на заняттях іноземної мови окрім комплексу вправ [4] також були використані інноваційні методи психолого-педагогічної діяльності, що відносяться до інтерактивних технологій навчання, оскільки ґрунтуються на інтеракції у навчальному спілкуванні в системі "педагог-студент".

Розробка та застосування методів, а саме дискусій (продуктивно-творчих вправ "brainstorming" ("мозкова атака"), "culture capsule"



(“культурна капсула”), “culture cluster” (“культурний кластер”), методу проектів (розширені та міні-проекти), ігрового методу (рольові ігри, ігрові завдання), методу проблемних ситуацій, порівняльного аналізу поведінкових моделей, мовленнєвих етикетних формул, невербальної поведінки, здійснювалося у контексті розвитку кожного із структурних блоків досліджуваного феномену (пізнавального, емоційно-ціннісного, практично-дієвого).

У контексті представленої статті зупинимося детальніше на висвітленні інноваційних методів навчання, спрямованих на формування пізнавального компонента національного характеру.

Основним завданням в рамках розвитку зазначеної складової є забезпечення студентів максимальним об'ємом інформації щодо усіх аспектів змісту та сутності феномену національного характеру і його структурних блоків; українського національного психотипу, його основних характеристик та ціннісних орієнтацій, а також елементів та особливостей національної культури.

Одним із методів, спрямованих на формування пізнавального компонента, є дискусія. Головним позитивом будь-якого обговорення є можливість висловлення власної точки зору, обмін корисними думками та досвідом, а також нагода пізнати нову інформацію. З точки зору психолінгвістичних технологій викладання іноземних мов, використання дискусій сприяє розвитку монологічного та діалогічного мовлення студентів і стимулює їхню пізнавальну активність.

Темою дискусії можуть бути будь-які актуальні питання у контексті досліджуваної проблематики, наприклад, як виховати у студентів патріотичні та моральні якості і національні цінності. Форма проведення дискусії також може бути різною. Розглянемо алгоритм організації обговорення, що використовувався в межах нашого експериментального дослідження. Студенти протягом відведеного часу індивідуально обдумують запропоновану тематику та формулюють 2-3 запитання. Наступним кроком є утворення пар, завдання яких полягає в обговоренні сформульованих питань. Далі дискусія продовжується у невеликих групах по п'ять чоловік. Суть полягає в тому, що питання вже були обговорені в парах, студенти мають певні думки щодо тематики, і, отже, дискусія на цьому етапі буде осмисленіша та логічніша. Наступною і останньою фазою є загальне обговорення теми усіма студентами, завершальним етапом якої є підведення підсумків.

Дискусію також можна організувати в межах завдання “True or false?” (“Правда чи неправда?”), що базується на використанні коротких текстів про культурні аспекти англomовних країн. Студентам роздаються підготовлені матеріали про різні ситуації, в основі яких лежать національно-культурні особливості. Суть завдання полягає в тому, що студенти по

черзі зачитують текст, намагаються відповісти на питання: *Is it true in this country?* (Чи цей випадок є правдивим в цій країні?) та аргументувати власну точку зору. Після обговорення ситуації усіма студентами викладач презентує правильний варіант відповіді, а також коротке пояснення вказаного культурного аспекту. Наступне завдання студентів – прокоментувати запропонований текст у контексті української культури та висловити припущення про ймовірність такої ситуації.

У процесі дискусії також доцільно використовувати ряд продуктивно-творчих вправ, зокрема, “brainstorming” (“мозкова атака”), “culture capsule” (“культурна капсула”), “culture cluster” (“культурний кластер”), що стимулюють студентів до обговорення запропонованої теми.

Метод “мозкової атаки” базується на думці про те, що серед безлічі тривіальних знань закономірно з’являються передові ідеї. Використання зазначеного методу передбачає дотримання певних вимог, а саме:

- точного формулювання проблеми та виокремлення ключового аспекту обговорення;
- врахування будь-яких ідей, навіть тих, що неможливо реалізувати в цих умовах [1, с. 271].

Вправи такого типу належать до методів активізації колективної творчої діяльності. Тому, враховуючи це, рекомендується обмежити в часі висунення гіпотез та їх критичне обговорення. В процесі застосування такої вправи важливою є роль викладача, який слідкує за виконанням усіх правил, а саме: формулює умову завдання в загальних рисах (наприклад, яку роботу варто провести з метою виховання патріотичних та моральних якостей і національних цінностей у студентів). Група “генератори ідей” за відведений час (20-40 хв) висувають максимальну кількість гіпотез. На цьому етапі обов’язковою умовою є відсутність будь-якої критики як з боку студентів, так і з боку викладача. Далі група “експерти” пропонує своє бачення представлених гіпотез: критичний аналіз, відбір раціональних, а також відсіювання нереальних та несерйозних ідей. Якщо умову завдання не було виконано, до цієї теми можна повернутися пізніше та запропонувати студентам вирішити її у дещо іншому формулюванні.

Змістом вправи “culture capsule” (“культурна капсула”) [6; 7; 8; 9] є короткий опис певного аспекту англomовної культури, його обговорення у формі порівняльного аналізу зі своєю власною культурою. Як правило, викладач презентує інформацію студентам в усній формі, що й відрізняє це завдання від інших подібних вправ. Можливим варіантом є самостійна підготовка студентами культурної капсули як частина домашнього завдання. Усна презентація супроводжується наочним матеріалом, а також серією запитань, які стимулюють дискусію. Головною перевагою використання культурної капсули є її компактність та практичне застосуван-

ня, кожна капсула повинна займати до 10 хвилин. Іншим позитивним моментом використання цього завдання є включення студентів в обговорення та можливість розгляду основних аспектів власної культури.

Суть вправи “culture cluster” (“культурний кластер”) [7; 8] полягає у використанні декількох концептуально пов’язаних культурних капсул. Частина культурного кластеру можна презентувати протягом декількох послідовних занять. У такому разі загальне обговорення запропонованого культурного аспекту відбувається на останньому занятті.

На формувальному етапі дослідження ми також використовували метод проектів, що дозволяє органічно інтегрувати знання студентів про особливості власної національної культури та генерувати нові ідеї. Цей метод стимулює розвиток у студентів активного самостійного мислення, а головне – спонукає їх не просто запам’ятовувати та відтворювати засвоєні знання, а застосувати їх на практиці.

В. В. Копилова дає таке визначення методу проектів: “У нашому розумінні метод проектів є цілеспрямованою, загалом самостійною діяльністю тих, хто навчається, яка здійснюється під гнучким керівництвом вчителя, направлена на вирішення дослідницької чи соціально значущої прагматичної проблеми і на отримання конкретного результату у вигляді матеріального та / або ідеального продукту. Іншими словами, підсумком роботи учня над проектом може бути як ідеальний продукт (зроблені на основі вивчення інформації умовиводи, висновки, сформовані знання), так і продукт матеріальний (країнознавчий колаж, альбом, туристичний проект із метою представлення своєї “малої батьківщини”, створення газети і т. д.). Добре, коли обидва види продуктів виступають у їх діалектичній єдності” [2, с. 50-51].

Таким чином, характерною особливістю методу проектів, на відміну від інших дослідницьких, пошукових та творчих методів, є його практична реалізація – створення певного продукту, що доводить вміння студентів застосовувати отримані знання на практиці. Саме тому, на нашу думку, використання цього методу є надзвичайно важливим у навчальному процесі, оскільки він дозволяє сформувати навички самостійно здійснювати дослідження в певній сфері, що дозволить студентам реалізувати різноманітні проекти у їх професійній діяльності.

Як правило, виконання проекту складається з декількох послідовних та логічно структурованих етапів, виконання яких виходить за межі аудиторних занять та передбачає самостійну пізнавальну діяльність студента, координацію дій, а також активну дослідницьку, виконавську та комунікативну взаємодію. До використання методу проектів ставлять такі вимоги:

1. Наявність значущої в дослідницькому та творчому плані проблеми / завдання, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку

для свого вирішення (наприклад, дослідження історії виникнення різних свят в англomовних країнах).

2. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, програма туристичного маршруту).

3. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

4. Структурування змістової частини проекту (із вказівкою поетапних результатів та розподіленням ролей).

5. Використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій:

- висунення гіпотез та їх вирішення;
- обговорення методів дослідження (статистичних, експериментальних, спостережень тощо);
- обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів тощо);
- збір, систематизація та аналіз отриманих даних;
- підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація;
- висновки, висунення нових проблем дослідження [5].

У межах нашого експериментального дослідження використовувалися розширені проекти, виконання яких виходить за межі аудиторних годин та міні-проекти, реалізація яких можлива протягом одного заняття.

Розширені проекти включали такі стадії:

1. Планування. Студенти разом із викладачем на занятті обговорюють мету та зміст проекту, визначають алгоритм та способи його реалізації тощо.

2. Підготовка проекту. На цьому етапі студенти виконують окреслені на попередній стадії завдання, збирають необхідну інформацію, розподіляють ролі.

3. Презентація проекту. Здійснюється безпосередньо на занятті за участі усіх учасників проекту.

4. Оцінка проекту. Цей етап включає загальне обговорення проектів викладачем та студентами, вибір найкращого шляхом голосування, виставлення балів, коментарі викладача тощо.

Прикладом розширеного проекту, використаного нами в процесі експериментальної роботи, є проект "Heterogeneity & Homogeneity of National Characters" ("Різноманітність та однорідність національних характеристик"). Проект передбачав поділ студентів на декілька підгруп, домашнім завданням кожної з яких була підготовка детальної інформації про особливості національного характеру українського та англomовних народів (американців, британців, канадців тощо). Безпосередньо на занятті англійської мови лідер кожної групи, якого студенти обирали самі, презентував підготовлену інформацію із використанням додаткових матеріалів (аудіо- та відеозаписів, слайдів, малюнків, карт, таблиць тощо). Після його виступу члени інших груп задавали запитання, що безпосе-

редньо цікавили їх. Відповіді на запитання давали усі члени команди, яка представляла своє домашнє завдання. Наступним етапом цього проекту була послїдовна презентація виступів кожної групи з наступним обговоренням у формі “запитання-вїдповїдь”. У кїнці заняття викладач разом із студентами обговорював та коментував працю кожної групи; обиралася група, що представила ґрунтовнїший виклад та використала найбільше матерїалїв про особливостї національного характеру; викладач також пропонував студентам оцїнити один одного. Результатом описаного проекту було збїльшення об’єму знань студентїв про національнї характеристики української та анґломовних нацїй, можливїсть виявлення спїльних та вїдмїнних рис рїзних національних психотипїв із подальшим усвїдомленням власної унїкальностї.

Описаний проект можна дещо урїзноманїтнити, запропонувавши студентам на початковому етапї таке завдання. На великих аркушах паперу вони пишуть назви країн, про якї б хотїли дїзнатися бїльше інформацїї, проте, їх варто обмежити лише анґломовними країнами. Згодом студенти по черзї пїдходять та пишуть запитання, якї їх цікавлять, в межах культури представлених країн. Завдання кожної групи – презентувати одну із країн та вїдповїсти на запропонованї питання. Особливїсть цього завдання полягає в тому, що воно враховує інтереси студентїв і, тим самим, розвиває їхню пїзнавальну дїяльнїсть. Пїсля презентацїї проектїв варто органїзувати дискусїю, запропонувавши такї запитання:

– *What did you learn about the countries represented by the people in your class?*

– *In what ways, if any, did this activity change your opinion about any of the countries?*

У процесї формувального експерименту студенти експериментальної групи готували розширений проект “Tourist Destinations” (“Визначнї туристичнї мїсця”), одним із завдань якого було створення туристичного буклету. Початковий етап проекту, тобто планування, був органїзований таким чином. Викладач заздалегїдь пїдготував рїзноманїтнї фотографїї визначних мїсць анґломовних країн та України і помїстив їх у скриньку. Студенти працювали в групах по 4-5 чоловїк, учасник кожної групи дїставав фотографїю, демонстрував своїй командї, яка висловлювала певнї припущення про неї, наприклад: *This photo was taken in ... This town is famous for ... Here tourists can see ... etc.* Викладач пропонував студентам обговорити усї представленї фотографїї та заповнити таблицю:

Country	Famous holiday places	Things you can do on holidays
Australia	Uluru (Ayers Rock) – huge, red rock in central Australia	walk around the area
	Great Barrier Reef – beautiful sea on East coast	driving, snorkeling

Наступним завданням студентів було створення рекламного постеру, який включав фотографію туристичної принади, її короткий опис і види діяльності, які пропонуються туристам. Після цього підготовлені матеріали були прикріплені на стіні, щоб усі мали змогу з ними ознайомитися. Студенти розглядали й аналізували рекламні постери, висловлювали свої критичні зауваження та разом із викладачем обговорювали переваги і недоліки кожного із них. Мета цього завдання полягала в тому, щоб студенти в процесі самостійної роботи змогли врахувати всі зауваження та побажання.

Домашнім завданням була підготовка самого проекту “Tourist Destinations” для одного із міст англomовної країни чи України, що передбачало висвітлення таких аспектів:

- планування маршруту;
- опису та характеристики визначних місць;
- інформації про готелі, транспорт, заклади харчування (вартість, місце розташування тощо).

Презентація студентських проектів продемонструвала ґрунтовну роботу груп, свідченням чого були представлені матеріали та створені туристичні буклети. Студенти виявили значну зацікавленість у процесі виконання цього завдання та зауважили на завершальному етапі, що цей проект дав їм змогу не лише поглибити знання культурної спадщини англomовних і рідної країн, а й порівняти різні культури. Під час загального обговорення усіх проектів студенти також дійшли висновків про активізацію туристичної індустрії в Україні, висловлювали ідеї щодо способів її покращення та удосконалення.

Міні-проект є спрощеною формою розширеного проекту. Прикладом використаного у процесі формувального експерименту міні-проекту є “Culture Wallchart” (“Культурна стінгазета”). Студентам пропонувалося створити настінну газету на певну національно-культурну тематику, наприклад, особливості святкування Різдва в Україні та Великобританії (або США, Канаді тощо). Реалізація проекту передбачала виконання таких етапів. Група ділила загальну тему на певні підтеми (наприклад, підготовка до святкування, традиційні страви, подарунки, різдвяні пісні тощо). Підготовкою кожної підтеми займалася певна група студентів (5-6 чоловік). Викладач роздавав групі підготовлені заздалегідь матеріали (вирізки із газет, журналів, фотографії, ватман, кольорові олівці, фарби і т. ін.), завдання студентів полягало в ознайомленні із розданою інформацією та плануванні презентації настінної газети. За час аудиторного заняття студенти готували стінгазету та демонстрували її викладачу.

Варіацією описаного міні-проекту може бути розширений проект, що передбачає наявність домашнього завдання у формі самостійного пошуку додаткових матеріалів та ресурсів, пов’язаних із запропонованою

тематикою. У такому разі кожна група студентів презентує свою підтему та демонструє підготовлену вдома стінгазету на наступному занятті. Останнім етапом цього проекту є коментар викладача та вибір студентами найкращої роботи шляхом голосування.

Із метою формування національного характеру на основі контрастно-компаративного аналізу двох культур студентам пропонувалися такі проекти:

- National cuisine
- Famous people portrait gallery
- Newspaper front page
- Street interviews
- Folk festivals
- English tea time

У межах запропонованих проектів завданням студентів було виготовлення продуктів національно-культурного змісту, зокрема, книги рецептів української та англійської кухні, фотоальбому знаменитих людей з короткими біографічними довідками, студентської газети, туристичного буклету тощо.

**Висновки.** Міжкультурний порівняльний підхід в умовах оволодіння іноземною мовою сприяє глибшому розумінню особливостей власного національного духу, актуалізації потреб в розширенні та поглибленні знань про культуру свого народу, усвідомленню своїх зв'язків з рідною культурою, формуванню ціннісного ставлення до власних культурних феноменів. Саме діалог культурних систем дає змогу студентам розвиватися, глибше пізнавати свою унікальність, зіставляти різні культури в плані етнопсихологічних особливостей, норм, способу життя, цінностей тощо. Використані комунікативні та інтерактивні методи, спрямовані на формування пізнавальної складової національного характеру, дали змогу студентам розширити теоретичні знання про національний характер та особливості культурного життя українського народу.

**Перспективами подальших наукових розвідок** є висвітлення інтерактивних технологій навчання в межах реалізації міжкультурного порівняльного підходу до оволодіння іноземною мовою у контексті формування емоційно-ціннісної та практично-дієвої складових національного характеру.

### Література:

1. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки : [навчальний посібник] / М. Й. Варій, В. Л. Оргинський. – К. : “Центр учбової літератури”, 2007. – 376 с.
2. Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка / В. В. Копылова. – М. : Дрофа, 2004. – 96 с.
3. Король Л. Д. Діагностика формування національного характеру у сту-

дентів / Л. Д. Король. // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 7. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2010. С. 289-298.

4. Король Л. Д. Психолінгвістичні особливості формування національного характеру в контексті міжкультурного порівняльного підходу / Король Л. Д. // Актуальні проблеми психології : Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика / За ред. С. Д. Максименка, М. -Л. А. Чепи. – К. : ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2009. – Том IX, Частина 4. – С. 167-176.

5. Полат Е. С. Метод проектів на уроках іноземного мови / Е. С. Полат // ИЯШ. 2002. – № 2. – С. 14-19.

6. Chastain K. Developing Second-Language Skills : Theory and Practice, 3rd ed. – New York : Harcourt Brace, 1988. – 551 p.

7. Henrichsen L. E. Understanding Culture and Helping Students Understand Culture. – Navpress, 1998. – 107 p.

8. Seelye H. N. Teaching culture : Strategies for inter-cultural communication. Revised edition. Lincolnwood, IL : National Textbook Company, 1984. – 303 p.

9. Stern H. H. Issues and Options in Language Teaching. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1992. – 404 p.



**Mokra O. M.,**  
*Institut pédagogique des langues étrangères, Horlivka*

## UNE APPROCHE PLURIELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

*Метою статті є аналіз підходів до ефективного навчання граматики французької мови у контексті європейської мовної освіти. В статті надано сучасне бачення змісту цієї мовної дисципліни з огляду на комунікативну спрямованість навчання, а також вплив сучасних лінгвістичних течій: когнітивістики, семантичної граматики та граматики дискурсу, або тексту. У семантичній граматиці зміст висловлення диктує вибір засобів мовної реалізації універсальних понять. Відтак, опанування граматиною мови відбувається через цілеспрямовану мовленнєву діяльність учня. У граматиці дискурсу найвищою одиницею аналізу є текст, що дозволяє створювати різноманітні комунікативні ситуації та пропонувати мовний матеріал за принципом "від цілого до окремого". Традиційні підходи до навчання граматики французької мови мають доповнюватися та збагачуватися здобутками семантичної граматики та граматики дискурсу.*

**Ключові слова:** формальна граматика, семантична граматика, граматика тексту.

*В статье анализируются новые подходы к эффективному обучению грамматике французского языка в контексте европейского языкового образования. Автор предлагает современное видение содержания этой языковой дисциплины с учетом коммуникативной направленности обучения, а также влияния современных лингвистических течений: когнитивистики, семантической грамматики и грамматики дискурса, или текста. В семантической грамматике содержание высказывания диктует выбор способов языковой реализации универсальных понятий, поэтому овладение грамматикой языка происходит благодаря целенаправленной речевой деятельности ученика. В грамматике дискурса высшей единицей анализа является текст, что позволяет создавать разнообразные коммуникативные ситуации и автоматизировать языковой материал по принципу "от целого к единичному". Традиционный подход к обучению грамматике французского языка должен дополняться и обогащаться работами семантической грамматики и грамматики дискурса.*

**Ключевые слова:** формальная грамматика, семантическая грамматика, грамматика текста.

*The purpose of the paper is to analyze the new approaches to teaching French grammar in the context of European Linguistic Education. The author suggest modern view upon the content of this subject and takes into consideration the communicative character of teaching current linguistic branches influence. They are cognitive linguistics, semantic grammar, discourse grammar / grammar of the text. In semantic grammar the content of the utterance predetermines choice of means of linguistic actualization*

*of universal notions, which is why mastering grammar takes place due to the pupil's speaking activity. Text is the highest unit of discourse grammar. This fact provides us with different communicative situations and makes it possible to drill the material beginning with the "whole" up to the "single". The traditional approach to teaching French grammar must be combined with semantic grammar and discourse grammar studies.*

**Les mots-clés:** *la grammaire formelle, la grammaire de sens, la grammaire de texte.*

Les didacticiens et les enseignants réfléchissent toujours sur la manière d'enseigner la grammaire. Le présent article cherche à donner une vision nouvelle de l'enseignement de la grammaire du FLE, étant donné que celle-ci est un outil et non une fin de l'apprentissage / enseignement de la langue étrangère, tout en éclaircissant les principes essentiels d'une typologie de grammaires qui sont celle de sens et celle de texte.

En général, lorsqu'il est question de grammaire, on ne peut pas donner de réponse simple à une question d'une extrême complexité. Il va de soi que l'apprentissage d'une langue étrangère implique l'apprentissage de la grammaire de cette langue. La question n'est donc pas de savoir s'il faut ou non, enseigner la grammaire mais bien de définir les modalités de son enseignement concernant sa place et son rôle dans un programme et en classe de FLE.

### **Le paradigme contemporain des grammaires.**

Une des particularités de notre époque, dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, c'est d'appréhender les multiples dimensions de *la grammaire*. Aux XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles, la question *Quelle grammaire enseigner?* paraissait inconcevable. À cette époque, on croyait qu'il n'existait qu'une grammaire, celle du latin, et c'était cette grammaire qu'il fallait enseigner d'une manière exclusive et exhaustive. La grammaire avait le statut d'un domaine autonome à prétention scientifique dont la vocation était la recherche d'une rigueur interne du langage.

À notre époque, l'extrême diversité des situations, des objectifs visés, d'une part, d'autre part, l'évolution des études linguistiques d'autre part dont celle de la grammaire, imposent le réexamen de la nature de cette dernière. Effectivement, rien qu'au XX<sup>e</sup> siècle, rivalisent approches générativistes, structuralistes, pragmativistes, discursivistes et ethnosociologiques. Ces théories linguistiques ont donné lieu à des descriptions savantes, sans visées pédagogiques a priori. Pourtant le marché éducatif entretient des liens privilégiés avec la linguistique. Alors, il offre une multitude de méthodes, de théories, de produits didactiques qui sont le résultat des études du domaine grammatical et qui sont là pour répondre à des besoins éducatifs concrets. Or, la grammaire d'aujourd'hui est beaucoup plus éclatée qu'autrefois : grammaire formelle, grammaire de sens, grammaire des textes et des dialogues, etc. qui sont des types d'explication de la langue et des outils éducatifs [4].

Le choix d'une grammaire, la sélection des faits grammaticaux, une vitesse de progression dans son acquisition sont conditionnés par des destinataires et leur niveau de connaissances: adultes ou enfants, étudiants débutants ou avancés, professeurs ou apprenants. Ce choix résulte également d'autres facteurs liés à la langue d'origine de l'apprenant, aux traditions scolaires dans lesquelles il a entrepris ses premiers apprentissages langagiers.

### **Les prémisses et principes de la grammaire sémantique.**

Les grammaires morphologiques, structurales sont des grammaires de décryptage dont le but est avant tout de repérer les formes pour répondre aux besoins de la lecture, de l'écriture, de l'orthographe grammaticale. L'approche communicative demande une grammaire du sujet parlant, animé d'intentions de communication. Aussi, dans le présent article exploiterons-nous le constat que la grammaire n'est pas un objectif en soi, ce qui l'est c'est la compétence grammaticale, définie comme *la capacité d'organiser des phrases pour transmettre du sens*, capacité qui est *partie intrinsèque de la compétence communicative* [3; \*. 89]. En effet, comme le synthétise S. Savignon: "On démontre sa compétence grammaticale en utilisant une règle et non pas en la formulant" [18]. Dans ce contexte, la grammaire en tant que représentation du langage doit s'intéresser à traiter les faits de langue en fonction des intentions du sujet parlant. Là, il s'agit déjà d'une méthodologie particulière qui catégorise et explique les phénomènes de sens et l'on peut qualifier ce nouveau genre de grammaire sémantique. Trois ouvrages s'y révèlent quasi importants: la grammaire de G. Salins [17], la grammaire de sens de P. Charaudeau [4, \*. 19] et les inventaires des notions fondamentales dressés dans la section intitulée "Grammaire" du niveau B2 pour le français, publié par le Conseil de l'Europe [1].

C'est à peine si l'enseignement formel de la grammaire convient aujourd'hui au développement cognitif des apprenants. La tendance actuelle dans l'enseignement des langues est de s'éloigner de l'opinion selon laquelle on fait apprendre des listes de mots et de formes grammaticales. Comme le précise L. Porcher, les méthodologies communicatives dominent aujourd'hui sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère. Elles ont balayé les méthodologies précédentes et ont permis de poser les problèmes didactiques d'une manière radicalement nouvelle [15; 16-17]. Aujourd'hui, on privilégie le sens au détriment de la forme et l'on tente de fonder la compétence de communication non plus sur une image purement linguistique de l'échange, mais sur une approche essentiellement actionnelle.

Pourtant, un coup d'œil désabusé sur les grammaires qui apparaissent dans les manuels amène à un constat qu'elles sont prioritairement axées sur la forme. Cela coïncide aussi avec la tradition grammaticale ukrainienne en langue maternelle. Malgré les titres des dossiers de genre sémantique, les faits du langage sont expliqués en fonction des habitudes anciennes. Les verbes

sont conjugués à tous les temps, la définition de la sémantique des temps verbaux laisse à désirer. Au lieu de se demander comment on exprime en français la désignation d'un objet précis (article défini/article démonstratif) et la désignation d'une classe d'objets (article défini), les auteurs des méthodes partent d'un article formel, l'article défini, et s'efforcent de lui trouver des sens en attribuant à l'article les significations en contexte [6].

Quant à la grammaire de sens, celle-ci est une grammaire d'expression. Ainsi, déconstruit-elle une grammaire traditionnelle pour former un arsenal de notions quasi universelles et rechercher des moyens servant à les exprimer. Il est évident que ceux-ci sont, jusqu'ici, éparpillés dans toutes sortes de chapitres de grammaire traditionnelle. Après les avoir regroupés la grammaire de sens propose les chemins de leur exploitation en fonction de telle ou telle intention. En fait, la qualification pourra être réalisée à l'aide des adjectifs, des noms, des participes, des subordonnées relatives, la temporalité sera actualisée *via* temps verbaux, aspects verbaux, adverbes de temps, l'espace retrouvera ses formes verbales grâce aux adverbes de lieu, prépositions etc. Or, la grammaire sémantique impose une description et une explication par le sens des phénomènes grammaticaux. Ainsi, dans la grammaire formelle la concession est étudiée par le biais du subjonctif après *quoique* ou *bien que*. Mais la concession est avant tout une stratégie discursive qui permet de présenter deux faits inconciliables comme réconciliés. De cette façon, l'éventail de ses outils paraît plus large et contient les conjonctions et les locutions conjonctives *mais*, *malgréque*, les locutions prépositionnelles *en dépit de*, *au mépris de*, les adverbes *pourtant*, *cependant*, *quand même*, *néanmoins* etc., une locution verbale *avoir beau + infinitif*. De même, le point de vue n'est pas un simple jeu de transposition des temps verbaux et des pronoms, mais c'est la mise en scène des paroles d'autrui à l'aide des verbes introducteurs qui ont certaines propriétés modales et certaines propriétés syntaxiques.

### **Grammaire formelle vs grammaire sémantique.**

Dans la didactique de la grammaire du FLE, les enseignants manifestent actuellement le courage et la sagesse de réviser les conceptions traditionnelles, qui paraissent, jusqu'ici, des forteresses imprenables. Ces révisions portent, entre autres, sur la terminologie et les groupes de verbes. Aujourd'hui, on aurait intérêt à arriver à l'uniformité d'un métalangage. Ainsi, en parlant des catégories de modes et d'aspect verbaux, nous constatons que le Conditionnel est considéré comme un temps de l'Indicatif dans les méthodes récentes [12, 13], tandis qu'il reste un mode dans les manuels de grammaire traditionnelles. Quant à l'aspect, malgré l'opinion critique allant jusqu'à son élimination de l'arsenal des catégories verbales du français, les enseignants ukrainiens du FLE l'exploitent largement et avantageusement. Puis, la répartition de différents verbes français en trois groupes dans la didactique de FLE acquiert aussi, au troisième millénaire, une autre forme. La conjugaison française

comprend aujourd'hui deux (et non pas trois) sortes de verbes: ceux qui ont la forme infinitive en *-er* et un système flexionnel régulier, et ceux dont la forme infinitive n'est pas en *-er* et un système flexionnel non prévisible [9, 74]. Cette approche amène aux modifications des paradigmes retenus dans la conjugaison. Il paraît préférable de changer l'ordre traditionnel de la présentation des personnes sur la base des flexions verbales, aligné sur le latin: Singulier 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, Pluriel 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup>, et d'adopter celui d'A. Martinet qui numérote les personnes verbales: 1, 2, 3S, 3P, 4, 5 [11]. Il y a là-dessus deux raisons: l'une de l'ordre morphologique, car dans l'apprentissage du français qui est d'abord oral, il serait logique de faire découvrir les désinences verbales dans leur opposition – zéro, muettes / prononcées: 1) *je (-e, -s)*, 2) *tu (-es, -s)*, 3S) *il, elle (-e, -t)*, 3P) *ils, elles (-ent)*; 4) *nous (-ons)*, 5) *vous (-ez)*. L'autre raison est de l'ordre sémantique, car seules les troisièmes personnes sont de véritables pronoms et opposent un pluriel à un singulier, à la différence de *nous* et de *vous*.

Certes, l'étude du fonctionnement des formes est nécessaire, mais elles doivent être mises au service du sens, d'autant plus qu'une même forme peut se retrouver dans plusieurs catégories sémantiques. La présentation et le réemploi des formes et des éléments les plus rentables s'effectueront en contextes pourvus d'un sens, pour que les apprenants découvrent et conçoivent leur valeur notionnelle. La didacticienne française, M. -C. Fougerouse, ayant dégagé les tendances de la présentation des éléments grammaticaux en classe de FLE, affirme que le processus de l'apprentissage des formes grammaticales pourra se dérouler suivant les trois démarches différentes [8; 171]:

Document oral ou écrit	Document oral ou écrit	Énoncé de la règle
corpus → réflexion	point de grammaire	explication → exercices
collective → règle →	→ règle → exercices	d'application →
exercices d'application →	d'application →	production écrite/orale
production orale/écrite	production orale/écrite	

En fonction du côté formel des outils linguistiques, on choisit les activités implicites ou explicites. Pour les formes simples la présentation explicite s'avère efficace, elle amène à leur réemploi presque spontané. Pour les structures plus complexes, là où la relation forme-fonction n'apparaît pas nettement, il vaut mieux attirer l'attention des apprenants sur leurs caractéristiques formelles, puis les inciter à leur réemploi.

Un problème qui suscite de vives discussions parmi les enseignants de FLE concerne l'importance de l'apprentissage des règles pré-analysées, ainsi que les activités ultérieures centrées sur l'imitation, la substitution et la transformation. L'approche actionnelle renonce à ce type d'exercices pour donner ses préférences à la découverte et au réajustement progressif des règles. Ainsi, un assez large répertoire d'activités de la méthode de FLE

“Connexions 3” offre à l’apprenant la possibilité d’exploiter des règles qui deviennent opératoires pour lui [12]. Ici, à travers le prisme de la grammaire sémantique la compétence grammaticale est formée à la base des situations de communication et des actes de paroles usuels.

La grammaire doit être enseignée en procédant point par point et à petites doses. Rappelons également que si la grammaire est généralement présentée de façon linéaire, son acquisition s’effectue de façon non-linéaire, en spirale. Les reprises régulières des éléments grammaticaux tout au long de l’apprentissage, des bilans destinés à restructurer les acquis dans un ensemble ne s’associent pas à leur révision mécanique. Il est désirable de reprendre un ensemble de formes en l’enrichissant progressivement de nouveaux éléments, plus complexes, plus diversifiés, mais qui s’inscrivent dans la même logique d’usage et de propriétés. En fait, l’inventaire des catégories morpho-syntaxiques dressé par l’équipe de J. -Cl. Beacco [1; 115], permet de voir que certaines d’entre elles surgissent aux différents niveaux de compétences. Ainsi, le gérondif qui apparaît au niveau B1, sert, comme on le cite dans le précis de grammaire de la méthode “Connexion3”, à exprimer des nuances de temps: *Elle écoute la radio en travaillant*; de manière: *Il est parti en riant*; de condition: *En faisant moins la fête, vous seriez en meilleure forme* [12; 181]. Notons que les auteurs de la méthode recourent aux définitions dans l’esprit de la grammaire actionnelle, communicative. Il suffit de les comparer à celles des grammaires structurales où le gérondif est considéré comme une forme verbale en *-ant*, généralement précédée de la préposition *en*, et servant à exprimer des compléments circonstanciels de simultanéité, de manière, de moyen, de cause... (ex. *En forgeant, on devient forgeron*) [10; 1137]. Le gérondif réapparaît au niveau B2 en corrélation avec le participe présent. De la même façon, les structures d’énoncés exprimant le but, la condition, la restriction, l’hypothèse, la cause etc. qui font partie des éléments de communication propres au niveau B1, seront progressivement développées et enrichies au niveau B2. Or, on élargit à chaque étape le sémantisme de telle ou telle forme grammaticale, tout en conservant le noyau de départ.

### **Les prémisses et principes de la grammaire de textes.**

Les données fournies par les recherches sur l’apprentissage démontrent que la grammaire s’apprend surtout au contact des textes et dans des situations de production personnalisées. En effet, les éléments d’une phrase grammaticale s’enchaînent de manière stricte en fonction des règles de concaténation, en formant des paragraphes. L’enchaînement de ces derniers s’effectue également selon des règles et aboutit par la formation des textes qui sont les manifestations concrètes de l’activité discursive. Tout discours a un enjeu et requiert une stratégie particulière. S’il y a toujours plusieurs façons de s’exprimer, il faut choisir celle qui est la plus adéquate dans la situation concrète pour parvenir à ses fins. Aider les apprenants à bien réaliser ce choix,

leur faire voir comment les faits de la langue interviennent dans la production et l'interprétation des effets de différents types de discours, leur enseigner les règles de la mise en texte – voilà l'objectif de la grammaire de texte qui remplace ici la grammaire de phrase. On passe en même temps d'une grammaire implicite à une grammaire explicite. L'apprenant développe progressivement sa capacité métalinguistique : pouvoir raisonner explicitement sur la syntaxe d'une phrase, et contrôler progressivement l'usage qu'il fait des règles de grammaire, quand il produit des textes.

Les principaux éléments qui constituent la grammaire de texte sont les marques graphiques et repères visuels d'organisation du texte: sous-titre, sur-titre, intertitre, découpage en paragraphes, les organisateurs textuels qui annoncent un nouveau passage, résumant, marquent une transition, concluent, les mécanismes de reprise de l'information, la progression de cette dernière, le système verbal assurant la cohérence du texte, les modes de présentation de l'information et la modalisation. Avec la grammaire de texte les apprenants décodent le sens de leur activité langagière, apprennent à interroger. La grammaire de texte donne une bonne possibilité d'utiliser la langue non seulement comme outil de communication, mais aussi comme objet spécifique d'étude. Il ne s'agit plus seulement de parler / d'écrire, mais de comprendre comment on parle / on écrit. La grammaire apparaît ici comme un moteur des stratégies discursives [16; 9]. En effet, à l'instar d'un moteur qui est à l'origine du tout mouvement, la grammaire doit devenir un mode d'aide au travail de production orale et écrite. Cette idée est loin d'être nouvelle. Reprenant l'analyse de N. Beauzée, célèbre grammairien français du XVIII<sup>e</sup> s., concernant le futur antérieur, H. Portine affirme que ce temps permet d'ignorer le moment de la parole et que, de ce fait, peut dans certains cas permuter avec le passé composé mais en donnant un effet discursif très différent. La forme *il aura proclamé* efface l'instant de la parole dans l'ordre temporel futur-passé. La forme *il a proclamé* implique nécessairement le moment de l'énonciation [16; 11]. De même, le tour présentatif dans l'énoncé :

*C'est aujourd'hui que Marc revient de Paris*

remplit la fonction oppositive:

*Marc arrivera aujourd'hui et non demain ou après-demain.*

L'emploi du passif permet de transformer l'orientation discursive du procès dans le discours, de déplacer l'agent de l'action en deuxième position, voire de l'effacer.

La grammaire ou bien une didactique de la grammaire tournée vers la maîtrise de la production et de la compréhension de textes, vers la communication avec autrui suppose une approche cognitive où des activités grammaticales visent la construction de significations et où la compréhension d'un énoncé est associée à la production d'une action et / ou la reformulation de cet énoncé.

La méthodologie de la grammaire de texte est la même que pour la

grammaire de la phrase: observation, réflexion, apprentissage systématique des règles et des mécanismes, exercice et mise en application guidée des nouvelles connaissances dans des textes [5].

**Conclusion.** L'analyse des atouts de la grammaire sémantique ne doit pas diminuer l'utilité de la grammaire traditionnelle en classe de FLE qui reste reconnue par les enseignants et les apprenants. Il semble qu'il soit difficile de s'en passer, pourtant chacun sait que la compétence grammaticale s'acquiert au cours de la production, et qu'il est temps de sortir de la méthodologie rigide et tourner le visage vers les nouveaux besoins des apprenants. Il ne suffit pas d'avoir vu ou abordé tel point de langue pour qu'il soit acquis. Il ne peut l'être que si l'élève a pu se l'approprier en fonction de ses capacités d'assimilation, de l'idée qu'il se fait de la logique d'organisation du français. Réduire le volume de l'appareil métalinguistique très lourd, réviser la variété et assurer l'authenticité des situations de communication ainsi que des documents qui les accompagnent, équilibrer le nombre, penser à la qualité des activités destinées à rendre l'étudiant conscient de ses choix grammaticaux et accorder une attention nécessaire aux exercices grammaticaux faits en autonomie, – voilà les enjeux de l'enseignement de la grammaire à l'heure actuelle.

### Bibliographie

1. Beacco J. -C., Bouquet S., Porquier R. Niveau B2 pour le français (utilisateur/apprenant indépendant). Textes et références / Jean-Claude Beacco. P. : Didier, 2004.
2. Bérard E. Grammaire du français. Comprendre, réfléchir, communiquer. Niveau A1 / A2 du Cadre européen. – P. : Didier, 2005. – 192 p.
3. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. – P. : Didier, 2000. – 190 p.
4. Charaudeau P. Grammaire du sens et de l'expression. P. : Hachette, 1992. 927 p.
5. Chartrand S.-G. Les composantes d'une grammaire du texte // Québec français. – Vol. 7. – № 1, septembre 2001.
6. Courtillon J. La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels // Revue de Didactologie des langues-cultures. 2001-2002. – № 122. – P. 153-164.
7. Cuq J. -P., Gruca I. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde / Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005. – 504 p.
8. Fougerouse M. -C. L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère / M. -C. Fougerouse // Revue de Didactologie des langues-cultures. 2001-2002. – № 122. – P. 165-178.
9. Germain C., Séguin H. Le point sur la grammaire / Claude Germain, Hubert Séguin. – P. : Clé International, 1998. – 215 p.
10. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris, 2000. – 2840 p.
11. Martinet A. Grammaire fonctionnelle du français. – P. : Didier, 1979. – 213 p.



12. Mérieux R. Connexions niveau 3. Livre d'élève. – P. : Hatier, 2005. – 188 p.
13. Mérieux R. Connexions niveau 3. Cahier d'exercices. – P. : Hatier, 2005. – 142 p.
14. Moirand S. Une grammaire des textes et des dialogues / Sophie Moirand. – P. : Hachette, 1990. – 159 p.
15. Porcher L. Le français langue étrangère. – P. : Hachette, 1995. – P. 16-17.
16. Portine H. Beauzée et le futur antérieur: Les axes du temps // Histoire, épistémologie, langage. – 1996. – № 18 : 2. – P. 7-27.
17. Salins de. G-D. Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE / G. -D de Salins. – P. : Didier, 1996.
18. Savignon S. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Reading. Addison-Wesley Publishing Company, 1983.
19. <http://id.erudit.org/iderudit/003796ardecitre.fr>

**Москалець О. О.,**

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, м. Ніжин*

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИТУАТИВНОСТІ У НАВЧАННІ АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ**

*Статтю присвячено проблемі ситуативності у навчанні студентів філологічних спеціальностей англomовного писемного мовлення. Приклади реальних ситуацій, які пропонуються BBC Radio 2 у мережі Інтернет, розглядаються з точки зору їх застосування у навчальному процесі.*

**Ключові слова:** англomовне писемне мовлення, навчання, ситуація, BBC, Інтернет.

*Статья посвящена проблеме ситуативности в обучении студентов филологических специальностей англоязычной письменной речи. Примеры реальных ситуаций, предлагаемых BBC Radio 2 в сети Интернет, рассматриваются с точки зрения их применения в учебном процессе.*

**Ключевые слова:** англоязычная письменная речь, обучение, ситуация, BBC, Интернет.

*The article deals with the problem of providing the context for teaching students of philological departments English writing. Situations provided by the BBC site on the Internet are analyzed from the viewpoint of their introduction in the teaching process.*

**Key words:** English writing, teaching, context, BBC, Internet.

Ще наприкінці минулого сторіччя писемне мовлення стало невід'ємним компонентом практичної мети навчання іноземної мови. Відмова від обмеженого використання цього виду мовленнєвої діяльності лише як засобу навчання та контролю і надання йому статусу цільового уміння були обумовлені змінами потреб суспільства. Сьогодні широкі верстви населення здійснюють писемне спілкування з представниками інших культур і мовних спільнот у професійній, публічній та особистій сферах. Цьому сприяє не лише розширення міжнародних контактів українців на державному рівні, але і доступність Інтернету як засобу комунікації. Вимоги суспільства були помічені фахівцями з філології, методики та педагогіки (див., наприклад, публікації Н. Ф. Бориско, Т. І. Коваль, Л. І. Морської та ін.) і знайшли своє відображення у нормативних документах стосовно вивчення іноземних мов у загальноосвітній і вищій школах.

Реалізація поставленої мети залежить від ступеню наближеності навчальних комунікативних ситуацій до ситуацій реального писемного спілкування мовою, що вивчається. **Метою** цієї статті є розглянути приклади ситуацій, які пропонуються носіям англійської мови радіостанцією BBC Radio 2 і які доцільно використати у навчанні студентів філологічних факультетів англomовного писемного мовлення.

Як відомо, значна частина спілкування будь-якої людини відбувається у приватній сфері. Тому саме ця сфера є провідною у навчанні іноземної мови у школі та на молодших курсах філологічних факультетів вищих навчальних закладів. До цієї сфери належать різні види діяльності, у тому числі й прослуховування радіо [1, с. 49]. І саме у зв'язку з цим видом діяльності ми пропонуємо розглянути ситуації, у яких сучасний формат розважальних радіопередач та технології Веб-2 уможливають використання писемного мовлення.

З-поміж радіопередач вважаємо за доцільне виділити інтерактивні програми, які передбачають реакцію слухачів на тільки-но отриману інформацію засобами телефонної розмови або листування. Такі передачі транслюються різними станціями, у тому числі й українськими; їх значна частина орієнтована на молодь. Як виявили проведені бесіди, студенти із задоволенням слухають вітчизняні станції і беруть участь в інтерактивних заходах і, таким чином, вже мають подібний досвід рідною мовою.

Аналогічні інтерактивні передачі виходять в ефір і англійською мовою. На відміну від англомовних тематичних програм та випусків новин (досить складних з точки зору мовного оформлення та часу звучання), розважальні інтерактивні передачі можуть бути доступними школярам старших класів і студентам молодших курсів. Розглянемо, як приклад, програму *The Chris Evans Breakfast Show* на BBC Radio 2. Зазначена програма виходить в ефір щодня з понеділка по п'ятницю з 8. 30 до 11. 30 за українським часом і визначається як *A fully interactive show for all the family*. Прослухати це шоу можна не лише в реальному часі, але й у цифровому записі через офіційну сторінку BBC в Інтернеті впродовж тижня після виходу програми. Окрім сучасних англомовних пісень у шоу представлені короткі огляди новин, репортажі, прогнози погоди та ін. і короткі тематичні повідомлення, надіслані слухачами програми. Саме ці повідомлення і забезпечують виникнення ситуацій писемного спілкування.

Теми повідомлень регулярно змінюються. Впродовж періоду, коли створювалася ця стаття (грудень 2010), слухачам пропонувалися чотири інтерактивні рубрики: *Special Day*, *Big Screen Belter*, *Moirra's Golden Oldie* та *Christmas Cracker Gobsnackers*.

Перша з перерахованих рубрик, *Special Day*, передбачала написання слухачами повідомлень про очікувані визначні події. Обсяг повідомлення, зважаючи на ліміт часу для їх презентації, обмежується 5-6 реченнями. Завдання для слухачів було сформульовано так: *Have you got something big or something new or just something special coming up in your life? Well, we want to hear about it. The funnier the better! Get in touch and we'll tell the UK on the radio.*

Подібні завдання (*Write 5-6 sentences about any special event coming up in your life. Get ready to present your information to your fellow-students*)

не є новими і використовуються багатьма вчителями і викладачами з різними цілями, як-то мовленнєва зарядка, вдосконалення навичок використання майбутнього часу тощо. Проте усвідомлення того, що це повідомлення справді може бути почутим не лише у навчальній аудиторії, а кожним, хто слухає ранкове шоу на BBC, не може не здійснювати вплив на мотивованість написання.

Для того, щоб надіслати своє повідомлення, достатньо зайти на сторінку обраної рубрики у програмі *The Chris Evans Breakfast Show* в Інтернеті [www.bbc.co.uk/radio2/shows/chris-evans/contact/representing-the-nation/](http://www.bbc.co.uk/radio2/shows/chris-evans/contact/representing-the-nation/) та заповнити поля, показані на малюнку 1.

The screenshot shows a web browser window with the URL [www.bbc.co.uk/radio2/shows/chris-evans/contact/representing-the-nation/](http://www.bbc.co.uk/radio2/shows/chris-evans/contact/representing-the-nation/). The page features a header for 'The Chris Evans Breakfast Show' with a photo of Chris Evans and a navigation menu. The main content area is titled 'Special Day' and contains a form for submitting comments. The form includes fields for Name, Email, and Location, followed by a 'Your Comments' section with a 'Your message' input area and a 'SEND' button. A sidebar on the right contains a 'Blog' section with a post titled 'Thoughts From The Bath' and a 'Videos' section with a link to 'Simon Mayo on Drivetime'.

**Мал. 1** Вікно радіопроеграми *The Chris Evans Breakfast Show* з активними полями для писемного повідомлення у рубрику *Special Day*

Рубрики *Big Screen Belter*, *Moiras Golden Oldie* та *Christmas Cracker Gobsnackers* були присвячені вибору читачами пісень для прослуховування у прямому ефірі з обов'язковим поясненням свого рішення. Ця інформація також могла бути презентованою перед звучанням обраної пісні.

У рубриці *Big Screen Belter* завдання було таким: *Between 06. 30 and 07. 00 each day, we will play one of your favourite songs from a film. Tell us about it and we might play it.* В окремих активних полях слухачам необхід-

но було дати відповіді на запитання: *What song? What film? Why?* З нашої точки зору, це завдання є найлегшим для студентів, оскільки більшість з них цікавиться сучасним кіномистецтвом, а пісні та звукові доріжки багатьох сучасних фільмів дійсно здатні викликати яскраві емоції, якими студенти можуть спробувати поділитися англійською мовою. Найбільш органічним з точки зору узгодженості рубрики з навчальною тематикою було її використання під час опрацювання теми *Theatre and Cinema*.

Рубрика *Moira's Golden Oldie* мала таку інформацію для слухачів: *We want you to pick a track for the show. But not just any old track, oh no. It has got to be worthy of a read-out from the regal Moira Stuart. So, you need to pick a perfect track that "takes you back" to a special time, place or feeling. Tell us about it using the form below.* Запитання, на які слухачі обов'язково мали дати відповідь, були такими: *What's the festive song you'd like to hear? Why does the track "take you back"?* Звичайно, ця рубрика орієнтована на слухачів старшого покоління, але навіть молода людина може замовити пісню для когось із своїх немолодих близьких та рідних, надавши інформацію про цю людину, її досвід та вподобання. На нашу думку, запропонована ситуація може бути використана під час вивчення теми *My Family* в тематичному модулі *Personal Identification*. Основним недоліком зазначеної ситуації є те, що модуль *Personal Identification* опрацьовується, як правило, на початку першого семестру, а до наступної осені цю рубрику на радіо можуть замінити іншою. Тому, пропонуючи студентам ситуацію написання повідомлень для *Moira's Golden Oldie*, викладачу, скоріше за все, доведеться давати пояснення, що ця рубрика існувала деякий час тому.

*Christmas Cracker Gobsnackers* зверталася до меломанів з таким повідомленням: *The Christmas Cracker Gobsnackers are simply two brilliant records that have a common link. Pick two Christmas stonkers that you'd like to hear back to back on the show below.* Запитання перед активним полем було таке: *What is the link between the two and the reason you chose them?* Як видно з теми, рубрика була присвячена виключно Різдвяним святкам. Проте напередодні інших свят *Chris Evans Breakfast Show*, скоріше за все, запропонує слухачам іншу подібну рубрику. Це дасть викладачу і студентам можливість не лише обговорити усно свята і різні традиції їх святкування, але і створить мотивацію до писемних висловлювань.

Розглянуті вище приклади дозволяють зробити висновок про те, що використання автентичних англійських інтерактивних радіопередач може забезпечити ситуативність та вмотивованість для навчання англійського писемного мовлення і, таким чином, сприятиме підвищенню ефективності навчання.

**Література:**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

2. BBC Radio 2. The Chris Evans Breakfast Show [Електронний ресурс]. – 2010. – Режим доступу: <http://www.bbc.co.uk/radio2/shows/chris-evans/> – Заголовок з екрану.

**Проценко Н. В.,**

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,  
м. Кам'янець-Подільський*

## **ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ ВІД ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ НА ЗАНЯТТІ**

*Стаття присвячена психологічним проблемам, які виникають у процесі навчання іноземних мов. Особлива увага зосереджена на аналізі психологічного клімату, що впливає на формування іноземної комунікативної компетенції у студентів.*

**Ключові слова:** психологічна проблема, психологічний фактор, позитивний психологічний клімат, іноземна комунікативна компетенція.

*Статья посвящена психологическим проблемам, которые возникают в процессе обучения иностранных языков. Особое внимание сосредоточено на анализе психологического климата, который влияет на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов.*

**Ключевые слова:** психологическая проблема, психологический фактор, положительный психологический климат, иноязычная коммуникативная компетенция.

*The article is devoted to the psychological problems of teaching foreign languages. Special attention is paid to the analysis of the psychological climate which has an influence upon the formation of students' foreign communicative competence.*

**Key words:** psychological problem, psychological factor, positive psychological climate, foreign communicative competence.

Обов'язковою умовою вступу України до європейського освітнього простору є забезпечення належної якості освіти, яка повинна спрямовуватись насамперед на оцінку її відповідності соціально-економічним потребам, інтересам держави та особи, відображаючи компетентність, соціальну спрямованість, ціннісні орієнтації та зумовлюючи здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства [1]. Інтеграція України до європейської спільноти обумовлює відображення загальних цілей європеїзації у змісті національних систем освіти, зокрема з методики викладання конкретних навчальних дисциплін [4, с. 79].

Метою навчання іноземних мов є оволодіння студентами іноземною мовою як засобом спілкування і здійснення у цьому процесі виховання, освіти і розвитку особистості (формування комунікативної компетенції). Тому методика викладання іноземних мов відіграє провідну роль у досягненні цієї цілі. Проте слід пам'ятати, що ця дисципліна як самостійна

педагогічна наука пов'язана в той же час із значною кількістю інших наук. Серед таких наук, які інколи називають базовими для методики науками, особливе місце належить психології, що вивчає закономірності психічної діяльності людини.

Вагомий внесок у розробку питання, пов'язаних з проблемами психології, що впливають на процес оволодіння іншомовним мовленням, зробили І. П. Павлов, П. К. Анохін, Л. С. Виготський, Р. Аткінсон, Б. Г. Ананьєв, Л. Ю. Куліш, Л. О. Венгер, Н. Ф. Добринін, І. О. Зимняя, Г. В. Рогова, С. Ю. Ніколаєва, Л. П. Смельякова, О. О. Леонтьєв, Н. П. Бехтерева, В. Я. Ляудіс тощо.

**Метою нашого дослідження** є аналіз психологічного клімату на занятті з іноземної мови, який відіграє значну роль в процесі формування у студентів високого рівня іншомовного спілкування.

Сучасні дослідження в галузі психології свідчать про те, що у навчальному процесі слід брати до уваги не лише основні психологічні якості студентів (мислення, пам'ять, сприймання, увагу, мотивацію), але й наявність позитивного психологічного клімату на занятті. Йдеться насамперед про ряд факторів, найвагомими серед яких є хороший емоційний настрій студентів та викладача, атмосфера спокійної рівноваженості, взаємної довіри, розкнутості, доброзичливості, відчуття рівноправності і співробітництва та психологічний комфорт [2, с. 241].

До невимушеної розмови спонукають умови, коли студент відчуває себе рівноправним партнером, коли йому дозволено переводити розмову на ту чи іншу тему, що його цікавить. Цьому сприяють дружні стосунки між студентами і викладачем, який підбадьорює їх похвалою і рідко вдається до незадовільних оцінок, докорів, критики. Супутником такої атмосфери є також усмішка, добрий гумор, висока педагогічна культура викладача. Він постійно повинен вірити в те, що кожен студент здатний досягти успіху і передавати цю впевненість своїм вихованцям.

Позитивний психологічний клімат на занятті починається з самонавіювання викладача. Йдучи на роботу, він має переконати себе в тому, що студенти, до яких він іде, – найкращі, найстаранніші. І він іде до них з радістю. Викладач повинен любити всіх студентів: здібних і нездібних, слухняних і неслухняних, веселих і нудних, кмітливих і тугодумів, старанних і лінивих. Їх потрібно розуміти, вселити їм віру в свої сили, оптимізм. Чимале значення тут має авторитет викладача. Доведено, що інформація, підкріплена авторитетом, приймається значно краще, ніж в умовах неповаги студентів до викладача.

Створена таким чином атмосфера релаксації і довіри знімає так звані антисугестивні бар'єри, забезпечує безпосередній контакт з неусвідомленою психічною діяльністю. Це, у свою чергу, дає можливість ширше використовувати резервні можливості мозку. Г. Лозанов вважає, що ак-



тивність особистості виражається не мускульними зусиллями, а виключно ставленням до навчального процесу. І якщо сприятливі умови створено, то до вивчення іноземної мови студентів спонукатиме не потреба знати мову, а саме задоволення від процесу навчання.

Студенти не повинні відчувати страху за правильність сказаного. Прискіпливе виправлення кожної допущеної студентом помилки безпосередньо під час мовлення заважає створенню такої атмосфери, породжує скованість, настороженість, відвертає увагу студента від предмета, про який йдеться.

Як відомо, емоції відіграють важливу роль у діяльності людини. “Без надійної емоційної основи неможливе не тільки успішне, а й взагалі нормальне навчання. Відсутність єдності емоційного виховання й пізнання світу – одно з найживучіших і найнебезпечніших джерел байдужого ставлення до знань і зрештою небажання вчитись” [5, с. 502].

Говорячи про емоційну настроєність заняття і спрямовані на це зусилля викладача, ми маємо на увазі не звичайне збудження почуттів без мети і завдання. Йдеться про почуття, що стосуються процесу пізнання і стимулюються ним. Крім того, емоційний стан заняття повинен бути стійким, не залежним від випадкових обставин.

Як показують педагогічні спостереження, емоційний рівень заняття можна піднести за допомогою зовнішніх засобів – через відповідне оформлення діяльності (ігри, пісні, темп заняття тощо), за допомогою художньої образності, в тому числі й текстового матеріалу і спираючись на новизну та інформативність предмета тощо. Вважають, що ці засоби можуть викликати в психіці студента певну реакцію переживання.

Крім цих основних, є також ряд інших засобів впливу на емоційний стан аудиторії, зокрема заохочення, участь у змаганнях, спостереження за позитивним прикладом тощо. Проте чи не найголовнішим джерелом позитивних емоцій є сама праця, відчуття успіху в праці, усвідомлення прогресу в оволодінні предметом. Багато тут залежить також від настрою викладача, з яким він приходить на заняття, його поведінки на занятті, вміння спілкуватися, почуття гумору, віри в успіх тощо.

Важливим компонентом психологічного аспекту заняття є сприятливий для навчальної діяльності клімат, загальна атмосфера стосунків викладача і студентів, а також стосунків у студентському колективі. Такий клімат, як ми вже зауважували, позначається взаємною довірою, почуттям рівноправного партнерства, гордістю за спільно виконану роботу, загальним оптимізмом. Це – клімат співробітництва, який містить широкі можливості для особистісного самовираження кожного студента і складає психологічний фундамент нової педагогіки [3, с. 21]. Звідси випливає і почуття соціальної справедливості: викладач повинен суворо дотримуватись правила ставитись однаково до всіх студентів як стосовно їх прав,

так і обов’язків. Надмірна увага до успіхів окремих студентів, зокрема сильних, і недовіра до можливостей слабших студентів, небажання “турбувати їх” – все це веде до загострення почуття несправедливості.

Клімат співробітництва на занятті з іноземної мови передбачає також стан релаксації, що, однак, не слід розуміти лише як психологічний комфорт, а скоріше як атмосферу психологічної свободи студентів, як право на власний вибір, на власне рішення [2, с. 241].

Атмосфера доброзичливості, взаємодопомоги стимулює у студентів зустрічну активність – бажання мислити, працювати, домагатись успіху. Відсутність позитивного емоційного настрою, сухість стосунків, нечіткість мети – все це формує у студентів інертність, байдужість, лінь. Відчуття мети завжди діє на емоції і стимулюється ними, що викликає потяг до діяльності. Як свідчать дослідження, атмосфера добрих стосунків, повага і взаємна підтримка підсилюють почуття власної гідності, стимулюють розвиток інтелектуальних здібностей, самостійності і впевненості у власних силах. Навпаки, відсутність доброзичливих стосунків у групі зумовлює появу в поведінці студента почуття невпевненості і очікування невдач. Мажорний тон заняття, м’який гумор розвивають здатність до естетичного сприймання праці. Вони формують уміння, за висловом Л. М. Толстого, “жити чужими почуттями”, ставити себе на місце іншого, вміння співпереживати, а водночас і здатність контролювати свої емоції, керувати ними. Йдеться про розвиваючу функцію психологічного аспекту, яка позначається на глибинних шарах психіки студента. Як відомо, В. О. Сухомлинський завжди виходив з єдності раціонального і емоційного, думки і почуття, фізичного і духовного начал в діяльності особистості [5].

Психологічний аспект також виконує виховну функцію. Атмосфера співробітництва на занятті, де реалізується принцип справедливості та взаємоповаги, де панує оптимізм і високо цінується почуття колективної честі й індивідуальної гідності, забезпечує формування позитивного ставлення студента до навчального закладу, до предмета, високої активності у виконанні аудиторних завдань, а також довірливого ставлення до людей, що його оточують. У студентів з’являється потяг до добрих вчинків. Такі сприятливі психологічні умови породжують впевненість в істинності ідейно-моральних норм і правил, є “каталізатором” процесу позитивного формування особистості. Емоції завжди є відправною точкою процесу виховання, бо з чуттєвого ставлення починається оцінка предмета. Вважають, що реалізація виховної функції завжди повинна йти через збудження емоційного ставлення до предмета.

Отже, підсумовуючи викладене вище, можна дійти висновку, що у навчанні іноземної мови заняття необхідно забезпечити позитивним психологічним кліматом, який сприяє успішному формуванню іншомовної комунікативної компетенції.

Перспективами подальшого дослідження, на наш погляд, може стати аналіз основних психологічних процесів, які суттєво впливають на навчання іншомовного спілкування.

### **Література:**

1. Мазур Ю. В. Організаційно-методичні засади моніторингу якості вищої освіти / Ю. В. Мазур // Статистика України. – 2007. – № 4. – С. 20-24.
2. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник, вид. 2-е, випр. і перероб. / [Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
3. Роман С. В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: навчальний посібник / С. В. Роман. – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
4. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : В 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 3. – С. 502.

**Чекаль Г. С., Жимань Ю. В.,**

*Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, м. Ніжин*

## **МОТИВАЦІЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ МАТЕРІАЛУ ЯК ПРОВІДНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ**

*У статті досліджується важливість мотивації у засвоєнні студентами англійських часів. Проводиться аналіз ефективності використання ознайомчого заняття з усім матеріалом часових форм англійського дієслова.*

**Ключові слова:** зовнішня мотивація, внутрішня мотивація, дослідне навчання, лекція-презентація.

*The importance of motivation in learning English tenses is investigated in the article. The effect of using the preliminary information about the whole system of the tense forms is analyzed.*

**Key words:** motivation internal, external motivation, experiment, lecture – presentation.

Сучасні психологи й педагоги єдині в тому, що якість виконання діяльності і її результат залежать, насамперед, від спонукання й потреб індивіда, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їхнє впорядкування для досягнення цілей. Мотивація є "запуском механізмом" [2] усякої людської діяльності. Мотивацію підтримує відчутний, реальний, етапний і кінцевий успіх. Якщо успіху немає, то мотивація згасає, і це негативно позначається на виконанні діяльності [1].

Існує зовнішня та внутрішня мотивації. Зовнішня мотивація, як правило, націлює учнів на досягнення кінцевого результату вивчення. Внутрішня мотивація має сильний стимулюючий вплив на процес вивчення. А для цього необхідно будувати процес вивчення таким чином, щоб ті хто вивчають мову на кожному етапі відчували просування до наміченої цілі.

Розцінюючи мотивацію як один із важливих факторів процесу оволодіння іноземною мовою, що забезпечує його результативність, потрібно мати на увазі таке: мотивація – сторона суб'єктивного миру студента, вона визначається його власними спонуканнями й пристрастями, усвідомлюваними їм потребами. Звідси всі труднощі виклику мотивації. Викладач може лише опосередковано вплинути на неї, створюючи передумови й формуючи підстави, на базі яких у студентів виникає особиста зацікавленість у роботі.

Розглянемо далі способи мотивування студентів під час формування граматичної компетенції студентів на матеріалі часових форм англійського дієслова. Часові форми є однією з найважливіших тем граматики

англійської мови. Цей навчальний матеріал викликає значні труднощі у його засвоєнні і потребує особливої уваги викладачів. Оскільки, 16-ти формам англійського дієслова відповідає лише 3 в українській мові [4]. Тому ця тема потребує неабиякого мотиваційного поштовху з боку викладача.

Актуальність досліджуваної у статті теми визначається наявністю великої низки помилок у студентів мовних факультетів старших курсів при перевірці знань часових форм англійського дієслова. Їх дезорієнтація у часовому просторі через некоректність подачі викладачами граматичного матеріалу від початку навчання граматичній компетенції.

Зазначена вище обставина і зумовила наш вибір граматичної теми для проведення дослідного навчання.

Мета цієї статті – розглянути можливості та доцільність застосування ознайомчої лекції, яка в своїй основі має виклад усіх 16 англійських часових форм на першому занятті з практичної граматики студентам першого курсу. Що і являє собою запускним механізмом, зовнішньою мотивацією.

Дослідне навчання з цієї проблеми проводилося на першому курсі факультету іноземних мов Ніжинського державного університету імені М. Гоголя. Кількість студентів групи 1 (A12/1) – 9 чоловік, групи 2 (A12/2) – 10 чоловік. Нашою метою було задіяти саме 2 групи студентів, що мали майже однаковий рівень успішності. При цьому, якщо зі студентами однієї з груп (A12/1) була проведена ознайомча лекція-бесіда, то студенти іншої групи навчалися за планами кафедри, якими така лекція не передбачена. Ми зосередили свою увагу на перевірці лише первинних результатів застосування лекції-презентації.

Напередодні запланованого дослідження студенти груп A12/1 та A12/2 отримали тестові завдання, які найчастіше викликають низку проблем.

У першому завданні студенти мали поставити дієслово, що дається в дужках, у відповідну часову форму, а саме:

*Once some Americans (1 to have) lunch in a restaurant. When a fish meal was served they began to tell stories about jewels which were found inside of fish. An old man who (2 to listen) all the time silently, remarked at last.*

*I (3 to listen) to your stories and now I will tell you mine. When I was young, I (4 to work) in New York and, as it usually happens to young men, I (5 to fall) in love. Soon we were engaged. Two month before our wedding I (6 to go) on business to England. And I stayed there longer than I (7 to expect). Before the departure I bought a ring for my girl. On my way home I (8 to look) through newspapers and saw an announcement about my girl's wedding with another guy.*

*“She (9 not to keep) her word! She (10 to betray) me!” – I shouted and (11 to throw) the ring into the sea.*

*Some days later I (12 to have) dinner in a restaurant. When I (13 to eat) fish I felt something hard. What do you think it (14 to be)? – The ring! – Shouted everyone. No – said the old man. It (15 to be) a wish bone.*

Таких пропусків було 15 та задіяні 6 часових форм: *the Past Simple (4,5,6,11,14,15)*, *the Past Continuous (1,8,12,13)*, *the Past Perfect (7)*, *the Past Perfect Continuous (2)*, *the Present Perfect (9,10)*, *the Present Perfect Continuous (3)*.

Інше завдання – на переклад, де в 6 реченнях використовувалось дієслово "писала" в різних часових формах англійського дієслова. Подібний переклад викликає труднощі особливо в україномовних студентів через невідповідність кількості часових форм.

А останнім був невеликий уривок, де провідною граматичною темою була послідовність дій у минулому, що вимагає використання *the Past Simple* з різними обставинами часу.

Метою лекції-презентації було ознайомлення студентів групи А12/1 за одне заняття з усім об'ємом граматичного матеріалу (16 часових форм англійського дієслова), який вони вивчатимуть протягом усього періоду навчання на мовному факультеті. Презентація та пояснення цієї теми не була одностороннім монологом, а співпрацею викладача зі студентами, які підкріплювали правила, своїми власними прикладами. Викладання часових форм було спрямоване на їх порівняння, оскільки, основні граматичні помилки студентів були пов'язані із хибним уявленням про вживання обставин часу з певними часовими формами.

Зокрема, *the Past Simple with the Past Continuous*, *the Present Continuous with the Future Continuous*, *the Future Simple with the Present Continuous*, *the Future Continuous*.

Після отримання такої маси матеріалу студенти групи А12/1 мали виконати подібні завдання тим, які були описані вище, тобто, котрі вони виконували напередодні лекції-презентації. Різнилися тести в основному лексично. Під час ознайомчої пари не було жодного посилання на попередньо написані завдання. Тому під час повторного виконання тестів студенти опиралися лише на набуті теоретичні знання. У заключному тестовому завданні 95 відсотків студентів майже вдвічі покращили свої результати. Тож можна сказати, що одночасне ознайомлення студентів з усім граматичним матеріалом і є тим стимулююче-мотиваційним компонентом у процесі їх навчання. Отримані попередні результати свідчать про дієвість лекції-презентації як методичного прийому узагальнення граматичного матеріалу.

Описана вище лекція-презентація була лише початковим етапом нашого дослідження. Загальна перевірка результатів дослідного навчання у двох групах буде проведена наприкінці навчального року.

**Література:**

1. Асеев В. Г. Мотивация проведения и формирование личности. – М., 1976. – 124 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М. : Логос, 2004. – С. 130-133.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Панова Л. С. та інші. – К. : ВЦ “Академія”, 2010. – С. 39.
4. Чекаль Г. С. Шляхи раціоналізації навчання часових форм англійського дієслова у вищих мовних закладах освіти. В: Міжкультурна комунікація: мова-культура-особистість. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Острог : Видавництво Національного університету “Острозька академія”. – Вип. 16. – 2010. – С. 308-312.

**Черняк О. В.,**

*Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ**

*Стаття присвячена важливості використання інтерактивних технологій в процесі вивчення французької мови у вищих навчальних закладах з метою забезпечення реалізації цілей системи шкільної ініомовної освіти – формувати в учнів практичні уміння і навички ініомовного спілкування, що сприятиме інтеграції українського суспільства до світової спільноти.*

**Ключові слова:** *інтерактив, інтерактивна технологія, викладання на іноземній мові, новітні освітні технології.*

*Статья посвящена важности использования интерактивных технологий при изучении французского языка в высших учебных заведениях с целью обеспечения реализации целей системы школьного иноязычного образования – формировать у учащихся практические умения и навыки иноязычного общения, способствовать интеграции украинского общества в мировое сообщество.*

**Ключевые слова:** *интерактив, интерактивная технология, преподавание на иностранном языке, новейшие образовательные технологии.*

*Article is devoted to the importance of using interactive technologies in the study of French language students in higher education which helps achieve the objectives of the secondary school education as to foreign languages – the students will gain practical skills in foreign language communication that will in, its turn, contribute to the integration of Ukraine into the world community.*

**Keywords:** *interactive, interactive technologies, teaching foreign language, the latest educational technology.*

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її на європейський та світовий простір дають змогу розглядати іноземну мову, як важливий засіб міжкультурного спілкування. Основне призначення іноземної мови як предметної навчальної галузі – сприяти опануванню студентами умінь і навичок спілкування в усній і писемній формах відповідно до завдань і соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях. З розширенням міжнародних зв'язків України відбувається інтернаціоналізація усіх аспектів суспільного життя, іноземна мова є реально необхідною в різних сферах діяльності людини і вона стає дійовим фактором соціально-економічного, науково-технічного та загально-культурного прогресу суспільства. Отже, **актуальність** обраної теми зумовлюється необхідністю змін в підходах до навчання, а саме володіння та використання сучасним вчителем іноземних мов інтерактивних технологій, тому для



роботи за даними технологіями вчителів необхідна певна інформаційна дидактична підготовка.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Існує цілий ряд наукових праць з теорії та методики викладання іноземної мови, які ставлять за мету дослідити ряд наступних понять та явищ, таких як “інтерактивна технологія”, “новітні технології навчання”, (Пометун О., Пироженко Л.); “навчання в дії” (Панченков А., Пометун О., Ремех Т.); “технологія критичного мислення” (Макаренко В. М., Туманцова О. О.); інтерактив на уроці іноземної мови (CuqJ. -P, Dausensdschon-GayU., KraftU., DesmaraisL., BourgeoisC.) [7, с. 136]; інтерактив та дискурсивність (BouchardR., DabèneM.), інтерактивна дія та діалог (Бахтін М. М.); теорія оптимізації педагогічного процесу (Бабанський Ю. К., Поташник М. М); теоретичні та практичні розробки в галузі методів та технологій навчання (Гузєєв В., Гін А., Пометун О., Пироженко Л., Фасоля А, Пехоти О., Побірченко Н., Сисоєва С., Селевко Є., Щербань П.). Пометун О. та Пироженко Л. виділяють чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань [5, с. 33].

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Використання інтерактивних технологій під час вивчення французької мови є одним з найважливіших сучасних методів навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, що спонукають учнів до дослідницької творчої активності. Такий підхід співзвучний концепції особистісно-орієнтованого навчання і нерозривно пов'язаний із застосуванням активних та інтерактивних технологій. Отже, **мета** цієї статті – на прикладі однієї з інтерактивних технологій проаналізувати важливість її використання під час вивчення іноземної мови, зокрема, французької.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасне життя потребує активної творчої особистості. Виховати її можна лише впроваджуючи у педагогічну практику стратегії критичного мислення та створення психологічного клімату впровадження технологій, тобто, необхідно пам'ятати, що уроки мають захоплювати учнів, пробуджувати в них інтерес до самостійного мислення та дій. Тому дуже важливо на початку заняття створити позитивну психологічну атмосферу, яка сприятиме активній розумовій діяльності на уроці. Щоб урок іноземної мови був інтерактивним, потрібно організувати спільні різноманітні дії учасників навчального процесу у дидактичній взаємодії. Основною передумовою виникнення лінгвістичних інтеракцій є те, що існує зв'язок між певною частиною соціальної

інтерактивної дії та сприйняття індивідом конкретної мови іншого індивіда, більш компетентного, враховуючи його досвід. Цей соціально-інтерактивний факт (акт взаємодії) повинен мати місце у мовному класі між вчителем і учнем та між самими учнями [7, с. 150]. Технологія критичного мислення є однією з пріоритетних технологій, які забезпечують результативність навчального процесу. Критичне мислення на уроках іноземної мови розвиває в дітях здатність до практичної діяльності через вміння міркувати. Люди, які мають навички критичного мислення: чесні самі з собою, перемагають сумніви, ставлять запитання, базують судження на доказах, шукають зв'язок між предметами, інтелектуально незалежні. Прикладом методу критичного мислення можуть бути такі вправи: “критичне читання”, яке зосереджує учнів на кращому розумінні іншої точки зору, “обговорення проектів” на попередньо запропоновану тему, взаємонавчання, взаємоопитування, дискусія, творчі ігри, конкурси, вікторини, проблемні, дослідницькі, уточнюючі питання-роздуми. Під час уроку французької мови, можливе використання наступної вправи, яка має назву “термін тричі”. Учитель сприяє активізації в учнів асоціативного мислення, адже вони вже знають загальну термінологію теми. Доречно поставити по три запитання до кожного ключового слова в темі: Як ви вважаєте, що цей термін означає в цій темі? Де і в якому контексті ви зустрічали цей термін? Які приклади застосування цього терміна можна навести з вашого досвіду? Саме ця технологія дозволяє критично оцінювати події, що відбуваються в повсякденному житті людини та суспільства, створює умови для осмислення й вирішення конкретних проблем, які потрібно розв'язати на уроці, а також допомагає створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

В контексті інтерактивної діяльності у сучасних дидактів великий інтерес викликає використання іноземної мови у взаємодії вчителя та учня (наприклад, гра: питання – відповідь), а також між самими учнями. Тим не менше, існує певний парадокс у ефективності прогресу, з точки зору лінгвістів, інтерактивні технології містять в собі психологічний зміст, який дає початок появи в дидактиці автономного (самостійного) учня XXI століття.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямку.** Сучасна школа стоїть перед прикритим фактом: дуже часто в умовах традиційних форм та методів навчання школярі, пасивно отримуючи інформацію, не вміють здобувати її самостійно і застосовувати те, що знають. Натомість, соціальне замовлення не тільки України, а й світового співтовариства вимагає, перш за все, людей здатних самостійно самовдосконалюватися. Цілеспрямований розвиток індивідуальності можливий лише тоді, коли теорія освіти не декларуватиме необхідність

творчості педагога і творчості школяра, а систематично за допомогою доцільних методів втілюватиме її у навчально-виховному процесі. Саме тому технологія критичного мислення носить інноваційний характер, який полягає в зміні акцентів у процесі навчання. Розвинуті навички критичного мислення допомагають майбутньому громадянину вміти поставити власну мету і досягти її, осмислено робити свій життєвий вибір, мати активну життєву позицію, бути конкурентно спроможним та успішним.

### Література:

1. Макаренко В. М., Туманцова О. О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. – Х. : “Основа” Тріада, 2008.
2. Наволокова Н. П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Х. : “Основа”, 2009.
3. Панченков А., Пометун О., Ремех Т. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтеракт. технологій навчання: Метод. посіб. – К. : А. П. Н., 72 с.
4. Пометун О., Пироженко Л., Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. авт.-уклад. : – К. : А. П. Н., 2002. – 136 с.
5. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К. : А. С. К., 2004. – 192 с.
6. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Відділ сучасних мов, Страсбург. Видавництво “Ленвіт”, – Київ – 2003. – 261 с.
7. Bouchar R., Interactions orales et didactique du français langue étrangère, dans Cahiers de Linguistique sociale, GRESCO, Rouen, 1987, et thèse de doctorat, Interaction et discoursivité, dir. M. Dabène, 1990. – P. 135-152.

**Шехавцова С. О.,**

*Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Луганськ*

## **СОЦІОКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ**

*У статті розглянуто проблема соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в процесі полікультурної інтеграції та проаналізовано різні напрямки та підходи щодо соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.*

**Ключові слова:** соціокультурна підготовка, полікультурна інтеграція, міжкультурна комунікація, культурологічний підхід, лінгвокраїнознавчий підхід, соціокультурний підхід, культурознавча обізнаність.

*В статье рассматривается проблема социокультурной подготовки будущих учителей иностранного языка в процессе поликультурной интеграции и проанализировано разные направления и подходы социокультурной подготовки будущих учителей иностранного языка.*

**Ключевые слова:** социокультурная подготовка, поликультурная интеграция, межкультурная коммуникация, культурологический подход, лингвострановедческий подход, социокультурный подход, культурная осведомленность.

*The article deals with the problem of the sociocultural training of future foreign language teachers in the process of multicultural integration, the different ways and approaches were analyzed how to develop sociocultural training of future foreign language teachers.*

**Key words:** sociocultural training, multicultural integration, cross-cultural communication, cultural approach, lingua and country study approach, sociocultural approach, and cultural awareness.

Аналіз сучасних досліджень, що присвячені проблемі соціокультурної підготовки майбутніх учителів, дозволив виділити певні напрямки та підходи до її вивчення. Треба зазначити, що на різних етапах розвитку методики навчання іноземних мов як у нашій країні, так і за кордоном, залежно від конкретних соціально-економічних умов та домінуючих методичних ідей, існували різні підходи до вирішення цієї проблем. Прихильники кожного з підходів підкреслювали переваги одного підходу та недоліки іншого, при цьому знаходячись у постійному пошуку шляхів підвищення ефективності підготовки учителів іноземної мови.

Наукове обґрунтування соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземної мови було отримано у роботах В. Біблера, Є. Бондаревської, О. Лосєва, Ю. Пасова, В. Сафонові, П. Сисоєва та ін. В основі соціокультурної підготовки полягає орієнтація системи професійно-пе-

дагогічної підготовки майбутніх учителів на діалог з культурою людини як її творця і, водночас, її суб'єкта, який здатний до саморозвитку.

Мета статті полягає у визначенні специфіки соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземної мови в процесі полікультурної інтеграції та проаналізувати різні напрямки та підходи щодо соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

На нашу думку, саме завдяки багатоплановості поняття підготовки й можливо зустріти в методичній літературі описи найрізноманітніших напрямків до вивчення іноземної мови. Однак, як вважають науковці (В. Сафонова, Л. Кузьміна, О. Кавнатська), жодна класифікація не відображає реальної практики навчання іноземній мові в нашій країні та у світі, у якій би знайшли втілення такі аксіоматичні положення, як необхідність співнавчання мові та культурі, залежність цілей навчання іноземним мовам від соціального замовлення суспільства та соціокультурного контексту навчання іноземній мові [3, с. 108].

Саме тому ми вважаємо культурологічний підхід одним з напрямків формування соціокультурної підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

У цьому ж контексті Є. Бондаревська зазначає, що культурологічний підхід – “це бачення освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культурному освітньому середовищі, усі компоненти якого наповнені людським розумінням і служать людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей” [1, с. 251].

Треба зазначити, що на сьогодні в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови існують кілька підходів, які передбачають вивчення соціокультурного аспекту.

Так, предметом лінгвокраїнознавчого підходу є вивчення мови з метою виявлення національно-культурної специфіки. У межах цього підходу головним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації є лексичний склад мови. Тому прихильники цього підходу надають перевагу вивченню національно-культурної семантики слів, фоновій та термінологічній лексики, безеквівалентної лексики та фразеологізмів. При цьому, опис таких лексичних одиниць відбувається в загальному комплексі з вивченням уявлень певного народу. Особливе місце в межах цього підходу полягає на долю лінгвокраїнознавчих текстів. Дослідниками були визначені основні критерії відбору таких текстів.

Адже, в останній час предметом вивчення іноземної мови не є тільки спеціально підібраний мовний матеріал, що відображає культуру мови. Тобто, на наш погляд, лінгвокраїнознавчий підхід передбачає тільки вивчення національно-специфічного матеріалу крізь засвоєння лексичних одиниць і не враховує важливі екстралінгвальні параметри.

Слід зазначити, як доводять дослідження в галузі вивчення міжкультурної комунікації (С. Тер-Мінасова, Н. Гальскова та ін.), для забезпечення ефективного спілкування іноземною мовою у сучасних умовах, окрім національної-специфічної лексики, треба враховувати такі параметри:

- традиції, вірування та обряди, що є властивими для даної культури;
- повсякденну культуру та спосіб життя;
- повсякденна поведінка, звички, а також мимічні коди, що пов'язані з нею;

- “національні картини світу”, що відображають специфіку сприйняття навколишнього світу;

- художню культуру, що відображає культурні традиції того чи іншого етносу;

- результати духовної та громадської діяльності людини;
- особливості національного характеру, специфіку емоційного складу, менталітет самого носія національної мови та культури [5, с. 78].

Мова йде не тільки про оволодіння лінгвокраїнознавчим наповненням лексики, а й про необхідність більш глибокого занурення у світ носіїв мови та їх культури.

Однак, навчання іноземної мови та культури – це не тільки оволодіння фоновими знаннями. У сучасних умовах, коли світові тенденції розвиваються у сторону підвищення мобільності населення та зростання міграційних процесів, виникає потреба у формуванні здатності адаптуватися до нових мовленнєвих та соціокультурних ситуацій замість попередньої тенденції простого тренування іноземної мови у відомих повсякденних ситуаціях.

Ці проблеми можливо вирішити, якщо підійти до процесу навчання з позицій соціокультурного підходу. Так, соціокультурний підхід як теоретичний напрямок у педагогіці почали дослідники та вчені інтенсивно розвивати в нашій країні та у країнах Західної Європи з початку 90-х років минулого сторіччя.

У зв'язку з процесами, що відбуваються у світі, з'явилася потреба внести значні зміни в цілі та зміст співнавчання мов та культур, що дозволили б відійти від фактичного вивчення компонентів духовної та матеріальної культури та відповідали б сучасним дидактичним потребам. Це пов'язано, на думку Ю. Пасова, із тим, що засвоєння багатьох фактів культури не обов'язково веде до “входження” до іншої культури [2, с. 69].

Неважко помітити, що просте вивчення національно-культурної специфіки іншомовної країни з частковою долею країнознавчих та лінгвокраїнознавчих явищ та фактів не відповідає потребам сучасної модернізації вищої освіти в нашій країні та в інших європейських країнах. Останнім часом практика показує, що в мовній освіті “суттєво відчува-

ється потреба сучасної цивілізації у поліфункціональній культурознавчій освіті. Цей тип освіти, безперечно, виходить поза межі традиційного країнознавчого ознайомлення з країнами та життям народів” [3, с. 28].

Серед відомих робіт цього часу слід відзначити дослідження В. Сафонової, яка визначила зміст навчання іноземній мові в межах соціокультурної підготовки. У межах цього підходу входить знайомство з:

- системою цінностей, що домінує у співтовариств, що вивчаються (у соціальних, професійних, етнічних та вікових угрупованнях);
- історичною пам’яттю співтовариств, що вивчаються у цілому, та соціумів, що входять до їх складу;
- політичною, економічною, науковою, художньою, релігійною культурою, їх відображенням у стилях життя різних прошарків, етнічних угруповань та інших соціумів;
- традиційною та новою матеріальною культурою, промислово-економічним потенціалом країни як частиною системи цінностей;
- соціокультурними особливостями мовленнєвого етикету усного та писемного спілкування, технікою взяття участі в ньому;
- соціокультурними особливостями та мовленнєвою поведінкою, національно-специфічними формами спілкування як характерною рисою стилю життя в певній країні, мова якої вивчається;
- засобами граматичного та лексичного варіювання іноземного мовлення в межах формального та неформального спілкування;
- суспільним життям та культурою країни, мову якої вивчають як члена світового співтовариства;
- розумінням себе як носія певних соціокультурних поглядів, як громадянина своєї країни, члена світового співтовариства [3].

З позицій Ради Європи з мовної освіти головним у інтерпретації соціокультурних цілей та змісту в загальноєвропейських документах є звернення до особистості самого учня, до національно-культурного фону його рідного оточення й до тої ролі, яку його досвід та уявлення, що були сформовані у рідній культурі, відіграють у процесі навчання іншомовної культури, тобто особистісно-орієнтований соціокультурний підхід [6, с. 21].

Серед необхідних умов для динамічного розвитку полікультурної особистості важливим є такі, як: інтегративний підхід до культурознавчого збагачення світосприйняття учнів під час навчання всіх мов; орієнтація на полікультурну та білінгвальну освіту, відмову від культурознавчого ізоляції в освітніх системах; пов’язання комунікативно-діяльнісного підходу з соціокультурним при вивченні мов та культур [4, с. 23].

Українським ми вважаємо знання норм поведінки, цінностей, правил спілкування, необхідних для правильного вибору мовленнєвого реєстру. Однак, цим не обмежується роль культури у процесі іншомовного спілкування. Культурознавча обізнаність необхідна для правильної

інтерпретації того, що відбувається в конкретній ситуації в іншомовному середовищі. Необізнаність соціокультурного контексту та відсутність стратегій з поповнення інформаційних пробілів можуть стати вирішальними. Очевидно на сьогодні, мало бути тільки фахівцем з іноземної мови, необхідно бути гарним співробітником, який би мав працювати з колегами, вирішувати конфліктні ситуації не тільки в колі.

Таким чином, якщо фахівцеві вдається достатньо точно пристосуватися до правил поведінки конкретного соціокультурного угруповання, то він буде сприйнятий як рівноправний член іншомовного середовища. Слід зазначити, що носії іншої мови беруть до уваги той факт, що представники іншої мови роблять лексичні та граматичні помилки і сприймають це толерантно, навіть незважаючи на ці помилки і не вказуючи на них співбесіднику при спілкуванні. Але інша ситуація щодо соціокультурних помилок при міжкультурному спілкуванні. Саме соціокультурні норми та стандарти стають вирішальними при спілкуванні з представниками інших мов та культур. Неважко помітити, що перешкодою міжкультурному спілкуванню стають не мовні помилки, а культурні та соціокультурні помилки.

### Література:

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов-н / Д, 1999. – 375 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Ефим Израилевич Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 254 с.
4. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностр. яз. в школе. – 2001. – № 3. – С. 17-23.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 265 с.
6. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching & Learning. – Strasbourg : Council of Europe / Council for Cultural Cooperation (Education Committee), CC-LANG, 1994. – 278 p.



*Дегтярьова І. О.,*

*Дніпропетровський державний інститут фізичної культури і спорту, м. Дніпропетровськ*

## **СПОРТИВНІ АФОРИЗМИ І КЛІШЕ У ПІДВИЩЕННІ МОВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

*Статтю присвячено дослідженню комунікативного потенціалу та лінгводидактичної цінності афористичних висловів і кліше у процесі навчання професійно-орієнтованому спілкуванню іноземною мовою.*

**Ключові слова:** *студенти-спортсмени, спортивні афоризми, спортивні кліше, підвищення мовної майстерності.*

*Статья посвящена исследованию коммуникативного потенциала и лингводидактической ценности афористических выражений и клише в процессе обучения профессионально-ориентированному общению на иностранном языке.*

**Ключевые слова:** *студенты-спортсмены, спортивные афоризмы, спортивные клише, повышение языкового мастерства.*

*The article is devoted to study of communicative potentiality and linguodidactic value of idioms, quotes and cliché in the process of professionally oriented communication teaching in foreign language.*

**Keywords:** *sport students, sport sayings, quotations, sport cliché, language proficiency improvement.*

Спорт завжди був і залишається сферою міжнародного значення, між-національного інтересу і престижу. Спорт інтегровано у міжнародну спільноту найбільше з усіх галузей економіки та культури. Спортсмени світового рівня – кумири мільйонів, одні з найбагатших і найповажніших людей. Спорт прогресує не тільки якісно, але й кількісно, розвиваються нові різновиди занять спортом. Цим обумовлений великий інтерес до спорту, здорового способу життя і збільшення молоді, яка обирає спорт своєю майбутньою професією. Спеціалісти з фізичної культури, спорту і здоров'я людини, на нашу думку, сьогодні є досить затребуваними на ринку праці, який в умовах жорсткої конкуренції висуває нові, підвищені вимоги до фахівців XXI століття, серед яких – володіння іноземними мовами, насамперед, англійською як мовою міжнародного спілкування.

Основою навчання студентів іншомовному спілкуванню у немовному вищому навчальному закладі є комунікативно-когнітивний підхід до викладання іноземної мови. Формування мовних навичок та мовленнєвих умінь у вищій школі має чітко визначену професійно-орієнтовану спрямованість, що відображено у змісті навчальних програм з іноземної мови

студентів факультетів та інститутів фізичної культури. У процесі вивчення іноземної мови у вищій школі вдосконалюється граматична база студентів, розширюється їх лексичний запас, формуються комунікативні навички та уміння, необхідні для професійного спілкування іноземною мовою. Основою професійної мовної майстерності спеціалістів у галузі фізкультури і спорту передусім є спеціальна фахова лексика та фразеологія. Лексичні, лексико-граматичні та комунікативні завдання складають 75% навчальної програми. Але складність англомовної спортивної термінології, професійної лексики та стійких зворотів з теорії фізичної культури і спорту, з теорії здоров'я людини, їх нейтральний стилістичний характер і відсутність емоційної складової становить труднощі для студентів у їх успішному оволодінні іноземною мовою.

У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці, лінгводидактиці питання методики викладання та вивчення іноземних мов у фізкультурно-спортивному виші розроблено вкрай недостатньо. Здебільшого це праці російських лінгвістів (Е.А. Баженова, А.Ю. Гренлунд, Е.В. Масалкова, Л.В. Куценко, В.І. Тімонова та ін.), українських науковців-викладачів профільних вищих навчальних закладів або факультетів (Л.М. Бардіна, М. Легка, О. Матвіяс С.В. Мащенко, Л.І. Морська, С.М. Танана та ін.). Власне браком таких теоретико-методологічних досліджень зумовлено **актуальність** обраної теми.

**Мета статті** – дослідити комунікативний потенціал афористичних висловів і кліше та визначити їх лінгводидактичну цінність і місце у навчанні професійно-орієнтованому спілкуванні.

Наше дослідження ґрунтується на теорії лексикології та фразеології, зокрема на працях Н.Н. Амосової, Ю.Д. Апресяна, І.В. Арнольд, В.В. Виноградова, О.В. Куніна, С.Г. Тер-Мінасової та ін. Фактичний матеріал дослідження дібрано з фразеологічних словників [2; 3; 5] та спеціальних англомовних сайтів у мережі Інтернет [7; 8; 9]. У англійській фразеології науковці по різному класифікують фразеологічні одиниці: Н.Н. Амосова виділяє фраземи, ідіоми, частково предикативні фразеологізми, але до цієї класифікації не включено звороти з цільнопредикативною структурою – прислів'я, приказки та афоризми [1]. О.В. Кунін вважає, що фразеологія охоплює вивчення трьох основних розділів, а відтак, і типів одиниць: ідіоматика (ідіоми, прислів'я і приказки), ідіофразеоматика (ідіофразеоматичні одиниці, до яких належать і терміни) і фразеоматика (фраземи, охоплюють професійну лексику, термінологічні сполуки), окремо учений розглядає афоризми і влучні вислови [5: 7-8]. М. Легка та О. Матвіяс у своїй розвідці дотримувалися класифікації В.В. Виноградова [4: 46-47]: 1) дуже клішовані формули мовного етикету, які мають статус слова (*at ease, line up*); 2) ситуативні висловлювання, що використовуються у готовому вигляді і є вільними словосполученнями (*ready,*

*steady, go; slow down*); 3) частково ідіоматизовані одиниці, фразеологічні вирази (*Pick up speed!*). Авторки зробили акцент на використанні певних мовних формул в офіційних та неофіційних мовленнєвих ситуаціях. Але, вважаємо, що така класифікація не вповні розкриває комунікативний потенціал спортивних фразеологічних одиниць.

Цілоком справедливо С.Г. Тер-Мінасова називає урок іноземної мови *перехрестям культур, практикою міжкультурної комунікації*, “оскільки кожне іншомовне слово віддзеркалює іншомовний світ та іншомовну культуру” [6: 24]. Фразеологія та афористика у цьому перехресті культур посідає важливе місце і має одну характерну особливість – вона легко запам’ятовується і відтворюється мовцями у комунікації, до того ж справляє особливе емоційне, психологічне враження на співрозмовників.

З огляду на комунікативне призначення і структурні особливості усі стійкі мовні конструкції, що стосуються спорту і фізичної культури, можна поділити на такі групи:

**1) ідіоми, прислів’я та приказки** загального характеру, що стосуються концептів “перемога”, “поразка”, “здоров’я” і т.п. (*A sound mind in a sound body* – У здоровому тілі здоровий дух; *Faster, higher, stronger!* – Швидше, вище, сильніше! (Олімпійське гасло); *Courage wins (Fortune favours the brave)* – Світ належить відважним (де відвага, там і перемога); *Nothing venture, nothing have* – Хто не ризикує, той не має; *Wealth is nothing without health* – Багатство ніщо, здоров’я – все; *Practice is the best master (practice makes perfect)* – Практика – найкращий учитель (практика вдосконалює) [3];

**2) власне спортивні кліше** – стійкі ідіофразеоматичні одиниці, що мають статус професійної лексики. Прикладом кліше є спортивні команди: *Double time march!* – Бігом!; *Count in twos!* – На перший-другий поділись!; *Ready, steady, go!* – На старт! (Приготувались!) Увага! Марш!; *Round about turn!* – Кругом!; *At ease!* – Вільно! і т.д. Кліше є стандартним зворотом, регулярно повторюваним у певних комунікативних умовах і контекстах, тому мовці безпосередньо використовують їх у своєму професійному мовленні – тренуванні, змаганні, спілкуванні з іншими спортсменами, тренером (*double cross* – змагання, у якому гравці грають нечесно [5: 186]);

**3) фразеологічні одиниці (одиниці з фразеоматично зв’язаними компонентами)**, що сформувалися у галузі фізичної культури і спорту, але зазнали метафоричного переосмислення і розширили свій комунікативний потенціал і стали загальноновживаними у життєвих ситуаціях, перетворилися на штампи (вислови *sweet feeling of victory* – солодкий смак перемоги, *to forge ahead/to move into the lead* – вирватися вперед/вирватися до когорти лідерів – сьогодні активно використовується у менеджменті, психології, *fair play spirit* – дух чесної гри – означає відкриті, чесні стосунки і т.д., *to set/break a record* – встановити/побити рекорд – використовують у значенні перевищення своїх можливостей, покращен-

ня індивідуальних результатів у роботі, буденному житті людини). Сюди зараховуємо стійкі вирази, метафори, порівняння, які не стосуються безпосередньої сфери фізичної культури, але до їх складу входять компоненти спортивної тематики (*bald as a billiard ball* – лисий, як більярдний м'яч, *hit the ball* – добряче працювати [5: 62]. Ця група фразеологічних одиниць метафоричним переосмисленням розширює сферу свого вживання;

**4) афористичні вислови** відомих спортсменів, тренерів, письменників, акторів, політиків і державних діячів. **Афоризм** – короткий влучний вислів, що передає узагальнену закінчену думку повчального або пізнавального змісту в лаконічній виразній формі. Спортивні афористичні вислови виникають переважно у контекстах неафористичного, публіцистичного характеру (інтерв'ю, розмова, публічний виступ). Деякі з них усталюються, часто вживаються у мовленні та перетворюються на афоризми (*The essential thing is not to have conquered but to have fought well* (*The most important thing is not to win but to take part*) – Головне не перемога, а участь – цей відомий вислів П'єра де Кубертена, людини, яка відродила Олімпійські Ігри, є другим гаслом Олімпіади). Інші вислови не мають такого широкого розповсюдження, тому лишаються у статусі **оказіональних влучних афористичних висловів або цитат**. За структурою афористичні вислови здебільшого є реченнями часто з елементами порівняння та протиставлення: *Talent wins games, but teamwork and intelligence wins championships* (*Michael Jordan*) [9] – Талант перемагає у грі, та чемпіонство здобувають командна робота й інтелект (Майкл Джордан, баскетболіст). Метафоричне переосмислення компонентів характерне для цих конструкцій найбільшою мірою: *Float like a butterfly, sting like a bee* (*Muhammad Ali*) [9] – Літати як метелик і жалити як бджола – боксерський девіз Мохамеда Алі є одним із найвідоміших спортивних афоризмів. Афористичним висловам у спортивній сфері властиві особлива життєва мудрість, глибинний зміст, почуття гумору;

**5) фрази, вірші, гасла** підтримки, пісні уболівальників (*chants*). Напевно, більшість студентів-спортсменів є футбольними уболівальниками не лише українських команд, а й клубів світового рівня (“Челсі”, “Ліверпуль”, “Барселона”, “Арсенал”, “Манчестер Юнайтед” та ін.), особливо під час проведення Кубка УЄФА чи Кубка Світу. Наприклад,

<i>Let's go</i>	<i>And it's Arsenal,</i>
<i>Let's fight</i>	<i>Arsenal FC,</i>
<i>Let's win</i>	<i>We're by far the greatest team,</i>
<i>Tonight!</i>	<i>The world has ever seen...[7]</i>

Можна запропонувати студентам новий для них тип завдання – скласти чотирирядковий віршик на підтримку улюбленої команди, застосовуючи слова та вирази із уже знайомих мовних одиниць. Разом із ви-

кладачем можна підібрати рими (*score – more, fine – time, scream – team, hot – not, go – wow, number one – fun*). Упевнені, що студенти усіх рівнів знань із легкістю впораються з такою вправою, адже комунікативне завдання цих синтаксичних форм вимагає простої лексики, зокрема, використовуються прості короткі слова, які легко голосно кричати (*Go! Win! Fight! Goal!*), вигуки, які уже мають інтернаціональний характер (усім відомі *Ole-Ole! Oooh! Wow! Hey!*) та їх поєднання із простими діями (*clap*).

Дівчатам можна запропонувати короткі вірші підтримки – *cheerleading songs and chants*:

<i>Hey team</i>	<i>Harder, harder</i>
<i>What's the scoop?</i>	<i>Try a little harder</i>
<i>Put that ball right through the hoop</i>	<i>Take it down the court</i>
<i>Put it up and in, put it up and in</i>	<i>Put it in</i>
<i>Shoot 2,</i>	<i>Come on (team name)</i>
<i>Come on let's win! [7; 8]</i>	<i>Let's win!</i>

<i>Clap your hands (clap hands three times)</i>	<i>East or west,</i>
<i>Stomp your feet (stomp feet three times)</i>	<i>We are the best!</i>
<i>Clap your hands (clap your hands three times)</i>	<i>And you'll be in the rest!</i>
<i>Stomp your feet (stomp your feet three times)</i>	
<i>We're the Hawks that can't be beat! [7; 8]</i>	

Ці гасла, вірші підтримки можна скандувати багато разів, оскільки вони піднімають бойовий дух спортсменів, їх упевненість у своїх силах, надихають на перемогу. Доцільно застосувати аудіювання та укладені за текстами відомих пісень (“*We will Rock you*” і “*We are the Champions*”) вправи (заповнити пропуски потрібною лексемою або граматичною формою, підібрати синоніми і т.д.). Зауважимо, що варто комбінувати на занятті види афоризмів і кліше та подавати з орієнтацією на конкретний вид спорту, особливо це стосується останніх двох груп. Наприклад, студентам, які навчаються за спеціальністю “Футбол” варто пропонувати вислови провідних футбольних гравців і тренерів, крилаті фрази коментаторів, жарти; студентам-боксерам – афоризми видатних чемпіонів з боксу, гімнасткам і танцівникам – відповідно вислови тренерів і спортсменів за їх фахом. У цьому ми вбачаємо виховне й соціально-психологічне значення такого виду роботи. Оскільки провідні діячі спорту є ідеалами, взірцями і прикладами для наслідування у житті та професійній діяльності для тисяч дітей та молоді, саме їх думка важлива для молодих спортсменів, тому ці вислови мають значний мотиваційний потенціал і ефект психотренінгу: *Champions aren't made in the gyms. Champions are made from something they have deep inside them – a desire, a dream, a vision (Muhammad Ali) [9]* – Чемпіонів робить не спортзала. Чемпіони

формується з того, що є в людини всередині – з палкого бажання, мрії та впевненості (Мохамед Алі, боксер). *It does not matter how many times you get knocked down, but how many times you get up (Vince Lombardi)* [9] – Неважливо скільки разів ти впав, важливо скільки разів ти піднявся (Вінс Ломбарді, американський футбольний тренер).

З метою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови, інтересу до англомовної спортивної комунікації та, як результат, підвищення іншомовної професійної компетенції студентам пропонуються афоризми і кліше, “живі” вислови спортивних коментаторів, відомих спортсменів як у вигляді надрукованого тексту, так і у форматі аудіо– й відеосюжетів. Оскільки задоволення та активне вживання кліше та афористичних висловів студентами-спортсменами є важливою чинником оволодіння іноземною мовою, то їх слід не просто вивчати, ознайомлюватися, а зачувати до автоматичного відтворення. До того ж афористичні вислови фізкультурно-спортивної тематики матимуть певний комунікативний ефект у будь-якій ситуації спілкування (офіційній, неофіційній) як іноземною, так і рідною мовами.

Отже, фразеологічні одиниці, спортивні афористичні вислови, цитати, кліше, як один з важливих складників лінгводидактичної системи має істотне значення для успішної реалізації комунікативної компетенції студентів-спортсменів та ефективного професійного спілкування іноземною мовою спеціалістів з фізичної культури і спорту, а тому мають перспективи подальших глибших і ширших лінгвістичних досліджень.

### Література:

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии / Н. Н. Амосова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1963 – 208 с.
2. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К. Т. Баранцев. – 2-е вид. випр. – К.: Т-во “Знання”, КОО, 2005. – 1056 с.
3. Белинская Н. Англо-русский словарь идиом, устойчивых выражений / Н. Белинская. – М., 2003. – 636 с.
4. Комунікативна функція кліше в англійській спортивній термінології / М. Легка, О. Матвіяк // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 18. – С. 45-48.
5. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь / Лит. редактор М.Д. Литвинова. – 4-е изд. перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1984. – 944 с.
6. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2000. – 624 с.
7. American English sports and games idioms. English Phrases for business [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sportsidioms.com/>
8. Motivational Sports Quotes [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.buzzle.com/articles/motivational-sports-quotes.html>
9. Sports Quotes and Sayings [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.quote garden.com/sports.html>

**Жуковський В. М.,**  
Національний університет “Острозька академія”,  
**Лендел Р. А.,**  
Мукачівський державний університет

## МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ ЗАКАРПАТТЯ

*У статті аналізуються проблеми міжкультурної комунікації Закарпаття в умовах поліетнічності та багатомовності. Характеризується вплив мультілінгвізму на процеси міжкультурної комунікації. Досліджується вплив освіти на становлення мультікультурного суспільства в умовах Закарпаття.*

**Ключові слова:** мова, культура, національність, етнос, мультілінгвізм, комунікація, Закарпаття.

*В статье анализируются проблемы межкультурной коммуникации Закарпаття в условиях полиэтничности и многоязычия. Характеризуется влияние мультILINGVизма на процессы межкультурной коммуникации. Исследуется влияние образования на становление мультікультурного общества в условиях Закарпаття*

**Ключевые слова:** язык, культура, национальность, этнос, мультілінгвізм, коммунікація, Закарпаття.

*The article deals with some problems of Transcarpathian multicultural communication in the atmosphere of multilingualism. The influence of multilingualism on the processes of multicultural communication is characterized. The influence of education on the development of multicultural society in Transcarpathia is researched.*

**Key words:** language, culture, nationality, ethnic, multilingualism, communication, Transcarpathia.

Необхідним елементом життя і діяльності людини є комунікація як “смысловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії” [1, с. 28]. Оскільки специфіка менталітету, національні особливості та відмінності будь-якого народу відображені у мові, то важливого значення набуває міжкультурна комунікація, адже в сучасному світі виникає потреба спілкування не лише у межах своєї громади, а й з представниками інших етносів [7].

Поняття “міжкультурної комунікації” ввійшло у науковий дискурс у другій половині ХХ ст. й було викликано швидкою глобалізацією людського суспільства. У 1954 р. була опублікована книга американських науковців Е. Холла і Д. Трагера “Culture as Communication” (“Культура як комунікація”), у якій міжкультурна комунікація розглядається як особливий аспект спілкування людей [9]. У цій роботі Е. Холл й Д. Тра-

гер вперше запропонували для широкого вживання термін “міжкультурна комунікація”, що, на їх думку, означає особливу галузь людських взаємин. Пізніше основні положення та ідеї міжкультурної комунікації були більш детально розвинуті у відомій роботі Е.Холла “The Silent Language” (“Німа мова”), у якій автор проаналізував тісний зв’язок між культурою і комунікацією. Вважається, що Е. Холл є засновником міжкультурної комунікації як окремої галузі дослідження.

На думку української дослідниці Кость С. П., міжкультурна комунікація – це соціальний феномен, сутність якого полягає у конструктивній чи деструктивній взаємодії між представниками різних культур (національних та етнічних), субкультурами в межах чітко визначеного просторово-часового континууму. Іншими словами, міжкультурна комунікація – це “спілкування носіїв різних культур, які послугуються різними мовами” [7; 14].

У центрі міжкультурних взаємодій людина перебуває як носій загальнолюдських універсалій і культурних особливостей. Вона діє і взаємодіє з іншими людьми на основі цих єдностей і особливостей у множині контекстів спілкування. Коли людина опиняється в іншому культурномовному середовищі, вона відчуває так званий “культурний шок” через недостатнє знання національних цінностей і законів спілкування носіїв інших культур і мов.

Міжкультурна комунікація як особливий вид міжкультурної взаємодії передбачає спілкування між носіями різних мов і культур. Поєднання мов і культур виявляє не тільки загальне, універсальне, але й специфічне, національне, самобутнє, що зумовлене розбіжностями в історії розвитку народів [10]. Інтеркультурна комунікація передбачає розуміння та порозуміння, що означає: розуміти співрозмовника і водночас бути зрозумілим, спілкуючись нерідною мовою.

Поняття інтеркультурної комунікації отримало останнім часом особливе поширення в європейському просторі, що пов’язано із зростанням процесу глобалізації. Процеси міжкультурної комунікації притаманні й для України. У жодному з регіонів нашої держави ці процеси не проявляються так чітко, як у багатонаціональному Закарпатті, яке зв’язує Європу з Україною.

У зв’язку з тим, що Закарпаття межує з чотирма іноземними державами – Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією, серед його населення досить велика кількість національних меншин. Тут компактно проживають близько 1 млн. 244 тисяч осіб (2010 рік).

Історично склалося так, що Закарпаття століттями входило до складу іноземних держав, зокрема за останнє ХХ століття – до Австро-Угорщини, Чехословаччини, Угорщини, колишнього Радянського Союзу. Відтак – мінялася і мова-домінанта.



У зв'язку з цим, поруч з українцями проживають угорці, румуни, німці, росіяни, словаки, євреї, цигани, а всього – представники понад 100 національностей. За даними перепису населення 2001 року, в області проживали громадяни таких національностей і народностей: українці – 1 млн. 10 тис. (80,5%), угорці – 151,5 тис. (12,1%), румуни – 32,1 тис. (2,6%), росіяни – 31,0 тис. (2,5%), роми (цигани) – 14,0 тис. (1,1%), словаки – 5,6 тис. (0,5%), німці (шваби) – 3,5 тис. (0,3%) [8, с. 95 – 97].

Історико – етнографічні чинники формування населення Закарпатської області, дали змогу її мешканцям стати учасниками міжкультурної комунікації набагато раніше від своїх співгромадян із південно – східних регіонів України. На нашу думку, спілкування носіїв різних мов та культур викликало формування явища мультилінгвізму – з метою інтеркультурної комунікації.

З огляду на різні історичні причини у багатонаціональних країнах як результат міжмовних контактів спостерігається певний процес взаємодії мов, що називається білінгвізм (двомовність) чи мультилінгвізм (багатомовність). Це явище притаманне й Україні, зокрема її південно-східному та західному регіонам.

Поняття “мультилінгвізм” є відносно новим, оскільки воно набуло свого широкого використання лише у другій половині ХХ століття завдяки розвитку Інтернет – технологій та поширення ЗМІ. До цього часу в науково-публіцистичній літературі існували такі синонімічні терміни як “багатомовність”, “полілінгвізм” та “трилінгвізм”.

У науковій літературі немає чіткого й загальноприйнятого тлумачення поняття “мультилінгвізм”. Але більшість вчених-філологів схиляються до думки, що мультилінгвізм – це реальна соціально-мовна ситуація, сутність якої полягає у співіснуванні і взаємодії двох або більше мов у межах одного мовного колективу (В.Ярцева, М.Михайлов, Є.Верещагіна) [3; 11; 12]. У контексті лінгвістичного досвіду Закарпаття, мультилінгвізм, на думку етнографа Мальця О.О., – це реальна соціальна ситуація, коли особа може вільно сприймати і відтворювати інформацію трьома або більше мовами одночасно, відчуючи себе впевнено у кожній мовленнєвій ситуації [11; 8].

Базовими елементами будь-якої міжкультурної комунікації виступають два її формотворчі елементи: культура та мова. Кожен з них, у свою чергу, характеризується своїми індивідуальними рисами, притаманними мультикультурному соціуму певної території чи общини.

Визначаючи поняття культури, ми розглядаємо її як універсально поширену і водночас специфічну для певного суспільства, нації, організації або групи орієнтаційну систему, яка зумовлює сприйняття, мислення, оцінювання та дії людей усередині відповідного суспільства. Найважливіше завдання кожної культури полягає в тому, щоб закласти у ній

підвалини для ідентифікації людини. Культура – це форма комунікації, яскравим проявом якої є сама мова, а разом з тим і широкий спектр ідей (думок). Важливим є і те, що культура зумовлює соціальну диференціацію, ранг, причетність до класу з його особливостями, так само як вид і спосіб виробництва та споживання на широкому соціальному та народногосподарчому рівні [10].

На початку двадцять першого століття багато людей сприймають культурну ідентичність у мультиполярному просторі не як гарантоване, а як суперечливе і процесуальне явище. Водночас сприймання розбіжностей між культурами веде до нагальної потреби міжкультурного діалогу. Є підстави вважати, що сучасна культура перестає бути культурою лише конкретного регіону і все більше стає культурою часу, що має відношення до кожного із нас.

Географічне розташування, історико – етнографічні процеси, духовно-релігійне життя, національні громади та економічний потенціал визначили специфіку інтеркультурної концепції для Закарпаття.

Значну роль на міжкультурній мапі Закарпаття традиційно відіграє релігія. Так, станом на 01 січня 2005 року, в області за зареєстрованими статутами діяли 1530 релігійних організацій, які належать до 36 конфесій, течій і напрямів. Серед них 1448 релігійних громад, 44 монастирі, 6 місіонерських товариств, 9 релігійних братств, 4 релігійні центри, 11 управлінь. Найчисленнішою за кількістю громад і віруючих залишається Українська Православна Церква, далі йдуть – Греко – католицька Церква, Римо – католицька Церква, Закарпатська реформаторська Церква та Об'єднання християн віри євангельської [2, с.114 – 115].

Багатокультурні особливості Закарпаття визначають її численні національні громади. У Закарпатській області широко діють такі національні громади: угорці, словаки, русини, німці, євреї, вірмени, болгары. Кожна із них характеризується своїми специфічними культурними та етнічними особливостями.

Своєрідна краса природи, м'який клімат, курорти й архітектурні пам'ятники, популярні літні і зимові маршрути і зручні шляхи сполучення – усе це зробило область краєм масового туризму. Щорічно Закарпаття відвідує багато іноземних туристів. З розвитком готельно-туристичного бізнесу, економічний розвиток краю має істотний вплив на розвиток культури регіону. Належне порозуміння між національними громадами, духовно-релігійними організаціями та місцевим населенням може бути прикладом для інших регіонів України.

Реалізуючи концепцію інтеркультурності, можна допомогти людям подолати межі власної культурної ідентичності, інтегруватися у новий міжкультурний простір і сформулювати нове ставлення до інших культурних груп [10]. Коли носій власної культури сприймає елементи іншої

культури, його самооцінка змінюється від виключно “свого культурного” до інтеркультурного стану.

Ключове значення для міжкультурного спілкування на Закарпатті відіграє мова. Українська мова в цьому регіоні має специфічну назву – підкарпаторусинська мова. Це некодифіковані говірки південно-західного наріччя української мови, які визначаються як окрема від української мова тими закарпатцями, що називають себе “русинами”. Крім української та підкарпаторусинської мови, люди на Закарпатті спілкуються ще на 17 мовах, діалектах та говірках, найпоширенішими з діалектів є лемківський, середньозакарпатський та гуцульський [5].

Міжкультурна комунікація закарпатців є такою формою спілкування населення цього регіону, при якій способи реалізації різних ситуацій носіями багатьох культур не є ідентичними, тобто існують відмінності в їх реалізації та інтерпретації. Поліетнічність, багатомовність, полікультурність і поліментальність населення Закарпаття сформували новий освітній простір – полікультурний.

Щоб сформувати полікультурну особистість необхідні зусилля багатьох освітньо – виховних інституцій: сім’ї, школи і громади під зацікавленим керівництвом держави. Сучасна полікультурна освіта покликана закласти громадянську основу в людині, сформувати у неї вміння жити в гармонії з іншими етносами і націями; прищепити прагнення до самовдосконалення і саморозвитку, самоосвіти, зокрема; спонукати особу до збагачення свого духовного, морально – етичного статусу, здатного відродити культуру й економіку нашої країни, і, зрештою, розбудувати незалежну Україну [6].

Полікультурна освіта, як правило, ґрунтується на опануванні культурних цінностей плюралістичного культурного середовища, на його актуальному стані розвитку. Зміст полікультурної освіти вимагає оновлення форм і методів роботи. У своєму традиційно – класичному вигляді вона є недостатньо пристосованою до нових економічних відносин, слабо узгоджена із національними та регіональними умовами, недостатньо враховує народну й духовну культуру і потреби національно-культурного розвитку етносів.

Поліетнічність Закарпаття вносить в реалізацію змісту полікультурної освіти і її організацію низку об’єктивних труднощів. Вони зумовлені такими чинниками: по-перше, мовною, культурною, ментальною характеристиками суспільства; по-друге, завданням забезпечення духовного формування особистості як члена єдиного соціального, економічного, політичного, духовного простору, державної спільноти, що передбачає єдність мови і культури; по-третє, необхідністю здійснення цих цілей на двомовній, біполярній і біментальній основі [10]. Мультикультурна освіта є засобом суспільного міжкультурного порозуміння, тому що однією з

її найважливіших функцій є прищепити людям принципово нові взаємини представників різних етносів у межах однієї держави.

Міжкультурний плюралізм у Закарпатті знаходить своє відображення в освіті краю. На Закарпатті крім українських та російських шкіл, нині працюють 103 угорськомовні школи, в районах компактного проживання словаків діють спеціалізовані класи (в обласному центрі функціонує школа № 21 зі словацькою мовою навчання), діють численні науково – освітні товариства прикарпатських русинів. Завдяки німецькомовній громаді в 1990 році у місті Мукачеві було створене обласне освітньо – громадське товариство “Відродження”. В області зареєстровано 10 релігійних єврейських громад, діють 3 недільні єврейські школи, організовано єврейське культурне товариство. У 1996 році в Закарпатті створено Товариство вірменської культури “Арапат”, а у 1999 році на базі Ужгородської школи № 8 відкрито вірменську недільну школу [2, с. 30 – 41].

Отже, аналіз стану полікультурності Закарпаття засвідчує, що ніколи раніше необхідність в мультикультурній освіті в Закарпатському поліетнічному соціумі не була такою актуальною, як зараз. Усвідомлення важливості культурно-історичних чинників у процесах комунікації, знання і адекватна поведінка представників різних етносів сприяє успіху міжкультурної комунікації, адже процес спілкування передбачає взаєморозуміння і взаємоадаптацію співрозмовників. І, мабуть, слова відомого закарпатця, голови Русинського науково – освітнього товариства М. Макара “Наше майбутнє – у єдності, а єдність – у різноманітності” залишаються актуальними й у ХХІ столітті.

### Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник/ Ф. С. Бацевич. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
2. Болгов В.В. Закарпаття. Хто є хто / Вадим Володимирович Болгов. – К.: ВАТ “Поліграфкнига”, 2005. – 174 с.
3. Вільна енциклопедія. Двомовність, білінгвізм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Двомовність>
4. Вільна енциклопедія. Закарпатська область [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Закарпатська\\_область](http://uk.wikipedia.org/wiki/Закарпатська_область)
5. Вільна енциклопедія. Підкарпаторусинська мова (Закарпаття) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Підкарпаторусинська\\_мова\\_\(Закарпаття\)](http://uk.wikipedia.org/wiki/Підкарпаторусинська_мова_(Закарпаття))
6. Зязюн І. Теоретико-методологічні проблеми професійно художньої освіти [Електронний ресурс] / І.Зязюн. – Режим доступу: <http://www.ipto.kiev.ua/files/rxo/rxo5.pdf>
7. Кость С. П. Міжкультурна комунікація як вияв соціальної взаємодії [Електронний ресурс] / Світлана Петрівна Кость. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/6\\_NITSB\\_2010/Philologia/59572.doc.htm](http://www.rusnauka.com/6_NITSB_2010/Philologia/59572.doc.htm)

8. Малець О. О. Етнічний склад населення та етнічні процеси на Закарпатті в 1945 – 1990 рр. /Олександр Омелянович Малець//Carpatica – Карпатика: Етнічні та історичні традиції населення українських Карпат кінця XVIII – XX ст. – 1999. – № 6. – С. 94-120.

9. Овсіюк М. О. Міжкультурна комунікація в умовах глобалізації [Електронний ресурс] / М. О. Овсіюк. – Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/12\\_KPSN\\_2010/Politologia/63704.doc.htm](http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2010/Politologia/63704.doc.htm)

10. Осипов П. І. Міжкультурна комунікація: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / П. І. Осипов. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/zbirnuku/7/8.pdf>

11. Пашков В. В. Двомовність як фактор національної освітньої політики в Україні [Електронний ресурс] / В. В. Пашков. – Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc\\_Gum/Npifznu/2010\\_XXVIII/pashkov.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Npifznu/2010_XXVIII/pashkov.pdf)

12. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая этнология анализа языкового познания/ Евгений Федорович Тарасов. Сб.статей / Отв. ред. Н. В. Уфимцева. – М. : 2000. – 227 с.

13. Українська он-лайн спільнота. Міжкультурна комунікація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://webcommunity.org.ua/2010/06/16/mizhkulturna-komunikatsiya/>

## ЗМІСТ

### КОГНІТИВНІ АСПЕКТИ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ

<b>Бондарук Л. В.</b> РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ “ЧАС” ЗАСОБАМИ СИМВОЛІЧНОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ РОМАНУ МАРСЕЛЯ ПРУСТА “COMBRAY”).....	3
<b>Бялик В. Д.</b> КОНСТРУКТ МОВНОГО ЗНАННЯ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ.....	9
<b>Зербіно А. Д.</b> СПЕЦИФІКА ТИПОЛОГІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ ЗГОДИ / НЕЗГОДИ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	18
<b>Єсипенко Н. Г.</b> КОНЦЕПТ ЯК ОПЕРАТИВНА ОДНИЦЯ ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ.....	25
<b>Качмар О. Ю.</b> ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ КУЛЬТУРНИХ КОНЦЕПТІВ, ХАРАКТЕРНИХ ДЛЯ КОГНІТИВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ.....	31
<b>Коваль Т. П.</b> УНІВЕРСАЛЬНІСТЬ ГЕЛОТОЛОГІЧНОГО МЕТОДУ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	39
<b>Косенко А. В.</b> СУБ’ЄКТИВНИЙ ПОДІЛ ОБ’ЄКТИВНОЇ ДІЙНОСТІ: КОНЦЕПТИ, КЛАСИ, КАТЕГОРІЇ.....	48
<b>Коч Н. В.</b> ВЕРБАЛЬНЕ СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ КОНЦЕПТА В ДИАЛЕКТНОЇ РЕЧІ.....	56
<b>Лащук О. М.</b> КОНЦЕПТ ЯК ФЕНОМЕН КОГНІТИВНОЇ ЛІНГВІСТИКИ.....	64
<b>Лисецька Н. Г.</b> DAS PHÄNOMEN DER POLITISCHEN SPRACHE: VERGANGENHEIT UND GEGENWART.....	73
<b>Матузкова Е. П.</b> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ.....	81
<b>Melnyk V. I., Ryabchuk M. P.</b> LE ROLE LANGAGIER DANS LE CONCEPT DE L’IMAGE ET DU CHARISME D’UN HOMME POLITIQUE.....	86
<b>Михайленко В. В.</b> КОНЦЕПТОСФЕРА “CLERGY” У МІЖКУЛЬТУРНІЙ КОМУНІКАЦІЇ.....	92
<b>Научук О. В.</b> КОНЦЕПТУАЛЬНА МЕТАФОРА ЯК ЗАСІБ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ПОРАДА.....	97

<b>Новоселецька С. В., Шустак Ю. І.</b> ВИКОРИСТАННЯ АНГЛОМОВНИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ В УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	102
<b>Огородник Е. А.</b> СТРУКТУРЫ И СПОСОБЫ НАИМЕНОВАНИЯ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ.....	110
<b>Полюжін М. М.</b> КУЛЬТУРА – ТЕКСТ – ІНДИВІДУАЛЬНО-АВТОРСЬКИЙ КОНЦЕПТ.....	114
<b>Пришляк В. З.</b> ПЕРЕРИВАННЯ АКТУ КОМУНІКАЦІЇ ТА ВЗАЄМОРОЗУМІННЯ МОВЦІВ.....	120
<b>Рубанюк Э. В.</b> О НЕКОТОРЫХ ПРИЧИНАХ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ЭФФЕКТА “ИСПОРЧЕННОГО ТЕЛЕФОНА” ПРИ ОБЩЕНИИ НА РОДНОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ НАЗВАНИЙ ПТИЦ).....	124
<b>Савчук І. І.</b> КОГНІТИВНІ ОСНОВИ ДИНАМІКИ СУПЕРНИЦТВА В ОНТОГЕНЕЗИ.....	132
<b>Solodka A. K.</b> КРОС-КУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ.....	136
<b>Стецик Т. С.</b> ДО ПРОБЛЕМИ ПЕРСУАЗИВНИХ МОВНИХ ТЕХНІК ЗДОБУТТЯ УВАГИ ТА ДОВІРИ У АМЕРИКАНСЬКОМУ ПОЛІТИЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	144
<b>Сунько Н. О.</b> ІНТЕРТЕКСТ ЯК МАРКЕР КУЛЬТУРНОГО КОДУ В АНГЛОМОВНОМУ ГАЗЕТНОМУ ЗАГОЛОВКУ.....	149
<b>Тверда І. М.</b> ПОМ'ЯКШЕННЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ВВІЧЛИВОСТІ В ІСПАНСЬКІЙ МОВІ.....	156
<b>Томенчук М. В.</b> ЛІНГВОКУЛЬТУРНА СПЕЦИФІКА КОНЦЕПТІВ, ЗУМОВЛЕНА УНІКАЛЬНІСТЮ ПРИРОДНОГО СЕРЕДОВИЩА АВСТРАЛІЇ.....	161
<b>Христич Н. С.</b> АКТУАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОГО АСПЕКТУ В АНГЛІЙСЬКИХ ПАРЕМІЯХ (ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ).....	165
<b>Шамаєва Ю. Ю.</b> ПРОЦЕСС РАСПОЗНАВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ВЕРБАЛИЗОВАННЫХ КОНЦЕПТОВ ЭМОЦИЙ: КОГИТОНЕЙРОСЕТЕВОЙ ПОДХОД.....	173
<b>Шлемкевич С. Л.</b> КУЛЬТУРНА ТРАДИЦІЯ ЯК ПІДСТАВА КОМУНІКАЦІЇ МІЖ ПОКОЛІННЯМИ.....	179
<b>Chaykovska I. J.</b> КОМУНІКАЦЈА МІЄДЗКУЛЬТУРОВА W XXI WIEKU.....	183

## ЛЕКСИЧНА, ФРАЗЕОЛОГІЧНА ТА ФРЕЙМОВА СЕМАНТИКА

<i>Ananîeva O. S.</i> VERBALIZING VAGUENESS QUANTIFIER MANY.....	191
<i>Андрусь А. Ф.</i> ДОСЛІДЖЕННЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПРОСТОРУ АНГЛІЙСЬКИХ ПРИКМЕТНИКІВ BIG I LARGE.....	197
<i>Borsuk T. P.</i> DISCOURSE FEATURES OF NEGATIVE PRONOUNS.....	202
<i>Ботвінко О. М.</i> НЕВЕРБАЛЬНІ ЗАСОБИ НА ПОЗНАЧЕННЯ ПРЕЗИРСТВА В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	210
<i>Венжсинович Н. Ф.</i> ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ НА ПОЗНАЧЕННЯ КАТЕГОРІЇ КІЛЬКОСТІ В АНГЛІЙСЬКІЙ, УКРАЇНСЬКІЙ ТА РОСІЙСЬКІЙ МОВАХ.....	215
<i>Гармаш О. Л.</i> ФРЕЙМИ І КОНЦЕПТИ ЯК БАЗОВІ ОДИНИЦІ МЕНТАЛЬНОЇ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	221
<i>Гнатковська О. М.</i> БАЗОВІ ФРЕЙМОВІ СТРУКТУРИ КОНЦЕПТУ INTENTION В АНГЛОМОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ.....	229
<i>Гришкова Н. В.</i> СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АНГЛІЙСЬКИХ ФРАЗЕМ НА ПОЗНАЧЕННЯ ЗАЛИЦЯННЯ.....	235
<i>Забашта К. О.</i> СЕМАНТИЧНИЙ ЗМІСТ ПОДІЇ ПОМАРАНЧЕВА РЕВОЛЮЦІЯ У АНГЛОМОВНИХ ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТАХ.....	241
<i>Заслонкіна А. В.</i> ДО ПРОБЛЕМИ ВЕРБАЛЬНОЇ ОБ’ЄКТИВАЦІЇ ТА ПРОФІЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТІВ.....	245
<i>Ікалюк Л. М.</i> ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНЕ ПОЛЕ ПОРІВНЯННЯ У ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	253
<i>Капак Ю. М.</i> ГЕНДЕРНО МАРКОВАНА ІДІОМАТИЧНА РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ СЕМАНТИЧНОЇ СФЕРИ “ЛЮБОВ, ЗАЛИЦЯННЯ” У СУЧАСНОМУ НІМЕЦЬКОМОВНОМУ ДИСКУРСІ.....	257
<i>Крайчинська Г. В.</i> ЕТНОКУЛЬТУРНІ МАРКЕРИ В УКРАЇНСЬКІЙ НУМІЗМАТИЧНІЙ ФРАЗЕОЛОГІЇ З КОМПОНЕНТОМ – ЗАГАЛЬНОЮ НАЗВОЮ ГРОШІ.....	266
<i>Лазебна Н. В.</i> ЗАСОБИ ВЕРБАЛЬНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ЕКСПРЕСІВНОСТІ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ КОМП’ЮТЕРНОЇ ТЕМАТИКИ.....	272
<i>Мойсей Л. Т.</i> СТРУКТУРА ЗНАЧЕННЯ ЛЕКСЕМИ “GENDER”.....	277



<b>Нікіточкіна І. В.</b>	
СЕМАНТИЧНА КОРЕЛЯЦІЯ КОНЦЕПТІВ “СHEAP” – “EXPENSIVE” В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ.....	283
<b>Озуй О. Д.</b>	
ПОЗНАЧЕННЯ ЧЕРВОНОГО КОЛЬОРУ В ДАВНЬОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКІЙ МОВІ.....	291
<b>Паньків У. Л.</b>	
СЕМАНТИЧНА АДАПТАЦІЯ ЛЕКСИЧНИХ ЛАТИНІЗМІВ.....	300
<b>Polkovsky V.</b>	
LEXICAL CHANGES IN THE ENGLISH LANGUAGE OF THE 21 ST CENTURY (REGIONAL VARIANTS) AND THE PROBLEM OF ITS TEACHING IN UKRAINE.....	306
<b>Попова М. П.</b>	
СТРУКТУРА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОГО ПОЛЯ ПРИКМЕТНИКІВ НЕГАТИВНОЇ ОЦІНКИ (НА МАТЕРІАЛІ РАННЬОНОВОВЕРХНЬОНІМЕЦЬКОЇ МОВИ).....	314
<b>Рак О. М.</b>	
ВПЛИВ ГЕРМАНСЬКИХ ДІАЛЕКТІВ ПЕРІОДУ IV-XСТ. НА ФОРМУВАННЯ ОЙКОНІМІЇ ФРАНЦІЇ (ГЕРМАНСЬКІ НАЗВИ ПОСЕЛЕНЬ).....	319
<b>Руснак В. І.</b>	
ЗООСЕМІЧНІ ФРАЗЕОЛОГІЧНІ ОДИНИЦІ ЯК НОСІЇ НАЦІОНАЛЬНО МАРКОВАНОЇ ВТОРИННОЇ НОМІНАЦІЇ.....	329
<b>Турчин В. В., Турчин В. М.</b>	
ЛІНГВІСТИЧНІ НАПРЯМКИ У ДОСЛІДЖЕННІ АНТОНІМІЇ.....	337
<b>Садовник-Чучвага Н. В.</b>	
ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО СЕГМЕНТУ СІМЕЙНО-РОДИННІ СТОСУНКИ ЯК СКЛАДОВОЇ КОНЦЕПТОСФЕРИ ЧОЛОВІЧОГО РОДУ БРИТАНСЬКИХ МІФОПОЕТИЧНИХ ТЕКСТІВ (НА МАТЕРІАЛІ ДАВНЬОАНГЛІЙСЬКОЇ ГЕРОІЧНОЇ ПОЕЗІЇ ТА СУЧАСНИХ БРИТАНСЬКИХ ТВОРАХ ЖАНРУ ФЕНТЕЗИ).....	342
<b>Совтис Н. М.</b>	
ВПЛИВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОГО СКЛАДУ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ XIX СТ.....	347
<b>Чумак Ю. О.</b>	
КОНЦЕПТ ШЛЯХ В АНГЛІЙСЬКІЙ, ФРАНЦУЗЬКІЙ ТА НІМЕЦЬКІЙ МОВАХ 354	
<b>Ясінська О. В., 360</b>	
КОНФЛІКТ КВАЗІАНТОНІМІЧНИХ ТА КВАЗИСІНОНІМІЧНИХ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ МОДЕЛЕЙ В МЕЖАХ КІБЕРБЛОКУ ДОТИКОВИЙ ПРИСТРІЙ (TACTILE DEVICE).....	360

## ПРОФЕСІЙНА ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА В ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

### *Вінокурова В. В.*

ДО ПИТАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ПИСЕМНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЕКОЛОГІВ.....	368
--	-----

### *Голуб Т. В.*

ВИКОРИСТАННЯ БЛОГУ ЯК ІННОВАЦІЙНОГО МЕТОДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	373
--	-----

### *Гребінник Л. В.*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКІЙ МОВИ ЗА ФАХОВИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 8. 040201 “СОЦІОЛОГІЯ”.....	377
---	-----

### *Малюга О. С.*

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ЧИТАННЯ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ.....	382
--	-----

### *Мороз Л. В., Казнодзей А. В.*

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	387
--	-----

### *Мороз Т. О.*

ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	391
--	-----

### *Нікітіна Н. П.*

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ КУЛЬТУРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	398
---	-----

### *Радзівєвська О. В.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	404
---	-----

## ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

### *Биконя О. П.*

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ КОМП'ЮТЕРА.....	409
--	-----

### *Бондаренко О. М.*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....	413
---	-----

### *Petro O. Vochan*

DIGITAL NATIVES.....	420
----------------------	-----

### *Врабель Т. Т.*

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНЦІЯ: ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ.....	424
---	-----

**Голуб І. Ю.**

УСВІДОМЛЕННЯ СТУДЕНТАМИ, МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ,  
МЕХАНІЗМУ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ОДИН ІЗ ФАКТОРІВ  
ФОРМУВАННЯ У НИХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ.....433

**Гурина Н. В.**

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ  
ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ ІНТОНАЦІЇ.....441

**Дем'яненко О. Є.**

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
У КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....449

**Каніболоцька О. А.**

ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ МОВНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ЕЛЕКТРОННОЇ ПОШТИ.....453

**Кирильчук О. Б.**

ДИСКУСІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ  
РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКА.....457

**Король Л. Д.**

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ  
У ФОРМУВАННІ НАЦІОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРУ СТУДЕНТІВ.....463

**Мокра О. М.**

UNE APPROCHE PLURIELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE  
DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE.....473

**Москалець О. О.**

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИТУАТИВНОСТІ У НАВЧАННІ  
АНГЛОМОВНОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.....482

**Проценко Н. В.**

ЗАЛЕЖНІСТЬ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ  
ВІД ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ НА ЗАНЯТТІ.....487

**Чекаль Г. С., Жимань Ю. В.**

МОТИВАЦІЯ ТА УЗАГАЛЬНЕННЯ МАТЕРІАЛУ  
ЯК ПРОВІДНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ  
СТУДЕНТІВ МОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ.....492

**Черняк О. В.**

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ.....496

**Шехавцова С. О.**

СОЦІОКУЛЬТУРНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....500

**Дегтярьова І. О.,**

СПОРТИВНІ АФОРІЗМИ І КЛІШЕ У ПІДВИЩЕННІ МОВНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ  
СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТУ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ЗАНЯТТЯХ  
З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....505

**Жуковський В. М., Лендел Р. А.,**

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ  
В УМОВАХ МУЛЬТИЛІНГВІЗМУ ЗАКАРПАТТЯ.....511

Збірник наукових праць

**Наукові записки  
Серія “Філологічна”**

---

**Випуск 19**

**Головний редактор** *Пасічник І. Д.*

**Відповідальний за випуск** *Коцюк Л. М.*

**Укладачі** *Ковальчук І. В., Коцюк Л. М.,  
Крайчинська Г. В., Новоселецька С. В.*

**Технічний редактор** *Свинарчук Р. В.*

**Комп’ютерна верстка** *Крушинської Н. О.*

**Художнє оформлення обкладинки** *Олексійчук К. О.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,  
власних імен, географічних назв та інших відомостей  
відповідають автори.*

Підписано до друку 14.03.2011. Формат 42x30/4.

Папір офсетний. Друк різнографія.

Ум. друк. арк. 22,75. Гарнітура “TimesNewRoman”

Наклад 100 прим.

Видавництво Національного університету “Острозька академія”  
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.

Свідоцтво про державну реєстрацію  
РВ №1 від 8 серпня 2000 року.