

ВПЛИВ «КУЛЬТУРНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ» НА НОВІТНЮ КИТАЙСЬКУ ДРАМАТУРГІЮ

Окреслено шляхи розвитку драматургії, проаналізовано різні погляди китайських, європейських і українських науковців. Наголошено, що експериментальність новітньої китайської драми пов'язана з оновленням форми та змісту. Визначено найсуттєвіші риси соціально-політичного впливу на тексти драм, зокрема у творчості Ван Пейгуна. Аналіз драми Ван Пейгуна «Ми» засвідчив авангардність п'єси, що визначилося на тематично-ідейному, сюжетному, образному рівнях. Перебіг подій, розгортання конфлікту у драмі відбувалися за участі низки сучасних авторів персонажів, які були представлені різними соціальними верствами. З'ясування обставин їхнього життя допомогло визначити вплив «культурної революції» на становлення та розвиток цілого покоління, їхні надії, сподівання, прагнення та втрати. Осмислення автором специфіки філософських категорій буття,плинності часу, дружби посилює драматичність твору. Змодельований Ван Пейгуном образно-слуховий рівень був навмисно ускладнений музичними відступами.

Ключові слова: новітня китайська драматургія, китайська література, синтез візуального та вербального, авангардність п'єси, експериментальність, «культурна революція», нове покоління, образно-слуховий рівень.

Постановка наукової проблеми та її значення. Розвиток та становлення китайської драматургії супроводжувався впливом умов соціально-політичного та культурологічного контексту. Якщо перші зразки п'єс, що виникли у XIII столітті, були близькими до фольклорних джерел, то поступово драма виокремлюється в самостійний жанр із специфічними рисами, притаманними виключно китайській літературі. Так, типовими для драматичних творів стає обов'язкове поєднання мовних реплік із піснями, коли останні ставали супровідним тлом до розуміння подій.

Незвичною, як для європейської драми, була і гра, і своєрідна спеціалізація акторів під час виконання ролей, що відповідали певним сценічним образам, використанням масок. Надалі сценічна специфічність китайських п'єс призводить до їх своєрідної «замкненості» всередині країни. Крім того, майже всі драматичні твори були написані тільки на китайську тему та присвячені, загалом, історичному минулому.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Значний внесок у дослідження китайської драматургії, від часу її становлення і до створення експериментальних текстів, здійснили ряд китайських, європейських та вітчизняних науковців. Так, обов'язкове оновлення новітньої китайської літератури в першій половині XX століття теоретично задекларували відомі китайські вчені, поети та філософи Ху Ши та Чень Дусю. Зі свого боку, Цянь Сюаньтун, як і його попередники, наголошував на засиллі поетичних відступів, відірваності від сучасності, що негативно починало впливати на їх сприйняття не лише у китайській, а й у світовій літературі. Оновлення теорії та практики китайської драми вбачали у відмові від надмірного використання вищезгаданих амплуа, співу та масок.

Експериментальне поєднання авангардних змісту та форми в новітній китайській драматургії стало об'єктом уваги досліджень відомого філолога-синолога В. М. Алексєєва, монографій І. Гайди, А. Родіонова, С. Серової, низки статей В. Аджимамудової та М. Шпешнева.

Вивченню історії китайської літератури та громадської думки в першій половині XX століття були присвячені роботи Ф. Даниленка. Я. Дерєга став першим в Україні, хто уклав підручник з китайської мови «Китайська грамота для дорослих» (2006 р.). Окрім того, мовознавець упродовж 1994–2001 рр. став засновником, а надалі й керівником першого і

допоки єдиного в Україні та у світі багатомовного навчального театру «Фієста», де на основі авторської методики «Мова як текстуальний жест» різновікові групи одночасно вивчали кілька іноземних мов (спершу італійську, потім – англійську, далі – китайську, із поступовим приєднанням французької, німецької, іспанської). Проблеми історії філософії та наукової думки Китаю досліджено у працях В. Кіктенка.

У роботах сучасних українських синологів О. Воробей, Н. Ісаєвої, С. Семенюк здійснено не лише аналіз творів китайських драматургів, а й умотивовано необхідність їх осучаснення.

Актуальність обраної теми полягає в потребі літературознавчого аналізу новітньої китайської драматургії з огляду на поєднання в п'єсах візуального та вербального.

Мета статті – дослідити п'єсу «Ми» новітнього китайського драматурга Ван Пейгуна з огляду поєднання в авангардному творі візуального та вербального.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Переосмислення дійсності, наслідків «культурної революції», ярликів, що з'явилися разом із її початком та закінченням, пошуки свого місця в житті – стали провідними темами в новітній китайській драматургії 80-х років ХХ століття. Нове покоління прагнуло віднайти себе, посісти гідне місце у суспільстві, подолавши чимало випробувань.

Одним із авторів, хто описував тодішню китайську дійсність, був Ван Пейгун. 1985 року виходить друком його драматичний твір «Ми». На жаль, попри значний інтерес до вивчення новітньої китайської драматургії, ім'я Ван Пейгуна практично невідоме для українського читача. На сьогодні, про драматурга згадується у збірнику «Сучасна китайська драматургія», у післямові В. Аджимамудової та М. Спешнєва, виключно в контексті становлення авангардної драматургії разом із Цзинь Юнем, Лі Ваньфенем, Лань Інхасем, Лю Шуганом, Тянь Ханем.

Оновлення драми, наближення її до європейських зразків Ван Пейгуну вбачалось у створенні самотнього сюжету із життя його сучасників. Дія п'єси відбувається взимку 1976 року. Інтелігенція, представлена у творі зовсім юними Лі Цзяньшан, Цзян І, Юз Ян, Бай Сюе, задля перевиховання, згідно з умовами «Школи з перевиховання» в очікуванні «великого стрибка», наближення до життя, має відпрацювати певну кількість трудоднів на селі. Труднощі підстерігають дівчат та хлопців не лише на принизливій роботі, коли в лютий холод необхідно перекидати перемерзлий гній, а й у побутових умовах, коли від вітру навіть зриває двері.

Зважаючи на те, що приїхала працювати «грамотна молодь», за висловами міських керівників, відтак, випробування мають бути більш серйозними: їм починають записувати лише половину трудодня, і, відповідно, платити половину суми за роботу. До того ж, постійно нагадує про себе і голод, адже, за іронічним та влучним висловом Юй Дахай, «якщо не дати всім по черзі поголодувати, як же люди зможуть ніколи не забувати про класову боротьбу?» [6, 377].

Надалі дія, символічно, переноситься на весну 1978 року, коли разом із теплом, оновленням природи, посилюються надії на краще життя. І ось уже вчорашня стомлена молодь із ентузіазмом готується скласти іспити до вищих навчальних закладів країни. Попри те, що майже всі друзі пройшли випробування, Юй Дахай вирішує проігнорувати результати вступних випробувань, бо його «батько потрапив до засуджених, на ньому тепер політичний ярлик» [6, 388]. На його бік пристає і Цзян І, коли на зауваження Лі Цзяньшань, що тепер не рахують до дев'ятого коліна, за влучними словами якого «у нас в Китаї цього ніколи не змінити...» [6, 389].

Згідно зі змістом твору, шляхи друзів розбігаються у різні боки. Разом вони зустрічаються вже влітку 1981 року, коли і стає зрозумілим, хто чого зміг досягти. Так, Юе Ян – солдат, до якого друзі постійно звертаються «генерал», проте він ніколи ним не стане, бо після року служби мав проблеми із пам'яттю; Пан Юнь – колишня «черниця», тепер – студентка, в майбутньому – аспірантка. Лі Цзяньшань мріє стати режисером, хоча постійно намагається

віднайти себе, змінюючи різні види діяльності. Краще за всіх улаштувався Цзян І, на прізвище Візник, син робітників, зараз він посідає місце заступника начальника відділу пропаганди. Директором приватного підприємства став Юй Дахай, упродовж драми до нього постійно звертаються як Великоголовий.

Остання, четверта, картина відбувається 1984 року, у той час, коли «настала осінь – час збору врожаю» [6, 417]. Ван Пейгун зберігає інтригу, коли з'ясовується, що Юе Ян не зможе отримати підвищення, через те, що хтось написав листа, в якому вказав, що він має проблеми зі здоров'ям. Надалі, на жаль, діагноз підтверджується: «Юе Ян 1979 року на фронті внаслідок поранення в голову отримав струс мозку, зачеплено очний нерв, зір правого ока знизився до нуля та двох десятків, ймовірно, око буде втрачене» [6, 423].

Попри сумний вирок, фінал драми досить життєствердний, бо, як би не склалося життя, а справжня дружба здолає всі випробування. Юй Дахай пропонує генералові всі свої статки, його одразу підтримує Пань Юнь (яка і написала листа керівництву). За словами Юе Яна, «у людини, поки вона живе, має бути моральний початок, вона повинна завжди чимось жертвувати, створювати щось» [6, 474].

Авангардні інтенції Ван Пейгуна окреслилися в постановці життєвої проблеми з подальшим її вирішенням (усі персонажі знайшли себе в житті). На композиційному рівні життєвим колізіям символічно послідовно відповідали чотири пори року: випробування – зима, очікування нового – весна, становлення – літо, підбиття підсумків – осінь. Витримана просторово-часова послідовність у драмі уможливила причинно-наслідкове авторське бачення розгортання дії, що, зі свого боку, позначилося на конфліктному групуванні персонажів: інтрига, коли взимку молодь ділиться планами; влітку, коли все робиться заради майбутнього; любовний трикутник, який, зрештою, вирішує фінал п'єси.

Авангардність драми Ван Пейгуна «Ми» вбачаємо і в текстуальному оформленні твору. На відміну від драм Тянь Ханя «Жінка-інспектор Се Яохуань» та Хе Цзин-чжі та Діна Ні «Сива дівчина», у п'єсі «Ми» Ван Пейгуна відсутні арії, співи, ліричні відступи, немає акторів-амплуа, таких звичних для класичної китайської драми. Замість них дії коментує персонаж із подвійним сприйняттям щодо назви: Жінка-ударник та Музикант. Якщо Жінка-ударник із коментарями з'являється на початку картини, то Музиканта автор вводить і на початку, і наприкінці драми.

Новим стає і освітлення, і одяг героїв, який вони, відповідно до дії, мовчки накидають на себе. Під час дії, актори самі імітують свист вітру, його завивання. Дія у драмі постійно напружена, персонажі – не статичні, вони у русі: щось кидають, читають, рвуть, тільки не стоять на місці. Відсутні й звичні декорації, їх замінюють звичайні побутові речі: столи, стільці, поламані двері, танцювальні майданчики.

Окремої уваги заслуговують у п'єсі слова героїв. Саме вони вказують на сміливе ставлення Ван Пейгуна до політичних та культурних подій, що відбулися в країні (згадка про розкритикований роман XIV ст. «Річкові затони»). Так, Цзян І висловлює думку про те, що людина – це ніщо інше, як «три рази сито поїсти, один раз поспати, і ще три грами горілки» [6, 383]. Оновленню передують і побажання Жінки-ударника, щоб усі швидше рушали в дорогу, не зупинялись на досягнутому. Сміливими, як для китайського соціуму, є і слова Юй Дахая про те, що «наша держава не вирішує корінних питань системи» [6, 391], бо більшість навіть не розуміє, який лад буде. Той самий Юй Дахай і порушує питання соціальної нерівності, коли «простим людям нічого не залишається!» [6, 402].

Новим у драмі стало і поєднання слухово-зорових образів. Звичайно, не було 20 видів посмішок, як у класичній драмі, замість того емоції передавалися через репліки, в яких автор вкладав біль, смуток, злий сміх. Відповідним ставав і синтаксис: речення використовувалися питальні й окличні, без смислового перевантаження, подекуди уривчасті.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, сенс людського життя, роздуми про призначення людини, філософське бачення майбутнього знайшли своє віддзеркалення у новітній китайській драматургії, зокрема, у творі Ван Пейгуна «Ми».

Джерела та література

1. Алексеев В. М. Китайская литература / В. М. Алексеев. – М. : Наука, 1978. – 480 с.
2. Классическая драма Востока / под ред. В. Санович, М. Ваксмахер. – М. : Худ. лит., 1976. – 878 с.
3. Літературний словник-довідник / за ред. Р. Т. Гром'яка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К. : Академія, 2006. – 752 с.
4. Меликсетов А. В. История Китая : учебник / А. В. Меликсетов. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во МГУ, 2002. – 736 с.
5. Меньшиков Л. Н. Реформа китайской классической драмы / Л. Н. Меньшиков. – М. : Изд-во вост. лит., 1959. – 241 с.
6. Современная китайская драма : сборник / сост. и послесл. В. С. Аджимамудовой и Н. А. Спешнева ; пер. с кит. – М. : Радуга, 1990. – 445 с.
7. Сюжет // Словник української мови : в 11 т. Т. 9 / за ред. І. К. Білодіда ; АН УРСР. Ін-т мовознавства. – К. : Наук. думка, 1970–1980. – С. 907.

References

1. Aliksieiev, V. M. 1978. *Kitaiskaia Literatura*. Moskva: Nauka.
2. Sanovich, V., and Vaksmakher, M., ed. 1976. *Klassicheskaia Drama Vostoka*. Moskva: Khudozhestvennaia Literatura.
3. Hromiak, R., and Kovaliv, Yu., and Teremko, V., ed. 2006. *Literaturnyi Slovnyk-Dovidnyk*. Kyiv: Academia.
4. Meliksietov, A. 2002. *Istoriia Kitaia*. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta.
5. Menshykov, L. 1959. *Reforma Kitaiskoi Klassicheskoi Dramy*. Moskva: Izdatelstvo Vostochnoi Literatury.
6. Adzhymamudova, V., and Speshnieva, N., ed. 1990. *Sovremennaia Kitaiskaia Drama*. Moskva: Raduga.
7. Bilodid, I. K., et al. 1970–1980. “Siuzhet”. In *Slovnyk Ukrainskoi Movy v 11 Tomakh*, edited by I. K. Bilodid et al., 9: 907. Kyiv: Naukova Dumka.

Акимова Алина. Влияние «культурной революции» на новую китайскую драматургию. Намечены пути развития драматургии, проанализированы различные точки зрения китайских, европейских и украинских ученых. Отмечено, что экспериментальность новейшей китайской драмы связана с обновлением формы и содержания. Определены существенные черты социально-политического влияния на тексты драм, в частности в творчества Ван Пейгуна. Анализ драмы Ван Пейгуна «Мы» показал авангардность пьесы, что определилось на тематически-идейном, сюжетном, образном уровнях. Ход событий, развертывание конфликта в драме происходили с участием ряда современных автору персонажей, которые были представлены различными социальными слоями. Выяснение обстоятельств их жизни помогло определить влияние «культурной революции» на становление и развитие целого поколения, их надежды, ожидания, стремления, потери. Осмысление автором специфики философских категорий бытия, текучести времени, дружбы усилило драматичность произведения. Смоделированный Ван Пейгуном образно-слуховой уровень был намеренно усложнен музыкальными отступлениями.

Ключевые слова: новейшая китайская драматургия, китайская литература, синтез визуального и вербального, авангардность пьесы, экспериментальность, «культурная революция», новое поколение, образно-слуховой уровень.

Akimova Alina. The Influence of the Cultural Revolution on Contemporary Chinese Drama. The article outlines how to develop drama analyzes the different perspectives of Chinese, European and Ukrainian researchers and scientists. Emphasized that the latest eksperymentalnist Chinese drama was related to the upgrade of form and content. determined the most significant features of the socio-political influence on the texts of dramas, particularly in Van Peyhuna creativity. The analysis of drama Van Peyhuna “We” found avant-garde play, which was defined on content-ideological, plot, figurative levels. The course of events in the drama of conflict occurred involving a number of contemporary authors of characters that have been submitted different social strata. Clarification of the circumstances of their lives helped determine the effect of the “Cultural revolution” in the establishment and development of a generation of hope, loss, hope, desire. Understanding the author the specific philosophical categories of existence, turnover time, friendship strengthened dramatic works. Van Peyhunom simulated imagery and aural level was intentionally complicated musical digressions.

Key words: modern Chinese drama, Chinese literature, synthesis visual and verbal, avant-garde plays, eksperymentalnist, “Cultural revolution”, a new generation of image-aural level.

УДК 37.035.7(477)

*Олександр Безносюк,
Валентин Златніков*

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АУДІЮВАННЯ ЯК ВИДУ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Окреслено психологічні особливості аудіювання як виду мовленнєвої діяльності. Проаналізовано психологічну природу аудіювання як процесу. Наголошено, що питання сприйняття іноземної мови на слух має важливе значення і з погляду методики викладання іноземної мови, і з погляду психології та лінгвістики, адже аспекти цієї проблеми вивчають різні науки. Процес сприйняття повідомлення – це не пасивне відображення дійсності, а активна діяльність людини, під час якої звуковий код сприймається і оброблюється аналізаторами, потім повідомлення декодується та у внутрішній мові за допомогою універсального предметного коду перетворюється в образ. Сприйняття у психології – це багаторівневий процес, один із найскладніших видів мовленнєвої діяльності. Відтак, саме він під час вивчення іноземної мови повинен посідати чільне місце у підготовці студентів, адже правильне сприйняття на слух дозволяє швидше опанувати іноземну лексику.

Ключові слова: професійно орієнтоване аудіювання, уміння професійно орієнтованого аудіювання, комплекс вправ.

Постановка наукової проблеми та її значення. Аналізуючи рівень сформованості навичок курсантів (студентів) у чотирьох базових видах мовленнєвої діяльності, ми робимо висновок про значне відставання розвитку слухового розуміння від розвитку мовлення. Про це свідчать, зокрема, результати державного іспиту з іноземної мови. Основною причиною такого явища є недооцінка аудіювання, що вкрай негативно позначається на мовній підготовці майбутніх офіцерів. Так, наприклад, Б. А. Бенедиктов встановив, що студенти ВНЗ здебільшого зазнають труднощів під час сприйняття швидкого мовлення іноземною мовою [1]. З іншого боку, сприйняття і розуміння мовлення є дуже складною психічною діяльністю. Відомо, що пропускна здатність звукового каналу значно менша зорового [6].

Подана розвідка має на меті проаналізувати психолінгвістичні особливості аудіювання як одного з видів мовленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Процес навчання іноземним мовам поділяють на чотири основні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письмо. З погляду психології, ці види діяльності поділяються на дві категорії – рецептивну і продуктивну. До рецептивних видів належать аудіювання і читання. У процесі рецептивної діяльності відбувається прийом, обробка і засвоєння інформації. Продуктивна діяльність – говоріння і письмо – направлена на передачу власних думок і вираження власної позиції в процесі усної або письмової комунікації.

Аудіювання – це слухання і розуміння іноземної мови. М. В. Ляховицький визначає аудіювання як «аналітико-синтетичний процес при обробці акустичного сигналу, результатом якого є осмислення сприйманої інформації» [7, 53].

Є. І. Пассов уводить термін «аудіювання», який відрізняється від поняття «слухання». «Аудіювання – це слухання з розумінням або розуміння мовлення на слух» [10, 166]. Схожі визначення дають Г. В. Рогова і І. Н. Верещагіна. Крім визначення, вони розкладають процес аудіювання на такі етапи: уміння диференціювати звуки, що сприймаються; інтегрувати їх в сенсові комплекси; утримувати в пам'яті під час прослуховування; здійснювати імовірнісне прогнозування і, виходячи з ситуації спілкування, розуміти звуковий ланцюг [11, 116].

Аудіювання – це активний процес прийому і осмислення інформації. В зарубіжній методичній школі існує термін «listening», який Дж. Іган визначає як здатність слухача

сприймати і розуміти повідомлення, незалежно від того, чи передаються ці повідомлення вербально або невербально, виразно або невиразно [14].

Для порівняння продуктивного аспекту мовленнєвої діяльності з рецептивним звернемося до аналізу психологічної природи аудіювання як процесу. Аудіювання як процес структурується відповідно до його психологічної природи. Воно містить два глобальних процеси: процес сприйняття потоку мовлення на слух і процес розуміння повідомлення. Дослідження в цих сферах часто доповнюють одне одного, що визначає комплексний підхід до розгляду окресленої проблеми і намічає шляхи подолання труднощів, із якими пов'язаний процес сприйняття і розуміння, а також корегування процесу навчання аудіювання.

Проблема сприйняття іноземної мови на слух має важливе значення як із погляду методики викладання іноземної мови, так і з погляду психології та лінгвістики, оскільки різні аспекти цієї проблеми вивчають різні науки.

Спробуємо виділити основні характеристики аудіювання як психологічного процесу, визначити чинники, що суттєво впливають на процес сприйняття і розуміння курсантами (студентами іноземної мови).

Проведений І. О. Зимньою аналіз теоретичних уявлень процесу мовного сприйняття свідчить, що більшість його моделей містять момент прийому вхідного сигналу, його перетворення в спектрально-часове уявлення; включає процес злиття, порівняння з абстрактним уявленням, що знаходиться в пам'яті; припускає наявність цього образу в пам'яті мовного і слухового аналізаторів, існування єдиних для процесу смислового сприйняття і продукування мовленням правил організації мовленнєвого повідомлення (граматичних, логічних); передбачають рішення або прийняття рішення; вимагають послідовного характеру обробки мовленнєвого сигналу відповідно до рівнів мовної ієрархії [4].

Отже, процес сприйняття повідомлення – це не пасивне відображення дійсності, а активна діяльність людини, котра протікає в такій послідовності: спочатку звуковий код сприймається і оброблюється аналізаторами, потім повідомлення декодується і у внутрішній мові за допомогою універсального предметного коду перетворюється в образ. Сприйняття розглядають у психології як багаторівневий процес. Психологи виділяють три рівні сприйняття мовлення: сенсорний, перцептивний і смисловий.

Перший, як правило, співвідноситься зі звуковим рівнем, тобто зі сприйняттям ізолюваних звуків. До перцептивної ланки сприйняття відносять усе те, «що пов'язано з одиницею аудіювання – словом» [5, 35]. Під час сприйняття слова головну роль відіграє його упізнавання. Цей складний процес передбачає ідентифікацію слухового образу. Сюди належать такі компоненти: визначення меж слова в потоці мовлення, ідентифікація почутого з тим, що раніше траплялося на основі моделювання його за допомогою рухового співпереживання, упізнавання, розуміння змісту слова. Третій рівень – текстовий. Він необхідний для досягнення здатності сприйняття мовлення в процесі комунікації. Прикметно, що останній рівень перебуває в тісному взаємозв'язку з двома першими, більш низькими рівнями.

У реальному психічному процесі всі структурні елементи сприйняття протікають у тісній єдності, але теоретичне розкладання єдиного процесу на окремі рівні дозволяє уявити його у вигляді розумових операцій, що постійно ускладнюються:

1) спочатку відбувається виявлення і вичленовування з потоку мовлення того, що може бути сприйнято. Для цього психіка ідентифікує знаки за їх характеристикою, що зберігається в пам'яті людини. Так вичленовується знайоме слово з іноземного мовлення співрозмовника;

2) потім – операція розрізнення;

3) найскладніший рівень досягається при виконанні операції смислового сприйняття, коли знаки набувають значення для реципієнта і вступають у певний зв'язок між собою; саме смислове сприйняття приводить до народження умовиводу, судження і відповідного контексту [12, 44].

Для спілкування, крім стадії сприйняття, необхідна стадія розуміння повідомлення, без якої не можливе спілкування. Розуміння мовленнєвого повідомлення здійснюється на основі сприйняття. Для методики суттєвими і значимими виявляються розбіжності в рівнях розуміння, підхід до виділення яких розроблений психологами З. І. Кличниковою, І. О. Зимньою та ін. Незважаючи на різні підходи у визначенні психологічної суті розуміння і велику кількість класифікацій його видів, учені єдині в тому, що розуміння – багаторівневий механізм. У розумінні слід виділити як мінімум два рівні: мовний і змістовний. Воно розгортається від розуміння звуків і слів до розуміння предмету, а потім і змісту (підтексту) повідомлення.

Якщо правильно врахувати психологічну природу сприймання і розуміння мовлення, стане зрозуміло, що для «розуміння мовлення його потрібно сприймати як єдине ціле, а для обробки отриманої інформації потрібно розкласти це ціле на дискретні елементи» [2, 19].

Аудіювання – єдність акустичного і рухового компонентів. У психологічній літературі цей руховий компонент визначають як приховане або внутрішнє мовлення; внутрішнє промовляння; внутрішнє говоріння; рухове співпереживання. Є. І. Пасов стверджує, що «сприйняття мовлення супроводжується внутрішнім промовлянням, а без сприйняття і внутрішнього промовляння неможливе і розгорнуте зовнішнє промовляння» [9, 64]. Н. І. Гез зазначає, що, «...сприймаючи мовлення, слухач перетворює за допомогою моторного аналізатора звукові образи в артикуляційні. Між слуховим та моторним аналізаторами встановлюється міцний функціональний зв'язок. Що стосується зорового аналізатора, то відомо, що оптичні сигнали перевершують всю решту в отриманні інформації про зовнішній світ. При аудіюванні зоровий аналізатор значно полегшує сприйняття і розуміння мовлення на слух. Такі зорові опори, як органи мови, жести, міміка, кінеми та інші підкріплюють слухові відчуття, полегшують внутрішнє промовляння і з'ясування змісту мови» [8, 214–215].

Формування та упізнання образу носять фазовий характер, і хоча в окремих авторів є розбіжності в найменуванні та визначенні послідовності цих фаз, у всіх роботах підкреслено тісний взаємозв'язок процесів формування і упізнання.

Аналізуючи процес упізнання, психологи вказують на те, що в більшості випадків воно не має характеру розгорнутої свідомої дії; якщо така дія і можлива, то вона спостерігається лише на стадії формування образу [3]. У міру ознайомлення з матеріалом процес упізнання змінюється, він здійснюється миттєво за допомогою найбільш необхідних інформативних ознак. Якщо цих ознак недостатньо й упізнання не відбулося або виявилось помилковим, то сприйняття знову приймає більш розгорнуті форми і перетворюється у свідому перцептивну дію або в низку послідовних (сукцесивних) дій [8, 214].

Зарубіжні дослідники процесів сприйняття мовлення (С. Нейгл, С. Сандерс, П. Петерсен та інші) також виділяють наявність певних послідовних внутрішніх операцій обробки інформації: спочатку мовленнєве повідомлення потрапляє в мозок як акустичний сигнал, котрий проходить сенсорну обробку, після чого воно потрапляє в короткострокову пам'ять. Але об'єм цієї пам'яті обмежений, тому обробка інформації проходить циклічно. Ці біти інформації аналізуються і перетворюються в семантичні складники, котрі перетворюються в більші за розміром семантичні одиниці й речення, а потім порівнюються з іншими семантичними одиницями, що зберігаються в довгостроковій пам'яті [16, 106–121]. Тому можемо зробити такий висновок: чим більша оперативна пам'ять, тим швидше відбувається упізнання звукового образу, і відповідно, чим більша довгострокова пам'ять, тим швидше проходить смислова обробка інформації. Відтак розвиток обох механізмів пам'яті відіграє суттєву роль для процесів сприйняття і розуміння аудитивної іншомовної інформації.

Для процесу розуміння іноземного мовлення характерна також антиципація (передбачення) як наступного змісту мовлення, так і відповідних йому наступних мовних засобів. У тих випадках, коли попередній структурний елемент мовлення завжди вживається у зв'язку з наступним, слухач може передбачити наступний елемент. Завдяки механізму

антиципації слухач підключається до ходу думок мовця. Механізм імовірнісного прогнозування дозволяє передбачати розвиток думки і поведінки мовця, тим самим полегшуючи розуміння. Розвитку антиципації допомагає, звичайно, засвоєння курсантами (студентами) стійких сполучень слів і виразів. Останні полегшують процес слухового сприйняття іноземного мовлення. Але слухач може передбачити не тільки окремі елементи мовлення, але також і цілісні повідомлення. На основі раніше зрозумілих думок слухач передбачає, про що саме піде мова далі. Але в такому випадку далеко не завжди можливе точне передбачення.

Фрідріх Кайнц дає таке визначення розумінню на слух: «це психічний акт, що не обмежується тільки мовленням, а виходить далеко за його межі» [15, 334]. Дослідник вважає, що існує до мовленнєве, мовленнєве і надмовленнєве розуміння.

Домовленнєве розуміння – процес емоційного розуміння. Таке розуміння відбувається до мовленнєвого акту. Воно властиве навіть тваринам і не має нічого спільного з мовленнєвими символами, з мовленням. Це розуміння, наприклад, здійснюється тоді, коли тварина правильно розуміє мовлення людини, або коли дві людини спілкуються жестами, чи коли закохані розуміють один одного за допомогою поглядів [15, 335–336].

2. Мовленнєве розуміння – діяльність більш високого порядку. Воно пов'язане з розумінням мовленнєвих символів, із розумінням змісту. Передумовою для акту розуміння є те, що реципієнт має ті ж значення мовленнєвих засобів, що й мовець. Взаєморозуміння вдається тоді, коли партнер правильно розуміє ужиті мовцем мовленнєві знаки, тобто передає їх у думках, котрі відповідають думкам мовця. Мовленнєве розуміння – це адекватне утворення змісту, що передається мовцем за допомогою мовленнєвих знаків. Розуміння мовлення передбачає адекватне сприйняття змісту за допомогою своїх слів. А наступне з'ясування значень слів об'єднується в більш високу смислову структуру [15, 338].

3. Надмовленнєве розуміння – найвища розумова здатність. Є ще сфери духовної діяльності, де мова відіграє лише підпорядковану й допоміжну роль. Це сфери гіперлогічної духовної діяльності, котру ми можемо встановити як у сфері продуктивної, так і рецептивної діяльності. Цей процес розуміння проходить незалежно від знання мови, лежить над мовленнєвим розумінням, хоча має його у своїй основі [15, 341].

Ось як трактує твердження Ф. Кайнца О. Г. Сичова: «Наприклад, в якій-небудь науковій праці з незнайомої для нас сфери знання можна зрозуміти смисл знаків всіх слів, вжитих автором цієї праці, не слідкуючи за ходом думок, а отже, і не розуміючи змісту написаного. В цьому випадку ми сприймаємо чисто мовленнєво, не розуміючи переслідувану автором мету» [13, 109].

Мовленнєве може бути знайомим, відомим, а думки при цьому може не бути. Щоб розкрити думку, потрібен контекст, підтекст; необхідно добре знати мову. Фізіологічно надмовленнєва і мовленнєва діяльності не ідентичні.

Процес мислення, говоріння, сприйняття і пізнання полягає в тому, що компоненти цих структур вступають у зв'язок один із одним на основі інтрацеребрального збудження і спільно діють завдяки потоку збудження [13, 109]. Під час слухання або сприйняття на слух чужого усного мовлення людини слухач завжди промовляє про себе відповідні слова і речення. «Загальним для всіх видів мовлення є промовляння слів (у слух або про себе)» [2, 308].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проаналізувавши теоретичні студії, можемо стверджувати, що аудіювання трактують як перцептивну розумову мнемічну діяльність. Перцептивна, бо здійснюється сприйняттям; розумова – оскільки пов'язана з основними розумовими операціями: аналізом, синтезом, індукцією, дедукцією, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією; мнемічна – адже відбувається виділення та застосування інформативних ознак мовних і мовленнєвих одиниць, реформування образу й ідентифікація як результат зіставлення з еталоном, який зберігається в пам'яті. Отже, аудіювання – один із найскладніших видів мовленнєвої діяльності.

Джерела та література

1. Бенедиктов Б. А. К вопросу о темпе речи / Б. А. Бенедиктов // Учен. зап. МГПИИЯ. – 1957. – Вып. 5. – С. 56–62.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
3. Запорожец А. В. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Просвещение, 1967. – 324 с.
4. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях коммуникации) / И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев ; под ред. Т. М. Дридзе, А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1976. – 263 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения видам речевой деятельности и аспектам иностранного языка / И. А. Зимняя, В. И. Ильина. – М. : МГПИИЯ, 1977. – 128 с.
6. Лурье А. С. Методические основы использования технических средств при обучении иноязычной лексике : дис. ... канд. пед. наук / Абрам Семёнович Лурье ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. им. М. Тореца. – М. : [б. и.], 1968. – 225 с.
7. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высш. шк., 1981. – 159 с.
8. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролюбов и др. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
9. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз. 1989. – 276 с.
10. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1977. – 223 с.
11. Рогова Г. В. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе : пособие для учителя / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М. : Просвещение, 1988. – 222 с.
12. Суздалева Е. С. Формирование умений аудирования лекций медико-биологического профиля при обучении студентов-иностранцев на среднем этапе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Сергеевна Суздалева ; Гос. ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина. – М. : [б. и.], 1998. – 296 с.
13. Сычева О. Г. Фридрих Кайнц о восприятии и понимании речи / О. Г. Сычева // Сб. науч. тр. МГПИИЯ. – 1972. – Вып. 69. – С. 101–120.
14. Egan G. Action Learning: A Practitioner's Guide Skills Development / Gerard Egan. – [Without the place of publication], 1990.
15. Kainz F. Physiologische Psychologie der Sprachvorgänge / Friedrich Kainz. – Stuttgart : Enke, 1954. – Bd. 3.
16. Peterson P. W. A Synthesis of Methods for Interactive Listening / P. W. A. Peterson // Teaching English as a Second of Foreign Language. – Boston : Heinle and Heinle, 1991. – P. 106–122.

References

1. Benediktov, B. A. 1957. "K Voprosu o Tempe Rechi". *Uchenyie Zapiski Moskovskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Instituta Inostrannykh Yazykov*, 5: 1957.
2. Zhinkin, N. I. 1982. *Rech kak Provodnik Informatsyi*. Moskva: Nauka.
3. Zaporozhets, A. V. et al. 1967. *Vospriiatie i Deistvie*. Moskva : Prosveshcheniie.
4. Zimniaia, I. A., and Leontiev, A. A. 1976. *Smyslovoie Vospriiatie Rechevogo Soobscheniia (v Usloviakh Kommunikatsyi)*. Moskva: Nauka.
5. Zimniaia, I. A., and Ilina, V. I. 1977. *Psikhologiya Obucheniia Vidam Rechevoi Deiatelnosti i Aspektam Inostrannogo Yazyka*. Moskva: Moskovskii Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Institut Inostrannykh Yazykov Imeni M. Toreza.
6. Lurie, A. S. 1968. "Metodicheskie Osnovy Ispolzovaniia Tekhnicheskikh Sredstv pri Obuchenii Inoiazychnoi Leksike". PhD diss., Moskovskii Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Institut Inostrannykh Yazykov Imeni M. Toreza.
7. Liakhovitskii, M. V. 1981. *Metodika Prepodavaniia Inostrannykh Yazykov*. Moskva: Vysshaia Shkola.
8. Gez, N. I., and Liakhovitskii, M. V., at all, edited. 1982. *Metodika Obucheniia Inostrannym Yazykam v Srednei Shkole*. Moskva: Vysshaia Shkola.
9. Passov, E. I. 1989. *Osnovy Kommunikativnoi Metodiki Obucheniia Inoiazychnomu Obshcheniiu*. Moskva: Russkii Yazyk.
10. Passov, E. I. 1977. *Osnovy Metodiki Obucheniia Inostrannym Yazykam*. Moskva: Russkii Yazyk.
11. Rogova, G. V., and Vereshchagina, I. N. 1988. *Metodika Obucheniia Angliiskomu Yazyku na Nachalnom Etape v Srednei Shkole*. Moskva: Prosveshcheniie.
12. Suzdaleva, E. S. 1998. "Formirovanie Umenii Audirovaniia Lektsyi Mediko-Biologicheskogo Profilia pri Obuchenii Studentov-Inostrantsev na Srednem Etape". PhD diss., Gosudarstvennyi Institut Russkogo Yazyka Imeni A. S. Pushkina.
13. Sycheva, O. G. 1972. "Fridrikh Kaints o Vospriiatii i Ponimani Rechi". *Sbornik Nauchnykh Trudov Moskovskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Instituta Inostrannykh Yazykov*, 69: 101–120.
14. Egan, Gerard. 1990. *Action Learning: A Practitioner's Guide Skills Development*.

15. Kainz, F. 1954. *Physiologische Psychologie der Sprachvorgänge*. Stuttgart: Enke.

16. Peterson, P. W. 1991. "A Synthesis of Methods for Interactive Listening". *Teaching English as a Second of Foreign Language*, 106–122. Boston: Heinle and Heinle.

Безносюк Александр, Златников Валентин. Психолінгвістическіе особенности аудирования как вида речевой деятельности. Речь идет о психологических особенностях аудирования как вида языковой деятельности. Проанализирована психологическая природа аудирования как процесса. Подчеркивается, что проблема восприятия иностранного языка на слух имеет огромное значение как с точки зрения методики преподавания иностранного языка, так и с позиций психологии и лингвистики, поскольку аспекты этой проблемы изучаются разными науками. Процесс восприятия сообщения – это не пассивное отображение действительности, а активная деятельность человека, во время которой звуковой код воспринимается и обрабатывается анализаторами, потом сообщение декодируется и во внутреннем языке с помощью универсального предметного кода превращается в образ. Акцентируется на том, что восприятие в психологии – это многоуровневый процесс, который является одним из самых сложных видов речевой деятельности. Следовательно, именно он во время изучения иностранного языка должен занимать главное место в подготовке студентов, ведь правильное восприятие на слух позволяет быстрее овладеть иностранной лексикой.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное аудирование, умения профессионально-ориентированного аудирования, комплекс упражнений.

Beznosiuk Aleksandr, Zlatnikov Valentin. Psycholinguistic Features of Listening as a Kind of Verbal Activity. The article deals with the psychological features of listening comprehension. The author analyzes the psychological nature of listening comprehension as a process. The article stresses that the problem of listening comprehension is of great importance both in terms of the methodology of teaching of a foreign language, and in terms of psychology and linguistics, since different aspects of the problem are studied by various sciences. The process of perceiving a message is not just a passive mapping of reality, but rather an active human function in which an audible code is perceived and processed, upon which the message is decoded and by means of a universal subject code is converted into an image. From the point of view of psychology, perception is a multilevel process, one of the most complex types of speech-related activity. For this reason, it is the element of foreign language study which should take center stage in the training of students, since accurate listening comprehension makes it possible to master the vocabulary of a foreign language more quickly.

Key words: professionally-orientated listening comprehension, skills in professionally-orientated listening comprehension, complex of exercises.

УДК 81-11:165.194

Ірина Біскуб

ЛІНГВІСТИЧНА Й КОГНІТИВНА КАТЕГОРИЗАЦІЯ: ОСОБЛИВОСТІ РОЗМЕЖУВАННЯ

Проаналізовано основні підходи до розуміння понять «когнітивна категоризація», «мовна категоризація», «лінгвістична категоризація». Сучасна когнітивна лінгвістика потребує методологічно виваженого підходу до вживання ключових понять, серед яких особливе місце належить поняттям категоризації та категорії. Розмежування когнітивної та лінгвістичної категоризації дає змогу специфікувати дослідницькі цілі та верифікувати результати лінгвістичних досліджень. У сучасній когнітивній парадигмі категоризація розглядається як спосіб конструювання знань про світ, виступаючи ключовим компонентом процесу пізнання. Вирішальною властивістю когнітивної категоризації є її зв'язок із когнітивним моделюванням та когнітивними моделями. Основною проблемою лінгвістичної категоризації був і залишається релевантний поділ системи мови на класи слів, в основу якого покладено чіткі таксономії розмежування елементів класу. Наведені у статті аргументи дають підстави розглядати лінгвістичну категоризацію у двох ракурсах: як універсальний спосіб когнітивного та лінгвального моделювання знань, а також як застосування наявного арсеналу лінгвістичних (граматичних, синтаксичних, семантичних, концептуальних) категорій у дослідницьких і прикладних контекстах.

Ключові слова: категоризація, категорія, когнітивна категоризація, лінгвістична категоризація, моделювання, модель.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасна когнітивна лінгвістика надає новий поштовх для розуміння поняття «категоризація», пов'язуючи його з процесом обробки знань, який здійснюється мозком людини. Переосмислення досвіду, фізичного чи ментального, є когнітивною основою категоризації.

Звертаючись до поняття категоризації, зауважимо, що це не абстрактна наукова модель, якою користуються з метою пояснення класифікаційних властивостей інтелектуальної діяльності людини, а цілком конкретна ментальна операція, що виконується мозком людини практично у кожен момент мислення.

Категоризація в найзагальнішому сенсі – процес систематизації засвоєних знань. Щоразу сприймаючи порцію нової інформації про світ, людина намагається розмістити її в мозку через віднесення до тієї чи тієї категорії. Це однаковою мірою стосується і засвоєння конкретних понять, і абстрактних концептів. Такі процеси яскраво проявляються в ранньому дитинстві, коли відбувається знайомство дитини з навколишнім світом. Категоризацію також уважають «особливою формою структурування знань» [10, 168], уявляючи її як когнітивний процес, що дає змогу людям «усвідомлювати світ, фіксуючи й структуруючи його в зручний для діяльності мозку спосіб» [10, 171]. Усі ці властивості свідчать про концептуальну важливість категоризації для таких наук, як антропологія, філософія, соціологія, психологія, лінгвістика й ін.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Один із авторів фундаментальної праці з проблем когнітивної категоризації С. Гарнад зазначає, що «усі речі з об'єктивного світу вступають у контакт із органами сприйняття людини, отже спосіб взаємодії людини з об'єктивним світом зумовлено можливостями її сенсорно-моторного сприйняття» [11, 20].

У сучасній когнітивній парадигмі категоризацію розглядають як спосіб конструювання знань про світ, виступаючи ключовим компонентом процесу пізнання, а отже, й фундаментальною проблемою когнітології. У працях із проблем категоризації знаходимо розмаїття підходів щодо вивчення власне процесу категоризації і його зв'язку з дослідженням категорій. Так, Г. Коен і К. Лефевре визначають категорії як «різноманітні класи ситуацій, що виникають під час взаємодії агента і навколишнього середовища» [9, 8]. За такої умови сукупність категорій, якими оперує когнітивна система людини, утворюється через абстрактне моделювання досвіду взаємодії людини і світу.

Л. Барсалоу вважає, що елементи і властивості категорії інтегруються у її загальний опис, що зумовлено також намірами того, хто нею користуватиметься. Під час використання категорій людина звертається до концептів, що визначає автор як «спеціалізовані пакети знань, необхідні для здійснення категоризації в конкретній ситуації» [6, 85]. Згідно з Л. Барсалоу, концептуальна система людини становить сукупність категоріальних репрезентацій, дистрибутивно представлених у її мозку, і таких, що містять різноманітні типи знань, отримані протягом життя. Ця система динамічна, спрямована на очікування (*anticipation*), здатна до категоризації з подальшою інференцією результатів категоризації.

Для більшості сучасних концепцій категоризації характерне чітке усвідомлення зв'язку між категоризацією і моделюванням когнітивних процесів, що відбуваються під час аналізу й синтезу знань людиною. Дж. Сова наголошує на тому, що «будь-яка процедура класифікації врешті-решт зводиться до застосування моделей, які дають змогу відносити елементи до категорій» [20, 151]. Такий підхід до категоризації є підставою вважати її когнітивною процедурою.

Основною властивістю когнітивної категоризації є її зв'язок з когнітивним моделюванням й когнітивними моделями. Усі сучасні когнітивні теорії категоризації оперують поняттям *когнітивної моделі*. Дж. Лакофф визначає такі риси когнітивних моделей:

- когнітивні моделі є «втіленими», тобто безпосередньо пов'язані з роботою тіла людини; концепти, які вони характеризують, розуміються через способи втілення когнітивних моделей;
- когнітивні моделі структурують думки людини і застосовуються під час мисленнєвої діяльності;
- більшість когнітивних моделей є «втіленими», з метою їх подальшого використання у психомоторній діяльності; ті, що не пов'язані безпосередньо з роботою тіла людини, застосовують через усвідомлені ментальні зусилля;
- когнітивні моделі не є цілком абстрактними, вони мають референтний фокус і характеризують так зване метонімічне міркування;
- когнітивні моделі дають змогу здійснити субординативний розподіл між елементами категорій, якщо концепт, що позначається моделлю, має скалярні властивості;
- когнітивні моделі можуть утворювати складні угруповання (сім'ї) на основі часткової категоріальної подібності центральних концептів;
- системні зв'язки, у які вступають декілька когнітивних моделей та елементи однієї моделі, призводять до проявів полісемії [14, 13].

Зауважимо, що формування когнітивної моделі – наслідок когнітивної категоризації. Процес когнітивної категоризації може відбуватись несвідомо й мати чітко усвідомлений характер, що передбачає утворення когнітивних моделей, які згодом систематизуються у формі когнітивних категорій. Когнітивні моделі, утворені внаслідок несвідомої когнітивної категоризації, мають емпіричну природу й активуються здебільшого у стереотипних контекстах через фреймові структурування ситуації. Усвідомлені когнітивні моделі з часом трансформуються у моделі знань, якими людина може ділитись із оточенням. Лінгвістичні моделі як приклад усвідомлених когнітивних моделей – наслідок усвідомленої когнітивної категоризації – репрезентовані у формі штучних лінгвістичних категорій.

Категоризація традиційно найяскравіше проявляється у сфері граматики. Досвід сучасних лінгвістичних досліджень свідчить, що вивчення граматичної системи мови цілком категоризоване. Усі вчені визнають наявність у будь-якій мові певного набору диференціальних класів слів, які мають спільні категоріальні ознаки. В. Лабов стверджує, що «лінгвістика – це не що інше, як вивчення категорій, тобто того, як мова накладає значення на звуки через категоризацію реальності на дискретні одиниці й сукупності одиниць» [13, 342].

Дж. Лайонз наголошує на відсутності уніфікованого тлумачення терміна «лінгвістична категорія» в сучасних граматичних теоріях, застерігаючи, що «різні лінгвісти використовують його як у вузькому, так і в широкому значенні без додаткових уточнень» [16, 270]. Одні мовознавці лінгвістичними категоріями вважають класи слів, другі – час, спосіб, особу, число. Категоризація в такому контексті торкається низки проблем, що стосуються детермінації та делімітації у визначенні членів категоріального класу.

Термін «категорія» (грец. *kategoria*) вперше був ужитий Аристотелем і означав «твердження». Аристотелева теорія категоризації передбачає: окрема сутність не може одночасно перебувати всередині й за межами категорії. З цією теорією безпосередньо пов'язаний принцип «усе або нічого» (*all or none*), також відомий як «закон виключеного середнього» (*The Law of the Excluded Middle*) [21, 21]. У класичній інтерпретації категорії мають чіткі межі, а їх елементи – однаковий статус. Класичне тлумачення категорій та категоризації тривалий час домінувало в лінгвістиці, а сформовані й «скам'янілі» категорії за інерцією інтегрувались у нові граматичні вчення, оскільки власне процес «скам'яніння» (*hardening*), а також щораз більша автономія логіки та риторики довгий час сприяли тому, що грамика була чи не єдиною цариною й водночас джерелом категоризації [17, 490]. Іншими чинниками, які спричинили тривале панування ортодоксальної концепції категоризації, стали її зв'язок із традиційною логікою та споконвічне прагнення людини структурувати світ у межах дискретних сутностей, що підлягають опису.

На початку XX ст. виникло вчення видатного філософа й логіка Б. Рассела, у якому на продовження ідеї про невизначеність людської інтерпретації світу нечіткою уявляється й мова як одна з її форм. Згідно з теорією Б. Рассела, «будь-які форми репрезентацій – механістичні чи когнітивні – не можуть мати універсальних характеристик своєї чіткості або невизначеності, оскільки існують незалежно від них» [19, 62]. Наслідком таких ідей став перегляд і реформування концепцій категоризації, які до цього базувалися на необхідності відносно чіткого опису елементів та їх класів.

Основною проблемою лінгвістичної категоризації був і залишається релевантний поділ системи мови на класи слів, в основу якого покладено чіткі таксономії розмежування елементів класу. Для Л. Блумфілда граматичні категорії – це, насамперед, формальні класи. Частини мови є відповідно формальними класами, до яких належать також категорії числа, роду, відмінка й часу, а «в кожному з цих формальних класів наявні елементи, тобто класові значення, які є однаковими для всіх форм даного класу» [7, 146]. Л. Блумфілд уперше зауважив, що «формальні класи не є такими, що виключають один одного, вони можуть накладатися, схрещуватись і містити один одного» [7, 269]. Яскравий приклад граматичної категоризації – це запропонована американською школою структуралізму ієрархія мовних одиниць і рівнів.

М. Джус як представник американської дескриптивної лінгвістики наголошував на абсолютизмі лінгвістичних категорій, стверджуючи, що вони «співвідносяться із категоріями об'єктивного світу, а кожна мовна спільнота категоризує реальність радше відповідно до категорій мови, ніж навпаки» [12, 351]. Проте співвідношення між дискретними категоріями мови й континуальними категоріями реального світу не є і не може бути чітким, тому все, що не підпадає під лінгвістичні категорії, тлумачиться як екстралінгвістичні знання, категоризація яких відбувається поза межами впливу лінгвістичної науки.

У межах генеративної граматики, яка є алгебраїчною за своєю природою, процедура категоризації отримала дещо математичне тлумачення із використанням принципу «усе або нічого» (*all-or-none*) для встановлення категоріального членства. Природно, що будь-який опис мови – математичний чи дескриптивний – це завжди модель, яка відображає ментальні репрезентації мовної системи.

Прихильники когнітивного розуміння категоризації стверджують, що когнітивні категорії безпосередньо пов'язані з лінгвістичними, а «засвоєння лінгвістичних категорій впливає на процес утворення концептуальних нелінгвістичних категорій» [18, 256]. Лінгвістичні категорії – це «лінгвістичні одиниці, які вживають у лексичній, морфологічній та синтаксичній системах мови» [15, 403]. О. С. Ахманова визначає лінгвістичні категорії (англ. *linguistic categories*) як «загальні властивості різноманітних класів і розрядів мовних одиниць, що отримують різноманітне мовне вираження (морфологічне, синтагматичне, просодичне та ін.) з різним змістом (граматичним, лексичним, стилістичним та ін.)» [1, 376].

На думку вчених, до складу лінгвістичних категорій входять елементи, що поводяться як група, демонструючи спільні дистрибутивні зразки, способи вживання та обмеження [3]. Так, традиційно граматичні категорії представлені класами слів (іменник, дієслово, прикметник та ін.). Морфологічні категорії, наприклад, специфікують маркери узгодження (*agreement markers*). До складу синтаксичних категорій входять типи іменникових, дієслівних конструкцій, типи речень (*noun phrases, verb phrases, types of sentences*) [15, 403]. Ці категорії демонструють спільні ознаки в багатьох мовах. Незважаючи на наявні внутрішньосистемні відмінності, існує багато подібностей у «лінгвістичній поведінці» іменникових словосполучень протягом їх протиставлення дієслівним словосполученням (*Noun Phrase vs Verb Phrase*).

З метою уникнення понятійних та методологічних неоднозначностей при розв'язанні різноманітних лінгвістичних завдань, вважаємо за необхідне розмежувати поняття лінгвістичної та мовної категоризації. У праці “Women, Fire and Dangerous Things: What

Categories Reveal About the Mind” Дж. Лакофф визначає мовну категоризацію як «процес розподілу слів у мові на категорії» [14, 4]. Поряд із класичним розумінням категоризації, автор пропонує застосовувати теорію прототипів, проаналізовану нижче. Однак ключовою відмінністю між лінгвістичною та мовною категоризацією, за Дж. Лакоффом, є те, що мовній категоризації притаманне застосування ідеалістичних когнітивних моделей, таких, наприклад, як кластеризація (поєднання споріднених концептів), метонімічні моделі (один найяскравіший представник категорії має здатність заміняти цілу категорію) та інші, у той час, як лінгвістична категоризація оперує закріпленими в мовній системі й формально експлікованими категоріями.

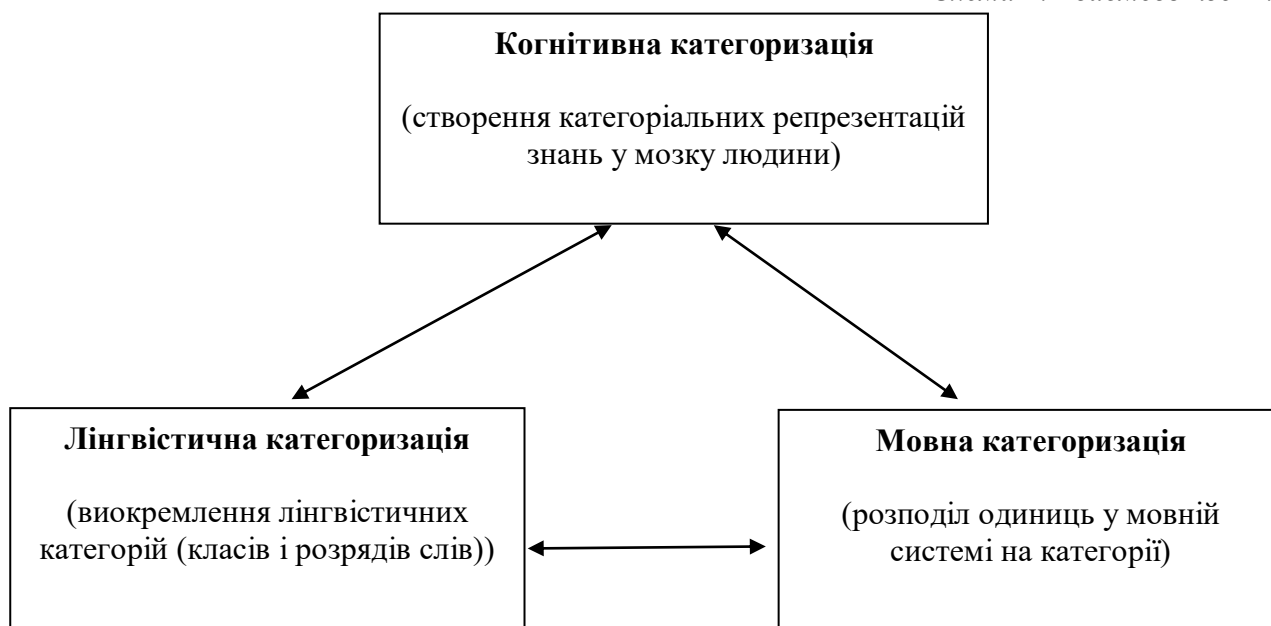
Мовна й лінгвістична категоризації є когнітивно орієнтовані процедури, в основу яких покладено принципи когнітивного моделювання знань, як-от:

- 1) пропозиціоналізація – специфікація елементів, їх властивостей і зв’язків згідно зі структурною організацією знань у мозку людини;
- 2) створення образних схем – схематична специфікація властивостей (наприклад, довжина, товщина, контейнери та ін.);
- 3) метафоризація – специфікація пропозиціональних і схематичних властивостей одних елементів за допомогою подібних властивостей інших елементів);
- 4) метонімізація – представлення одного елементу як моделі іншого елементу [14].

Ю. В. Степанова вказує на зв’язок мовної категоризації з концептуальною картиною світу людини, пропонуючи розглядати її як сукупність предметно-змістовних знань про світ і категоріально формальних форм їх оцінки й інтерпретації [5]. В. І. Карасик розглядає мовну категорію в широкому сенсі як «будь-яку групу мовних елементів, виокремлену на основі будь-якої спільної властивості». У вузькому розумінні «мовна категорія – це певна ознака (параметр), покладена в основу розподілу великої сукупності однорідних мовних одиниць на обмежену кількість класів, що не перетинаються (наприклад, категорія роду, відмінка, виду та ін.)» [4, 64].

Отже, проаналізувавши наявні підходи до визначення понять «когнітивна категоризація», «лінгвістична категоризація» і «мовна категоризація», пропонуємо представити їх взаємозв’язок у вигляді схеми:

Схема 1. Взаємозв’язок понять



Слід зазначити, що існує два основних типи лінгвістичних категорій, а отже, два типи лінгвістичної категоризації, які засвідчують більшість сучасних мовознавців:

- 1) виокремлення категорій, характерних для конкретної мовної системи (*language specific categories*);
- 2) виокремлення універсальних лінгвістичних категорій (*language universal categories*).

Розглянемо докладніше особливості лінгвістичної категоризації. У сучасних розвідках стосовно категоризаційних особливостей природної мови наголошено, що систематизація знань, покладена в основу процесу категоризації, відображає «спосіб позиціонування цих знань стосовно вже наявної в мозку людини інформації про споріднені концептуальні сутності» [8, 476]. Категоризація до певної межі – накладання психологічної мета-реальності на об'єктивний світ, який, окрім своєї матеріальної природи, передбачає й певні ідеальні сутності.

Як зазначає А. Белова, «сучасна когнітивна лінгвістика й епістемологія мають на меті дослідити механізми формування когнітивно-ментальних структур і механізми номінації у їх когнітивному ракурсі» [2, 27]. Такий підхід дасть змогу по-новому інтерпретувати категоріальний потенціал природної мови, розглядаючи його як модель формалізованого представлення знань, зокрема для їх комп'ютерної обробки.

Розглянемо потенціал лінгвістичної категоризації як дієвого інструменту лінгвокогнітивного моделювання знань. В. І. Карасик, аналізуючи відтворення когнітивних процесів за допомогою категорій лінгвістики, виділяє три основні лінгвістичні процедури, пов'язані з когнітивним моделюванням:

- 1) дослідження інформації (проблеми референції та умовної правдивості);
- 2) дослідження представлення інформації (семантичні операції, концептуалізація);
- 3) дослідження перетворення інформації (розуміння тексту, збереження й репрезентація знань) [4].

Ці процедури базуються на триєдиній сутності мовного знака – єдності семантики, синтактики та прагматики. Мова у своїй усній формі (тобто усне мовлення) – лінійна послідовність звуків. У цьому ракурсі лінгвістика традиційно займається описом того, яким чином звукові ланцюжки накладаються на певні значення. Увесь процес зіставлення форми й значення ґрунтується на дотриманні правил синтаксису, який, у свою чергу, передбачає сегментацію мовного матеріалу на окремі одиниці. Такі одиниці є категоріями різного виду, що мають можливість у подальшому групуватись у класи за спільними категоріальними ознаками.

Отже, наведені аргументи щодо розмежування когнітивної та лінгвістичної категоризації у мовознавчих розвідках дають підстави розглядати *лінгвістичну категоризацію* у двох ракурсах [3]:

- 1) як універсальний спосіб когнітивного та лінгвального моделювання знань;
- 2) як застосування наявного арсеналу лінгвістичних (граматичних, синтаксичних, семантичних, концептуальних) категорій у дослідницьких і прикладних контекстах.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи аналіз сучасних концепцій лінгвістичної категоризації, зауважимо, що такі явища, як лексикалізація граматичних категорій, їх формальна інтерпретація з погляду функціонального синтаксису та когнітивна прототипізація лінгвістичних категорій дають змогу розглядати лінгвістичну категоризацію як ефективний інструмент моделювання лінгвальних і нелінгвальних знань. Здатність лінгвістичних категорій специфікувати конкретні пропозиціональні функції об'єктів реального світу, їх зв'язки й інтегративні властивості відкриває перспективи для створення математичних і комп'ютерних моделей інтелектуальної діяльності людини, логічного мислення, синтезу та аналізу знань, що є актуальними завданнями сучасної кібернетики, робототехніки та засвідчує мультидисциплінарність лінгвокогнітивної наукової парадигми.

Джерела та література

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Сов. энцикл., 1969. – 607 с.
2. Белова А. Д. Лингвистические аспекты аргументации / А. Д. Белова. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Логос, 2003. – 304 с.
3. Біскуп І. П. Англомовний дискурс програмного забезпечення як модель мовленнєвої взаємодії людини й комп'ютера : монографія / І. П. Біскуп. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – 388 с.
4. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : Ин-т языкознания РАН ; Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
5. Степанова Ю. В. Языковая личность и аспекты ее изучения [Электронный ресурс] / Ю. В. Степанова // Вестник Тюмен. гос. ун-та. – 2012. – № 1. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Philologia/66935.doc.htm.
6. Barsalou L. W. Grounding conceptual knowledge in modality-specific systems / L. W. Barsalou, W. K. Simmons, A. K. Barbey, C. D. Wilson // Trends in Cognitive Sciences. – 2003. – No 7. – P. 84–91.
7. Bloomfield L. Language / L. Bloomfield. – London : George Allen and Unwin, 1933. – 564 p.
8. Bowerman M. Shaping meanings for language: universal and language specific in the acquisition of spatial semantic categories / M. Bowerman, S. Choi // Language Acquisition and Conceptual Development / ed. by M. Bowerman and S. C. Levinson. – Cambridge : CUP, 2001. – P. 475–511.
9. Cohen H. Introduction / H. Cohen, C. Lefebvre // Handbook of Cognitive Science / ed. by H. Cohen and C. Lefebvre. – Elsevier LTD, 2005. – P. 2–15.
10. Gillon B. S. Semantic categorization / B. S. Gillon // Handbook of Cognitive Science / ed. by H. Cohen and C. Lefebvre. – Elsevier LTD, 2005. – P. 167–185.
11. Handbook of Categorization in Cognitive Science // ed. by H. Cohen, C. Lefebvre. – Elsevier LTD, 2005. – 1136 p.
12. Joos M. Redings in Linguistics: the development of descriptive linguistics in America 1925–1956 / M. Joos. – Fourth edition. – Chicago and London : The University of Chicago Press, 1957. – P. 349–356.
13. Labov W. The boundaries of words and their meanings / W. Labov // New Ways of Analysing Variation of English / ed. by C.-J. Bailey, R. W. Shuy. – Washington, DC : Georgetown University Press, 1973. – P. 340–373.
14. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind / G. Lakoff. – Chicago and London : The University of Chicago Press, 1987. – 614 p.
15. Lillo-Martin D. Syntactic categories in Signed Versus Spoken Language / D. Lillo-Martin // Handbook of Categorization in Cognitive Science / ed. by H. Cohen, C. Lefebvre. – Elsevier LTD, 2005. – P. 401–421.
16. Lyons J. Theoretical Linguistics / J. Lyons. – Cambridge : CUP, 1968. – 519 p.
17. Michael I. English Grammatical Categories and the Tradition to 1800 / I. Michael. – Cambridge : CUP, 1970. – 622 p.
18. Papafragou A. Realations Between Language and Thought: Individuation and the Count/Mass Distinction / A. Papafragou // Handbook of Categorization in Cognitive Science / ed. by H. Cohen, C. Lefebvre. – Elsevier LTD, 2005. – P. 255–275.
19. Russel B. Vagueness / B. Russel // Australian Journal of Philosophy and Psychology. – 1923. – № 1. – P. 61–68.
20. Sowa J. F. Categorization in Cognitive Computer Science / J. F. Sowa // Handbook of Categorization in Cognitive Science / ed. by H. Cohen, C. Lefebvre. – Elsevier LTD, 2005. – P. 141–163.
21. Taylor J. R. Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory / J. R. Taylor. – Third edition. – Oxford : OUP, 2003. – 308 p.

References

1. Akhmanova, O. S. 1969. *Slovar Lingvisticheskikh Terminov*. Moskva: Sovetskaia entsyklopediia.
2. Belova, A. D. 2003. *Lingvisticheskie Aspekty Argumentatsyi*. Kiiev: Logos.
3. Biskub, I. P. 2009. *Anhlomovnyi Dyskurs Prohramnoho Zabezpechennia Yak Model Movlennevoi Vzaiemodii Liudyny I Kompiutera*. Lutsk: Volynskiy Natsionalnyi Universytet Imeni Lesi Ukrainky.
4. Karasyk, V. I. 1992. *Yazyk Sotsyalnogo Statusa*. – Moskva: Institut Yazykoznaniiia RAN.
5. Stepanova, Yu. V. 2012. “Yazykovaia Lichnost I Aspekty IeIo Izucheniia”. *Vestnik Tiumenskogo Gosudarstvennogo Universiteta*, 1. http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Philologia/66935.doc.htm.
6. Barsalou, L. W., and W. K. Simmons, and A. K. Barbey, and C. D. Wilson. 2003. “Grounding conceptual knowledge in modality-specific”. *Trends in Cognitive Sciences*, 7: 84–91.
7. Bloomfield, L. 1933. *Language*. London: George Allen and Unwin.
8. Bowerman, M., and S. Choi. 2001. “Shaping meanings for language: universal and language specific in the acquisition of spatial semantic categories”. In *Language Acquisition and Conceptual Development*, edited by M. Bowerman and S. C. Levinson, 475–511. Cambridge: CUP.
9. Cohen, H., and C. Lefebvre. 2005. “Introduction”. In *Handbook of Cognitive Science*, edited by H. Cohen and C. Lefebvre, 2–15. Elsevier LTD.
10. Gillon, B. S. 2005. “Semantic categorization”. In *Handbook of Cognitive Science*, edited by H. Cohen and C. Lefebvre, 167–185. Elsevier LTD.

11. Cohen, H., and C. Lefebvre, ed. 2005. *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. Elsevier LTD.
12. Joos, M. 1957. *Readings in Linguistics: the development of descriptive linguistics in America 1925–1956*, 349–356. Chicago and London: The University of Chicago Press.
13. Labov, W. 1973. “The boundaries of words and their meanings”. In *New Ways of Analysing Variation of English*, edited by C.-J. Bailey, R. W. Shuy, 340–373. Washington, DC: Georgetown University Press.
14. Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
15. Lillo-Martin, D. 2005. “Syntactic categories in Signed Versus Spoken Language”. In *Handbook of Categorization in Cognitive Science*, edited by H. Cohen, and C. Lefebvre, 401–421. Elsevier LTD.
16. Lyons, J. 1968. *Theoretical Linguistics*. Cambridge: CUP.
17. Michael, I. 1970. *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800*. Cambridge: CUP.
18. Papafragou, A. 2005. “Relations Between Language and Thought: Individuation and the Count/Mass Distinction”. In *Handbook of Categorization in Cognitive Science*, edited by H. Cohen, and C. Lefebvre, 255–275. Elsevier LTD.
19. Russel, B. 1923. “Vagueness”. *Australian Journal of Philosophy and Psychology*, 1: 61–68.
20. Sowa, J. F. 2005. “Categorization in Cognitive Computer Science”. In *Handbook of Categorization in Cognitive Science*, edited by H. Cohen, and C. Lefebvre, 141–163. Elsevier LTD.
21. Taylor, J. R. 2003. *Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory*. Oxford: OUP.

Бискуб Ирина. Лингвистическая и когнитивная категоризация: особенности разграничения.

Проанализированы основные подходы к пониманию понятий «когнитивная категоризация», «языковая категоризация», «лингвистическая категоризация». Современная когнитивная лингвистика нуждается в методологически релевантном подходе к употреблению ключевых понятий, среди которых особое место принадлежит понятиям категоризации и категории. Разграничение когнитивной и лингвистической категоризации дает возможность специфицировать исследовательские цели, а также верифицировать результаты лингвистических исследований. В современной когнитивной парадигме категоризацию рассматривают как способ конструирования знаний о мире, она также функционирует как ключевой компонент процесса познания. Определяющей особенностью когнитивной категоризации является ее взаимосвязь с когнитивным моделированием и когнитивными моделями. Основной проблемой лингвистической категоризации было и остается распределение системы языка на классы слов, в основе которого лежат стандартные таксономии, необходимые для распределения элементов на классы. Приведенные в статье аргументы позволяют рассматривать лингвистическую категоризацию в двух ракурсах: как универсальный способ когнитивного и лингвального моделирования знаний, а также как использование существующего арсенала лингвистических (грамматических, синтаксических, семантических и концептуальных) категорий в исследовательских и прикладных целях.

Ключевые слова: категоризация, категория, когнитивная категоризация, лингвистическая категоризация, моделирование, модель.

Biskub Iryna. Towards Defining Linguistic and Cognitive Categorization. The article highlights the main approaches towards understanding the concepts ‘cognitive categorization’, ‘language categorization’, and ‘linguistic categorization’. Modern cognitive linguistics is in need of a methodologically relevant approach to the use of its key concepts such as ‘categorization’ and ‘category’ which are of primary importance to any research domain. Discriminating between cognitive and linguistic categorization makes it possible to clearly specify research objectives and to verify the results of linguistic investigations. In modern cognitive scientific paradigm categorization is viewed as a tool for constructing the knowledge about the world, as well as a powerful means of cognition. Cognitive categorization is directly related to cognitive modeling, and cognitive models. Linguistic categorization, in its turn, focuses on dividing the system of language into the groups of words based on overall taxonomic principles of class division. The article gives reasons for establishing two main approaches to understanding linguistic categorization. On the one hand, linguistic categorization can be treated as a universal means of cognitive and linguistic modeling of knowledge. On the other hand – as the use of existing linguistic (grammatical, syntactic, semantic and conceptual) categories for various research and applied purposes.

Key words: categorization, categories, cognitive categorization, linguistic categorization, modeling, model.

ЗАГАДКИ ЯК ДЖЕРЕЛО КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ОЗНАК ДОСЛІДЖУВАНОГО КОНЦЕПТУ (НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ЗАГАДОК ПРО ДОРОГУ)

На прикладі загадок про дорогу показано, що загадки про певну реалію є цінним джерелом концептуальних ознак досліджуваного концепту, що зумовлено передусім прагматикою загадки. Мета загадування в традиційній культурі – отримання правильної відповіді від конкретної особи, якій адресована загадка. Тому текст загадки будується на відомих, поширених уявленнях про явища дійсності та апелює до базових знань учасника комунікації. Концепти представлені в загадках через набір певних ознак. Проаналізовано масив українських та російських загадок, які загадують концепт ДОРОГА, та виявлено основні й периферійні ознаки досліджуваного концепту. Показано, що образ дороги, представлений у текстах загадок, відображає передусім зовнішні характеристики дороги, доступні безпосередньому сприйняттю. До найважливіших концептуальних ознак, які репрезентують дорогу в загадках, належать: її велика протяжність у просторі (довжина); стале горизонтальне розташування у просторі; непорушність, пасивність та здатність кудись вести, скеровувати. Ці ознаки представлені у значній кількості текстів загадок. Інші властивості дороги (її кривизну й нерівність, призначення для людей, поважний вік (давність доріг), велику кількість у світі, здатність володіти знаннями), якими вона наділяється в загадках, слід віднести до периферійних ознак, оскільки вони трапляються лише в окремих нечастотних пареміях.

Ключові слова: загадка, концепт, концептуальна ознака, когнітивна лінгвістика, паремія.

Постановка наукової проблеми та її значення. У наш час надзвичайно актуальною залишається проблема концептуалізації мовою навколишньої дійсності. Головною задачею є виявлення концептів (результатів концептуалізації) й аналіз їхньої структури та змісту. Як відомо, концепти формуються у свідомості, мозку людини і репрезентуються в мові за допомогою лексем, стійких сполучень, паремій, фразеологізмів, вільних сполучень тощо. У рамках когнітивної лінгвістики досліджуються всі засоби вербальної репрезентації концепту, що дозволяє якнайповніше пізнати зміст цього концепту.

Загадки про певну реалію є цінним джерелом концептуальних ознак, що зумовлено передусім прагматикою загадки. Метою загадування в традиційній культурі є отримання правильної відповіді від конкретної особи, якій адресована загадка. Тому текст загадки будується на відомих, поширених уявленнях про явища дійсності, апелює до базових знань учасника комунікації. «Репрезентантами загаданого концепту слугують у загадці його концептуальні властивості» [2, 399]. Загадки часто пов'язані з найдавнішими уявленнями й способом мислення носіїв мови, у них міститься інформація про умови життя народу, його ментальність, звичаї, вірування. Тексти загадок зберігають накопичені століттями досвід, мудрість етносу, відображають його світогляд. Отже, пареміологічні тексти – це джерело вивчення особливостей менталітету архаїчної людини та людського менталітету взагалі, джерело реконструкції архаїчної картини світу.

Т. М. Ніколаєва зазначає, що загадка слугує не лише засобом пізнання світу, а й потужним інструментом соціалізації. Люди, які знають відгадку, є вже членами одного соціуму, оскільки миттєва кмітливність при відповіді зовсім не передбачається. Загадка – інструмент перевірки на соціальну включеність [6, 157]. Так, засобом соціалізації, особливо у підлітків, є загадки на кшталт: рос. *От чего утка плавает? – От берега*; укр. *Що в центрі Парижу? – Буква Р*; англ. *Why do birds fly south? – Because it's too far for a walk*.

Загадки неоднорідні у носіїв різних культур. За допомогою їхнього контрастивного зіставлення можна виявити національний мовний тип, специфіку мовної картини світу,

зрозуміти дух порівнювальних мов. Наприклад, східному типу загадки притаманна орієнтація на глобальну ситуацію і у загадці, й у відгадці (*Верблюдиця, яку я тримаю за хвіст, злизує куці. – Сапка, під час роботи*). У слов'янських загадках загадується передусім об'єкт.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Загадка є одним із найдавніших і найбільш своєрідних зразків ранньої духовної творчості народу. На загадку як особливу форму художнього осмислення світу звернув увагу ще Аристотель у мистецькому трактаті «Поетика». Проте інтерес до загадки як фольклорного твору з'явився лише у першій половині XIX ст., зокрема у виданнях М. М. Лучкая, І. Ф. Головацького, М. Номиса, В. М. Шашкевича, П. П. Чубинського, М. Ф. Комарова, Б. Д. Грінченка та ін. У XX–XXI ст. науковці (І. П. Березовський, Н. В. Захарова, М. О. Абдрашитова, А. І. Мамедова, О. О. Селіванової, О. І. Тимченко та ін.) аналізують загадки, спираючись на їхню семантику, структуру, тематику та функціональні особливості. Так прибічники структурно-семантичного підходу (Ю. Й. Левін, Е. Кенгес-Маранда) зосереджують увагу передусім на складниках загадки. Ю. Й. Левін зазначає, що загадка є структурною, якщо вона «побудована з використанням формальних семантичних механізмів, таких як антитеза, контраст, каламбур і т. п.» [4, 294]. Е. Кенгес-Маранда розглядає загадку як «структурну одиницю, що завжди складається з двох компонентів – образної частини і відгадки» [3, 256].

Характерною рисою сучасного мовознавства є домінування когнітивно-дискурсивної парадигми. Саме це зумовлює той факт, що на передній план у дослідженнях загадки вийшли її когнітивно-семіотичні й дискурсивні особливості. О. О. Селіванова розглядає загадку як дискурсивний зразок, що є «абстрактною стереотипною моделлю ситуації спілкування, яка враховує не лише лінгвокомунікативні, а й соціальні та культурні різнобічно діалогізовані аспекти функціонування мовного жанру» [7, 202].

Мета і завдання статті. Ціль нашої розвідки – виявлення концептуальних ознак концепту ДОРОГА, представлених у текстах українських та російських загадок. Для аналізу було використано загадки зі збірників В. В. Мітрофанової та І. П. Березовського (в дужках вказуємо номер загадки у відповідному збірнику).

Поставлена мета передбачає виконання таких завдань:

- схарактеризувати загадку як джерело концептуальних ознак;
- зробити вибірку українських і російських загадок, які загадують концепт ДОРОГА;
- виділити концептуальні ознаки, які виступають атрибутами дороги у текстах загадок.

Об'єкт дослідження – тексти українських і російських загадок.

Предмет дослідження – ознаки досліджуваного концепту, представлені в загадках.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Ознакою, яка найчастіше загадує дорогу в текстах українських і російських загадок, є її **протяжність у просторі, довжина**. Ця ознака, як правило, представлена експліцитно за допомогою прикметників (*довгий, длинный*) або атрибутивних сполучень (*на сім верст, кінця не маю*). Наприклад: укр. *Я така довга, що кінця не маю* [1, 2715]; *Довга Настя простяглася, якби встала, то би неба дістала* [1, 2713]; *Вузенька, довгенька, а як устане, то до неба дістане* [1, 2711]; *Висша од гори, низша од трави. Довга безконечно, людям потрібна конечно* [1, 2719]; *Що лежить, нема кінця?* [1, 2723]; рос. *Выгляну в окошко: лежит долгий Антошка* [5, 2701]; *Ниже самых низких трав, длиннее самых длинных деревьев* [5, 2711]; *Шёл, шёл, всю землю прошёл и конца не нашёл* [5, 2740]. Проте ознака довжини може бути введена імпліцитно, через апеляцію до кодового денотата, яким в загадках про дорогу виступають об'єкти видовженої форми (брус, нитка, пасок, палець (*перст*), віжки, полотно, ріка, дуб, змія тощо): укр. *Лежить перст на сім верст* [1, 2721]; *Лежить брус на всю Русь* [1, 2722]; рос. *Длинные возжжи до неба достанут* [5, 2716]; *Протянута нитка – на клубок не смотать* [5, 2706]; *Тянется река, весёлые берега* [5, 2739].

Іншими ознаками, які виступають атрибутами дороги в загадках, є її **стале горизонтальне розташування** у просторі, **непорушність** та **пасивність**. Ці ознаки вводяться

експліцитно через дієслова *лежати, простягатися*. Наприклад: укр. *Що лежить, нема кінця?* [1, 2723]; рос. *Лежит Дороня, никто его не хоронит, а встанет – до неба достанет* [5, 2705]; *Лежит мерзляк, говорит мерзляк: «Ну кабы я встал, то бы до неба достал»* [5, 2727]; *Когда свет зародился, тогда дуб повалился и теперь лежит* [5, 2700]; *Один говорит: «Полежим!», другой говорит: «Постоим!», третий говорит: «Побежим!»* (Дорога, вестовой столб, ветер) [5, 2756]. Деякі паремії, які репрезентують цю властивість дороги, побудовані на принципі негатиї: укр. *Чого до стіни не приставиш?* [1, 2724]; рос. *Чего об угол нельзя поставить?* [5, 2746]; *Что с места не сдвинешь?* [5, 2751]; *А что таково, что в узелок не свяжешь?* [5, 2749]; *Чего во двор не втащит?* [5, 2750]. У прагматичному аспекті такі загадки можна вважати неповноцінними, оскільки вони не дозволяють однозначно визначити загаданий предмет (з місця зрушити і втягнути в двір не можна не тільки дороги, а й річку, ліс, болото, будинок тощо). Проте такі загадки містять важливу інформацію для характеристики концепту.

У текстах загадок ознака непорушності й пасивності дороги іноді представлена поряд з іншою (протилежною) властивістю дороги: її здатністю *вести, скеровувати* кудись, яка вводиться дієсловами руху *йти, обійти*. Таке зіткнення реалізується в парадоксальних конструкціях, де загадуваному концепту приписують взаємовиключні властивості: укр. *Иде з села в село, а з місця й кроку не робить* [1, 27096]; *Иде з села в село, не рухаючись з місця, ні рук, ні ніг не має, до кожного села доходить і ніколи не звертає* [1, 2709]; рос. *Лежит брус на всю Русь, встанет, так до неба достанет, а ляжет, так всю Русь обойдёт* [5, 2721]; *Что идёт из города в город, не продвигаясь с места?* [5, 2742].

До інших, менш частотних, ознак дороги, якими вона наділяється у загадках, слід віднести її *кривизну* та *нерівність* (рос. *Кривуля кривуле дорогу пересекла* (Дорога и изгородь) [5, 2763]; *Три клина и все кривы* (Река, дорога, изгородь) [5, 486]; *Живёт толчея, вьётся, как змея, вьётся-то вьётся, да больно дерётся, гора на горе, дыра на дыре, совсем нет покоя. Что это такое?* (Плохая дорога) [5, 2753]); її *призначення для людей* (укр. *Висша од гори, низша од трави, довга безконечно, людям потрібна конечно* [1, 2719]; *День і ніч добрі люди топчуть мої груди* [1, 2716]); *поважний вік, давність доріг* (рос. *Когда свет зародился, тогда дуб повалился и теперь лежит* [5, 2700]) та *велику кількість доріг у світі* (укр. *Чим переснований світ?* [1, 2725], рос. *Есть у нас рья, по всему свету растяглась, от конца до конца, куда ни иди, всё тут она* [5, 2733]).

У деяких загадках представлено уподібнення дороги *живій істоті*: *Що день і ніч не спить?* [1, 2726] та *здатності володіти знанням*: укр. *Лежить Гася, простяглася, якби встала, до неба [б] достала, якби руки та ноги, злодія [б] піймала, якби вуха та язык, все б розказала* [1, 2714]; рос. *Лежит баба, говорит баба: «Ну кабы я встала, до неба б достала, вора бы поймала, вся правду б сказала»* [5, 2729]; *Сама не видит, а другим указывает* [5, 2743]. У наведених загадках представлено метафоричну передачу змістів, які стосуються постійного руху людей на дорозі та різноманітних дорожніх пригод.

Отже, концепт ДОРОГА представлений у загадках через набір певних ознак. До найважливіших концептуальних ознак належать: її *велика протяжність у просторі (довжина), стале горизонтальне розташування, непорушність, пасивність і здатність кудись вести, скеровувати*. Ці ознаки представлено у значній кількості текстів загадок. Інші ж властивості дороги, якими вона наділяється в загадках, слід віднести до периферійних, оскільки вони трапляються лише в окремих нечастотних пареміях.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Образ дороги, представлений у текстах загадок, відображає передусім зовнішні характеристики дороги, доступні безпосередньому сприйняттю. За його межами залишаються деякі інші властивості об'єкта, наприклад, інформація про те, що дороги прокладають люди, дороги з'єднують людські оселі і ведуть через неосвоєний простір, обабіч доріг може щось рости, зимові та літні дороги суттєво розрізняються тощо. Крім того, в загадках репрезентовані й такі ознаки дороги, які є

результатом поетичного осмислення її образу: дорога така довга, як відстань до неба; дорогу не можна перенести з місця на місце, вона є свідком подій, які відбуваються з подорожніми тощо. Такі властивості представлено в загадках як семантично нейтральні, тобто не пов'язані з жодними оцінками. Образу дороги в загадках властивий низький рівень антропоцентричності: вона існує начебто сама по собі, незалежно від людей.

Зауважимо, що тексти загадок не відображають сакральну інформацію (вірування, обряди), пов'язану з дорогами. Тексти інших традиційних жанрів репрезентують дещо відмінний набір ознак того самого концепту. Так, аналіз прислів'їв і приказок із компонентом *дорога* показує, що в них поряд із чуттєвими ознаками присутні й емоційно-оцінні змісти, пов'язані з уявленнями про дорогу (пор. укр. *Краще погана дорога, ніж поганий супутник; І на гладкій дорозі люди ноги ламають; Кривими дорогами ходиш; Старою дорогою легко ходять; Не бійся дороги, аби коні були здорові*; рос. *Не лошадь везёт, а дорога; Печка нежит, а дорожка учит*). Образ дороги, репрезентований у прислів'ях, значно більше антропоорієнтований.

Отже, виділений нами набір ознак утворює стереотип дороги, притаманний саме загадкам як специфічному фольклорному жанру, призначенням якого є розпізнання певного предмета за його характерними атрибутами. Мета загадування загадок в архаїчному суспільстві полягала в тому, щоб пересвідчитися наскільки добре індивід засвоїв певний мінімум знань про світ. Вживання ж прислів'їв і приказок не переслідувало такої мети, натомість для конкретної особи вони виступали джерелом нової інформації, яка виходила за межі індивідуального досвіду і становила колективне культурне надбання.

Репрезентація концептуальних ознак у тому чи тому жанрі народної культури залежить від специфіки жанру, його прагматичних завдань, міри метафоризації й т. ін. Щоб отримати цілісне уявлення про зміст певного концепту, необхідно дослідити максимально повний масив текстів, що і є перспективою наших подальших досліджень.

Джерела та література

1. Березовський І. П. Загадки / І. П. Березовський. – К. : Вид-во АН УРСР, 1962. – 510 с.
2. Головачева А. В. К вопросу о прагматике загадки / А. В. Головачева // Из работ московского семиотического круга. – М. : Языки рус. культуры, 1997. – С. 396–416.
3. Кёнгэс-Маранда Э. Логика загадок / Э. Кёнгэс-Маранда // Паремнологический сборник. – М. : Наука, 1978. – С. 249–282.
4. Левин Ю. И. Семантическая структура загадки / Ю. И. Левин // Паремнологический сборник. – М. : Наука, 1978. – С. 283–314.
5. Митрофанова В. В. Загадки / В. В. Митрофанова. – Л. : Наука, 1968. – 256 с.
6. Николаева Т. М. Загадка и пословица: социальные функции и грамматика / Т. М. Николаева // Исследования в области балто-славянской народной культуры. Загадка как текст : в 2 т. Т. 1 / отв. ред. Т. М. Николаева. – М. : Индрик, 1994. – С. 143–168.
7. Селіванова О. О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) : монографія / О. О. Селіванова. – К. ; Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.

References

1. Berezovskyi, Ivan. 1962. *Zahadky*. Kyiv: AN URSR.
2. Golovachieva, Anna. 1997. "K Voprosu o Pragmatike Zagadki". In *Iz Rabot Moskovskogo Semioticheskogo Kruga*, edited by T. M. Nikolaeva, 396–416. Moskva: Yazyki Russkoi Kultury.
3. Köngäs-Maranda, Elli-Kaija. 1978. "Logika zagadok." In *Paremiologicheskii Sbornik*, edited by G. L. Permiakov, 249–282. Moskva: Nauka.
4. Levin, Yurii, 1978. "Semanticheskaiia Struktura Zagadki." In *Paremiologicheskii Sbornik*, edited by G. L. Permiakov, 283–314. Moskva: Nauka.
5. Mitrofanova, Vera. 1968. *Zagadki*. Leningrad: Nauka.
6. Nikolaieva, Tatiana. 1994. "Zagadka i Poslovitsa: Sotsyalnyie Funktsyi i Grammatika." In *Issledovaniia v Oblasti Balto-Slavianskoi Narodnoi Kultury. Zagadka Kak Tekst*, edited by T. M. Nikolaeva, 1: 143–168. Moskva: Indrik.
7. Selivanova, Olena. 2004. *Narysy z Ukrainiskoi Fraseolohii (Psykhokohnityvnyi ta Etnokulturnyi Aspekty)*. Kyiv; Cherkasy: Brama.

Бондар Татьяна. Загадки как источник концептуальных признаков исследуемого концепта (на материале загадок о дороге). На примере загадок о дороге показано, что загадки о какой-то реалии являются ценным источником концептуальных признаков исследуемого концепта, что предопределенно прежде всего прагматикой загадки. Целью загадывания в традиционной культуре является получение правильного ответа от конкретного человека, которому адресована загадка. Поэтому текст загадки строится на известных, распространенных представлениях о явлениях действительности и апеллирует к базовым знаниям участника коммуникации. Концепты представлены в загадках через набор определенных признаков. Проанализирован массив украинских и русских загадок, которые загадывают концепт ДОРОГА. Выделены основные и периферийные признаки исследуемого концепта. Показано, что образ дороги, представленный в текстах загадок, отображает прежде всего внешние характеристики дороги, доступные непосредственному восприятию. К наиболее важным концептуальным признакам, которые представляют дорогу в загадках, относятся: ее большая протяженность в пространстве (длина); постоянное горизонтальное расположение в пространстве; пассивность и способность куда-то вести, направлять. Эти признаки представлены в значительном количестве текстов загадок. Другие свойства дороги (ее кривизну и неровность, предназначение для людей, солидный возраст, их большое количество в мире, способность владеть знанием), которыми она наделяется в загадках, следует отнести к периферийным признакам, поскольку они встречаются лишь в отдельных нечастотных паремиях.

Ключевые слова: загадка, концепт, концептуальный признак, когнитивная лингвистика, паремия.

Bondar Tetiana. Riddles as a Source of Conceptual Features of a Concept under Consideration (Using Riddles Related to the Concept ROAD as Source Material). The article shows that riddles about a certain reality are a valuable source of conceptual features of a concept under consideration. This idea is predetermined by pragmatics of the riddle. In traditional culture the aim of asking someone to solve a riddle is to receive a right answer from a concrete person who the riddle is addressed. That is why the text of a riddle is built on well-known, widely-spread beliefs about an object. These beliefs appeal to background knowledge of a communicator. Concepts are represented in riddles through a set of certain features. The subject matter of our research is riddles that represent concept ROAD. The array of Ukrainian and Russian riddles describing road was analysed. Main and peripheral features of the concept under consideration were discovered. It is shown that the image of the road portrayed in riddles represents mainly external characteristics of the road that are accessible to visual perception. The main conceptual features that represent concept ROAD in Ukrainian and Russian riddles are its considerable extension in space (length), permanent horizontal location in space (irremovability and inactivity) and ability to lead somewhere. These features are presented in a large number of riddles. Other conceptual features (such as curvature of a road, its usefulness for people, old age, ability to gain knowledge and availability of great number of roads) should be referred to peripheral ones as they are observed only in few riddles.

Key words: riddle, concept, conceptual feature, cognitive linguistics, paremia.

УДК 811.112.2'42

Олена Бондарчук

ЛІНГВОКУЛЬТУРНИЙ ТИПАЖ *AUSSTEIGER* У ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЇ

Проаналізовано *Aussteiger* як лінгвокультурний (ЛК) типаж у межах лінгвокультурології. *ЛК типаж* – це типізована особистість, упізнаваність якої відбувається завдяки певним специфічним характеристикам вербальної й невербальної поведінки та ціннісної орієнтації. Окреслено мовну особистість *Aussteiger* в аспекті типізованої лінгвокультурної мовленнєвої поведінки. Основними критеріями для виокремлення лінгвокультурних типажів виступають соціальний клас, територіальна ознака, подія, етнокультурна унікальність, трансформаційність. Описано *Aussteiger* за ознаками лінгвокультурних типажів: асоціативність, рекурентність, хрестоматійність, широка впізнаваність, знаковість, яскравість, типовість, прецедентність. Розмежовано лінгвокультурний типаж від суміжних понять, які належать до комунікативної поведінки, а саме: роль, амплуа, персонаж, імідж, стереотип, мовний портрет. Лінгвокультурний типаж розглянуто як лінгвокультурний концепт, який складається із трьох компонентів: поняттєвого, образного, оцінного. Лінгвокультурний типаж – це концепт, який вивчає типізовану мовну особистість.

Ключові слова: лінгвокультурологія, лінгвокультурний типаж, концепт, мовна особистість, *Aussteiger*.

Постановка наукової проблеми та її значення. Питаннями взаємозв'язку мови та культури, мови й етносу, мови та народного менталітету займається лінгвокультурологія – галузь лінгвістики, яка розглядає чотири елементи: мову, культуру, людину (суспільство), дійсність (В. А. Маслова, С. Г. Тер-Мінасова, Б. Л. Уорф, F. Hermanns, K. Kessel, K. Knapp, I. Warnke, M. Wengeler). Дослідження мови в аспекті лінгвокультурології дає змогу проаналізувати лінгвокультурні особливості певної нації, виявити її етносвідомість та мовомислення, описати культурні компоненти в семантиці текстів [11, 113]. А. Й. Паславська зазначає, що культура та інтеркультуралістика перетворилися на кодові слова сучасності [12, 139].

Аналіз досліджень цієї проблеми. Для обґрунтування теоретичних положень і достовірності дослідницьких висновків застосовуємо положення, розроблені в працях із теорії міжкультурної комунікації (Е. Сепір, Ф. С. Бацевич, А. Д. Белова, А. Вежицька, В. В. Воробйов, В. А. Маслова, З. Д. Попова, І. С. Шевченко та ін.). Р. С. Помірко визначає міжкультурну комунікацію як процес спілкування (вербального й невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних і соціальних лінгвокультурних спільнот, зазвичай послуговуються різними ідіоетнічними мовами (або різними соціальними діалектами однієї мови) [13, 24]. Оскільки *Aussteiger* у багатьох культурах є лакунарним поняттям, то його правильне трактування необхідне для успішної міжкультурної комунікації. *Aussteiger* визначаємо як особу або групу осіб певних ідеологічних, політичних, економічних, екологічних, соціальних переконань, які внаслідок зовнішніх обставин залишають суспільство, роботу, групу, об'єднання, країну задля самореалізації, здійснення мрій, ведення особливого способу життя, пошуку нових відчуттів.

Мета і завдання статті. Мета статті полягає в аналізі явища *Aussteiger* крізь призму лінгвокультурології й передбачає розгляд таких завдань: 1) окреслити межі теорії лінгвокультурних (ЛК) типажів; 2) описати *Aussteiger* за критеріями виділення ЛК типажів; 3) дослідити *Aussteiger* за ознаками ЛК типажів; 4) визначити відмінності ЛК типу від суміжних понять у комунікативній лінгвістиці; 5) охарактеризувати ЛК типаж *Aussteiger* як концепт.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Розвитком теорії мовної особистості (МО) в межах лінгвокультурології є теорія ЛК типажів, яка синтезує досягнення таких наук, як лінгвістика, літературознавство, соціологія, психологія й культурологія [4, 56]. З інтегруванням досягнень лінгвоконцептології та лінгвоперсонології, теорія ЛК типажів описує й моделює так звані *концепти типізованої особистості* (В. І. Карасик). Такий аналіз уможливує виявлення ціннісних домінантів культури, пильніший погляд на національну картину світу її носіїв, визначення того, яким чином функціонування того чи того культурного утворення (типажу) відображається безпосередньо в мові. *ЛК типаж* – це типізована особистість, упізнаваність якої відбувається завдяки певним специфічним характеристикам вербальної й невербальної поведінки та ціннісної орієнтації [7, 105]. *Aussteiger* у цій розвідці розглядаємо як ЛК типаж.

В українському мовознавстві досліджені такі ЛК типажі, як «елітарна мовна особистість» (Є. М. Санченко), «маклер» (І. В. Зміїова), «чиновник», «козак» (Т. М. Сукаленко), «неформал» (І. Б. Бордуляк), “*der deutsche Bürger*” (О. В. Дорошенко), «англійський дивак» (К. О. Ахтирська) та ін.

МО в аспекті типізованої лінгвокультурної своєрідності комунікативної поведінки стає ЛК типажем. Це особливий тип лінгвокультурних концептів, важливі характеристики якого полягають у типізованості певної МО, значущості цієї особистості для лінгвокультури, наявності ціннісного складника в концепті, що фіксує МО, можливості її як фактичного, так і фікціонального існування, конкретизації в персонажі художнього твору, спрощеної та карикатурної репрезентації, опису за допомогою спеціальних прийомів соціолінгвістичного й лінгвокультурологічного аналізу [3, 72].

Як основні критерії для виокремлення ЛК типажів О. О. Дмитрієва пропонує розглядати ознаки, які є вагомими для характеристики особистостей, а саме: 1) соціальний клас (належність типажу до пануючої чи непануючої групи суспільства), напр. *дворянин* і *селянин*; 2) територіальна ознака (місцевість, на якій проживає типаж), напр. *москвич*; 3) ознака події (подія, на основі якої виділяється типаж), напр. *декабрист*, *блокадник*, *якобинець*; 4) етнокультурна унікальність (ендемичність типажу, його приналежність до певної культури), напр. *козак*; 5) трансформаційність (прив'язаність типажу лише до конкретного історичного періоду чи його переосмислена модифікація в наступні періоди), напр. *декабрист* і *гусар*. Ці ознаки взаємодоповнюювані [4, 3–6]. ЛК типаж “*Aussteiger*” не апелює до певного соціального класу, оскільки його представники можуть мати різне класове походження та проживати на різних територіях: у місті чи селі, у Німеччині або за кордоном. Натомість виникає типаж на основі певної події – виходу із суспільних, політичних і соціальних структур. Цей типаж має етнокультурну унікальність – існує в німецькій лінгвоспільноті. *Aussteiger* характеризується широкою експансією в різних сферах життя та широким спектром вербалізації саме в німецькій мові. Трансформаційність ЛК типажу вбачає в історичному розвитку поняття *Aussteiger*, яке розпочиналося з виникненням хіпі й наразі пронизує всі сфери людського буття.

ЛК типажі характеризуються такими ознаками, як асоціативність, рекурентність, хрестоматійність, широка впізнаваність, знаковість (символічність), яскравість, типовість, прецедентність [4]. Розглянемо *Aussteiger* як ЛК типаж за вищезазначеними ознаками.

Широка впізнаваність обумовлена варіативною інформацією, знайденою в інтернеті, художній автобіографічній літературі за досліджуваною темою. *Рекурентність* ЛК типажу (частотність його мовних репрезентацій у мовленні) є важливим показником його актуальності в когнітивній свідомості народу. Вона відображає не лише мовну, але й когнітивну та лінгвосоціальну актуальність ЛК типажу [14, 79–86.]. За запитом “*Aussteiger*” німецькою мовою пошукова система “Google” дає 515 000 результатів, “Yahoo” – 175 000, «Яндекс» – 38 000 відповідей (станом на 15.02.2015 р.). *Знаковість* (символічність) і *яскравість* досліджуваного поняття не викликають сумніву. На запитання анкети про зовнішній вигляд респонденти асоціюють *Aussteiger* із капюшоном, довгим волоссям, дредами, простим аскетичним одягом. *Типовість* *Aussteiger* полягає в певних стереотипах нетипової поведінки та відмінного способу життя, що також спостерігаємо в результатах опитування. *Прецедентність* *Aussteiger* помітна в текстах художньої літератури. За запитом на сайті “Amazon.de” знаходимо 698 результатів (станом на 15.02.2015 р.). *Aussteiger* є ЛК типажем, оскільки він відповідає всім вищезазначеним ознакам.

В. І. Карасик виокремлює *статусний індекс* – приналежність людини до певної соціальної групи (за етнічними, віковими, гендерними, освітніми, професійними, майновими та іншими ознаками) [10, 3]. ЛК типаж “*Aussteiger*” функціонує в професійному житті, проте не прив'язаний до конкретної професії.

ЛК типаж може залежати від певної видуманої/фікціональної особистості (термін Г. Г. Слишкіна) – персонажа: героя літературного твору, діючої особи. Можливість конкретизуватися в персонажі художнього твору – важлива характеристика ЛК типажу: наші уявлення про той чи той людський типаж уключають цей його вид у світ повідомлень про нього, а при цьому стирається межа між фактом і фікцією [9, 235]. Так, *Aussteiger* простежуємо в багатьох художніх книгах (зазвичай маловідомих, напр. Д. Кнехт, Е. Валлі, Р. Шмедт, Й. Цойнер та ін.) і фільмах “*Into the Wild*”, “*Die Wand*”, “*Eat, pray, love*” та ін., головні герої яких можуть бути прототипічними образами відповідного підтипу – “*Aussteiger* із суспільства”, “*Aussteiger* із міста” або ж “*Aussteiger* із професії”. ЛК типаж “*Aussteiger*” є дисперсним, оскільки асоціюється з численною соціальною групою та може бути впізнаним із позицій групи *Aussteiger*, і з індивідуальних оригінальних проявів досліджуваного поняття.

У теорії аналізу ЛК типажів В. І. Карасик й О. О. Дмитрієва співвідносять поняття «ЛК типаж» із іншими, які належать до комунікативної поведінки людини: «роль», «амплуа», «персонаж», «імідж», «стереотип» та «мовний портрет» [8].

У визначенні відмінностей ЛК типуажу від *ролі* В. І. Карасик й О. О. Дмитрієва зауважують, що набір певних рольових реакцій – лише часткова його характеристика. Поведінкові реакції типуажу відрізняються від рольових приписок більшою кількістю суб'єктивних, особистісних факторів [8]. *Aussteiger* виконують роль індикатора суспільного, економічного, політичного розвитку та морального рівня суспільства.

Амплуа – різновид ролі, її індивідуальна, особистісно забарвлена презентація. Типаж об'єктивніший, він не є самопрезентацією [8]. Єдина точка дотику понять «типаж» і «амплуа» – це типізованість відносно образів людей. *Aussteiger* можуть виступати, наприклад, в амплуа бізнесмена, котрий відкрив невелику пивоварню в бухті хіпі.

На відміну від *персонажа* типаж не завжди конкретизується в художньому творі. Він виступає узагальненням реальних або видуманих осіб, стає персонажем тільки тоді, коли відображається у свідомості автора або наратора. Персонажу не обов'язково бути типажем, оскільки не всі персонажі є узагальненим образом [8]. *Aussteiger* виступає персонажем у книгах та фільмах, у яких ідеться про відмінний від загальноприйнятого спосіб життя або про пошук своєї ідентичності й унікальності.

На думку В. І. Карасика та О. О. Дмитрієвої, поняття *імідж* та *типаж* мають точки дотику. Обидва формують систему цінностей, характеризуються великим ступенем образності й типізації. Проте імідж спрощує особистісний образ, навмисне висвітлюється лише одна з його характеристик. «Якщо імідж формується свідомо, є інструментом для обробки суспільної думки <...>, то типаж виникає стихійно в результаті розвитку суспільства» [8, 20]. *Aussteiger* – стихійно сформоване явище на найвищому щаблі розвитку німецького суспільства.

Стереотип, як і ЛК типаж, характеризується ознаками узагальненості, стійкості, емоціональної забарвленості та оцінності. Стереотипні уявлення входять у поняття «лінгвокультурний типаж», оскільки він є узагальненням. Проте, «на відміну від стереотипу, ЛК типаж прив'язаний до реальної або наявної колись чи фікціональної особистості» [8, 14]. ЛК типаж, крім стереотипних ознак, містить об'єктивні типізації, які обумовлюють його як явище.

Створення *мовного портрета* характеризується описом специфіки мовлення особистості. На думку В. І. Карасика та О. О. Дмитрієвої, саме особливості використання ними мовних одиниць, а також паравербальна поведінка (жестово-мімічні характеристики, вибір дистанцій у спілкуванні) дають підставу говорити про приналежність «портретованого» до певної соціальної групи. Опис мовленнєвого портрета й дослідження ЛК типуажу – явища схожі, проте все ж не тотожні [8]. Мовленнєві характеристики типізованої особистості – лише частина прояву типуажу. Мовленнєве портретування корисне для його моделювання, проте це не головне завдання дослідження.

У пропонованій розвідці розглядаємо ЛК типаж як різновид концепту [7]. З урахуванням усіх поглядів сучасного розуміння терміна *концепт*, а саме його когнітивної природи, мовної вираженості й приналежності до культурно маркованих сутностей, візьмо за основу визначення концепту, запропоноване В. І. Карасиком: «*Концепт* – це багатомірне смислове утворення, яке має образний (фреймовий), описовий (поняттєво-дефініційний) та ціннісний виміри» [5, 75–80]. Відповідно до сказаного вище, концепт – це певне абстрактне ціле, що складається з трьох компонентів: образного, поняттєвого й ціннісного. Ціннісний складник є найяскравішим носієм культурної інформації. Зауважимо, що ціннісне начало в концепті основоположне.

Концепт повинен актуалізуватися в мові, саме в цьому виявляється його мовна сутність. Крім *імені* концепту існує велика кількість інших вербальних засобів, за допомогою яких концепт «закріплюється в мові». Одним зі способів актуалізації концептів у мові

О. О. Дмитрієва називає прецедентні тексти та характеризує їх як лінгвокультурні, що складаються з «культурно-маркованих одиниць і виражають у концентрованому вигляді відомості про культуру певного народу» [2, 147–151]. Отже, прецедентні тексти містять ціннісні домінанти, за якими визначається тип тієї чи тієї культури.

Розрізняють лінгвокогнітивні й лінгвокультурні концепти. Перші – це ментальні утворення, які містять типізуючі фрагменти досвіду, що зберігаються в пам'яті людини. Типізованість цих одиниць зміцнює уявлення у вигляді різних стереотипів, а їх усвідомлення дозволяє передати інформацію про них іншим людям, їх значущість закріплює в індивідуальному та колективному досвіді важливі характеристики дійсності. Специфіка лінгвокультурних концептів полягає в тому, що вони містять культурно марковану ознаку, суттєву для розуміння того чи іншого етнічного об'єднання, наприклад: «Воля», «Доля», «Справедливість», «Свобода», «Час», «Совість» та ін. [6].

Слід зауважити, що лінгвокогнітивний та лінгвокультурний підходи до розуміння концепту не є взаємовиключними: концепт як ментальне утворення у свідомості індивіда – вихід до концептосфери соціуму, а отже, на культуру, а концепт як одиниця культури – фіксація колективного досвіду, який стає досягненням індивіда. Ці підходи різняться за векторами щодо ставлення до індивіда: лінгвокогнітивний концепт – це спрямованість від індивідуальної свідомості до культури, а лінгвокультурний концепт – від культури до індивідуальної свідомості [6, 139]. Серед прихильників першого підходу – С. А. Жаботинська, О. О. Селіванова, М. М. Болдирев, О. С. Кубрякова, Дж. Лакофф та ін.; другого – І. О. Голубовська, В. В. Жайворонок, А. Вежицька, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов та ін.

М. М. Болдирев підкреслює, що за концептом можуть стояти знання різного рівня абстракції, а також його формати (певна форма або спосіб представлення знань на мислинському чи мовному рівнях): 1) конкретно-чуттєвий образ; 2) уявлення, схема, поняття, прототип [1]. Зіставлення типологій когнітивних і культурних концептів демонструє наявність корелятивів: *прототип* як різновид когнітивного концепту та *типаж* – різновид лінгвокультурного.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, межуючи з іншими базовими поняттями лінгвокультурології (МО та концептом), ЛК типаж є новим і своєрідним мовним феноменом. У нашій науковій розвідці ми приєднуємося до В. І. Карасика та О. О. Дмитрієвої й розглядаємо ЛК типаж як різновид лінгвокультурного концепту, що аналізує типізовану МО [8]. Актуальність та наукова цінність цієї лінгвокультурної одиниці очевидна: це не лише класифікація особистостей за принципом упізнаваності й культурної маркованості, це також спроба проникнути в концептосферу носіїв своєї чи іншої культури. Оскільки домінуючим началом у концепті є аксіологічне, то типаж – це спроба побудувати шкалу цінностей культури, установити орієнтири поведінки її носіїв.

Джерела та література

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. – 123 с.
2. Дмитриева О. А. Изменение оценочного знака концепта / О. А. Дмитриева // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты : сб. науч. тр. / под. ред. В. В. Дементьева, В. И. Карасика. – Волгоград ; Саратов : Перемена, 1998. – С. 147–151.
3. Дмитриева О. А. Лингвокультурный типаж как языковая личность / О. А. Дмитриева // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 5 (18). – С. 72–75.
4. Дмитриева О. А. Лингвокультурные типажи России и Франции XIX в. : монография / О. А. Дмитриева. – Волгоград : Перемена, 2007. – 307 с.
5. Карасик В. И. Лингвокультурный концепт как единица исследования / В. И. Карасик, Г. Г. Слышкин // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: сб. науч. тр. / под ред. И. А. Стернина. – Воронеж : ВГУ, 2001. – С. 75–80.
6. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

7. Карасик В. И. Американский супермен как коммуникативный типаж / В. И. Карасик // Интенсивное обучение иностранным языкам: проблемы методики и лингвистики. Вып. 2. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 105–113.
8. Карасик В. И. Лингвокультурный типаж: к определению понятия / В. И. Карасик, О. А. Дмитриева // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типаж. – Волгоград : Парадигма, 2005. – С. 5–25.
9. Карасик В. И. Языковые ключи : монография / В. И. Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2007. – 520 с.
10. Карасик В. И. Социальный статус человека как лингвокультурная ценность / В. И. Карасик // Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире : в 2 т. Т. 1. / отв. ред. Г. Г. Слышкин. – Волгоград : ФГОУ ВПО «Волгоград. акад. гос. службы» ; ЗАО «Региональная энергетическая служба», 2008. – С. 3–6.
11. Мацько Л. І. Лінгвокультурологічний аналіз тексту / Л. І. Мацько // Українська мова в діалозі культур. Факультативний курс : навч. посіб. / під ред. В. Ф. Дороз. – К. : Ленвіт, 2010. – С. 118–128.
12. Паславська А. Й. Мовленнєві жанри у міжкультурній комунікації / Р. Помірко, Ф. Бацевич, А. Паславська. – Л. : ПАІС, 2010. – 279 с.
13. Помірко Р. С. Когнітивні механізми транспозиції смислів: метафора та метонімія (на матеріалі англійської фахової мови економіки) / Р. С. Помірко // Вісник Львів. нац. ун-ту. Сер. «Іноземні мови». – 2010. – Вип. 17. – С. 2–28.
14. Уфаєва И. Ю. Лингвокультурный типаж *Hispanic* : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Ирина Юрьевна Уфаева ; Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород : [б. и.], 2008. – 24 с.

References

1. Boldyriev, N. N. 2001. *Kognitivnaia Semantika*. Tambov: Tambovskii Universitet.
2. Dmitrieva, Olga. 1998. "Izmeneniie Otsnochnogo Znaka Kontsepta". *Yazykovaia Lichnost: Sotsyolingvisticheskie i Emotivnye Aspekty*, edited by V. V. Dementiev, and V. I. Karasik, 147–151. Volgograd, Saratov: Peremena.
3. Dmitrieva Olga. 2006. "Lingvokulturnyi Tipazh kak Yazykovaia Lichnost". *Izvestiia Volgogradskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta*, 5 (18): 72–75.
4. Dmitrieva, Olga. 2007. *Lingvokulturnye Tipazhy Rossii i Frantsyi XIX Veka*. Volgograd: Peremena.
5. Karasik, Vladimir. 2001. "Lingvokulturnyi Kontsept kak Yedinita Issledovaniia". In *Metodologicheskie Problemy Kognitivnoi Lingvistiki*, edited by I. A. Sternin, 75–80. Voronezh: VGU.
6. Karasik, Vladimir. 2002. *Yazykovoii Krug: Lichnost, Kontsepty, Diskurs*. Volgograd: Peremena.
7. Karasik, Vladimir. 2004. "Amerikanskii Supermen kak Kommunikativnyi Tipazh". *Intensivnoie Obucheniie Inostrannym Yazykam: Problemy Metodiki i Lingvistiki*. Volgograd : Peremena.
8. Karasik, Vladimir, and Dmitrieva, Olga. 2005. "Lingvokulturnyi Tipazh: k Opriedeleniiu Poniatia". *Aksiologicheskaiia Lingvistika: Lingvokulturnye Tipazhy*, 5–25. Volgograd: Paradigma.
9. Karasik, Vladimir. 2007. *Yazykovyie Kliuchi*. Volgograd: Paradigma.
10. Karasik, Vladimir. 2008. "Sotsyalnyi Status Cheloveka kak Lingvokulturnaia Tsennost". In *Meniaiushchaiaia Kommunikatsiia v Meniaiushchemsia Mire*, edited by Genadii Slyshkin, 3–6. Volgograd.
11. Matsko, L. I. 2010. "Lingvokulturologichnyi Analiz Tekstu". In *Ukrainska Mova v Dialozi Kultur*, edited by V. F. Doroz, 118–128. Kiev: Lenvit.
12. Paslavskia, A. I., and Pomirko, R. S., and Batsevych, F. 2010. *Movlennievi Zhanry u Mizhkulturnii Komunikatsii*. Lviv: PAIS
13. Pomirko, R. S. 2010. "Kohnityvni Mekhanizmy Transpozitsii Smysliv: Metafora i Metonimiia (na Materiali Anhliiskoi Fakhovoi Movy Ekonomiky)". *Visnyk Lvivskoho Natsionalnoho Universytetu*, 17: 2–28.
14. Ufaieva, I. Yu. 2008. "Lingvokulturnyi Tipazh Hispanic". PhD diss., Nizhegorodskii Gosudarstvennyi Lingvisticheskii Universitet Imeni N. A. Dobroliubova.

Бондарчук Елена. Лингвокультурный типаж Aussteiger в лингвокультурологии. Проанализирован *Aussteiger* как лингвокультурный (ЛК) типаж в рамках лингвокультурологии. *ЛК типаж* – это типизированная личность, узнаваемость которой происходит за счет некоторых специфических характеристик вербального и невербального поведения и ценностных ориентаций. Очерчена языковая личность *Aussteiger* в аспекте типизированного лингвокультурного речевого поведения. Основными критериями для выделения лингвокультурных типажей являются социальный класс, территориальный признак, событие, этнокультурная уникальность, трансформационность. Описан *Aussteiger* за признаками лингвокультурных типажей: ассоциативность, рекуррентность, хрестоматийность, широкая узнаваемость, знаковость, яркость, типичность, прецедентность. Лингвокультурный типаж отделен от смежных понятий, принадлежащих к коммуникативному поведению, таких как: роль, амплуа, имидж, стереотип, речевой портрет. Лингвокультурный типаж рассмотрен как лингвокультурный концепт, который состоит из трёх компонентов: понятийного, образного, ценностного. Лингвокультурный типаж – концепт, изучающий типизированную языковую личность.

Ключевые слова: лингвокультурология, лингвокультурный типаж, концепт, языковая личность, *Aussteiger*.

Bondarchuk Olena. Linquocultural Type Aussteiger in the Cultural Linquistics. The article analyzes Aussteiger as the linquocultural type in the framework of cultural linquistics. LC type - is typed personality which recognition is due to some specific characteristics of verbal and non-verbal behavior and values. Linquistic identity Aussteiger is involved in the aspect of the typed linquocultural verbal behavior. The main criteria for the selection of linquocultural types are social class, territorial, event, ethno-cultural uniqueness, transformationality. Aussteiger is described for signs linquocultural typecasting: associativity, the recurrent, wide recognition, sign, brightness, typicality, precedent. Linquocultural type is separated from the adjacent concepts belonging to the communicative behavior, such as: the role, line of character, image and stereotype speech portrait. Linquocultural type is considered as linquocultural concept, which consists of three components: the conceptual, figurative and value components. Linquocultural type – concept which studies typed language identity.

Key words: cultural linquistics, linquocultural type, concept, language personality, Aussteiger.

УДК 81.271:004.77

Наталія Волошинович

МОВЛЕННЄВА АГРЕСІЯ В ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЇ

Розглянуто інтернет-комунікацію як процес взаємообміну інформацією між суб'єктами за допомогою вербальних та невербальних комунікативних систем, опосередкованих комп'ютерними засобами комунікації, які відкривають новий вимір у людському спілкуванні й дають можливість зберігати та швидко передавати великі обсяги інформації, використовувати аудіо- і відеоканали спілкування, а також спілкуватися в режимі on-line, тобто в безпосередньому лінійному контакті з респондентом. Виявлено деструктивні комунікативні наміри у формі мовленнєвої агресії в різних видах інтернет-спілкування. Проаналізовано прояви соціальної агресії у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Виявлено та співставлено експресивні форми інтернет-взаємодії: тролінгу, флеймінгу, кіберпереслідування (кібербулінгу) у соцмережах та на сайтах популярних видань. Запропоновано типологію найбільш поширених видів тролінгу, флеймінгу та кібербулінгу. Визначено, що віртуальне спілкування з порушенням етики мережевої взаємодії використовується і у процесі спілкування між персоніфікованими учасниками, зацікавленими в більшій упізнаваності, публічності або епатажі, і в процесі анонімної взаємодії користувачів, яка здійснюється без можливості ідентифікації з реальним суб'єктом віртуального спілкування, щоб контролювати життя інших людей, маніпулювати настроями й поведінкою, задовольняти власні бажання.

Ключові слова: мовленнєва агресія, інтернет-комунікація, тролінг, флеймінг, кібербулінг.

Постановка наукової проблеми та її значення. Деструктивні комунікативні наміри, які виявляють себе у формі мовленнєвої агресії у різних видах комунікації, значно активізувалися впродовж останніх десятиліть. З розвитком Інтернету, з підвищенням комп'ютерної грамотності суспільства, фокус уваги лінгвістів, політологів, психологів, соціологів спрямовується в бік інтернет-комунікації, оскільки Інтернет, як зауважує О. В. Баляснікова, став відкритим інформаційним простором, що дозволяє безпосередню участь читачів у діалозі навколо події, яка викликає протилежні або неоднозначні реакції [1, 169]. Спілкування в Інтернеті – складне й багатоаспектне явище, яке сприймають неоднозначно, оскільки неможливість встановити повноцінний вербальний контакт зі співрозмовником за допомогою емоцій та почуттів компенсують за допомогою слів та символів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прояви мовленнєвої агресії у різних сферах комунікації розглядають у працях Т. О. Воронцова, К. Ф. Сєдова, О. П. Сковородникова, В. І. Шаховського. Ядро агресивних мовленнєвих проявів – інвективу – аналізують у своїх працях М. Д. Голєв, С. В. Дороніна, В. І. Жельвіс, С. В. Сипченко, Т. В. Чернишова, Б. Я. Шаріфуллін та ін. Зазвичай дослідники у своїх розвідках розглядають мовленнєву агресію як спосіб патогенної комунікативної взаємодії, образливе деструктивне спілкування,

акцентують увагу здебільшого на специфічно негативному емоційному забарвленні мовних одиниць, порушенні мовленнєво-поведінкових норм (виявах брутальності у мові) як характерних ознак мовленнєвої агресії. Щодо психологічних особливостей інтернет-комунікації, то незважаючи на відсутність єдиної концепції, дослідники О. Н. Арестова, Ю. Д. Бабаєва, Л. Н. Бабанін, І. Голдберг, Е. Рейд, Дж. Сулер, К. Янг та ін., виокремлюють низку специфічних ознак, що характеризують сутність інтернет-спілкування, як-от: анонімність, фізичну нерепрезентованість, нерегламентованість поведінки, відсутність невербальних засобів спілкування, низький рівень психологічного і соціального ризику, компенсаторну віртуальну емоційність (використання наліпок, «смайлів»), використання чатів, форумів, соціальних мереж та інших спеціалізованих сайтів [3, 58].

Мета і завдання статті. Комп'ютерно-опосередкована комунікація стає дедалі значущою для повсякденної роботи та соціальної взаємодії. Багато інформаційних сайтів навмисно дають можливість користувачам висловлювати свої думки та міркування з приводу прочитаного і вводять функцію «Коментувати» або «Відповісти». Хоча така комунікація (міркування, обговорення та критичні зауваження) має низку переваг, слід зауважити, що дедалі більше дискусійні групи та електронне листування характеризуються агресивною та ворожою комунікативною поведінкою, що цілком слушно викликає побоювання щодо деструктивності такого виду комунікації, оскільки комунікація з негативною конотацією має більш яскравий відгук. Саме тому в соцмережах і на сайтах популярних видань виникли такі експресивні форми інтернет-взаємодії, як тролінг, флеймінг, кіберпереслідування (кібербулінг), гомофобні коментарі. Мета статті – ідентифікувати ці явища, описати їх специфічні форми та визначити коло основних проблем.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Інтернет-комунікація, як і будь-яка інша комунікація, вимагає дотримання комунікативної рівноваги і взаємодії. Т. В. Матвеева запропонувала ряд рекомендацій, яких слід дотримуватися і авторам дописів в Інтернеті, і читачам, які хочуть висловити думку з приводу прочитаного: 1) володіти технікою фатичного спілкування й підпорядкування йому логічного змісту мовлення; 2) володіти засобами самовираження і вміти розмежувати культуру і «антикультуру» в цій галузі; 3) користуватися широким спектром оцінок, співвідносити їх із системою моральних правил культурного співтовариства та із особистістю мовного партнера; 4) пам'ятати про взаємність комунікативних інтересів й адекватно реагувати на регуляцію свого мовлення партнером; 5) співвідносити індивідуальні звички і творчі потреби з культурно-мовним зводом комунікативних якостей мови і мовленнєвої компетенції партнера, знати міру в галузі мовної свободи; 6) зберігати модальну стратегію ввічливості [3, 51]. Однак вищезгаданими настановами і зобов'язаннями нехтують за відсутності емоційного самоконтролю, самоцензури та знань етикету. Основною причиною вважають те, що у віртуальному світі кожен «одягає маску», яка полегшує процес комунікації, усуває психологічні бар'єри, вивільняє творче «я», до того ж людина, яка «одягнула віртуальну маску», стає агресивнішою і в цілому налаштована більш негативно [6, 175]. Анонімність інтернет-комуніканта дозволяє йому висловити те, що йому довелося б приховати при безпосередньому спілкуванні.

Однією із форм мовленнєвої агресії є тролінг, який не має аналогів у реальному суспільстві, тому його вплив на когнітивний, емоційний і комунікативний компонент особистості є недостатньо теоретично й експериментально обґрунтованим і тому важко прогнозований. Тролінг як соціальний феномен виник у 90-х роках ХХ століття на теренах американського Інтернету. Багато користувачів почали викладати у мережу повідомлення провокаційного характеру заради розваги. Як правило, це були поодинокі випадки, але поступово сформувалася група осіб, об'єднаних подібним стилем інтернет-спілкування. У теоретичних джерелах, тролінг (від *англ.* trolling – «риболовля на блешню») розуміють як вид

віртуальної комунікації, який порушує етику мережевої взаємодії та реалізується через різні форми агресивної, конфліктної й провокаційної поведінки [2, 48].

Р. А. Внебрачних проводить паралель між тролінгом та явищем «енергетичного вампіризму». На його думку, найбільш успішні «тролі» здатні створити напругу в цілому ряді спільнот через зіткнення їх між собою і використання проекції публічності в ЗМІ для того, щоб привернути увагу громадськості. Дослідник робить припущення, що з огляду на останні сценарії комп'ютерних чи фейсбуківських революцій, тролінг може перетворитися на затребувану спеціалізацію представників низки професій: журналістики, світової політики, міжнародної економіки та ряду інших [2, 50]. Тролінг як форма мовленнєвої агресії характеризується тим, що може існувати лише в інтернет-спільноті, миттєво поширюється на більшість віртуальних користувачів, а потенційна жертва позбавлена фізичного чи візуального контакту з ініціатором конфліктної ситуації. Крім того, доцільно розглянути типологію найбільш поширених видів тролінгу як форми агресії:

1) навмисна гра на почуттях людей (**RIP trolls**, які провокують людей на страждання і відчуття втрати за померлими та загиблими, наприклад: *One Englishman, Sean Duffy, was sent to jail for posting messages like “Help me mummy, It’s hot in Hell” on a dead child’s page on Mother’s Day*; **fame trolls**, які цькують знаменитостей або бренди відомих компаній, наприклад: *After delivering a baby boy, singer Adele was expecting a lot of congratulations and well wishes, but what she’d never expected, were death threats and insults. As soon as the news of her baby broke out, Twitter trolls heightened their activity and made jokes about her weight, took pot shots about an impending post partum depression and even made death threats to the newborn. One particularly vicious troll (later identified as a Vanessa Bieber) wondered whether the baby was born fat and handicapped. She later tweeted “just murder it already lol”* або *Nokia has been active at attacking its competitors after recently entering the smartphone market. This is what they tweeted after the release of the Samsung S5, in a bid to highlight the uniqueness of the Lumia – NOT THE SAMESUNG*), **care trolls**, які надмірно турбуються, піклуються і бачать зловживання в кожному пості, зокрема про дітей або тварин, наприклад: *“HOW CAN YOU PEOPLE LAUGH AT THIS THING, CAN’T YOU SEE THAT SOMEONE COULD GET HURT?”*; **political trolls**, які прагнуть залякати, скомпрометувати політиків, державних діячів тощо, наприклад: *Some MPs have been sent photos of injured or dead children from warzones, with messages like “Remember this image”, very often MPs are branded “traitors”, “warmongers”, “baby killers” and “mass murderers”*);

2) навмисна публікація деталей розв’язки популярного фільму, роману (**Spoiling**, наприклад: *The movie Alien (1979): Ash Was a Robot; The Only Two Survivors Were Ripley and Jones (the Cat)*);

3) підбурювання (**Heavy trolling and incitement**, наприклад: *We should just genocide all Communists. Honestly all of them act like this*);

4) висловлення власної думки, що повинна сприйматись як істина, загальноприйнятий факт без жодної аргументації (*“I didn’t read what you said but here’s what I think”* або *“Know-it-all”*);

5) політично спірні повідомлення (**Political Commentator**, наприклад: *“Putin makes Obama look stupid and weak!”* або підпис під світлиною:



“We have different values and allies”;

б) інформаційна війна, яку найчастіше пов’язують із політикою та релігією, мета якої полягає, перш за все, у досягненні геополітичного домінування на міжнародній арені, а розуміння сутності і природи медіа-тероризму забезпечує вироблення ефективних засобів медіа-терористичної діяльності та стабільної позиції у сфері геополітики (*The cyberspace war: propaganda and trolling as warfare tools*, наприклад: *Western political leaders are often depicted as ‘Nazis’ or ‘fascists’. Images of corpses and alleged war crimes committed by Ukrainian soldiers are distributed, as well as photos of Ukrainian teenage girls wearing t-shirts with Nazi symbols on them – in reality these have been edited in Photoshop*) [8, 124].

Отже, феномен тролінгу слід розглядати як агресивну форму соціальної взаємодії. Мета тролінгу – дати стимул для того, щоб викликати негативну реакцію учасників форумів або інших віртуальних спільнот. Очевидна і мета самого «троля» – отримати задоволення від того, що він у даний момент стає епіцентром розгорнутих дискусій та протистояння. Результат такої маніпуляції – конфлікт із соціальним забарвленням і наслідками.

Якщо при обговоренні не вдається досягти бажаного результату, тролінг переходить у більш різку форму суперечки – флеймінг (від *англ.* flame – полум’я, вогонь). Це обмін короткими емоційними репліками між двома людьми, «суперечка заради суперечки» між агресором і потенційною жертвою (іноді, агресорів може бути декілька). В інтернет-комунікації найпоширеніші такі види флеймінгу:

- прозорі натяки, двозначні жарти (**Satirical flame**, наприклад: “*You would be the undisputed king if the world were of donkeys and rats. The world of supervision is of ‘wretches and kings’.* Alas! Here you’re no king”);

- образливі висловлювання на адресу співрозмовника, неаргументована критика (**Straightforward flame**, наприклад: “*You swine. You vulgar little maggot. You worthless bag of filth*”);

- претензії особистого характеру, критика розумових здібностей співрозмовника (**Direct mental abilities criticism**, наприклад: “*Bill, you suck. Euroclean could turn you into an excellent vacuum cleaner. You are an unethical, characterless loser*”);

- каламбур і абсурдні висловлювання (**Pun**, наприклад: “*HERE COMES SOME PYROMANCY!!!!!! Side effects may include blistering, odor, and a burning sensation. Ask your doctor if pyromancy is right for you*”).

Характерними рисами тролінгу й флеймінгу є конфлікт між учасниками, образи, марнослов’я, повідомлення в інтернет-форумах і чатах, які займають здебільшого великі обсяги і не несуть нової чи корисної інформації. Відмінності між цими явищами полягають у використанні різних прийомів агресії, яка покликана виводити з терпіння, рівноваги, досаджати словами, діями в основі яких лежить гострий дошкульний глум. Тролінг переслідує ідею словесного знущання, насолоди від цього процесу (а часом і відвертого «словесного садизму»), в той час як флеймінг виникає тоді, коли в дискусії людина вдається до

використання ненормативної лексики і відверто образливих висловів. Тролінг переходить у флеймінг, якщо всі аргументи вичерпані, але індивід хоче показати свою перевагу будь-якими методами.

Ще одним видом соціальної агресії є кібербулінг. Слово булінг (*англ.* bullying, від bully – хуліган, забіяка, грубіян, гвалтівник) означає залякування, фізичний або психологічний терор відносно молодшої людини з боку групи її ровесників, спрямований на те, щоб викликати в неї страх і тим самим підкорити собі. За останні 20 років це поняття стало міжнародним соціально-психологічним терміном [7, 15]. У науковій літературі існує широкий спектр тлумачень кібербулінгу:

– це агресивні, навмисні дії, які здійснюються групою або окремою особою з використанням електронних форм комунікації (повторно чи з плином часу) проти жертви, яка не може захистити себе [11, 376];

– насильницькі, принизливі або загрозливі дії однієї дитини на адресу іншої за допомогою електронних засобів зв'язку, як-от: стільникові телефони, веб-сайти, соціальні мережі, інтернет-групи [9, 801].

Американські дослідники Р. Ковальські, С. Лімбер, П. Агатстон виділили вісім типів поведінки, характерних для кібербулінгу:

1) *перепалка*, яка відбувається переважно в чатах, форумах, інколи перетворюючись у затяжну війну (*англ.* Hoolywar – затяжна війна);

2) *нападки* (*англ.* harassment – постійні виснажливі атаки) – використання повторюваних образливих повідомлень, спрямованих на жертву (наприклад, постійні погрозові дзвінки, СМС-повідомлення на мобільний телефон) із перевантаженням персональних каналів комунікації;

3) *зведення наклепів* (*англ.* denigration) – розповсюдження принизливої неправдивої інформації з використанням комп'ютерних технологій (текстові повідомлення, фото, відео, які змальовують жертву в образливій формі);

4) *самозванство* (*англ.* impersonation) – агресор позиціонує себе жертвою, використовуючи її пароль доступу до аккаунту в соціальних мережах, блозі, пошті, системі миттєвих повідомлень тощо, а потім здійснює негативну комунікацію, коли з адреси жертви без її відома відправляють ганебні провокаційні листи. Виникає «хвиля зворотних зв'язків», в результаті якої розгублена жертва неочікувано отримує гнівні відповіді;

5) *ошуканство* – видурювання конфіденційної інформації та її розповсюдження (*англ.* outing&trickery), отримання персональної інформації (текстів, фото, відео) і передача її іншим користувачам поштою або в публічну зону Інтернету;

6) *відчуження* (остракізм, ізоляція) – це бажання бути включеним у групу, що є мотивацією багатьох вчинків дитини, і саме тому виключення з групи однолітків сприймається як соціальна «смерть»;

7) *кіберпереслідування* (*англ.* cyber harassment) – приховане вистежування через Інтернет та переслідування необережних чи вибраних з певною метою користувачів для організації злочинних дій (нападу, побиття, зґвалтування);

8) *хепіслеппінг* (*англ.* happy slapping – щасливе плескання) – розміщення відеороликів в Інтернеті, де їх можуть переглядати тисячі користувачів без жодної згоди жертви, а інша форма хепіслеппінгу – це передавання сюжетів через мобільні телефони [5, 4–17].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У комп'ютерних технологіях, що розкривають принципово нові можливості людського спілкування, виокремилися негативні тенденції віртуальної комунікації, які характеризують її як суцільне поле фрустраційних ситуацій і мовленнєвої агресії. Головна небезпека полягає у спрощеному, примітивному характері спілкування, а також надмірній розкутості в Інтернеті, оскільки інтернет-середовище характеризується більшою соціальною невизначеністю, на відміну від реального, соціального світу, де життя людини структуроване, регламентоване і від початку

задає індивідууму межі для самоконтролю, таким чином, обмежує його діяльність як соціального об'єкту. Водночас віртуальне життя, у якому відсутні обмеження, дає шанс для прояву своєї індивідуальності й користувачі використовують цю можливість для того, щоб завдати шкоди іншим. Чинник, який забезпечує сприятливі умови для прояву агресії, полягає у технічних особливостях інтернет-спілкування – анонімності, фізичній недоступності й безпеці користувачів. Учасники віртуальної комунікації – адресат і адресант – знаходяться на одному горизонтальному рівні, тобто йдеться про конфлікт між рівними, оскільки в інтернет-комунікації відсутні індикатори соціального статусу (вік, професія, освіта). Отже, невідконтрольність і відхід від нагляду соціальних інститутів сприяють втіленню агресивних тенденцій, які заборонені у реальному спілкуванні і дають можливість втілити в життя на віртуальному рівні бажання контролювати життя інших людей, маніпулювати настроями та поведінкою, задовольняти власні бажання, які не можна здійснити з різних причин у реальному житті. У запропонованому дослідженні створено цілісну концепцію мовленнєвої агресії як особливого типу мовленнєвої поведінки, в основі якої – психологічна деформація адресантом комунікативного простору адресата в інтернет-комунікації. У подальшому вважаємо за необхідне простежити мовленнєву агресію в гендерному аспекті та ксенофобському дискурсі, а також прояви кібербулінгу, як-от: анонімні погрози з використанням стаціонарного телефону; злам сторінки в соціальних мережах або створення фіктивних сторінок і розсилання від імені її власника непристойних матеріалів і компромату, розкриття особистих даних жертви (номера мобільного телефону або адреси електронної скриньки) для розсилання спаму або розповсюдження контактних відомостей на сайтах.

Джерела та література

1. Балясникова О. В. Психосемантика конфлікту в інтернет-текстах / О. В. Балясникова // Матеріали X Міжнарод. конгресу міжнарод. о-ва по приклад. психолінгвістике. – М., 2013. – С. 163–169.
2. Внебрачных Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах / Р. А. Внебрачных // Вестник Удмурт. ун-та. Сер. «Философия. Социология. Психология. Педагогика». – Ижевск, 2012. – Вып. 1. – С. 48–51.
3. Матвеева Т. В. Нормы речевого общения как личностные права и обязанности, формируемые в естественной среде коммуникации / Т. В. Матвеева // Юрислингвистика-2: русский язык в его естественном и юридическом бытии : межвуз. сб. науч. тр. – Барнаул, 2000. – С. 46–55.
4. Могилко С. В. Тролінг як спосіб психологічної маніпуляції в інтернеті / С. В. Могилко // Вісник Черкас. ун-ту. Сер. «Філологічні науки». – 2008. – С. 57–60.
5. Найдьонова Л. А. Кібербулінг або агресія в Інтернеті: способи розпізнавання і захист дитини : [метод. рекомендації] / Л. А. Найдьонова. – Вып. 4. – К. : І-т соц. та політ. психології НАПН України, 2011. – 34 с. – (Сер. «На допомогу вчителю»).
6. Трофимова Г. Н. Особенности негативных тенденций в массовой коммуникации / Г. Н. Трофимова // Матеріали X Міжнарод. конгресу міжнарод. о-ва по приклад. психолінгвістике. – М., 2013. – С. 174–176.
7. Харламова І. Насильство та жорстокість у школі. Реалії сучасності : метод. рекомендації щодо роботи з дітьми / І. Харламова // Соціальний педагог. – 2007. – № 9. – С. 15–20.
8. Aro J. The cyberspace war: propaganda and trolling as warfare tools / Jessikka Aro // European View. – 2016. – Vol. 15, Issue 1. – P. 121–132.
9. Monks C. P. Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term and the role of experience / C. P. Monks, P. K. Smith // British Journal of Developmental Psychology. – 2006. – Vol. 24. – P. 801–821.
10. Postman N. The humanism of media ecology. Paper presented at the First Annual Convention of the Media Ecology Association. – N. Y. : Fordham University, 2000.
11. Smith P. Cyberbullying: Its Nature and Impact in secondary school pupils / [P. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, S. Fisher, S. Russel, N. Tippet] // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 2008. – Vol. 49. – P. 376–385.

References

1. Baliasnykova, O. V. 2013. "Psykhosemantika Konfliktu v Internet-Tekstakh". *Materialy X Mezhdynarodnogo Kongressa Mezhdynarodnogo obshchestva po Prikladnoi Psikholingvidtike*, 163–169. Moskva.
2. Vnebrachnykh, R. A. 2012. "Trolling kak Forma Sotsyalnoi Agressii v Virtualnykh Soobshchestvakh". *Vestnik Udmurtskogo Universiteta*, 1: 48–51. Izhevsk.

3. Matvieieva, T. V. 2000. "Normy Rechevoj Obshcheniia kak Lichnostnye Prava i Obiazannosti, Formiruiemye v Yestiestvennoi Srede Kommunikatsyi". *Yurisl'ingvistika-2: Russkii Yazyk v Yego Yestestvennom i Yuridicheskom Bytii*, 46–55. Barnaul.
4. Mohilko, S. V. 2008. "Trolinh yak Sposib Psykholohichnoi Manipuliatsii v Interneti". *Visnyk Cherkaskoho Universytetu*, 57–60.
5. Naidionova, L. A. 2001. *Kiberbulinh abo Ahresiia v Interneti: Sposoby Rozpiznavannia i Zakhyst Dytny*. Kyiv: Instytut Sotsialnoi ta Politychnoi Psykholohii NAPN Ukrainy.
6. Trofimova, G. N. 2013. "Osobennosti Negativnykh Tendentsyi v Massovoi Kommunikatsyi" *Materialy X Mezhdynarodnogo Kongressa Mezhdynarodnogo obshchestva po Prikladnoi Psikhologicheskoi Psikhologicheskoi*, 174–176. Moskva.
7. Kharlamova, Iryna. 2007. Nasytstvo ta Zhorstokist u Shkoli. Realii Suchasnosti: Metodichni Rekomendatsii shchodo Roboty z Ditmy". *Sotsialnyi Pedagog* 9: 15–20.
8. Aro, Jessikka. 2016. "The cyberspace war: propaganda and trolling as warfare tools". *European View*, 15 (1): 121–132.
9. Monks, C. P. "Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term and the role of experience / C. P. Monks, P. K. Smith // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2006. – Vol. 24. – P. 801–821.
10. Postman N., and P. K. Smith. 2000. *The humanism of media ecology. Paper presented at the First Annual Convention of the Media Ecology Association*. New York: Fordham University.
11. Smith, P., and J. Mahdavi, and M. Carvalho, and S. Fisher, et al. 2008. "Cyberbullying: Its Nature and Impact in secondary school pupils". *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 49: 376–385.

Волошинович Наталия. Речевая агрессия в интернет-коммуникации. Рассматривается интернет-коммуникация как процесс взаимообмена информацией между субъектами при помощи вербальных и невербальных коммуникативных систем, опосредованных компьютерными средствами коммуникации, которые открывают новое измерение в человеческом общении и дают возможность хранить и быстро передавать большие объемы информации, использовать аудио- и видеоканалы общения, а также общаться в режиме on-line, то есть в непосредственном линейном контакте с респондентом. Выявлено деструктивные коммуникативные намерения в форме речевой агрессии в разных видах интернет-общения. Проанализированы проявления социальной агрессии в трудах отечественных и зарубежных исследователей. Выявлено и сопоставлено экспрессивные, агрессивные формы интернет-взаимодействия: троллинга, флейминга, киберпреследования (кибербуллинга) в соцсетях и на сайтах популярных изданий. Предложена типология наиболее распространенных видов троллинга, флейминга и кибербуллинга. Определено, что виртуальное общение с нарушением этики сетевого взаимодействия, используется как в процессе общения между персонифицированными участниками, заинтересованными в большей узнаваемости, публичности или эпатаже, так и в процессе анонимного взаимодействия пользователей, осуществляемой без возможности идентификации с реальным субъектом виртуального общения с целью контролировать жизнь других людей, манипулировать настроениями и поведением, удовлетворять собственные желания.

Ключевые слова: речевая агрессия, интернет-коммуникация, троллинг, флейминг, кибербуллинг.

Voloshynovych Nataliia. Speech Aggression in the Internet Mediated Communication. The article deals with the Internet communication which is considered as a process of mutual information exchange between individuals using verbal and non-verbal communication systems, computer-mediated communication, which opens a new dimension in human communication and makes it possible to store and quickly transfer large amounts of information, use of audio and video channels in on-line communication, that is, linear direct contact with the respondent. The article outlines a destructive communicative intent in the form of verbal aggression in different types of Internet communication. The emphasis is laid on the manifestation of social aggression in the works of national and foreign researchers. The article covers the difference of such expressive, aggressive forms of online interaction as trolling, flaming, and cyberbullying in social networks and popular sites and offers a typology of the most common types of trolling, flaming and cyberbullying. It is determined that virtual communication with violation of ethics in networking is used in the process of personalized communication between parties interested in more recognition, publicity or epatage, and in the anonymous user interaction, which is made without the possibility of identifying the real subject of virtual communication in order to control the lives of others, to manipulate their mood and behavior and to satisfy one's desires.

Key words: speech aggression, Internet communication, trolling, flaming, cyberbullying.

ОСОБЛИВОСТІ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В КРАЇНАХ ЛАТИНСЬКОЇ АМЕРИКИ

Проаналізовано мовну ситуацію в країнах Латинської Америки. Розглянуто проблему становлення іспанської мови в латиноамериканському мовному ареалі, описано особливості функціонування мови на фонетичному, морфологічному, синтаксичному й лексичному рівнях. Простежено, що іспанська мова, насаджена в Латинську Америку завойовниками, еволюціонувала по-різному, залежно від регіону й впливу туземних мов. Встановлено, що іспанська мова Латинської Америки характеризується великою кількістю спільних ознак із мовою Іспанії; найбільше розбіжностей між піренейським і латиноамериканським варіантами спостережено на фонетичному й лексичному рівнях. Подано визначення поняття «національний варіант мови», якому властиві риси, котрі проявляються на різних мовних рівнях як наслідок впливу екстралінгвальних чинників (культурного, соціального, територіального, часового, субстратного тощо). Проведене дослідження підтверджує, що іспанська мова, попри свої національні варіанти, залишається на сьогодні єдиною мовою в ібероамериканській та світовій культурі.

Ключові слова: іспанська мова, національний варіант, романські мови, мовні рівні, Латинська Америка, діалект, романські мови.

Постановка наукової проблеми та її значення. Одним із сучасних напрямів у лінгвістиці є міжкультурна комунікація, предмет якої – національні й соціокультурні особливості мови. За останні десятиліття посилюється інтерес до вивчення проблеми національно-культурної специфіки національних (територіальних) варіантів полінаціональних мов. Ступінь розгляду цієї проблеми в іспанській мові значно поступається результатам, отриманим під час дослідження англійської, німецької, французької та інших мов. Це пояснюється насамперед широкою територіальною варіативністю іспанської мови, зумовленою неідентичністю культур іспаномовних народів. Завдяки своїй чималій територіальній поширеності у світі, своєрідності етнічного складу та національних культур її носіїв, іспанська мова надає необмежені можливості для вивчення національно-культурних особливостей мовленнєвої поведінки. Кожному національному варіанту іспанської мови в Латинській Америці притаманні свої особливі риси, які проявляються на всіх мовленнєвих рівнях. **Актуальність** нашого дослідження зумовлена недостатнім вивченням мовних особливостей національних варіантів іспанської мови у країнах Латинської Америки.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Значимість проблеми національних варіантів іноземних мов привертала увагу багатьох мовознавців. В. С. Виноградов зробив теоретичне обґрунтування про доцільність територіальної диференціації всієї іспанської лексики, визначивши такі поняття, як діалектизми, варіантизми, регіоналізми, латиноамериканізми, паніспанізми [1]. Н. М. Фірсова проаналізувала колумбійські, еквадорські й пуерторіканські варіанти, їхній лексичний склад, специфіку й семантичні розбіжності з іберизмами [6]. Г. В. Степанов порушив питання про лінгвістичну і соціальну природу мовної варіативності, визначив чинники, що диференціюють іспанську мову на окремих територіях [5]. Проблематиці національних варіантів іспанської мови присвячені наукові праці В. Д. Аракіна, Н. Ф. Міхеєвої, О. О. Плеухової, Е. Г. Різель, О. І. Смірницького, О. С. Чеснокової, А. Д. Швейцер, Л. В. Щерби, Т. Бланко Гонсалеса, М. Коста Санчеса, С. Моро Корнеадо й ін.

Мета і завдання статті. Ціль нашого дослідження полягає у вивченні характеру взаємодії іспанської мови з її національними варіантами в країнах Латинської Америки й передбачає вирішення низки завдань: 1) виокремити причини зародження іспанської мови у країнах Латинської Америки; 2) дати характеристику основних ознак національних варіантів іспанської мови; 3) проаналізувати ряд особливостей національних варіантів, що проявляються на різних мовних рівнях.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

На сьогодні іспанська мова, яка належить до романської групи мов індоєвропейської сім'ї, є однією з найпоширеніших у світі. Вона посідає третю позицію після англійської та китайської за поширенням у світі. Загальна кількість носіїв іспанської мови досягає майже 400 мільйонів людей. В основі іспанської літературної мови, яка зародилася на Піренейському (Іберійському) півострові, лежить кастильський діалект, відтак кастильська або іспанська мова – взаємозамінні поняття. Населення дев'ятнадцяти країн Латинської Америки з чисельністю 280 млн людей розмовляють іспанською. Для більшості цих країн кастильська є першою або другою рідною мовою, оскільки в деяких країнах Латинської Америки проживають різні, переважно індіанські племена, котрі спілкуються своєю рідною мовою.

Іспанська мова з'являється в Латинській Америці в переломний момент свого розвитку – коли в ній відбуваються значні перетворення, пов'язані зі зміною та спрощенням фонологічної системи й переходом до сучасного варіанта іспанської мови. Перші жителі й колонізатори тих земель – здебільшого вихідці з Андалусії та Канарських островів – здійснили вагомий вплив на манеру спілкування на завойованих територіях. На розвиток кастильської мови в латиноамериканських країнах також вплинули місіонерські проповіді й еміграційні хвилі людей з різних областей Іспанії та європейських країн (наприклад, велика міграція тривала впродовж XIX–XX століть: із Галісії на Антильські острови, у Мексику й Аргентину та міграція італійців до Венесуели й Аргентини). Сьогодні нараховується 123 мовні сім'ї тубільних мов, котрі залишили свій слід на подальший розвиток іспанської мови в Латинській Америці. Вокабуляр Латинської Америки загалом антильського походження, підґрунтям для якого стали переважно мови таїно й аравак. Це явище пояснюється насамперед тим, що Антильські острови були першими районами контакту під час завоювання нових земель. Таїно стала першою мовою, з якою познайомилися іспанські завойовники в Латинській Америці та запозичили з неї слова для позначень речей, явищ чи понять, про які не знали доти в Іспанії. Так, в іспанську мову проникли перші слова чужоземного походження: *maíz* (кукурудза), *tabaco* (тютюн), *bohío* (хатина), *canoa* (каное). За ступенем впливу за ними слідує наутль (Мексика) й кечуа (Анди). Менший відбиток мали такі мови, як гуарані (Парагвай), арауканська мова (Чилі) й мова майя (Гондурас, Гватемала).

На думку О. О. Плеухової, ступінь впливу тубільних мов не залежить від важливості самої тубільної мови, а від того, наскільки раніше відбувся історичний контакт корінних жителів з іспаномовними завойовниками [4, 85]. Іспаністи заперечують вплив чужоземного субстрату, тоді як індіхеністи, навпаки, перебільшують силу його важелю. Іспанський лінгвіст Лопе Бланч поділяє погляд, згідно з яким арабська мова за 800 років взаємодії з іспанською мовою вплинула лише на лексичний рівень, не змінивши при цьому саму мовну систему іспанської [8, 97]. У сучасній іспанській мові Латинської Америки нараховується незліченна кількість слів тубільного походження, що за своєю кількістю набагато перевищують кількість слів арабського походження і є незрозумілими для жителів Іспанії. Наприклад, *guajira* (кошик), *chacra* (ферма), *carro* (машина), *estacionamiento* (стоянка) та багато інших. Відмінні риси латиноамериканської іспанської зумовлені ще й тим, що колонізатори та завойовники були родом із різних областей, мова в яких у XVI і XVII століттях ще не була єдиною, а представляла собою регіональні діалекти.

Після захоплення «Нового світу» іспанськими конкістадорами кастильська мова розповсюджується на захоплених територіях і її розвиток у нових умовах відбувається під впливом мов корінного населення й інших різноманітних чинників, що спричинило появу національних варіантів іспанської мови у країнах Латинської Америки. Одним з авторів концепції «національний варіант» вважають російського академіка Г. В. Степанова, який розглядає його як «такі форми національної мови, котрі не виявляють різких структурних розходжень, але разом із тим набувають автономію, яка досягається в межах кожної національної спільноти» [5, 58]. Введення в науковий ужиток поняття «національний варіант

мови» викликало чимало дискусій серед іспанських й латиноамериканських лінгвістів і соціолінгвістів щодо статусу різновидів іспанської мови, зокрема у країнах Латинської Америки.

До нині не розроблено диференціальних ознак їхньої класифікації. В зарубіжній науковій літературі вживається безліч термінів стосовно рангу іспанської мови в країнах Латинської Америки. Наприклад, *idioma nacional*, *nuestra lengua*, *el idioma de* + назва країни, *el idioma nacional de* + назва жителів країни, *idioma patrio*, *idioma native*, *castellano* та інші [6, 22]. У літературних джерелах можна натрапити на поняття «національний варіант мови» і «діалект», які вживають синонімічно щодо статусу іспанської мови в латиноамериканських країнах: «аргентинський діалект іспанської мови», «гватемальський діалект іспанської мови», «колумбійський діалект іспанської мови», «мексиканський діалект іспанської мови», «особливий діалект іспанської мови» (про іспанську мову в Нікарагуа) тощо.

У наукових працях, присвячених мовній варіативності іспанської мови, Г. В. Степанов запропонував свою концепцію, щ згодом отримала подальший розвиток у наукових доробках Н. М. Фірсової та Н. Ф. Міхеєвої, згідно з якою національні варіанти полінаціональних мов є підсистемами більш високого рангу, порівняно з діалектами [3; 6]. Ось чому соціолінгвістичний статус іспанської мови в латиноамериканському ареалі визначають як «національний варіант». Водночас зазначимо, що національні варіанти іспанської мови мають свої власні діалекти. Наприклад, мексиканський національний варіант існує у формі внутрішньо-національних діалектів, які розповсюджені в п'яти діалектних зонах, котрі характеризуються фонологічними й лексичними відмінностями. На сьогодні національна норма власне Іспанії не єдина для всіх іспаномовних країн [2, 223]. Тут йдеться вже не про індивідуальні відхилення від норми літературної стандартної мови колишньої метрополії, а про відхилення, властиві цілим іспаномовним групам, які проживають на різних територіях її поширення і які належать до різних національно-культурних спільнот.

У країнах Латинської Америки склалася своя мовна традиція, мовна політика, визначилася особлива соціально-географічна структура мови, сформувалися своєрідні взаємовідносини між діалектними й літературними рівнями мови. В іспанських та латиноамериканських лінгвістичних джерелах нерідко трапляється термін «hispanidad», що позначає об'єднання іспанських народів. Н. М. Фірсова деталізувала типологію різновидів національних варіантів іспанської мови у Латинській Америці й виділила такі їхні ознаки: 1) іспанська мова має статус офіційної державної мови; 2) наявність національної літературної норми; 3) іспанська мова рідна для абсолютного числа жителів, або частка іспаномовного населення становить понад 50 % від загальної кількості населення країни; 4) іспанська мова виконує повний обсяг суспільних функцій; 5) мова володіє лінгвокультурологічною специфікою [6, 25–26].

Сучасна мовна ситуація в країнах Латинської Америки – яскраве відображення динаміки процесів інтеграції й диференціації іспанської мови, де поєднуються загальноіспанські (артикуляція, граматична норма, основний словниковий фонд), панамериканські й національно-специфічні риси. Проте той факт, що на мову мали вплив різноманітні чинники (етнічний, історичний, територіальний, культурно-історичний, соціально-історичний, соціально-політичний, географічний), не викликає ніякого сумніву [7, 76].

Безперечно, національно-специфічні риси пронизують усі мовні рівні. Найбільш чітко вони проявляються у фонетиці та лексиці, меншою мірою – у граматиці. Розглянемо особливості латиноамериканської іспанської мови на фонетичному, лексичному, морфологічному та граматичному рівнях. На фонетичному рівні для латиноамериканського національного варіанта іспанської мови властиве явище *seseo* – вимова звуків [z] і [c] як щільного [s]. Наприклад, слова *caza* (полювання) і *casa* (будинок) будуть вимовлятися однаково. Досить часто лише контекст дає змогу розрізнити значення слів у латиноамериканському варіанті, на відміну від кастильської в Іспанії, де чітко дотримуються

правил вимови. *Yeísmo*, тобто вимова звука [ll] як [y]: *caballo* – /*cabayo*/ (кінь). Проте в Латинській Америці є регіони (колумбійські Анди, деякі провінції Еквадору, Болівія, Парагвай, південь і північ Чилі, певні області Аргентини), де вищезгадані явища не застосовують у спілкуванні місцеве населення. *Seseo* й *yeísmo* були визнані легітимними формами висловлювання на конгресах американських академій 1956 і 1962 років.

Із фонетичних явищ для іспанської мови всіх країн Латинської Америки характерне також явище придишу: *este* – /*ehte*/ (цей), *mosca* – /*mohca*/ (муха), вимова [j] як придихового [h]: *mujer* – /*muher*/ (жінка); скорочення сполучення приголосних звуків: *doctor* – /*dotor*/ (лікар), *digno* – /*dino*/ (достойний), *perfecto* – /*perfeto*/ (чудовий); зміщення наголосу: *país* – *páis* (країна), *maíz* – *máíz* (кукурудза). Усі ці фонетичні особливості притаманні андалуському діалекту, який мав значущий вплив на іспанську мову після відкриття Латинської Америки, оскільки число емігрантів з Андалусії сягало близько 60 % від загальної кількості іспанців і португальців, що оселилися на території Америки до 1519 р.

Визначальною рисою морфології Латинської Америки є так зване *voseo*, тобто використання займенникової форми *vos* замість *tú* і *ti* в Аргентині, Уругваї, Парагваї, Центральній Америці та штаті Ч'япас у Мексиці. *Loísmo*, тобто використання займенника *lo* як прямого додатка для іменників-істот чоловічого роду однини замість форми *le*, більш уживаної в іберійській іспанській. Таким чином, у Латинській Америці більш поширене таке речення: *Lo veo y le doy el libro*, а в Іспанії – *Le veo y le doy el libro* (я його бачу і даю йому книгу). В іспанській мові Латинської Америки спостерігаємо досить часте використання архаїчних дієслівних форм: *semos* (*somos*), *dea* (*dé*), *estea* (*está*), *traya* (*traiga*) та ін. Широке застосування збільшувальних й зменшувальних суфіксів для іменників, прислівників: *platita* (*plala* – гроші) *ranchito* (*rancho* – ранчо) *suavecito* (*suave* – ніжно, м'яко), *prontito* (*pronto* – скоро). Заміна роду – також досить поширене явище у мові латиноамериканців: *comedianta* – актор (*icn.* *comediante*), *bachillera* – жінка-бакалавр (*icn.* *bachiller*), *el llamado* – дзвінок (*icn.* *la llamada*), *la insultada* – образа (*icn.* *el insulto*) та ін.

У граматиці іспанської мови Латинської Америки також простежуємо чимало відмінностей від стандартної іспанської. Наприклад, латиноамериканці використовують *Pretérito indefinido* замість *Pretérito perfecto*; *lo vi* замість *lo he visto* (я його бачив). Аналогічну ситуація зафіксовано й на півночі Іспанії. Іспаномовні жителі Латинської Америки тяжіють до вживання таких форм, як *atrás mío* замість *detrás de mí* (за мною); *delante suyo* замість *delante de él* (перед ним); *cerca nuestro* замість *cerca de nosotros* (біля нас); *lejos nuestro* замість *lejos de nosotros* (далеко від нас). У латиноамериканському варіанті дієслова руху досить часто вживають у зворотній формі: *venirse* замість *venir*; *entrarse* замість *entrar*; *huirse* замість *huir* та багато інших.

Аналізуючи лексичний склад кастильської мови Латинської Америки, зазначимо, що він є синтезом загальноіспанських, панамериканських, зональних і власне національних одиниць, які можуть засвідчувати територіальне варіювання. Особливість розмовного варіанта іспанської мови в Латинській Америці – пласт лексики, що отримав назву «американізм». Останні стали частиною мови завдяки численним впливам інших культур і народностей. Два основні джерела їх виникнення: вже наявні іспанські слова, які видозмінилися або набули нового значення в процесі еволюції мови; індіанські мови (ними спілкувалося корінне населення на завойованих іспанцями територіях), а також запозичення англосаксонського й італійського походження [6]. Наприклад, слово *pollera* (жіноча спідниця) широко поширене в Аргентині й інших країнах Південної Америки, тоді як в Іспанії воно вийшло з ужитку. Слово *vereda* в іберійському варіанті іспанської мови означає *стежина*, а в Перу і Аргентині – *тропуар*. Слову *charlar* (базікати) жителі Латинської Америки надають перевагу слову *platicar*. Замість слова *escapatate* (вітрина) латиноамериканці використовують *vidriera*. Таких прикладів можна навести чимало.

Слова, які ввійшли в іспанську мову завдяки впливу місцевих мовних груп, називають «індихенізмами». Такі лексичні одиниці, як *hamaca* (гамак), *tabaco* (тютюн), *patata* (картопля) та інші були запозичені з аравакської й карибської мов; *cocahuete* (арахіс), *chicle* (жувальна гумка), *iucara* (чашка), *chocolate* (шоколад) потрапили в іспанську з нуатля, мови ацтеків, якою колись розмовляли на території сучасної Мексики. Більшість слів, що збереглася в «іспано-американському» варіанті з туземної лексики, позначають місцеві реалії, характерні для Латинської Америки.

Іспанській мові латиноамериканських країн також властиві архаїзми. Йдеться про слова, що в Іспанії застосовують лише в літературному, а не в розмовному стилі: *afligirse* (*apurarse* – засмучуватися), *angosto* (*estrecho* – вузький), *dañar* (*estropear* – псувати), *enojarse* (*enfadarse* – сердитися), *liviano* (*ligero* – легкий) тощо. Натомість, більшість лексем латиноамериканського національного варіанта іспанської мови – одиниці загальноіспанського словникового фонду.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, іспанська мова Латинської Америки характеризується великою кількістю спільних ознак із мовою Іспанії й зазнає впливу двох норм: уніфікованої піренейської норми і національної норми кожної країни, яка досить часто відрізняється від норми Іспанії. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в аналізі мовних варіантів іспанської мови в країнах Африки.

Джерела та література

1. Виноградов В. С. Лексикология испанского языка / В. С. Виноградов. – М. : Высш. шк., 2003. – 244 с.
2. Карпина Е. В. Современная языковая ситуация в Мексике как отражение дифференциации испанского языка / Е. В. Карпина // Вестник Иркут. гос. ун-та. – 2014. – № 2 (27). – С. 219–225.
3. Михеева Н. Ф. К вопросу о классификации диалектов современного испанского языка / Н. Ф. Михеева // Вопросы иберо-романской филологии. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 2005. – Вып. 7. – С. 177–183.
4. Носкова А. И. Эволюция испанского языка в странах Латинской Америки / А. И. Носкова, Е. А. Плеухова // Филология и культура. – Казань, 2013. – № 1 (31). – С. 84–90.
5. Степанов Г. В. К проблеме языкового варьирования: испанский язык Испании и Америки / Г. В. Степанов. – М. : Наука, 1996. – 327 с.
6. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки : учеб. пособие / Н. М. Фирсова. – М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 352 с.
7. Чеснокова О. С. Испанский язык в странах Латинской Америки. Мексика : учеб. пособие / О. С. Чеснокова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 99 с.
8. Blanch J. L. El español de América / J. L. Blanch. – Madrid, Ediciones Alcalá, 1988. – 150 p.

References

1. Vinogradov, Venedikt. 2003. *Leksikologiya Ispanskogo Yazyka*. Moskva: Vysshaya Shkola.
2. Karpina, Elena. 2014. "Sovremennaya Yazykovaya Situatsiya v Meksike kak Otrazheniye Differentsyatsyi Ispanskogo Yazyka". *Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo Universiteta* 2 (27): 219–225.
3. Mikheyeva, Natalya. 2005. "K Voprosu o Klassifikatsii Dialektov Sovremennogo Ispanskogo Yazyka". *Voprosy Ibero-romanskoy Filologii* 7: 177–183.
4. Noskova, Anna, Pleukhova, Elena. 2013. "Evolutsiya Ispanskogo Yazyka v Stranakh Latinskoy Ameriki". *Filologiya i Kultura* 1 (31): 84–90.
5. Stepanov, Gennadiy. 1996. *K Probleme Yazykovogo Varirovaniya: Ispanskii Yazyk Ispanii i Ameriki*. Moskva: Nauka.
6. Firsova, Natalya. 2007. *Sovremennyy Ispanskii Yazyk v Ispanii i Stranakh Latinskoy Ameriki*. Uchebnoye posobiye. Moskva: AST: Vostok-Zapad.
7. Chesnokova, Olga. 2004. *Ispanskii Yazyk v Stranakh Latinskoy Ameriki. Meksika*. Moskva: RUDN.
8. Blanch, Lope. 1988. *El español de América*. Madrid, Ediciones Alcalá.

Гуз Елена. Особенности испанского языка в странах Латинской Америки. Проанализирована языковая ситуация в странах Латинской Америки. Рассмотрена проблема становления испанского языка в латиноамериканском языковом ареале, описаны особенности функционирования языка на фонетическом, морфологическом, синтаксическом и лексическом уровнях. Доказано, что испанский язык, насаждённый в Латинскую Америку завоевателями, эволюционировал по-разному, в зависимости от региона и влияния туземных языков. Выявлено, что испанский язык Латинской Америки характеризуется большим количеством

общих признаков с языком Испании. Установлено, что наиболее различий между пиренейским и латиноамериканским вариантами проявляется на фонетическом и лексическом уровнях. Дано определение понятия «национальный вариант языка», которому свойственны черты, проявляющиеся на разных языковых уровнях как результат влияния экстралингвистических факторов: культурного, социального, территориального, временного, субстратного и др. Доказано, что испанский язык, несмотря на свои национальные варианты, остается на сегодня единственным языком в ибероамериканской и мировой культуре.

Ключевые слова: испанский язык, национальный вариант, романские языки, языковые уровни, Латинская Америка, диалект, романские языки.

Huz Olena. The Peculiarities of the Spanish Language in the Countries of Latin America. This article is devoted to the analyses of the language situation in the countries of Latin America. The problem of the formation of the Spanish language is examined in the Latin-American areal, the functioning features of language are described on phonetic, morphological, syntactic and lexical levels. It is proved that the Spanish language pressed-on to Latin America conquerors evolved differently, depending on a region and influence of indigenous languages. Established that the Spanish language of Latin America is characterized by a large number of common features that distinguish it from the language of Spain, the most differences between the Pyrenean variant and Latin American variant are observed on phonetic and lexical levels. It is given definition of "national version of the language" which characterized by its own features that appear on different linguistic levels as a result of influence of extralinguistic factors: cultural, social, territorial, time, substrate and so on. The carried out research leads to the conclusion that the Spanish language, despite their national variants, remains for today an only language in iberoamerican and world culture.

Key words: the Spanish language, national version, language level, Latin America, dialect, Romance languages.

УДК [373.3.016:811]:159.953.32

Людмила Гусак

АСОЦІАТИВНЕ ЗАСВОЄННЯ ІНШОМОВНОГО НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Акцентовано увагу на особливостях асоціативного засвоєння іноземної мови молодшими школярами. Представлено технологію асоціативного навчання, яка безпосередньо впливає на ефективність вивчення іноземної мови молодшими школярами через створення смислових зв'язків, отримання нових оригінальних ідей, стимуляцію уяви, покращення запам'ятовування. Окреслено причини, що зумовлюють потребу в дослідженні цієї проблеми. Асоціативне навчання загалом зорієнтоване на сучасні інноваційні технології навчання, відповідає новим цілям і завданням навчання іноземних мов у початковій школі, віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, їх потребам, серед яких провідними є: потреба у грі, в русі, у зовнішніх враженнях, пізнавальна необхідність. У формуванні іншомовної компетенції молодших школярів на ранніх етапах їх навчальної діяльності важливим є організація навчального процесу на засадах асоціативної природи сприйняття, а також розуміння, запам'ятовування та відтворення навчальної інформації учнями.

Ключові слова: навчання іноземних мов, молодші школярі, асоціативне навчання, образи, асоціативне засвоєння навчального матеріалу.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасна педагогіка продовжує пошуки шляхів покращення ефективності навчання іноземної мови через внесення нового в традиційну методіку, використання інтенсивних методик, індивідуалізацію та диференціацію навчання, орієнтацію на особистісно-орієнтоване навчання. Одним із таких шляхів, на нашу думку, є асоціативне навчання.

Відповідно до психолінгвістичних механізмів розвитку дітей раннього шкільного віку нами запропоновано технологію асоціативного навчання, яка безпосередньо впливає на ефективність вивчення іноземної мови молодшими школярами через створення смислових зв'язків, отримання нових оригінальних ідей, стимуляцію уяви, покращення

запам'ятовування. Асоціативне мислення при цьому забезпечується поєднанням в уяві кількох чи всіх складових образу. Цей взаємозв'язок фіксується мозком і надалі, під час згадування один за одним образів такої асоціації, відтворюються всі раніше з'єднані образи. Все це спонукає до розвитку уяви, пам'яті і розумової діяльності загалом. Цей процес, що тісно пов'язаний з асоціативним навчанням, учені називають *мнемонікою* [8; 14; 21].

Аналіз досліджень цієї проблеми. Останнім часом високу ефективність показують методики, пов'язані з образним мисленням учнів початкової школи та з асоціаціями (метод графічних асоціацій, метод звукових (фонетичних) асоціацій, комбінований асоціативний метод), які допомагають молодшим школярам долати труднощі в оволодінні рідною мовою принципово новим шляхом [13, 44]. Експериментальне дослідження Н. Маркової довело, що перераховані методи розвивають усне й писемне мовлення, підвищують грамотність молодших школярів і при цьому впливають на розумову самостійність, позитивне ставлення до навчальної діяльності, формують у них уміння орієнтуватися в поставлених перед ними завданнях, знаходити раціональні способи їх вирішення, тобто вчать молодших школярів учитися – що є одним із найважливіших завдань початкової школи [13, 45].

Досить ефективною методикою асоціативного навчання у процесі вивчення іноземної мови є *асоціативний метод поєднання*, запропонований І. Баринкіною. Дослідниця дійшла висновку, що слова будуть легко запам'ятовуватись на ілюстративному матеріалі, наприклад, у ролі персонажів фантастичного мультфільму [1]. Асоціативний метод поєднання полягає в умінні зв'язувати інформацію для запам'ятовування з яскравими, незвичними образами, картинками на основі асоціативних уявлень. Такий спосіб дозволяє майже в два рази збільшити кількість засвоєної лексики, як наголошує І. Матюгін [14, 17–28], при цьому відбувається розвиток не лише механічної пам'яті, а й уяви.

Р. Ібрагімова пропонує використовувати *тезаурусний метод* навчання молодших школярів із використанням асоціативних полів слів, який враховує мовну картину світу учнів і веде до підвищення лексикографічної культури молодших школярів [9].

Цікавим та ефективним методом навчання іноземної мови є *метод mindmapping* (побудова асоціативних мап, інтелект-карт), запропонований англійським ученим, письменником і бізнесменом Тоні Б'юзеном [20]. За способом побудови асоціативні мапи відтворюють процес асоціативного мислення та є відображенням ментальних образів. Вони з'єднують ментальні образи з сіткою асоціацій, яка існує в мозку, пам'яті.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Згідно з асоціативною природою пізнавальної діяльності дітей асоціативне навчання загалом зорієнтоване на сучасні інноваційні технології навчання, відповідає новим цілям і завданням навчання іноземних мов у початковій школі, віковим та індивідуальним особливостям молодших школярів, їх потребам, серед яких провідними є: потреба у грі, в русі, у зовнішніх враженнях, пізнавальна потреба.

Асоціативне навчання дозволяє складний навчальний матеріал перетворити в простий, а нудний – зробити цікавим. Використання асоціативних символів, створення умов природовідповідності, максимально наближених до життєвих ситуацій, робить можливим мимовільне запам'ятовування матеріалу, наближає процес навчання до невимушеного сприйняття. Ефективним у цьому плані є підключення елементів жестової мови як основної семантичної одиниці. Отже, у формуванні іншомовної компетенції молодших школярів на ранніх етапах їх навчальної діяльності важливим є організація навчального процесу на засадах асоціативної природи сприйняття, розуміння, запам'ятовування та відтворення навчальної інформації.

Мова символів, жестів – поняття відносно гнучке, це наша уява та фантазія. Кожен педагог має можливість по-своєму зображувати той чи інший предмет, стан або дію. Головне, щоб діти розуміли його, а він їх. Під час роботи вчителі разом із учнями можуть імпровізувати, вносити свої зміни та доповнення у розробку символів. Діти, зазвичай, із

захопленням беруть участь у цьому процесі, адже матеріал викладається у цікавій, ігровій формі. Діалог «учитель–дитина» проходить на рівні відомих для обох сторін образів-символів, пов'язаних між собою за попередньою домовленістю. При цьому налагоджується творча співпраця між наставником і вихованцями. Її можна назвати партнерством, яке повністю зніме бар'єр непорозуміння між учителем й учнями на всіх наступних етапах навчання. Педагог легко, а учні, абсолютно не докладаючи ніяких зусиль, будуть розуміти один одного, не використовуючи пояснень рідною мовою.

На нашу думку, важливо розпочинати спілкування з учнями дошкільного та молодшого шкільного віку відповідно до закладеної в кожному із них від народження лінгвістичної програми, яка визначає поетапну послідовність мовного розвитку і яку неможливо (не бажано, у крайньому разі) змінити через навчання:

- етап перший – однослівні речення;
- етап другий – висловлювання, які складаються з двох, трьох і більше слів;
- етап третій – досягнення мінімального комунікативного рівня;
- етап четвертий – удосконалення мінімальних комунікативних умінь до рівня відносно вільного володіння мовою.

За такого підходу до викладання іноземних мов величезні масиви лінгвістичного матеріалу подаються й обігруються поступово: від найпростішого до простого, від простого до складного, від складного до складнішого. Наприклад, під час вивчення команд та фізичних дій використовуємо накази (Go! Run! Swim!), поступово ускладнюючи мовні структури: I run → You run → I don't run → Do you run? → I like to run → I want to run → I can run і т. д. За подібною схемою працюємо з лексикою до всіх наступних тем: A dog → Look at the dog → Go to the dog → Touch the dog → Play with the dog → Wash the dog → Feed the dog → I like the dog → I feed the dog → I have a dog → You have a dog → Do you have a dog? і т. д.

В основу даної методики асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів, яка базується на принципі природовідповідності, покладено використання асоціативних символів, що створює умови, максимально наближені до життєвих ситуацій, та робить процес вивчення іноземної мови доступним та невимушеним. Таким чином, асоціативне навчання іноземної мови – це вербально-невербальна комунікація, в результаті якої формується іншомовне образне мислення молодших школярів.

Засвоєння рідної мови дитиною відбувається, зазвичай, у безпосередньому природному середовищі, а іноземної – у штучно створеному. *Принцип природовідповідності* указує на необхідність максимального наближення штучного середовища до природного у процесі засвоєння іноземної мови дітьми дошкільного віку та учнями початкової школи.

У нашому підході засвоєння іноземної мови відбувається через створення образів, які мають пізнавальну, рухову, сутнісну, емоційно-вольову, комунікативну, праксичну та вербальну складові у їх асоціативних зв'язках. Надзвичайно важливим у створенні образу є *пізнавальний* складник дитини, який представляє сенсорну, мнемічну та когнітивну сфери. Продуктивність навчання іноземних мов учнів початкової школи обумовлюється вищими психічними функціями учнів молодшого шкільного віку (увага, сприйняття, пам'ять, мислення, уява та ін.).

Увага – це зосередженість діяльності суб'єкта в певний момент часу на якомусь реальному або ідеальному об'єкті – предметі, події, образі, міркуванні тощо. Увага не є психічним процесом, а формою організації свідомості та умовою успішного перебігу психічних процесів та станів. Увага не має власного змісту, а виявляє свою дію у зв'язку з відчуттями, сприйняттям, пам'яттю, мисленням тощо [6, 244].

У молодшому шкільному віці, особливо у 1–2 класах, превалює мимовільна увага, за якою учня приваблюють зовнішні аспекти предметів, подій, явищ. Тому він зосереджує увагу на тому, що кидається у вічі: рух, дія, новизна. Як зауважує В. А. Крутецький, у молодших школярів увага залишається більш стійкою під час виконання зовнішніх дій та менш стійкою

під час виконання мисленнєвих дій [11]. Тому важливим в цьому сенсі є залучення дітей до маніпуляційно-рухової та імітаційно-рухової діяльності. Поєднання образу і слова, візуалізація слова через виконання зовнішніх імітаційних дій, що властиво асоціативній природі дитячої психіки, сприяє формуванню у школярів навичок переключення та розподілу уваги.

З увагою тісно пов'язане *сприймання* як психічний пізнавальний процес. Ряд дослідників, зокрема Л. Занков [7], Н. Маркова [13], відзначають, що у процесі сприймання велику роль відіграють органи чуттів. Цінним результатом дослідження Н. Маркової є розуміння того факту, що учні сприймають інформацію та зберігають її в пам'яті за допомогою своїх найсильніших аналізаторів – зору і слуху. [13]. Дослідження психологів засвідчили, що людина запам'ятовує 10 % того, що читає; 20 % того, що чує; 30 % того, що бачить; 50 % того, що бачить і чує одночасно; 70 % того, що говорить; 90 % того, що робить і чує одночасно. Саме останній факт (людина запам'ятовує 90 % того, що робить і чує одночасно) покладено в основу асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів.

Великого значення асоціативному зв'язку мови з *образністю* надає Л. Виготський, вказуючи, що чим більше органів чуття бере участь у сприйнятті та переробці інформації, тим яскравішим, наочнішим та повнішим виявляється образ, що виникає. Учений вказує на зв'язок мовленнєвої діяльності дитини із символічним заміщенням, згідно з яким мовна діяльність проявляється у рухах, ігровій та образотворчій діяльності. Розвиток цих видів знаково-символічної діяльності забезпечує розвиток тих функціональних систем, які відіграють важливу роль в оволодінні як усним, так і писемним мовленням [4, 22].

Образ – це і результат, і ідеальна форма відображення світу у свідомості людини. На рівні пізнання образ – це відчуття, сприйняття, уявлення; на рівні мислення – це поняття та судження. Образами виступають практичні дії, мова, різноманітні знакові моделі. За змістом образ є об'єктивним настільки, наскільки він адекватно відображає об'єкт. При правильному використанні слова та образу в поясненні вчителя на уроці підкріплюється позитивна роль образу у процесі запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу. У зв'язку з цим актуальності набирає розвиток образної пам'яті молодших школярів.

Ян Амос Коменський вважав образи основоположним моментом у навчанні іноземної мови, що чітко прослідковується в його праці «Світ навколо в картинках». У книзі автор виходить далеко за межі доступного лише сенсорному досвіду, поряд із зображенням доступного від чуттєвого досвіду він вводить ряд понять, які є недоступними для зовнішніх органів чуття, наприклад, моральних якостей, справедливості, гуманності. Для відтворення такого роду понять Я. Коменський надає перевагу символічним зображенням. Саме образи, на думку вченого, мають першочергове значення у викладанні іноземної мови, провідним принципом якого є принцип природовідповідності [10].

Якість асоціативного засвоєння обумовлюється створенням образу, коли існує взаємодія функціонування різних аналізаторів (зору, слуху, смаку, дотику тощо). За превалюванням функціонування певних сенсорних сфер учнів умовно можна поділити на три групи: аудіали, візуали та кінестетики.

Так, згідно досліджень американських психологів слуховому сприйняттю надають перевагу *аудіали*. Такі учні краще сприймають усне пояснення і самі активно висловлюються на відповідну тематику. При навчанні *візуалів* важлива роль відводиться наочності (показу, демонстраціям, спостереженням), адже у таких учнів переважає зорове сприйняття інформації. *Кінестетикам* важливо навчатися в дії. Такі школярі активно діють та приймають рішення [11; 14; 17; 18]. Однак, психологи наголошують, що у процесі сприйняття всі аналізатори тісно взаємодіють один із одним. Тому більшість школярів належать до *змішаного* типу, а отже, вчителям необхідно забезпечити подачу інформації різними способами [13]. Варто зазначити, що поєднання слухової, зорової та кінестетики діяльності

дозволяє оптимізувати навчально-пізнавальну діяльність молодших школярів на засадах асоціативного сприйняття навчального матеріалу.

Образи предметів і явищ, які виникають у процесі відчуття, сприймання, створюються у вигляді певних асоціативних надбань через взаємодію органів відчуттів у процесі психічної діяльності людини. Пов'язані з образами думки, дії, емоції фіксуються і зберігаються у мозку людини для того, щоб бути пізніше відтвореними. Саме у цьому і полягає роль *пам'яті* як психічного процесу, який відображає досвід людини через запам'ятовування, зберігання та наступне відтворення [6, 175]. Діти сприймають та запам'ятовують інформацію через світ образів. Образ допомагає краще зрозуміти і запам'ятати іншомовний лексичний матеріал. Саме тому у процесі пояснення учитель повинен стимулювати учнів до використання образів, їх вербальної складової.

П. Блонський вважає, що поштовхами до запам'ятовування можуть бути рухи, почуття, образи та мислення [2]. У процесі навчання іноземної мови необхідно враховувати особливості різних видів пам'яті молодших школярів. Н. Маркова зауважує, що людина з наочно-образним типом пам'яті добре запам'ятовує наочні образи (форму, колір предметів, обличчя, цифри). При словесно-абстрактному типі пам'яті краще запам'ятовується словесний, часто абстрактний матеріал: поняття, визначення, формули, словесні формулювання, символічні зображення предметів дійсності. Емоційний тип пам'яті означає збереження та відтворення пережитих людиною відчуттів [13].

Дітей слід вчити запам'ятовуванню, відтворенню та написанню слів за їх образами – наголошує Ю. Гіппенрейтер. Кожен образ повинен бути дуже яскравим і стійко зберігатися в пам'яті молодших школярів, цей образ повинен знаходити асоціації, які за «методом зв'язки» поєднують його з інформацією, яку треба запам'ятати [9, 222].

Ряд психологів указують на визначну роль зовнішніх допоміжних засобів при запам'ятовуванні іншомовного матеріалу. На думку П. Блонського, поштовхами до запам'ятовування можуть бути *рухи, почуття, образи, мислення* [2]. Крім того, неабияку роль при запам'ятовуванні психологи відводять наявності мотивації до діяльності, самостійному виконанню учнями активних дій [3, 9], характеру діяльності учня, ступеню її складності, емоційності та активності школяра [8; 22]. Ці аспекти, на нашу думку, враховуються у процесі асоціативного навчання.

Оскільки учні початкових класів характеризуються наочно-образним типом пам'яті, пріоритетним у цьому віці є образне мислення, змістом якого є оперування вже відомими образами. Чим більший запас створених образів, тим успішніше відбувається оперування ними.

Уява – психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин через установлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями. Принциповим є те, що уява пов'язана з образами, уявленнями, хоча продукт уяви оформлюється знаково, тобто вербально [16, 315].

Психологи наголошують на незаперечно важливій ролі відтворюючої уяви в навчанні дітей. Відтворююча уява створює образи на основі опису, який може проводитися різними знаковими системами, наприклад, словесною, числовою, формульною, графічною, нотною і т. д. Відтворююча уява забезпечує перекодування інформації з однієї репрезентативної системи сприймання в іншу, наприклад, із зорової в слухову, і навпаки, що є важливим для асоціативного навчання іноземній мові.

Перетворення образів уяви учнів перших-других класів незначні, а до 3–4 класу, коли учень отримує більше знань, образи стають більш узагальненими та яскравішими. Якщо на початку навчання для виникнення образу необхідна опора на конкретний предмет (наприклад, опора на картинку при описі чи розповіді), то далі розвивається опора на слово, яке є передумовою створення нового образу (написання твору за розповіддю вчителя чи за

прочитаною книгою) [17, 185]. Головну роль у формуванні творчої уяви ми відводимо створенню асоціативних зв'язків.

Особливості протікання психічних процесів молодших школярів дають підстави розпочинати навчання іноземної мови з раннього віку, оскільки в дітей такого віку превалює образне мислення та образне запам'ятовування навчального матеріалу. Крім того, діти цього віку характеризуються наочно-образним типом пам'яті, «негнучкістю» уваги та потребують емоційної наповнюваності.

У створенні образу велика роль відводиться і суб'єктивному *досвіду* учня, запасу його знань. Чим більшим є багаж знань та досвід, тим глибшим та емоційно забарвленим стає створюваний образ. Але саме від учителя залежить правильне використання слова та образу для покращення процесу запам'ятовування іншомовного лексичного матеріалу. Створюючи цілісний образ про предмет, явище, процес, слід сформувати комунікативну складову образу, яка забезпечить елементарні комунікативні уміння в основних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні, письмі), а також елементарні лінгвістичні уявлення та загальнонавчальні уміння, що відповідають рівню А1 згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. У зв'язку з цим у початковій школі мають створюватися умови для ранньої комунікативно-психологічної адаптації молодших школярів до нового мовного світу та для подолання подальших психологічних бар'єрів у процесі навчання іноземної мови як засобу спілкування, що й забезпечується асоціативним навчанням.

Джерела та література

1. Барынкина И. В. Педагогические условия развития способностей школьников к изучению иностранных языков на начальном этапе обучения : дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Владимировна Барынкина ; Брян. гос. пед. ун-т им. И. Г. Петровского. – Брянск : [б. и.], 1999. – 187 с.
2. Блонский П. П. Избранные психологические произведения / П. П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
3. Вейн А. М. Память человека / А. М. Вейн, Б. И. Каменецкая. – М. : Наука, 1973. – 208 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 2 : Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. Психология памяти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : АСТ, 2008. – 656 с. – (Хрестоматия по психологии).
6. Загальна психологія : підручник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
7. Занков Л. В. О начальном обучении / Л. В. Занков. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 193 с.
8. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 544 с.
9. Ибрагимова Р. Е. Лингводидактические и психолингвистические основы семантизации и активизации лексики младших школьников методом ассоциативного поля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Резеда Эльбрусевна Ибрагимова ; Башкир. гос. ун-т. – Уфа : [б. и.], 1999. – 169 с.
10. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 : Великая дидактика / Я. А. Коменский ; под ред. А. А. Красновского ; пер. с латин. Д. Н. Королькова. – М. : Учпедгиз, 1939. – 320 с. – (Сер. «Педагог. б-ка»).
11. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.
12. Леонтьев А. Н. Ощущения, восприятие и внимание детей младшего школьного возраста / А. Н. Леонтьев // Очерки психологии детей. – М. : АПН РСФСР, 1950. – С. 39–76.
13. Маркова Н. Г. Развитие речевой деятельности младших школьников на основе средств ассоциативного воображения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 ; 13.00.02 / Надежда Григорьевна Маркова ; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань : [б. и.], 2002. – 238 с.
14. Матюгин И. Ю. Секреты запоминания английских слов / И. Ю. Матюгин, Т. Б. Слоненко. – Донецк : Сталкер, 2000. – 411 с.
15. Микадзе Ю. В. Дифференциальная нейропсихология формирования памяти в младшем школьном возрасте / Ю. В. Микадзе // Психологическая наука и образование. – 1999. – № 2. – С. 87–98.
16. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін. ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.

17. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К. : Академвидав, 2006. – 360 с.
18. Солопова Е. В. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников с применением компьютера в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Владимировна Солопова ; Елец. гос. ун-т им. И. А. Бунина. – Елец : [б. и.], 2008. – 215 с.
19. Шаркова Н. Ф. Необхідність урахування особливостей психічного розвитку дітей молодшого віку / Н. Ф. Шаркова, С. Ф. Шаркова // Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті : Міжнар. наук.-метод. конф. – Дніпропетровськ : Дніпропетров. ун-т економіки та права, 2002. – С. 94–95.
20. Buzan T. *Mind Maps for Kids: An Introduction* / Tony Buzan. – London : Harper Thorsons, 2003. – 113 p.
21. Chomsky N. *Rules and representations* / Noam Chomsky. – N. Y. : Columbia University Press, 1980. – 302 p.
22. Faltis Ch. *Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities: Toward Understanding and Caring* / Christian J. Faltis, Sarah J. Hudelson. – Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 1998. – 182 p.

References

1. Barynkina, Irina. 1999. “Pedagogicheskiye Usloviya Razvitiya Sposobnosti Shkolnikov k Izucheniiu Inostrannykh Yazykov na Nachalnom Etape Obucheniia”. PhD diss., Brianskii Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Universitet Imeni I. G. Petrovskogo.
2. Blonskii, Pavel. 1964. *Izbrannyye Psikhologicheskyye Proizvedeniya*. Moskva: Prosveshcheniye.
3. Vein, A. M., and Kamenetskaia, B. I. 1973. *Pamiat Cheloveka*. Moskva: Nauka.
4. Vygotskii, L. S. 1982. “Myshleniye i Rech”. In *Sobraniye Sochinenii v 6 Tomakh. Tom 2: Problemy Obshchei Psikhologii*, edited by L. S. Vygotskii. Moskva: Pedagogika.
5. Gippenreiter, Yu. B., and Romanov, V. Ya. 2008. *Psikhologiya Pamiati*. Moskva: AST.
6. Skrypchenko, O. V., and Dolynska, L. V., and Ohorodiichuk, Z. V. et al. 2005. *Zahalna Psykholohiia*. Kyiv: Lybid.
7. Zankov, L. V. 1963. *O Nachalnom Obuchenii*. Moskva: Akademiya Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
8. Zinchenko, P. I. 1961. *Neproizvolnoye Zapominaniye*. Moskva: Akademiya Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
9. Ibragimova, Rezeda. 1999. “Lingvodidakticheskiye i Psikholingvisticheskiye Osnovy Semantizatsyi i Aktivizatsyi Leksikona Mladshykh Shkolnikov Metodom Assotsyativnogo Polia”. PhD diss., Bashkirskii Gosudarstvennyi Universitet.
10. Komenskii, Ya. A. 1939. “Velikaia Didaktika”. Translated by D. N. Korolkov. In *Izbrannyye Pedagogicheskiye Sochineniya*, edited by Ya. A. Komenskii. Moskva: Uchpedgiz.
11. Krutetskii, V. A. 1976. *Psikhologiya Obucheniya i Vospitaniya Shkolnikov*. Moskva: Prosveshcheniye.
12. Leontiev, A. N. 1950. “Oshchushcheniya, Vospriyatiye i Vnimaniye Detei Mladshogo Shkolnogo Vozrasta”. *Ocherki Psikhologii Detei*, 39–76. Moskva: Akademiya Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
13. Markova, Nadezhda. 2002. “Razvitiye Rechevoi Deiatelnosti Mladshykh Shkolnikov na Osnove Sredstv Assotsyativnogo Voobrazheniya”. PhD diss., Kazanskii Kazan. Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Universitet.
14. Matiugin, I. Yu., and Slonenko, T. B. 2000. *Sekrety Zapominaniya Angliiskikh Slov*. – Donetsk: Stalker.
15. Mikadze, Yu. V. 1999. “Differentsyalnaya Neiropsikhologiya Formirovaniya Pamiati v Mladshem Shkolnom Vozraste”. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovaniye*, 2: 87–98.
16. Trofimov, Yu. L., and Rybalka, V. V., and Honcharuk, P. A. et al. 2001. *Psykhologhiia*. Kyiv: Lybid.
17. Savchyn, M. V., and Vasylenko, L. P. 2006. *Vikova Psykholohiia*. Kyiv: Akademvydav.
18. Solopova, Elena. 2008. “Formirovaniye Inoazychnoi Kommunikativnoi Kompetentsyi Mladshykh Shkolnikov s Primeneniem Kompiutera v Protsesse Obucheniya”. PhD diss., Yeletskii Gosudarstvennyi Universitet Imeni I. A. Bunina.
19. Sharkova, N. F., and Sharkova, S. F. 2002. “Neobkhidnost Urakhuvannya Osoblyvosti Psykhichnoho Rozvytku Ditei Molodshoho Viku”. *Innovatsiini Pidkhody do Navchannya Inozemnykh Mov ta Kultur u Novomu Tysyacholitti*, 94–95. Dnipropetrovsk: Dnipropetrovskiy Universytet Ekonomiky ta Prava.
20. Buzan, Tony. 2003. *Mind Maps for Kids: An Introduction*. London: Harper Thorsons.
21. Chomsky, Noam. 1980. *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
22. Faltis, Christian J., and Sarah J. Hudelson. 1998. *Bilingual education in elementary and secondary school communities: Toward understanding and caring*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Гусак Людмила. Ассоциативное усвоение иноязычного учебного материала младшими школьниками. Акцентируется внимание на особенностях ассоциативного усвоения иностранного языка младшими школьниками. Представлена технология ассоциативного обучения, которая непосредственно влияет на эффективность изучения иностранного языка младшими школьниками путём создания смысловых связей, получения новых оригинальных идей, стимуляцию воображения и улучшения запоминания. Определены причины, которые обусловили необходимость исследования этой проблемы. Ассоциативное обучение в целом сориентировано на современные инновационные технологии обучения, отвечает новым целям и задачам

обучения иностранных языков в начальной школе, возрастным и индивидуальным особенностям младших школьников, их потребностям, ведущими среди которых есть потребность в игре, в движении, во внешних впечатлениях, познавательная необходимость. В формировании иноязычной компетенции младших школьников на ранних стадиях их учебной деятельности важна организация учебного процесса на принципах ассоциативной природы восприятия, а также понимание, запоминание и воссоздание учебной информации школьниками.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, младшие школьники, ассоциативное обучение иностранным языкам, образ, ассоциативное усвоение учебного материала.

Gusak Liudmyla. Associative Mastering of the Foreign Language Material by Younger Pupils. This article deals with the formation of images in foreign language teaching. A special attention has been devoted to the peculiarities of associative teaching and associative mastering of the foreign learning material. The technology of the associative teaching influences the effectiveness of foreign language learning, stimulates and improves primary school pupils' memory. Associative learning is generally oriented towards training that relates to modern innovative technology, with new objectives and tasks for the teaching of foreign languages, and is better able to meet individual and the age-specific needs in elementary schools, which particularly involve opportunities to play, to move around, and to absorb impressions from outdoor settings—something which is a cognitive essential. In the development of foreign language competence in primary school children at the early stages of their studies, it is important to set up a teaching process which is based on the associative nature of perception, memorization and reproduction of educational information by students.

Key words: foreign language teaching, primary school pupils, associative teaching of the foreign language, image, associative mastering of the learning material.

УДК81'373.612:811.11

Ростислав Дмитрасевич

ДО ПИТАННЯ ПРО КЛАСИФІКАЦІЮ АНГЛОМОВНИХ ТЕРМІНІВ ЮРИДИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Проаналізовано англомовну термінологію юридичної психології. Звернуто увагу на її становлення та розвиток. Актуальність досліджуваної тематики зумовлена застосуванням англомовної термінології юридичної психології у багатьох спеціальних сферах, зокрема в психології, юриспруденції, судовій експертизі, у сфері слідчих дій тощо. Важливою ознакою англомовної термінології юридичної психології є запозичення термінів із багатьох наук, деякі з них юридична психологія використовує як допоміжні, інші ж слугують базою для вирішення ключових проблем. Подано поділ англомовної термінології юридичної психології на групи за словотвірними принципами та лексико-семантичними ознаками. Представлено класифікацію вузькоспеціальних термінів юридичної психології. Встановлено семантичну модель юридичної психології, яка відображає лексико-семантичні категорії компонентів слова або словосполучення і тип семантичного зв'язку між ними. Визначено структуру термінів англомовної термінології юридичної психології, виокремлено їх складники.

Ключові слова: англомовна термінологія, юридична психологія, термін, словотвір, класифікація, структура, модель.

Постановка наукової проблеми та її значення. Питання термінології, термінологічної номінації набувають дедалі більшої актуальності. Різні лінгвістичні аспекти термінознавства висвітлені в публікаціях вітчизняних і зарубіжних дослідників, зокрема структура терміна [7; 17], класифікації термінів [4], утворення термінів у різних галузевих термінологічних системах: в юридичній [1], медичній [16], економічній [9] та ін.

Лінгвістичний аналіз сучасної термінології цікавий і важливий не лише теоретично, а й практично: тільки знання особливостей термінологічних систем, їхньої лінгвістичної природи, специфіки або подібності з лексичними мікросистемами загальнолітературної мови дає лінгвістам змогу бути корисними для спеціалістів різних галузей науки, культури тощо у вивченні та практичному впорядкуванні термінології [3, 49].

Аналіз досліджень цієї проблеми. Питання юридичної термінології як важливого складника англійської мови права перебувають у центрі уваги багатьох дослідників: І. І. Борисенко, В. І. Карабана, І. С. Квітко, Т. Р. Кияка, А. В. Крижанівської, Д. Крістала, Д. Мелінкоффа, П. М. Тірси, О. А. Шаблій та ін. Такий інтерес пояснюється тим, що власне юридичні терміни як інформативно і функціонально важливий компонент мови права вимагають найбільше уваги, адже саме словниковий склад мови реагує на зміни в суспільному житті, поповнюючись новими словами і виразами. Одна з функцій права – регулювання суспільних відносин, а мета правової комунікації полягає у впливі на волю та свідомість людей у такий спосіб, щоб створювати спонукальні мотиви поводити себе правомірно, відповідно до правових приписів.

Водночас дослідження психологічної термінології менш численні. Предметом цих досліджень у різний час були структура та походження української сучасної психологічної термінології [2]; шляхи формування та функціонування термінології інженерної психології в німецькій мові [8] та деякі інші.

Мета статті – визначити структуру англомовних термінів юридичної психології, виокремити їх складники.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Англомова термінологія юридичної психології – унікальний об'єкт термінознавства, оскільки, на відміну від інших терміносистем, застосовується в багатьох спеціальних сферах, зокрема в психології, юриспруденції, судовій експертизі, у сфері слідчих дій та ін. Важливою ознакою термінології юридичної психології є запозичення термінів із багатьох наук, деякі з них юридична психологія використовує як допоміжні, інші ж слугують базою для вирішення ключових проблем.

Кожна галузь знання оперує власними термінами, які й формують її термінологічну систему. **Термінологія** визначається як система термінів, які використовують для вираження понять, притаманних цій науці. Системність, тобто належність терміна до термінології або термінологічної системи, – одна з найважливіших властивостей терміна [6].

Про терміносистему йдеться лише тоді, коли якась галузь знань уже сформувалася, має свою теорію [11, 5–16]. Термінологія ж є стихійною сукупністю лексичних одиниць, для яких характерні семантична спільність і подібність формальної структури, які разом функціонують в одній із фахових мов і позначають спільні поняття відповідної сфери знань [10, 116].

Терміни юридичної психології – номінації спеціальних понять юридичної та психологічної галузей, і як елементи терміносистеми вони є об'єктом термінознавства. Сучасні дослідження термінів здебільшого спираються на здобутки вітчизняних та зарубіжних термінологів Г. О. Винокура, Б. Н. Головіна, Б. Ю. Городецького, С. В. Гриньова, В. І. Карабана, Т. Р. Кияка, В. М. Лейчика, Е. Ф. Скороходько, В. А. Татарінова, Дж. Сейнера, М. Т. Кабре, Дж. Райт, Г. Фелбера та ін. Цілком закономірно, що лінгвісти надають великого значення вивченню закономірностей утворення термінів, їх структури, семантики й аспектам упорядкування.

Термін можна розглядати з позицій форми, функції, значення та походження. Комплексний аналіз термінології будь-якої галузі вимагає також визначення структури терміна, виокремлення його складників.

Терміни можуть бути простими і складними. Прості терміни можуть бути похідними. І прості, і складні терміни можуть слугувати основою для творення нових термінологічних сполучень. Більшість дослідників погоджуються, що базова функція термінів – позначення. З позицій семантики терміни можуть вступати в гіперо-гіпонімічні, синонімічні, антонімічні зв'язки.

У сучасному термінознавстві можна виокремити дві основні класифікації термінів: структурну, або словотворчих типів [4], та лексико-семантичну [14]. Структурна класифікація передбачає виявлення структурних моделей, які визначають спосіб утворення терміна та на

основі цього його належність до певного типу слів або словосполучень. У структурі слова виокремлюють афіксальні та кореневі терміноелементи.

За способом словотворення терміни поділяють на такі групи:

1. Терміни – кореневі слова, куди входять: а) корінна непохідна лексика; б) запозичена непохідна лексика.

2. Похідна лексика – терміни, утворені афіксальним способом.

3. Терміни – складні слова.

4. Терміни-словосполучення.

5. Терміни-аббревіатури.

6. Літерні умовні позначення.

7. Символи (знаки), наприклад, математичні, хімічні, астрономічні чи інші символи.

8. Номенклатура [4, 13–14].

Адаптувавши цю класифікацію словотвірних типів термінів до англomовної термінології юридичної психології виокремлюємо такі групи:

1. Терміни – кореневі слова:

а) корінна непохідна лексика (*law*);

б) запозичена непохідна лексика (*proof*).

2. Похідна лексика – терміни, утворені афіксальним способом (*hypersomnia, reinforcement*).

3. Терміни – складні слова (*lawbreaker*).

4. Терміни-словосполучення (*abnormal behavior, memory enhancing techniques for investigative interviewing*).

5. Терміни-аббревіатури (*SAD – seasonal affective disorder*) [4, 13–14].

У зазначеній класифікації розрізняємо корінну та похідну лексику. Одним із продуктивних джерел поповнення лексичного складу для номінації нових реалій, понять є запозичення з інших мов. Терміносистема юридичної психології також зазнала значного впливу французької мови. Терміни, запозичені з французької через посередництво латинської мови, позначають певні правові аспекти зазначеної сфери: *felony, misdemeanor, jury* та ін.

Розрізняють три групи термінів, які функціонують у межах одного тексту: 1) інтрагалузові; 2) екстрагалузові; 3) загальнонаукові, загальнотехнічні та міжгалузові терміни [14]. Загальнонаукові терміни використовують в різноманітних галузях знань і належать науковому стилю мови загалом, а вузькоспеціальні закріплені за конкретними науковими дисциплінами, галузями виробництва й техніки.

Загальнонаукові терміни в усіх стилях мови, окрім наукового, вживають у нетермінологічному значенні, а в науковому – як «терміни з різним ступенем термінологізації, оскільки їм властива узагальнена семантика». Отже, загальнонаукові слова – це поліспеціальні слова, які номінують поняття в кількох терміносистемах [5, 182]. Загальнонауковий термін «специфікується по-своєму, стаючи омонімом терміна з однаковим звучанням, який є елементом іншої терміносистеми» [15, 108].

У термінологічній лексиці сфери юридичної психології можна виділити три складники:

1. Вузькоспеціальні терміни: *voir dire, psychological autopsy, mens rea, dactyloscopy* та ін.

2. Загальнонаукові терміни, які використовують у різних галузях знання: *analysis, aspect, experiment* та ін.

3. Терміни суміжних галузей:

а) Criminal Justice System: *police, courts, prisons, antisocial life-style*;

б) Medicine (pathology): *post-traumatic stress disorder, hypoglycemia* та ін.

в) Cognitive Psychology: *language, thinking and reasoning, cognitive development*;

г) Psychobiology: *learning, motivation, motor control* та ін.

За смисловою ознакою терміни можуть об'єднуватись у тематичні групи, які відповідно вміщують лексико-семантичні групи.

Здійснений аналіз послугував підставою для класифікації вузькоспеціальних термінів юридичної психології:

1. POLICE PSYCHOLOGY:

police psychology, psychological principles, clinical skills, law enforcement, public safety, primarily public agents, marshals, constables, interrogation of individuals, suspect, terrorist activities, sleep deprivation, simulated drowning, sexual humiliation, phobias, psychological assessment and evaluations, stress management, forensic psychologists, investigative-type activities, criminal profiling, psychological autopsies, handwriting analysis.

2. CRIMINAL AND DELINQUENT BEHAVIOR:

psychology of crime and delinquency (criminal psychology), the behavioral and mental processes of the adult, juvenile offender, criminal behavior, offender's cognitive versions of the world, prevention, intervention, treatment strategies, juvenile delinquency, criminal psychologists, perpetrators of these offenses, violent crimes, murder, sexual assault, aggravated assault, hate crimes, domestic violence, aggression, reinforcement, deindividuation, prevention of violent offenses, causes and prevention of drug abuse, theft, fraud, nonviolent crimes, criminal psychopathy, a psychopath, antisocial behaviors, dominant, manipulative individuals, antisocial life-style, psychological constructs, juvenile psychopaths, juveniles with psychopathic features or with psychopathic tendencies, clinical/forensic practice, juvenile/criminal justice policy, assessment instrument courts, a clinical diagnosis, a diagnosis of psychopathy, juvenile offenders, adult criminal justice system, developmental psychologists, crime and delinquency, positive psychology, human strengths; commission of crime, direct (primary) harm, indirect (secondary) harm, covictims of the crime, perpetrator, violent victimization of children, psychological assessments, crime victims, posttraumatic stress disorder (PTSD), treatment of crime victims.

3. PSYCHOLOGY AND THE COURTS:

judicial system, eyewitness testimony, juries, legal psychologists, legal psychology, forensic psychology, judges, lawyer, criminal and civil courts, stand trial, criminal responsibility, insanity defense, criminal sentencing, pretrial evaluations of criminal defendants, judicial proceedings, criminal defendants.

4. CORRECTIONAL PSYCHOLOGY: *correctional psychology, clinical services, chronic offenders, psychological assessments, program/treatment evaluation, crisis intervention strategies, and substance abuse treatment approaches, individual and group therapy, substance abuse treatment, sex offender treatment and violence prevention or anger management, psychological assessments, release prisoners, consultative services, mental health consultation, rehabilitation programs.*

Семантична модель «відображає лексико-семантичні категорії компонентів слова або словосполучення і тип семантичного зв'язку між ними» [13, 46-47]. Семантичну модель також розуміють як категорії предметів і зв'язки між ними, що відображено у внутрішній формі [7, 49]. У сфері юридичної психології виокремлено логічні групи, терміни яких подібні за формою і утворюють семантичну модель юридичної психології:

LEGAL PSYCHOLOGY – POLICE PSYCHOLOGY – CRIMINAL AND DELINQUENT BEHAVIOR – VICTIMOLOGY AND VICTIM SERVICES – PSYCHOLOGY AND THE COURTS – CORRECTIONAL PSYCHOLOGY.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Класифікацію англійських термінів юридичної психології здійснено за структурно-словотвірними і лексично-семантичними ознаками. За структурно-словотвірними параметрами виокремлено: терміни – кореневі слова; похідну лексику; терміни – складні слова; терміни-словосполучення; терміни-аббревіатури. За лексико-семантичними ознаками у складі термінологічної лексики розрізняємо вузькоспеціальні та загальнонаукові терміни, які використовують у різних галузях знань, і терміни суміжних галузей, зокрема *Criminal Justice System* та *Medicine*.

Джерела та література

1. Артикуца Н. В. Мова права і юридична термінологія : навч. посіб. / Н. В. Артикуца. – К. : Стилос, 2004. – 277 с.
2. Веклинець Л. М. Структура і походження сучасної української психологічної термінології : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / Леся Михайлівна Веклинець ; НАН України, Ін-т укр. мови. – К. : [б. и.], 1997. – 226 с.
3. Головин Б. Н. О некоторых проблемах изучения терминов / Б. Н. Головин // Вестник МГУ. Сер. 10: Филология. – 1972. – № 5. – С. 49–59.
4. Д'яков А. С. Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти / А. С. Д'яков, Т. Р. Кияк, З. Б. Куделько. – К. : Вид. дім «KM Academia», 2000. – 216 с.
5. Дудок Р. І. Проблема значення та смислу терміна в гуманітарних науках : монографія / Р. І. Дудок. – Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2009. – 358 с.
6. Журавлєва Т. А. Особенности терминологической номинации / Т. А. Журавлєва. – Донецк : Донбасс, 1998. – 253 с.
7. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения : учеб. пособие / Т. Р. Кияк. – К. : УМК ВО, 1989. – 104 с.
8. Клестер А. М. Пути формирования и функционирование терминологии инженерной психологии в немецком языке : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» / Анна Михайлівна Клестер ; Омський гос. техн. ун-т. – Омск : [б. и.], 2006. – 23 с.
9. Куделько З. Б. Англійська терміносистема ринкових взаємин: синтагматичні та парадигматичні особливості : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 «Германські мови» / Зоя Борисівна Куделько ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Чернівці : [б. в.], 2003. – 24 с.
10. Лейчик В. М. Люди и слова / В. М. Лейчик. – М. : Наука, 1982. – 177 с.
11. Лейчик В. М. Обоснование структуры термина как языкового знака понятия / В. М. Лейчик // Терминоведение / под ред. В. А. Татарина, В. Г. Кульпиной. – М. : Моск. лицей, 1994. – Вып. 2. – С. 5–16.
12. Скороходько Э. Ф. Вопросы перевода английской технической литературы: (перевод терминов) / Э. Ф. Скороходько. – К. : Изд-во Киев. ун-та им. Т. Г. Шевченко, 1960. – 86 с.
13. Скороходько Э. Ф. Вопросы теории английского словообразования и ее применение к машинному переводу / Э. Ф. Скороходько. – Киев : Изд-во КГУ, 1964. – 116 с.
14. Скороходько Э. Ф. Семантические сети и автоматическая обработка текста / Э. Ф. Скороходько. – К. : Наук. думка, 1983. – 218 с.
15. Суперанская А. В. Общая терминология: вопросы теории / А. В. Суперанская, М. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М. : Наука, 2012. – 248 с.
16. Цісар Н. З. Вторинна номінація в системі української медичної термінології : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.01 «Українська мова» / Наталія Зіновіївна Цісар ; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Львів, 2009. – 267 с.
17. Cabre M. T. Terminology: Theory, Methods and Applications / M. T. Cabre. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins B. V., 1999. – 248 p.

References

1. Artukutsa, N. V. 2004. *Mova Prava i Yurydychna Terminolohiia*. Kyiv: Stylos.
2. Veklynets, Lesia. 1997. "Struktura i Pokhodzhennia Suchasnoi Ukrainskoi Psykholohichnoi Terminolohii". PhD diss., NAN Ukrainy, Instytut Ukrainskoi Movy.
3. Holovin, B. N. 1972. "O Nekotorykh Problemakh Izucheniia Terminov". *Vestnik MGU*, 5: 49–59.
4. Diakov, A. S., and Kyiak, T. R., and Kudelko, Z. B. 2000. *Osnovy Terminotvorennia: Semantychni ta Sotsiolinhvistychni Aspekty*. Kyiv: Vydavnychi Dim "KM Academia".
5. Dudo, R. I. 2009. *Problema Znachennia ta Smyслу Termina v Humanitarnykh Naukakh*. – Lviv: Vydavnychi tsentr LNU imeni Ivana Franka.
6. Zhuravleva, T. A. 1998. *Osobennosti Terminologicheskoi Nominatsyi*. Donetsk: Donbass.
7. Kyiak, T. R. 1989. *Lingvisticheskie Aspekty Terminovedeniia*. Kyiv: UMC VO.
8. Klester, Anna. 2006. "Puti Formirovaniia i Funktsionirovanie Inzhenernoi Psikhologii v Nemetskom Yazyke". PhD diss., Omskii Gosudarstvennyi Tekhnicheskii Universitet.
9. Kudelko, Zoia. 2003. "Anhliiska Terminosistema Rynkovykh Vzaiemyn: Syntahmatychni ta Paradyhmatychni Osoblyvosti". PhD diss., Lvivskiy Natsionalnyi Universytet Imeni Ivana Franka.
10. Leichik, V. M. 1982. *Liudy i Slova*. Moskva: Nauka.
11. Leichik, V. M. 1994. "Obosnovaniie Struktury Termina kak Yazykovogo Znaka Poniatii". In *Terminoviedeniie*, edited by V. A. Tatarinova, and B. G. Kulpinoi, 2: 5–16. Moskva: Moskovskii Litsei.
12. Skorokhodko, Ye. F. 1960. *Voprosy Perevoda Angliiskoi Tekhnicheskoi Literatury: (Perevod Terminov)*. Kyiv: Kievskii Universitet Imeni T. G. Shevchenko.
13. Skorokhodko, Ye. F. 1964. *Voprosy Teorii Angliiskogo Slovoobrazovaniia i Yeye Primieneniie k Mashynnomu Perevodu*. Kiev: Kievskii Gosudarstvennyi Universitet.

14. Skorokhodko, Ye. F. 1983. *Semanticheskie Seti i Avtomaticheskaya Obrabotka Teksta*. Kyiv: Naukova dumka.
15. Superanskaia, A. V., and M. V. Podolskaia, and N. V. Vasileva. 2012. *Obshchaia Terminologiya: Voprosy teorii*. Moskva: Nauka.
16. Tsisar, Nataliia. 2009. "Vtorynna Nominatsiia v Systemi Ukrainskoi Medychnoi Terminologii". PhD diss., Lvivskiy Natsionalnyi Universytet Imeni Ivana Franka.
17. Cabre, M. T. 1999. *Terminology: Theory, Methods and Applications*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins B. V.

Дмитрасевич Ростислав. К вопросу о классификации англоязычных терминов юридической психологии. Проанализирована англоязычная терминология юридической психологии. Обращено внимание на ее становление и развитие. Актуальность исследуемой тематики обусловлена применением англоязычной терминологии юридической психологии во многих специальных сферах, в частности в психологии, юриспруденции, судебной экспертизе, в сфере следственных действий и т. д. Важным признаком англоязычной терминологии юридической психологии является заимствование терминов из многих наук, некоторые из них юридическая психология использует как вспомогательные, другие же служат базой для решения ключевых проблем. Подано разделение англоязычной терминологии юридической психологии на группы по словообразовательным принципам и лексико-семантическим признакам. Представлена классификация узкоспециальных терминов юридической психологии. Установлено семантическую модель юридической психологии, которая отражает лексико-семантические категории компонентов слова или словосочетания и тип семантической связи между ними. Определена структура терминов англоязычной терминологии юридической психологии, выделены их составляющие.

Ключевые слова: англоязычная терминология, юридическая психология, термин, словообразование, классификация, структура, модель.

Dmytrasevych Rostyslav. To the Problem of the English Legal Psychology Terms Classification. The article analyzes the English legal terminology of psychology. Attention is paid to its formation and development. Due to the use of English terminology of legal psychology in many specific areas, including psychology, law, forensics, investigation actions and so on the research is rather actual. An important feature of the English legal terminology of psychology is borrowing terms from many different sciences; some of them are used as auxiliaries, while others serve as a basis for solving key problems. The division of the English legal terminology of psychology in accordance with word building groups and lexical-semantic features is given. Classification of highly specialized legal terms of psychology is presented. Semantic model of legal psychology that shows lexical-semantic categories of components of words or phrases and type of semantic connections between them is established. The structure of the legal terms of English terminology of psychology is identified. The components of terms are distinguished.

Key words: English terminology, legal psychology, the term, word formation, classification, structure, model.

УДК 376.42

*Гульнар Жолтаева,
Мадина Кылышпаева,
Надежда Ханина*

КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Обсуждается актуальность задачи формирования межкультурной коммуникативной компетентности – способности, позволяющей языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности. При этом одной из центральных задач современного этапа изученности проблемы является создание концепции когнитивного подхода при формировании межкультурной коммуникативной компетенции и, в конечном итоге, компетентности. Одной из основ методологии формирования межкультурной коммуникативной компетенции является когнитивно-

деятельностный подход, подразумевающий погружение студента в псевдореальную проблемную ситуацию, где осуществляется поиск решения с последующим анализом речевых и неречевых действий, а также умение графически изобразить и символически представить фрейм текста или дискурса стереотипной информации, представленной в сознании в виде динамической и статической ментальных моделей.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, когнитивный подход, языковая личность, интеграция, глобализация.

Постановка научной проблемы и ее значения. Мир, в котором мы живем, становится все теснее, он действительно начинает напоминать *global village* – большую полиязыковую и поликультурную деревню. И общение в этой планетарной деревне возможно только на основе межкультурного взаимопонимания и взаимодействия.

Стабильность и благополучие мира в третьем тысячелетии во многом будут зависеть от способности молодого поколения проявлять терпимость, уважение к иным культурным и социальным особенностям, от воли и желания понять и сотрудничать друг с другом, искать и находить пути урегулирования социокультурных конфликтов.

Цели и задачи статьи. Обсуждается актуальность задачи формирования межкультурной компетентности – «способности, позволяющей языковой личности выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности» [4]. При этом одной из центральных задач современного этапа изученности проблемы является создание концепции когнитивного подхода при формировании межкультурной коммуникативной компетенции и, в конечном итоге, компетентности.

Изложение основного материала и обоснование полученных результатов исследования. Адекватное речевое поведение в любом профессиональном формате требует освоения студентами не только системно-языковых знаний, но и знаний законов, обычаев, национального менталитета страны изучаемого языка, так как несовпадение деловых культур в процессе взаимодействия означает дисбаланс в работе механизмов принятия решений, самоорганизации, разрешения конфликтов. Для зарубежных методистов, уже давно работающих в условиях взаимодействия разных культур, идея включения культурологического компонента является аксиоматичной [9]. Необходимость включения явлений культуры в систему методических мероприятий при обучении иностранному языку в школах и вузах разного профиля отмечается и многими известными отечественными методистами (Н. В. Баграмова, Б. А. Глухов, Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова, Е. И. Пассов, С. Г. Тер-Минасова и др.) [8], которые говорят о качественно новом подходе к формированию иноязычной коммуникативной компетентности в условиях как языкового, так и неязыкового вуза.

Одной из основных проблем, стоящих перед отечественными учеными, является проблема целеполагания, то есть разработка иерархии целей и задач, соподчинение управленческо-педагогических задач по их функциям и содержанию. Говоря о целях обучения, большинство методистов до недавнего времени пользовалось термином «компетенция» (языковая или речевая) [3]. Однако в последнее время методическая литература разводит два понятия «компетентность» и «компетенция», основываясь на толковании этих двух терминов в русскоязычных толковых словарях [1]. В целях уточнения содержания понятий представляется целесообразным разграничить «коммуникативную компетенцию» и «коммуникативную компетентность». Обогащаясь за счет соответствующих знаний, умений и навыков в процессе учебно-профессиональной деятельности, языковая компетенция способствует формированию у обучаемых коммуникативной компетентности и обеспечивает в дальнейшем их успешную культурно-профессиональную деятельность. Языковую компетенцию следует, на наш взгляд, рассматривать как ресурсное качество, которое выступает в качестве основы для принятия эффективных решений и определяет уровень компетентности. Иначе говоря, языковая компетенция, достигая высокого уровня

развития в результате обогащения новыми знаниями, умениями, навыками «превращается» в компетентность как интегративное качество личности.

Формирование иноязычной коммуникативной компетентности является одним из важных аспектов профессиональной подготовки специалистов. Профессиональную коммуникативную компетентность можно определить, как способность решать коммуникативные задачи в определенных рамках множества коммуникативных ситуаций. В условиях бизнес-общения (в широком смысле) профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность – это способность решать бизнес-задачи для достижения определенного бизнес-результата в контексте другой бизнес-реальности и другой культуры.

Структура профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности достаточно сложна и включает не только лингвистический компонент (владение средствами речевой коммуникации), информационный компонент (профессиональная компетенция), но и культурологический компонент (наличие фоновых знаний о партнерах по коммуникации и реалиях, принадлежащих другой культуре).

Процесс адаптации обучаемого к особенностям экстралингвистической действительности понимается многими методистами как процесс аккультурации обучаемых [2]. В структуре языковой личности обычно выделяют вербально-семантический уровень (лексикон), связанный с владением языком общения (его фонетического, интонационного, лексического, грамматического уровня); когнитивный уровень (тезаурус), связанный с интеллектуальной сферой и формирующий на основе понятий, идей, системы ценностей «картину мира»; прагматический уровень (прагматикон), связанный с мотивами, установками, интенциями личности.

Чтобы сформулировать те задачи, решение которых является неременным условием обучения иноязычной межкультурной коммуникации, важно определить, какие знания необходимо передать обучаемым для успешного решения проблем аккультурации. В межкультурной коммуникации участники коммуникативного акта оперируют либо универсальными (энциклопедическими) знаниями, т. е. знаниями, присущими всем, либо знаниями-регионализмами, т. е. знаниями, которыми обладает определенный контингент людей, связанных общей историей и местом расположения. В последнем случае можно говорить о межкультурных аналогах. Однако основная проблема аккультурации связана со знаниями, не совпадающими в участников коммуникации из-за их принадлежности к разным культурам. В этом случае говорят о фоновых знаниях, отличающихся от энциклопедических, в частности, тем, что они не являются системными и существуют в виде локальных ассоциаций. Ряд исследователей делит фоновые знания на знания реалий (предметов и явлений национальной культуры) и знаний норм поведения (этикет), а все вместе определяют как культурную грамотность языковой личности.

По наблюдениям Г. В. Елизаровой [4], при том, что современные коммуникативные методы обеспечили высокий уровень владения языковой формой (носителя языка отмечают грамотность, насыщенность, беглость речи российских студентов), выявились и недостатки существующей системы, в которой отсутствует установка на формирование межкультурной компетентности. Коммуникативная компетентность, беглость и правильность речи при отсутствии представлений о культурном компоненте значения не гарантируют взаимопонимания и результативной совместной деятельности. По этой причине достижение главной цели общения – его эффективности (получение результата) – крайне затруднено, что особенно негативно сказывается на лицах, занимающих социально значимые позиции в обществе в целом и в экономике, в частности.

Трудность освоения культурологических знаний состоит в том, что в обычном общении культурный компонент значения индексален, то есть он не обозначает денотат, а отсылает к той или иной культурной реалии, он далеко не всегда явно выражен и может быть осознан интуитивно или подавлен наличествующими стереотипными когнитивными моделями.

Обучение межкультурной компетентности – это комплексный образовательный процесс, осуществляемый на основе целостной методико-филологической модели, предполагающий анализ культурных универсалий и оппозиций, подбор теоретического материала, отражающего современные тенденции в языке и языковой политике, реализацию комплекса учебно-практических мероприятий, основанного на анализе ожиданий обучаемых и запросов потребителей; отборе конкретного материала с учетом его профессиональной, межкультурной и коммуникативной релевантности; определении основных дидактических приемов, номенклатуры функциональных умений и навыков.

Основой методологии формирования межкультурной коммуникативной компетенции является когнитивный подход, подразумевающий погружение студента в псевдореальную проблемную ситуацию, где осуществляется поиск решения с последующим анализом речевых и неречевых действий.

Анализ большого количества профессионально-ориентированных текстов и бизнес-ситуаций позволяет выделить наиболее частотные грамматические проблемы в английском языке, требующие проработки в экономическом вузе. В качестве основного приема при формировании грамматикона с учетом межкультурной коммуникативной компетенции предлагается когнитивно-деятельностный, основанный на формировании концептуальных грамматических фреймов (в частности, формирование концепта времени) и их усвоение в системе коммуникативных упражнений. Важным является сопоставление грамматических явлений в культурологической парадигме.

При формировании лексических и ситуационных концептов система упражнений должна быть направлена на формирование адекватного представления о соответствующем фрагменте картины мира в казахском, русском и английском языках в целях минимизации возможного возникновения культурной неадекватности поведения в чужой культуре. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции при обучении лексике должно базироваться на концептуальном анализе. Задачами анализа является диагностика типа фрейма, соответствующего английской лексической единице, выявление его составляющих, сравнение с соответствующим концептом в казахском, русском языках, создание наряду с традиционной системой упражнений, направленных на актуализацию понятия, специфического комплекса, детерминирующего последующий рефрейминг.

При обучении деловому общению вся система упражнений строится на формировании фреймов, которые реализуются в определенных коммуникативных ситуациях. Предмет коммуникации тесно связан с речевым поведением субъектов и обуславливает функциональный выбор языковых средств в контексте деятельности субъектов (участников) коммуникативного акта. Поэтому в качестве предмета коммуникации в широком смысле можно рассматривать предметно-лингвистический контекст ситуации. Вся система упражнений включает информационные, при выполнении которых мотивом и целью является получение релевантной культурологической информации, и операционные, при выполнении которых мотивом и целью является формирование речевых стратегий, учитывающих межкультурную и профессиональную составляющие.

При обучении письменной речи в деловом общении с учетом культурологической составляющей обращается внимание на правильное оформление лингвистического фрейма, который создается на основе концептуального анализа, включающего макроструктуры текста, определение тематических констант содержания, лингвистический анализ на микротекстовом уровне, выделение константных элементов слотов. В структуре заданий можно выделить упражнения, направленные на формирование стратегических фреймов, где доминантой является прагматический фрейм. Он определяется генеральной интенцией, поэтому основное внимание при обучении уделяется формированию не столько формальной стороне высказывания, сколько надежному формированию прагматических фреймов и усвоению коммуникативных стратегий.

В качестве средств диагностики сформированности искомых компетентностей предлагаются тесты культурной грамотности (Culture Awareness Tests), демонстрирующие знания, умения и навыки на входе (начало курса) и на выходе (конец курса), а также анкета самооценки обучаемых (АСО), которые демонстрируют наличие культурологических ошибок, а также репрезентируют арсенал коммуникативных стратегий и тактик, которыми владеет студент, и динамику его прогресса.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. В настоящее время в связи с расширением международного делового сотрудничества одной из актуальных проблем педагогики высшей школы является проблема формирования готовности студентов неязыковых факультетов к деловому иноязычному общению, которая выступает важным показателем профессионализма специалиста в любой сфере трудовой деятельности, поскольку от уровня ее сформированности в значительной мере зависит успешность деловых контактов с зарубежными партнерами.

Деловое общение – это сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между равноправными партнерами, порожаемый потребностями совместной деятельности. Готовность и способность к деловому иноязычному общению представляет собой интегративное профессионально значимое качество специалиста, обеспечивающее ему установление с зарубежным партнером отношений паритетного сотрудничества и выработку конструктивного решения проблем.

Одной из основ методологии формирования межкультурной коммуникативной компетенции является когнитивно-деятельностный подход, подразумевающий погружение студента в псевдореальную проблемную ситуацию, где осуществляется поиск решения с последующим анализом речевых и неречевых действий, а также умение графически изобразить и символически представить фрейм текста или дискурса (стереотипной информации, представленной в сознании в виде динамической и статической ментальных моделей).

Источники и литература

1. Бим И. Л. Перестроечные процессы в обучении иностранным языкам в средней школе / И. Л. Бим // Иностранные языки. – 1991. – № 5. – С. 11–13.
2. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.
3. Глухов Б. А. Термины методики преподавания русского языка как иностранного / Б. А. Глухов, А. Н. Щукин. – М. : Рус. яз., 1993. – 371 с.
4. Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам / Г. В. Елизарова. – СПб. : Союз, 2001. – 352 с.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Попов А. Ю. Экономическая деятельность в иноязычной среде (опыт системного анализа бизнес-профессии) / А. Ю. Попов // Филология и методика преподавания иностранных языков. – СПб. : [б. и.], 1998. – С. 116–118.
7. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 69 с.
8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 274 с.
9. Thomas A. Psychologie interkulturellen Lernens and Handelns / A. Thomas // Kultervergleichende Psychologie. Eine Einfuehrung. – Goettingen, etc., 1993. – 330 p.

References

1. Bim, I. L. 1991. "Perestroiechnyie Protsessy v Obuchenii Inostrannym Yazykam v Srednei Shkole". *Inostrannyye Yazyki*, 5: 11–13.
2. Vereshchagin, E. M., and Kostomarov, V. G. 1999. *V Poiskakh Novykh Putei Razvitiia Lingvostranovedeniia: Kontseptsiiia Rechepovedencheskikh Taktik*. Moskva: Institut Russkogo Yazyka Imeni A. S. Pushkina.
3. Glukhov, B. A., and Shchukin A. N. 1993. *Terminy Metodiki Prepodavaniia Russkogo Yazyka kak Inostrannogo*. Moskva: Russkii Yazyk.
4. Elizarova, G. V. 2001. *Kultura i Obucheniie Inostrannym Yazykam*. Sankt Peterburg: Soiuз.

5. Passov, E. I. 1991. *Kommunikativnyi Metod Obucheniia Inoiazыchnomu Govoreniu*. Moskva: Prosvescheniie.
6. Popov, A. Yu. 1998. "Ekonomicheskaiia Deiatelnost v Inoiazыchnoi Srede (Opyt Sistemnogo Analiza Biznes-Professii)". *Filologiya i Metodika Prepodavaniia Inostrannykh Yazykov*, 116–118. Sankt Peterburg.
7. Safonova, V. V. 1996. *Izucheniie Yazykov Mezhdunarodnogo Obshcheniia v Kontekste Dialoga Kultur i Tsyvilizatsyi*. Voronezh: Istoki.
8. Ter-Minasova, S. G. 2000. *Yazyk i Mezhekulturaia Kommunikatsiya*. Moskva: Slovo.
9. Thomas, A., ed. 1993. "Psychologie Interkulturellen Lernens and Handelns". *Kultervergleichende Psychologie. Eine Einfuehrung*. Goettingen, etc.

Жолтаєва Гульнар, Килишпаєва Мадіна, Ханіна Надія. Когнітивний підхід до формування комунікативної компетенції під час вивчення іноземної мови в немовному ВНЗ. Розглянуто актуальність завдання формування міжкультурної комунікативної компетентності – здатності, яка дозволяє мовній особистості вийти за межі власної культури і набути якостей медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності. Водночас одним із центральних завдань сучасного етапу вивчення проблеми є створення концепції когнітивного підходу при формуванні міжкультурної комунікативної компетенції і, як наслідок, компетентності. Однією з основ методології формування міжкультурної комунікативної компетенції є когнітивно-діяльнісний підхід, який передбачає занурення студента в псевдореальну, штучно створену, проблемну ситуацію, під час якої здійснюється пошук вирішення завдань із подальшим аналізом мовних і немовних дій, а також уміння графічно змалювати і символічно представити фрейм тексту або дискурсу (стереотипної інформації, представлені в свідомості у вигляді динамічної і статичної ментальних моделей).

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, когнітивний підхід, мовна особистість, інтеграція, глобалізація.

Zholtaeva Gylnar, Kylyshpaeva Madina, Khanina Nadiia. Cognitive Approach to Forming Communication Competence in Teaching a Foreign Language in the Non-Linguistic Higher Educational Establishment. This article discusses the relevance of the task of forming Intercultural Communicative Competence – the ability that lets a language personality go beyond his/her own culture and to acquire the qualities of a mediator of cultures without losing his/her cultural identity. In this case, one of the central tasks of the present stage of study is to create the concept of the cognitive approach in the formation of intercultural communicative competence and, ultimately, competence. One of the foundations of the methodology of forming cross-cultural communicative competence is the active cognitive approach, which involves immersing the student in a pseudo-real, artificially created problematic situation, during which a search is carried out for a solution of problems with the subsequent analysis of verbal and non-verbal actions, as well as for proficiency in graphically depicting and in symbolically presenting frame text or discourse (stereotypical information presented to the consciousness in the form of dynamic and static mental models).

Key words: intercultural communication competence, cognitive approach, linguistic identity, integration, globalization.

УДК 81' 371+ 81' 374

Маргарита Жуйкова

СЛОВНИКОВІ ДЕФІНІЦІЇ ТА ПРИНЦИП АНТРОПОЦЕНТРИЗМУ

Свідомість людини сприймає та відбиває навколишній світ не рівномірно, а вибірково, що віддзеркалюється на результатах пізнання, втілених у мовній системі кожного лінгвокультурного колективу. Водночас на організацію мови, зокрема її семантичну підсистему, впливає універсальність перцептивної та когнітивної діяльності людини незалежно від її расової, культурної чи іншої належності. Прояви антропоцентризму можна виявляти в різних аспектах функціонування мови та мовлення. У статті наголошено, що на діяльності лексикографів, які будують словникові дефініції, позначаються загальні принципи пізнання. На прикладі дефініцій конкретної лексики, зокрема назв тварин і рослин, взятих зі словників англійської, німецької, італійської, української, польської та російської мов, показано, що в тлумаченнях відбиваються найважливіші складники когнітивної діяльності, як-от: виокремлення об'єкта з континуума перцептивної інформації, його категоризація, виділення розрізняювальних ознак у межах субкатегорії, формування прототипу, а також зіставлення та порівняння об'єктів одного категоріального рівня.

Ключові слова: антропоцентризм, словникова дефініція, диференційна ознака, прототип, категоризація, порівняння.

Постановка наукової проблеми та її значення. Поняття мовного антропоцентризму, введене в наукову парадигму лінгвістики в роботах Вільгельма фон Гумбольдта, в останні десятиліття набуло особливої актуальності. Твердження про те, що мова антропоцентрична за своєю суттю, оскільки породжена людською свідомістю і не може існувати поза нею, міцно ввійшло в набір аксіом, які часто подаються як самоочевидні. Справедливо наголошено на тому, що людська свідомість сприймає світ вибірково і схильна виділяти, категоризувати й вербалізувати саме ті фрагменти дійсності, які мають особливе значення в житті певної етнічної спільноти; це, зрештою, приводить до формування специфічно етнічної мовної картини світу, яка здатна впливати на сприйняття дійсності носіями певної мови. Багато дослідників аргументовано доводять, що в основі номінативних процесів лежать принципи антропометризму та антропоморфізму [7], які узгоджуються зі знаменитим твердженням грецького софіста Протагора «Людина є мірилом всіх речей». Загальновизнаним фактом є універсальність основ перцептивної та когнітивної діяльності всіх представників людського роду, що втілюється у свідомості у формі так званого універсально-предметного коду (термін М. Жинкіна) [3]. Проте поза увагою лінгвістів залишається чимало проявів мовного антропоцентризму, безпосередньо не пов'язаних із семантичними чи номінативними аспектами. Зокрема, значний інтерес становлять такі лінгвістичні явища, як дефініції тлумачних словників. Дефініції лексем (чи інакше – експлікації лексичного значення) – стовідсотковий продукт свідомості лінгвістів. У багатьох дефініціях можна виявити вплив національних традицій та стереотипів, аксіологічні нашарування того чи того часу, прояви соціально-політичних, релігійних чи ідеологічних доктрин. Водночас словникові дефініції є творінням *homo sapiens*, людини як високорозвиненої істоти з універсальними когнітивними здібностями, які не залежать від раси, національної належності, рівня розвитку культури, освіти тощо. Ця обставина і спонукає шукати в дефініціях, передусім в їхньому змісті та структурі, прояви загальнолюдської специфіки пізнання світу, що може трактуватися як антропоцентризм. У нашій попередній роботі [4] обговорено питання про те, як загальні закономірності когнітивної діяльності людини відбиваються на структурі лексичного значення і впливають на формування набору ядерних диференційних ознак.

Мета статті – продемонструвати вияви антропоцентризму у словникових дефініціях та проаналізувати деякі типологічні особливості цього явища.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження. Загальновідомо, що словникові дефініції творять для експлікації інформації про слово, яка називається «лексичним значенням». Питання про те, що саме слід розуміти під лексичним значенням слова, лінгвісти обговорюють вже протягом значного часу. Дослідники сходяться на тому, що це інформація про позамовний світ, «прив'язана» до мовного знака конкретної мови в конкретний час її існування. В. Гак подає таке визначення: «Лексичне значення – зміст слова, який відбиває у свідомості і закріплює в ній уявлення про предмет, властивість, процес, явище і т. д.» [2, 262].

Відповідно до основних положень наукових теорій про структуру лексичного значення та його зміст (К. Льюїс, Р. Карнап, Ю. Апресян, І. Арнольд, М. Комлев, М. Нікітін, Й. Стернін, Д. Шмельов та ін.), лексичне значення більшості слів не є монолітним і розпадається на окремі макро- та мікрокомпоненти, які містять різні види інформації. Відповідно, ця складна структура має відбиватися в дефініціях через наявність і різних зон, і різних форм введення цієї інформації. Обговорюючи співвідношення поняття та лексичного значення, В. Гак зазначає, що останнє «включає лише розрізнявальні ознаки об'єктів» [2, 262], тобто далеко не всі ознаки спроможний виділити когнітивний апарат людини. Проте досі в лінгвістів нема задовільної відповіді на питання, що слід вважати «розрізнявальними ознаками», яким способом їх виокремлювати серед масиву численних ознак поняття

(концепту). Практика показує, що вимогу, яку висуває В. Гак до лексичного значення, в лексикографічній практиці реалізувати доволі складно. Це можна прослідкувати, порівнявши дефініції однієї лексеми у різних тлумачних словниках (часом тої ж мови).

Для прикладу розгляньмо дефініції слова *дуб* у словниках різних мов. Тлумачення цього слова у «Словнику української мови» («Багаторічне листяне дерево з міцною деревиною та плодами – жолудями» [8, 428]) подає інформацію про чотири аспекти явища. Дефініція багатотомного «Словника польської мови» за редакцією В. Дорошевського виявляється багатшою на диференційні ознаки: “*Dąb* – *Quercus*, drzewo z rodziny bukowatych (Fagaceae), o rozłożystych konarach, grubej, porękaniej korze, ściślejszej, twardej masie drzewnej” [15]. Тут вказано не лише на знання, набуті людиною через перцептивні канали (крона, кора, деревина дуба), а й на енциклопедичну інформацію щодо місця дуба в ботанічній таксономії. Аналогічно побудована дефініція словника російської мови за редакцією Д. Ушакова: «*Дуб* – крупное лиственное дерево с плотной древесиной, на котором растут желуди» [9]. Енциклопедичний компонент, необхідний для ідентифікації рослини, включено в дефініцію одного зі словників англійської мови: “*Oak* – any deciduous or evergreen tree or shrub of the *fagaceous* genus *Quercus*, having acorns as fruits and lobed leaves” (листяне або вічнозелене дерево чи чагарник з сімейства букових роду *Quercus*, що має широке листя, з плодами – жолудями) [16]. В інших лексикографічних джерелах зафіксована вказівка на ареал поширення: “*Oak* – a large tree that is common in northern countries” (велике дерево, поширене в північних країнах) [17]; “*Oak* – sort of large tree with tough, hard wood, common in many parts of the world” (вид великих дерев з міцною, твердою деревиною, поширений в багатьох частинах світу) [14, 72]. Дефініція з тлумачного словника німецької мови видавництва «Суден» включає ще більше перцептивних ознак: “*Eiche* – großer Laubbaum mit schwerem, hartem Holz, verhältnismäßig kleinen, gelappten Blättern und Eicheln als Früchten” (велике листяне дерево з важкою, твердою деревиною, що має відносно невелике лопатне листя і плоди-жолуді) [11]. Найбільш лаконічною виявилась дефініція одного з тлумачних словників італійської мови: “*Quercia* – alto albero che produce ghiande” (високе дерево, що дає жолуді) [12, 786].

Відсутність уніфікації в поданих тлумаченнях можна сприймати як прояв суб’єктивного підходу різних лексикографів до визначення лексеми на позначення дуба. Проте слід взяти до уваги, що укладачі словників орієнтуються на споживачів – носіїв певних мов, які є також носіями певної картини світу. Остання слугує об’єднувальним чинником і нівелює різницю в індивідуальних концептосферах мовців. Тому суб’єктивність лексикографа не може виходити за певні рамки. Більш адекватним є пояснення, що лексикографи вибирають для дефініцій різні розрізнявальні ознаки об’єкта, з яких створюється певна спрощена концептуальна модель.

До диференційних ознак об’єкта (в наведених прикладах – дуба), введених у дефініції, не слід уключати вказівку на певне місце дуба в ботанічній таксономії, бо вона несе лише ідентифікаційну інформацію (власне, у словниках часто використовується лише переклад національної назви латинською мовою). Набір розрізнявальних ознак зводиться до невеликої кількості характеристик дуба (це дерево багаторічне, велике за розміром, з розложистими гілками, з листям, яке восени опадає; його листя невелике і широке, а кора груба, порепана; його деревина характеризується міцністю і твердістю; на ньому ростуть жолуді), які людина отримує передусім через органи відчуттів. Можна передбачати, що інші дефініції вміщують деякі не названі тут ознаки, проте їх набір не буде сильно відхилятися від спрощеної моделі, що представляє саме лінгвістичну, а не енциклопедичну інформацію.

Питання про те, як відбивається в словникових дефініціях загальнолюдська специфіка когнітивної діяльності, найкраще обговорювати на матеріалі тлумачень слів-еквівалентів різних мов. На нашу думку, дефініції слугують прекрасним матеріалом для виявлення різноманітних проявів антропоцентризму, що пронизує всю мовну систему. Закономірності пізнання світу, що мають універсальну природу, включають поміж іншим ви členовування

окремого об'єкта з потоку перцептивної інформації (розмежування континуума на «фігуру» і «тло»), процедури узагальнення, зіставлення та порівняння; категоризацію предметів та явищ; формування структури категорії та її центральної зони, тобто прототипу; виділення різних ознак об'єктів та структурування цих ознак у концептуальному цілому.

Дефініції лексем у словниках слугують цікавим матеріалом для демонстрації загальнолюдських закономірностей когнітивних процесів. До проявів антропоцентризму відносимо, зокрема, цілісне сприйняття об'єкта, позначеного словом (що відповідає «гештальтній формі збереження знання в пам'яті» [5, 135]), включення його в певну ширшу категорію (категорію вищого рівня абстрагування), виділення невід'ємних ознак об'єкта, які входять у концептуальну структуру; формування прототипу та низки стереотипів і деякі інші. Під прототипом розуміємо ментальний образ об'єкта як представника певної категорії, сформований людською свідомістю і необхідний для орієнтації у світі [5, 144–145]. Прототиповий образ наділяється набором ознак, які мовці виокремлюють із цілісного гештальту, і сприяє ідентифікації (категоризації) нових об'єктів, що з'являються у досвіді.

Наведені тлумачення лексеми *дуб* чітко демонструють, що цей об'єкт категоризується як дерево, тобто виступає складником категорії вищого рівня узагальнення. Подекуди в тлумаченнях вказуються й субкатегорії для категорії «дерево»: «листяні дерева», «дерева сімейства букових», «листопадні» та «вічнозелені дерева». Перша субкатегорія цілком вписується в так звану наївну картину світу (листяні дерева протиставляються шпичковим на основі перцептивного рівня пізнання), тоді як інші є результатом абстрагування і залучення до дефініції наукових знань.

Крім того, більшість тлумачень фіксують цілісне, інтегральне сприйняття об'єкта через зоровий канал, при якому не виділяються якісь окремі компоненти будови чи специфічні ознаки, а предмет виступає як такий, що займає певну частину простору. В дефініціях *дуб* характеризують словами *large*, *großer*, *alto*, *крупное*. Візуальна інформація, зокрема просторові параметри об'єктів, відіграє провідну роль у процесах їх сприйняття та ідентифікації. Як зазначає Б. Величковський, «серед інших перцептивних процесів сприйняття простору вирізняється тим, що <...> воно спеціально налаштоване на функціонування в нормальних умовах життєдіяльності: стабільності більшості предметів, незалежності їх розмірів від відстані до спостерігача та ін.» [1, 165].

Крім того, прикметники розміру в складі дефініції відбивають ту найважливішу ознаку, що слугує для візуальної ідентифікації, тобто розміри *дуба*, його відносно-просторові параметри щодо інших дерев у тій самій категорії. Дефініція зі словника польської мови дещо інакше вказує на ту саму візуально сприйнятну ознаку розміру: «o rozłożystych konarach». Отже, можна говорити про відбиття такого процесу, як зіставлення і порівняння об'єкта з іншими об'єктами в категорії вищого рівня узагальнення.

Варто відзначити і фіксацію в більшості словників невід'ємної ознаки *дуба* – наявність плодів-жолудів. Цей параметр, попри те, що виконує роль ідентифікатора рослини, входить не до всіх дефініцій. З погляду формальної логіки, вказівки на жолуді достатньо, щоб ідентифікувати дерево (лише плоди *дуба* мають назву *жолуді*), однак на практиці розпізнання дерева як *дуба* конкретним носієм мови залежить від його попереднього досвіду і наповнення його індивідуальної концептосфери. Людина, знаючи про однозначний зв'язок між *дубом* і жолудями, наприклад, з текстів певної культури, може візуально не розпізнавати ані того, ані іншого.

Найцікавішим проявом антропоцентризму в наведених дефініціях можна вважати відтворення прототипу *дуба*. Зрозуміло, що спостерігачам трапляються живі *дуби* різних розмірів, різного віку, з різною корою і деревиною, з листям різної форми, проте подані тлумачення містять такі ознаки, які притаманні добірним екземплярам дорослого і навіть старого віку. Набір цих ознак відповідає візуально-тактильним відчуттям (високий, із розложистою кроною, з грубою і порепаною корою, з твердою деревиною). Отже,

прототиповий дуб зі словникових дефініцій – це старий дуб, що росте або осібно від інших дерев, або перевищує інші дерева в лісі, крім того, з огляду на вегетативну стадію, це дуб, яким він буває влітку чи восени, коли на ньому вже є сформовані жолуді.

Цікаво, що ті самі прототипові ознаки дуба виявляються в асоціативних експериментах. Так, в «Русском ассоциативном словаре» зафіксовано такі реакції на слово-стимул *дуб* (подаємо неединичні асоціації): *дерево, зеленый, старый, высокий, могучий, большой, желуди (желудь), столетний, в лесу, вековой, зелень, крепкий* [6]. У словнику “Edinburgh Associative Thesaurus” серед асоціації до англійського слова *oak* домінує лексема *tree (дерево)*, однак із низькою частотою фіксуються реакції *acorn (жолудь)*, *leaf (листя)*, *solid (твердий)*, *age (вік)*, *field (поле)* [13].

До словникових ознак, які не формують прототип дуба, тобто посідають периферійну позицію у структурі концепту, належать форма і розмір листя та ареал поширення.

Аналогічні прояви антропоцентризму виявляються в дефініціях інших лексем зі сфери конкретної лексики. Зупинимось докладніше на тому, як в дефініціях відбиваються процеси зіставлення та порівняння одних об’єктів з іншими. Загальна тенденція пізнання (нове, слабо осмислене, рідкісне порівнюється зі старим, усвідомленим, добре знайомим) часто виявляється і в структурі словникових визначень. До найцікавіших проявів цього явища належить ідентифікація одного явища через відсилку до іншого, більш відомого носіям мови. Для цього в словниках можуть вживатися маркери *схожий, нагадує, подобный, like* тощо. Особливо активно такий прийом ідентифікації об’єкта використовують при тлумаченні лексем на позначення живих істот, наприклад:

«*Зебра* – копытное млекопитающее из семейства лошадиных, с полосатой шерстью, **похожее по внешнему виду на осла**» [9].

«*Землеройка* – насекомоядное млекопитающее, **по виду похожее на мышь**» [9].

«*Канюк* – хищная птица, **похожая на ястреба**, крик которой напоминает плач» [9].

«*Козодой* – насекомоядная птица, **похожая на ласточку**» [9].

“*Hamster* – rodent **like a large rat**, kept by children as a pet” (*хом’як* – схожий на великого пацюка гризун, якого діти тримають як домашню тварину) [14, 388].

“*Hamster* – small animal that looks **like a mouse** with no tail” (маленька, схожа на мишу, безхвоста тварина) [17, 732].

Характерною відмінністю порівнянь цього типу від інших випадків зіставлень двох явищ (зокрема того, що має місце при метафоризації) є зіставлення двох концептуально близьких явищ чи об’єктів, які входять у спільну категорію вищого рівня абстрактності. Ця вища категорія, як правило, вербалізується в дефініції і посідає в ній місце архісеми («копытное млекопитающее»; «насекомоядное млекопитающее» чи просто «млекопитающее»; «хищная птица»; «насекомоядная птица»; “animal”, “rodent”). У межах цієї категорії виділяються два об’єкта, назви яких виступають один щодо одного когіпонімами (*зебра* й *осел*, *землеройка* і *мышь*, *канюк* і *ястреб*, *козодой* і *ласточка*, *hamster* і *rat*, *hamster* і *mouse*). Той об’єкт, що використовується як основа порівняння, має бути більш відомим, краще осмисленим і більш поширеним у певній культурі чи середовищі. Порівняймо також визначення айви зі словника польської мови: “*Pigwa* – owoc jadalny krzewu *Cydonia oblonga* Mill, **przypominający kształtem gruszkę, bardzo twardy**” (їстівний плід ... що за формою нагадує грушу, дуже твердий) [15]. У деяких випадках дефініції такого типу містять мінімум розрізнявальних ознак об’єкта, наприклад: “*jackal* – wild **dog-like** animal” [14, 453], що фактично означає відсутність автономного лексикографічного опису слова.

Будуючи такі дефініції, лексикографи спираються на мовний досвід мовців, адже частотність слів – основ для порівняння – значно вища за ту, що мають одиниці, які потребують тлумачення. Лексеми – основи для порівняння, як правило, багаті на семантичні та словотвірні деривати і наділені різноманітними конотаціями. З іншого боку, дефініції такого типу спираються на концептуальні структури, сформовані різними шляхами в

свідомості носіїв певної культури. Щоб зрозуміти, як виглядає айва, користувачу словника треба мати в пам'яті схематичний перцептивний образ груші – фрукта більш відомого, краще осмисленого, поширеного на тій території, де живуть носії мови. Проте такий спосіб ідентифікації вельми ненадійний: він лише наближено дає зрозуміти, на що схожий об'єкт, а не яким він є насправді (айва відрізняється від груші не тільки твердістю, а й кислим, терпким смаком, способами приготування і споживання, хімічними властивостями тощо). Що ж до пташки *козодой*, яка ідентифікується через ластівку, то тут перед користувачем словника постає справжній ребус, адже неясно, що саме в образі ластівки (розмір тіла і крил, забарвлення, форма голови, хвоста і крил, особливості польоту, звуки тощо) виступає ознаками подібності. Цікаво, що різні дефініції слова *hamster* ідентифікують хом'яка то як великого пацюка, то як мишу, що створює плутанину в уявленнях про його справжній розмір.

Незважаючи на недоліки подібного опису лексичного значення, він незрідка використовується у словниках, особливо в тих випадках, коли подібність заторкує невізуальні ознаки, які складно чи неможливо проілюструвати у словнику. Наприклад: «Кобальт – хімічний елемент, сріблясто-білий метал із червонястим вилиском, твердіший від заліза» [8, 200]. Оскільки носії мови тою чи тою мірою уявляють твердість заліза, вони можуть уявити і відповідну ознаку кобальту. Отже, як і в інших випадках осмислення нового і незнайомого, при тлумаченні лексем людина спирається на добре засвоєні образи й уявлення. Ігнорування в таких дефініціях розрізнявальних ознак явища не завжди ускладнює сприйняття слова і може бути виправдане з позиції користувача словника. Як показав свого часу Л. Щерба, є суттєва відмінність між словниками різних типів, призначених для різних цілей, і тому лексикографічний опис слів може суттєво відрізнятися. «Про той чи той предмет доводиться говорити, що це 'рід чагарника' чи 'один з видів невеликих лісових птахів' і т. п. У будь-якому разі треба пам'ятати, що нема жодних підстав накидати загальній мові поняття, які їй зовсім не властиві і які – головне і визначальне – не є якимись чинниками в процесі мовленнєвого спілкування» [10, 280]. Там само Л. Щерба згадує російське слово *золотник*, референт якого зараз мало кому відомий, як приклад одиниці, яку непотрібно описувати через диференційні ознаки, а достатньо зазначити, що це «одна из частей паровой машины».

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Лексикографічна практика, спрямована на задоволення потреб користувачів, відбиває різноманітну пізнавальну діяльність людини. Зміст словникових дефініцій визначається не лише рівнем пізнання та усвідомлення певного явища, позначеного лексемою, а й іншими чинниками, зокрема певними світоглядними настановами лінгвістів-лексикографів як членів мовно-культурного колективу. Разом з тим, принцип антропоцентризму стає тою універсальною основою, на якій ґрунтуються різні форми і способи експлікації лексичного значення. Розглянувши дефініції конкретної лексики в різних словниках, зокрема тлумачення іменників на позначення об'єктів рослинного та тваринного світу, доходимо висновку, що попри розбіжності в наборі й кількості диференційних ознак, у кожній дефініції можна виявити прояви універсальних засад когнітивної діяльності людини. В дефініціях відбито загальні процедури виокремлення часткового із цілісного гештальту, ідентифікації, категоризації, узагальнення, порівняння, структурування ознак та ін. Особливо показовим є той факт, що при описі конкретної лексики лінгвісти часто відбирають саме ті ознаки об'єкта, які формують його прототиповий образ, необхідний людині для орієнтації у світі та ідентифікації нових фрагментів досвіду.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із необхідністю докладного аналізу словникових дефініцій інших груп лексики в аспекті мовного антропоцентризму.

Джерела та література

1. Величковский Б. М. Когнитивная наука. Основы психологии познания : в 2 т. / Б. Величковский. – М. : Академия, 2006. – Т. 1 : 448 с. ; Т. 2 : 432 с.
2. Гак В. Г. Лексическое значение слова / В. Г. Гак // Большой энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Большая Рос. энцикл., 1998. – С. 262–265.

3. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
4. Жуйкова М. Структура словникової дефініції в аспекті антропоцентризму / М. Жуйкова // *East European Journal of Psycholinguistics*. – 2015. – Vol. 2, No. 2. – С. 48–54.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Из-во МГУ, 1996. – 245 с.
6. Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.thesaurus.ru>
7. Саєвич І. Г. Антропоцентризм у мові і мовознавстві / І. Г. Саєвич // Наукові записки Вінниць. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. «Філологія (мовознавство)». – Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2015. – С. 199–205.
8. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда ; АН УРСР. Ін-т мовознавства. – К. : Наук. думка, 1970–1980.
9. Толковый словарь русского языка : в 4 т. [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. – М., 1935–1940. – Режим доступа : <http://www.onlinedics.ru/slovar/ushakov.html>
10. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии / Л. Щерба // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. – М. : Наука, 1974. – С. 265–304.
11. Deutsches Universalwörterbuch [Electronic recourse]. – Mode of access : URL: <http://www.duden.de>
12. Dizionario fondamentale della lingua italiana. – Novara : Istituto geografico De Agostini, S.p.A., 1999. – 1100 p.
13. Edinburgh Associative Thesaurus [Electronic recourse]. – Mode of access : URL: <http://www.eat.rl.ac.uk>
14. Hornby A. S. The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / A. S. Hornby, with the assistance of A. P. Cowie, [and] J. Windsor Lewis. – London : Oxford University Press, 1974. – 1055 p.
15. Słownik języka polskiego [Zasób elektroniczny] / pod red. W. Doroszewskiego. – Warszawa, 1958–1969. – Tryb dostępu: <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/lista>.
16. The Collins English Dictionary [Electronic recourse]. – Mode of access : URL: <http://www.collinsdictionary.com>
17. The Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic recourse]. – Mode of access : URL: <http://www.ldoceonline.com/>

References

1. Vielichkovskii, B. M. 2006. *Kognitivnaia Nauka. Osnovy Psikhologii Poznaniia*. Moskva: Akademiia.
2. Gak, Vladimir. 1998. “Leksicheskie Znachenie Slova”. In *Bolshoi Entsiklopedicheskii Slovar*, edited by V. N. Yartseva, 262–265. Moskva: Bolshaia Rossiiskaia Entsiklopediia.
3. Zhynkin, N. I. 1958. *Mekhanizmy Rechi*. Moskva: Akademiia Pedagogicheskikh Nauk RSFSR.
4. Zhuikova, Margaryta. 2015. “Struktura Slovnkovoi Definitsii v Aspekty Antropotsentryzmu”. *East European Journal of Psycholinguistics* 2 (2): 48–54.
5. Kubriakova, Elena. 1996. *Kratkii Slovar Kognitivnykh Terminov*. Moskva: MGU.
6. Russkii Assotsiativnyi Slovar. <http://www.thesaurus.ru>
7. Saievych, I. H. 2015. “Antropotsentryzm u Movi i Movoznavstvi”. *Naukovi Zapysky Vinnytskoho Derzhavnoho Pedagogichnoho Universytetu Imeni M. Kotsiubynskoho*, 199–205. Vinnytsia: Planetar.
8. Bilodid, I. K., et al. 1970–1980. *Sloynyk Ukrainskoi Movy v 11 Tomakh*. Kyiv: Naukova Dumka.
9. Ushakov, D. N. 1935–1940. *Tolkovi Slovar Russkogo Yazyka v 4 Tomakh*. <http://www.onlinedics.ru/slovar/ushakov.html>.
10. Shcherba, L. V. 1974. *Opyt Obshchiei Teorii Leksikografii*. In *Yazykovaa Sistema i Rechevaia Deiatelnost*, edited by L. V. Shcherba, 265–304. Moskva: Nauka.
11. Google. *Deutsches Universalwörterbuch*. <http://www.duden.de>
12. *Dizionario fondamentale della lingua italiana*. 1999. Novara: Istituto geografico De Agostini, S.p.A.
13. Google. *Edinburgh Associative Thesaurus*. URL: <http://www.eat.rl.ac.uk>
14. Hornby, A. S. 1974. *The Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. London: Oxford University Press.
15. Doroszewski, Witold. 1958–1969. *Słownik języka polskiego*. <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/lista>
16. *The Collins English Dictionary*. <http://www.collinsdictionary.com>
17. *The Longman Dictionary of Contemporary English*. <http://www.ldoceonline.com/>

Жуйкова Маргарита. Словарные дефиниции и принцип антропоцентризма. Сознание человека воспринимает и отражает окружающий мир не равномерно, а выборочно, что отражается на результатах познания, воплощенных в языковой системе каждого лингвокультурного коллектива. Вместе с тем на организацию языка, в частности его семантической подсистемы, влияет универсальность перцептивной и когнитивной деятельности человека независимо от его расовой, культурной или иной принадлежности. Проявления антропоцентризма можно выявлять в различных аспектах функционирования языка и речи. В статье отмечается, что на деятельности лексикографов, которые строят словарные дефиниции, отражаются общие

принципи познання. На приєре дефїнїцій конкретної лексики, в частини названих животиных и растений, взятих из словарей англійського, немецкого, італійського, українського, польського и російського мов, показано, що в тлумаченнях отражені важнейшіє составляючіє когнитивної діяльності: виділення об'єкта из континуума перцептивної інформації, його категоризація, виділення диференціюючих ознак в межах субкатегорії, формування прототипа, а також сопоставлення и порівняння об'єктів одного категоріального рівня.

Ключевые слова: антропоцентризм, словарна дефїніція, диференціюючий ознак, прототип, категоризація, порівняння.

Zhuikova Marharyta. Principles and Dictionary Definitions Regarding Anthropocentrism. The human consciousness perceives and reflects the external world in a manner which is selective, rather than uniform, and this in turn is reflected in the outgrowths from the knowledge embodied in the language system of each linguistic and cultural group. Along with this, particularly in the organization of the language, its semantic subsystems have an affect on the universality of the perceptual and cognitive activity of the individual, regardless of racial, cultural or other associations. It is possible to detect manifestations of anthropocentrism in different aspects of language and speech. In this article, it is noted that the activities of lexicographers who formulate dictionary definitions can provide indications regarding general principles of knowledge. For example, specific vocabulary definitions, including those relating to animals and plants taken from English, German, Italian, Ukrainian, Polish and Russian dictionaries, show that the interpretation reflected the major components of cognitive activities, such as isolating a single item within the perceptual continuum of information, categorizing it, selecting distinctive features within subcategories, formulating prototypes, and matching or comparing objects at a single categorical level.

Key words: anthropocentrism, dictionary definition, differential feature, prototype, categorization, comparison.

УДК 811.111'373

Юрій Зацний

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПРОЦЕСИ РОЗВИТКУ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНОЇ МАКРОСИСТЕМИ СУЧАСНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Збагачення англійської мови новими за формою та змістом інноваціями відбувається шляхом словотвору. Окреслено специфіку лексико-семантичної макросистеми сучасної англійської мови. Розглянуто процеси, механізми й засоби творення англомовних лексичних інновацій. Зазначено, що значна частина вихідних елементів (кореневих основ, афіксів) у свій час була запозичена з інших мов. Ще кілька десятиліть тому перші позиції за активністю словоскладання посідали такі способи, як афіксація, а у ХХІ столітті на перший план виходить так звана телескопія (фрагментація), коли новотвори формуються через зрощення двох частин (фрагментів) слів, або одного повного слова і частини другого. Крім того, якщо йдеться про фрагменти наявних лексем, то вони, як правило, не збігаються з реальними морфемами. Одним із не менш продуктивних способів формування інновацій можна вважати «зворотню деривацію» (back derivation, back formation). Наведено низку прикладів, які детально ілюструють функціонування неологізмів у сучасній англійській мові.

Ключові слова: неологізм, механізми та засоби творення англомовних лексичних інновацій, афіксація, телескопія, словоскладання.

Постановка наукової проблеми та її значення. Словниковий склад сучасної англійської мови характеризується наявністю значної частини гетерогенних утворень: греко-германських, греко-романських, романо-германських та інших варіацій етимологічних гібридів. Коли в середині минулого століття один з авторів маніфесту Лейбористської партії Великобританії ввів в обіг лексему *meritocracy*, лінгвісти протестували проти цього «гетерогенного слова», яке складалося з латинської і грецької морфем, заявляючи, що воно не має права на існування. Проте його доля виявилася зовсім іншою: воно функціонує в англійській мові вже понад півстоліття як єдине нерозчленоване позначення більш

демократичної суспільної системи в таких країнах, як США, на відміну від систем, що раніше в європейських країнах іменувалися лексемою *aristocracy*. Зазначимо, що від слова *meritocracy* був утворений похідний прикметник *meritocratic* для характеристики нової суспільної системи.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів. Розглядаючи процеси, механізми та засоби створення лексичних інновацій, наголосимо, що збагачення англійської мови новими за формою та змістом словами відбувається майже винятково шляхом словотвору, водночас значна частина вихідних «будівельних» елементів (кореневих основ, афіксів) у свій час була запозичена з інших мов. Помітні, насамперед, певні зміни в ролі, у функціональній активності способів словотвору. Якщо ще кілька десятиліть тому перші позиції за активністю посідали такі способи, як афіксація та композиція (словоскладання), то у ХХІ столітті на перший план виходить так звана телескопія (фрагментація), коли новотвори формуються через зрощення двох частин (фрагментів, осколків) слів, або одного повного слова і частини другого. Крім того, якщо йдеться про фрагменти наявних лексем, то вони, як правило, не збігаються з реальними морфемами. Внаслідок дії такого механізму і способу виникають нові лексичні одиниці, які іменують телескопізмами (інші назви – зрощення, злитки, контамінації, слова-гібриди тощо).

Спочатку телескопізми носили okazionalnyi, жартишливий характер, проте згодом лінгвісти зосередили увагу на таких авторських утвореннях, які здатні шляхом «нерозчленованого найменування» відбивати поняття, які фактично склалися з кількох одиниць. Як наслідок, низка телескопійних дериватів англійської мови трансформувалася на інтернаціональні одиниці. Найбільш відомі з них: *modem, motel, smog, spam, transistor*.

Згодом із «маргінального» механізму і способу словотвору телескопія перетворюється на все більш активний засіб вербалізації комплексних понять, які практично співвідносяться з усіма сферами діяльності людського суспільства. На початок ХХІ століття не тільки спеціальні, але й загальні словники, особливо словники нової лексики, нараховували вже кілька тисяч телескопійних одиниць, що закріпилися в англійській мові. Висока продуктивність і популярність телескопійного способу спричинила навіть розповсюдження в останні роки в англійській мові такого неологізму, який символічно позначає сам спосіб утворення – *franken-word*. Він складається з частини слова *Frankenstein* та номінації поняття «слово» в англійській мові.

Якщо раніше за допомогою телескопії формувалися лише іменники, то на сучасному етапі спостерігаємо «експансію» цього способу на інші частини мови, про що свідчить активне творення прикметників, напр.: *blandiose* (*bland* + *grandiose*), *blurple* (*blue* + *purple*); *beautifect* (*beautiful* + *perfect*), *squoval* (*square* + *oval*); дієслів, напр.: *computicate* (*computer* + *communicate*), *stuffocate* (*stuff* + *suffocate*), *spave* (*spend* + *save*). Нерідко складниками телескопізмів виступають поширені скорочення слів. Так, зі скороченням *celeb* (повна форма *celebrity*) були створені неологізми *celebreality* (*celebrity* + *reality*), *celebutante* (*celebrity* + *debutante*), *celebutard* (*celebutante* + *retard*), *celesbian* (*celebrity* + *lesbian*). У сучасній англійській мові функціонують численні телескопізми зі словом *blog*, яке є скороченням одиниці *weblog*, напр., *celeblog* (*celebrity* + *blog*), *siblog* (*sister or sibling* + *blog*), *vlog* (*video* + *blog*).

Фрагментами телескопійних слів можуть виступати і словосполучення: *aireoke* (*air guitar* + *karaoke*), *scuppie* (*socially conscious* + *yuppie*), *soapedy* (*soap opera* + *comedy*). Згаданий тут телескопізм *scuppie* (*socially conscious* + *yuppie*) демонструє ще одну тенденцію творення зрощень. Вона була започаткована формуванням «мультифрагментарних» телескопійних слів, а саме: трьох фрагментарних елементів, зокрема останній фрагмент може бути, як свідчить приклад зі словом *cuppie*, аббревіатурою, що трансформувалася на акронім, тобто набула статусу лексичної одиниці. Прикладами є і використання «уламка» слова *yuppie*, який ініціально вміщує в собі семантику словосполучення *young upwardly mobile (urban) professional person*, і лексема *turducken*, що складається з трьох компонентів у вигляді фрагментів слів *turkey* + *duck* + *chicken*.

Активне використання телескопійного способу викликало й феномен, який можна іменувати «вторинною телескопією», тобто коли у складі телескопійних новотворень щонайменш один із фрагментів у свій час також виник унаслідок контамінації двох одиниць. Неологізм *vog* (*volcanic* + *smog*) «вулканічний смог» приклад такого феномену, оскільки другий фрагмент цієї інновації – *smog* – теж телескопізм (*smoke* + *fog*). Трапляються випадки, коли обидва компоненти, що піддаються дії «вторинної телескопії», виникли шляхом «первинної телескопії»: неологізм *splog* «псевдоблог» є зрощенням таких одиниць, як *spam* + *blog*, причому обидва компоненти виникли методом телескопії: *spam* (*spiced* + *ham*), *blog* (*web* + *log*). В інновації *sageism* «дискримінація за гендерною та віковою ознакою людини» два складники також представлені телескопійними утвореннями (*sexism* = *sex* + *racism*, *ageism* = *age* + *racism*), хоча другу одиницю слід розглядати не стільки як зрощення, а скоріше як створену за аналогією зі словом *sexism*.

Звернімо увагу, що перший компонент неологізма *sageism* (слово *sexism*) представлено ініціальним скороченням (*s*), а в наведеному прикладі з інновацією *vog* (*volcanic* + *smog*) не можливо точно визначити, який із компонентів, що становить це зрощення, представлено літерою. Досить типовим можна вважати й участь аббревіатур у ролі фрагментів телескопізмів, а це означає, що процес зрощення відбувається або водночас із процесом аббревіації, або передує цьому процесу. Подібний феномен можна також ілюструвати на прикладі новотворення *lolbertarian* – злиття аббревіатури *LOL* (*laugh out loud*) та слова *libertarian*.

Телескопізми не просто збагачують словниковий склад «економними неологізмами», а й спричиняють виникнення на їх базі похідних, про що свідчив наведений приклад із неологізмом *vog*. Вважаємо, що головним показником інтеграції телескопійних формацій є їх участь у подальших словотворчих процесах, зокрема в афіксальній деривації, унаслідок чого від таких одиниць постають деривати, напр.: *fampool* (*family* + *carpool*) – *fampooler* – *fampooling*; *splog* (*spam* + *blog*) – *splogger*; *daycation* (*day* + *vacation*) – *daycationer* – *daycationing*; *ethnoburb* (*ethnic* + *suburb*) – *ethnoburbia*. Крім того, роль телескопії полягає в тому, що цей спосіб – джерело більш глибоких, якісних змін, котрі виявляються, зокрема, у формуванні на його базі нових словотворчих елементів із виділених других компонентів зрощень.

Такі словотворчі елементи оформлюються внаслідок створення низки телескопійних одиниць із тим самим фрагментом за аналогією з першим зрощенням як словом-зразком. Так, телескопізм *Nixonomics* послугував зразком не тільки для «темпорально обмежених» оказіональних неологізмів, що позначають економічну політику перших владних осіб держав (*Reaganomics*, *Bushonomics*, *Gorbanomics*, *Putinomics*), але й у подальшому – для численних узуалізованих новотворень: *bionomics*, *burgernomics*, *caponomics*, *cybernomics*, *freeconomics*, *mediconomics*. Унаслідок утворення таких формацій виділився суфіксальний елемент *-nomics* для позначення видів економічної діяльності, економічного аспекту певної сфери. Продуктивним можна вважати і фрагмент *-bot* «робот», який сформувався внаслідок творення серії одиниць: *cobot*, *knowbot*, *microbot*, *mobot*, *nanobot*.

Процес формування словотворчих елементів на базі телескопії охоплює і надходження з інших мов. До прикладу, запозичене з італійської мови слово *paparazzi* було використане як зразок для нових одиниць: *hackerazzi*, *rumorazzi*, *snaparazzi*, а отже можна говорити про виникнення в англійській мові нового суфікса *-azzi*. За аналогією до біологічних термінів *carnivore*, *herbivore*, *omnivore*, які позначають, відповідно м'ясоїдних, трав'яїдних і всеїдних представників фауни, та через їх зрощення з іншими лексичними одиницями в англійській мові почали вживатися неологізми: *informavore* «сучасна людина, яка інтенсивно “споживає” інформацію»; *locavore* «людина, яка споживає лише місцево вирощені продукти харчування»; *opportunivore* «людина, яка споживає будь-які продукти»; *vegivore* «вегетаріанець». У цьому випадку також можна говорити про новий суфікс *-vore*, що може надавати похідним і переносне значення, на відміну від його прямого значення у складі термінів.

На шляху перетворення на словотворчі елементи з'являється низка інших фрагментів телескопізмів: елементи *-burb(ia)* «пригород(и)» (частина слова *suburb(ia)* – *elderburb(ia)* «пригород(и), заселені переважно літніми мешканцями», *ethnoburb(ia)* «етнічні пригород(и)»); *-rant* (частина слова *restaurant*) «тип ресторану або його поєднання з торговельним підприємством» (*bustaurant* «пересувний ресторан-автобус», *grocerant* «підприємство, яке поєднує бакалійно-гастрономічний магазин з рестораном»); *-oir* (частина слова *memoir*) «вид мемуарів» (*foodoir* «мемуари, в яких значну увагу присвячено їжі, кулінарії»; *totoir* «спогади відомої жінки про її досвід материнства», *poroir* «спогади відомого чоловіка про своє батьківство»).

Зрощення можуть викликати і зміну семантики вже давно вживаних афіксів. Прикладом може послугувати інтерлінгвальний суфікс *-ism*, який довгий час в англійській мові (як і в багатьох інших) використовувався для позначення вчення, доктрини, політики, державного устрою тощо. У період активного фемінізму було створено слово *sexism* (*sex* + *racism*) для позначення дискримінації жінок, чоловічого шовінізму. За аналогією постала низка формацій, які позначають дискримінацію людей за певною ознакою: *ableism*, *ageism*, *geneism*, *fattyism*, *heterosexism*, *handicapism*, *heightism*, *smokeism*, *voicism*.

Телескопійні неологізми, про що свідчать наведені приклади, розкривають роль, яку відіграє в словотворчих процесах аналогія як фактично мовна універсалия. Дія механізму аналогії спостерігається в усіх активних способах словотвору англійської мови. Так, цілком слушно наголосити на тому, що нові мовленнєві (а в подальшому – і мовні) одиниці фактично створюються не стільки завдяки наявним способам та моделям, скільки завдяки вже створеним словам, які і слугують конкретними моделями (зразками).

Базою неологізмів – похідних афіксального та композитного типу – найчастіше слугує конкретне слово-зразок, у якому відбувається заміна одного із компонентів на інший (реальної морфеми на відміну від «уламка» морфеми в телескопійних одиницях). Водночас нерідко зразками для подальших інновацій слугують попередні неологізми: інновації *crowdsourcing*, *friendsourcing*, *unsourcing*, побудовані за зразком раніше створеної одиниці *outsourcing*. Подібні випадки можна ілюструвати на прикладі інновацій *elder-proof* (слово-зразок *baby-proof*), *cash-mob* (слово-зразок *flash-mob*), *mom-cave* (слово-зразок *man-cave*). Шляхом аналогічного словотвору, як демонструють наведені приклади, виникають нові одиниці, що перебувають у синоніміко-антонімічних або «тематичних» парадигматичних відносинах зі словом-моделлю.

Наведемо результати реалізації в мовленні та мові інших активних способів словотвору. Розглянемо такий продуктивний для англійської мови спосіб і механізм формування інновацій, який умовно можна назвати «зворотньою деривацією» (*back derivation*, *back formation*). Цей спосіб первинно виявився особливо продуктивним для творення дієслів шляхом «віднімання» суфіксів (реальних чи хибних) від іменників, причому він виник саме завдяки дії аналогії: якщо іменник типово утворюється від дієслова шляхом додавання суфікса, то в разі існування неологізму-іменника за логікою вчені змушені були підвести базу під реалізований у мовленні й мові процес творення дієслів усиченням суфікса (реального чи хибного): *baby-sitter* – *baby-sit*, *carjacking* – *carjack*, *laser* – *lase*, *mass production* – *mass produce*. Прикладом хибного тлумачення морфемного складу іменників у наведених прикладах є абревіатура *laser* (*light amplification by stimulant emission of radiation*), яка, зрозуміло, не може поділятися на кореневу основу та суфікс. Можна, таким чином, констатувати, що весь розвиток лексико-семантичної системи англійської мови залежить від дії аналогії як універсального механізму.

Викладений фактичний матеріал щодо ролі телескопії демонструє, що аналогія – ефективний механізм формування нових афіксів англійської мови. Саме такий феномен свідчить про якісні зміни в лексико-семантичній системі цієї мови і відбиває одну з головних тенденцій розвитку її словникового складу. Розглянемо особливості формування та

функціонування нових словотворчих елементів. Результати наших розвідок доводять, що є два основних джерела їх формування:

1) вживані лексичні одиниці (кореневі основи). Цей процес іменуємо як *афіксалізація лексем*;

2) фрагменти вживаних лексичних одиниць. Процес пропонуємо називати «*морфемізацією*» фрагментів лексем (із наступним процесом їх «афіксалізації»).

У процесі «афіксалізації лексем» беруть участь (як базовий матеріал) і «власні» лексеми (тобто одиниці германського походження), і елементи класичного (переважно давньогрецького) походження, етимони яких були словами. Серед афіксалізованих лексем германського походження відзначимо високопродуктивний «семантикоємний» суфікс *-friendly* – «безпечний, такий, що не завдає шкоди; зручний для користування, готовий допомогти» (*customer-friendly, family-friendly, nature-friendly, teacher-friendly*). Цей елемент виділився з комп'ютерного неологізму *user-friendly* – «зручний для користувача, простий» унаслідок творення за аналогією з ним значної кількості інновацій, оскільки його семантична «наповненість» і потенціал дає йому практично необмежені комбінаторні синтагматичні зв'язки.

Як і суфікс *-friendly*, необмежену комбінаторну подібність із іменниками має елемент – *speak*, який позначає специфічну мову, жаргон певного середовища, групи людей, місцевості (*consultant-speak, ecospeak, eurospeak, NATO-speak*). Цей словотворчий елемент виник унаслідок утворення неологізмів за аналогією до авторських інновацій письменника Джорджа Оруела: *newspeak, oldspeak*. Його частковим синонімом виступає елемент *babble* (*edubabble* – «іронічне позначення занадто термінологізованої мови досліджень у галузі педагогіки», *neurobabble* – «жаргон медиків-невропатологів», *designer-babble* – «жаргон архітекторів і дизайнерів»).

Повнозначні слова германського походження можуть перетворюватися не тільки на суфікси, але й на префікси. Так, функцію префікса активно виконує слово *near*, яке характеризує стан, близький до того, що позначає основа: *near-bank, near-collapse, near-cult, near-desert, near-dictator, near-gridlock, near-president, near-subsistence, near-war*. Такі інновації виникли за зразком слова *near-death* – «стан клінічної смерті», яке, до речі, набуло і переносного значення – «стан, близький до краху, банкрутства».

Висновки та перспективи подальших досліджень. На сьогодні багато пишуть про те, що в умовах сучасного інформаційного «вибуху» тенденція конвергентного розвитку національних варіантів англійської мови переважає над тенденцією їх дивергенції. Все більше «стираються» розбіжності, які виникли внаслідок диференційованої денотації, тобто коли ті ж самі поняття, предмети відбивають різні слова в різних варіантах.

Такий погляд, проте, не підкріплюється достатньою кількістю достовірних даних. Деякі лінгвісти, навпаки, вважають, що розбіжності між двома варіантами останнім часом збільшуються. Наводиться, наприклад, той факт, що популярні книги для дітей англійської письменниці Дж. К. Роулінг (серії «Гаррі Поттер») довелося перекладати «американською англійською мовою» у США. Логічніше вважати, що конвергенція і дивергенція будуть і надалі рівною мірою визначати розвиток національних варіантів, «балансувати» їх стан, функціонування. Навіть якщо припустити можливість повного зникнення диференційованої денотації, то носії різних варіантів продовжуватимуть відрізнятися різними способами реалізації того самого мовного матеріалу – різною вербальною реакцією носіїв різних варіантів на ті ж ситуації спілкування.

Наголосимо, що ми окреслили лише найбільш загальні тенденції, способи, механізми та засоби збагачення лексико-семантичного рівня макросистеми англійської мови, які в наших публікаціях знайшли більш конкретне висвітлення з огляду на соціокультурну, соціолінгвальну наукові парадигми та відповідні методологічну й методичну бази.

Джерела та література

1. Зацний Ю. А. Неологізми англійської мови 80–90-х років XX століття / Ю. А. Зацний. – Запоріжжя : РА «Тандем-У», 1997. – 396 с.
2. Зацний Ю. А. Розвиток словникового складу сучасної англійської мови / Ю. А. Зацний. – Запоріжжя : Запоріж. держ. ун-т, 1998. – 432 с.
3. Зацний Ю. А. Сучасний англомовний світ і збагачення словникового складу : монографія / Ю. А. Зацний. – Львів : Паіс, 2007. – 228 с.
4. Зацний Ю. А. Інновації у словниковому складі англійської мови початку XXI століття : англо-український словник / Ю. А. Зацний. – Вінниця : Нова кн., 2008. – 360 с.
5. Зацний Ю. А. Нова розмовна лексика і фразеологія : англо-український словник / Ю. А. Зацний. – Вінниця : Нова кн., 2010. – 224 с.
6. Зацний Ю. А. Англо-український тематичний словник нової лексики та фразеології : навч. посіб. / Ю. А. Зацний. – Запоріжжя : Запоріж. нац. ун-т, 2013. – 322 с.
7. Зацний Ю. А. Основи неології та практики перекладу неологізмів : навч. посіб. / Ю. А. Зацний ; Рекомендовано МОН України. – Запоріжжя : Запоріж. нац. ун-т, 2013. – 350 с.
8. Зацний Ю. А. Лінгвальні й соціофункціональні параметри нової медичної лексики та фразеології англійської мови : колективна монографія / Ю. А. Зацний та ін. – Запоріжжя : Класич. приват. ун-т, 2014. – С. 342–372.

References

1. Zatsnyi, Yurii. 1997. *Neolohizmy Anhliiskoi Movy 80–90 Rokiv XX Stolittia*. Zaporizhzhia: RA «Tandem-U».
2. Zatsnyi, Yurii. 1998. *Rozvytok Slovnkovoho Skladu Suchasnoi Anhliiskoi Movy*. Zaporizhzhia: Zaporizkyi Derzhavnyi Universytet.
3. Zatsnyi, Yurii. 2007. *Suchasnyi Ayhlomovnyi Svit i Zbahachennia Slovnkovoho Skladu*. Lviv: Pais.
4. Zatsnyi, Yurii. 2008. *Innovatsii u Slovnkovomu Skladi Anhliiskoi Movy Pochatku XXI Stolittia: Anhlo-Ukrainskyi Slovnyk*. Vinnytsia: Nova Knyha.
5. Zatsnyi, Yurii. 2010. *Nova Rozmovna Leksyka i Frazeholohiia: Anhlo-Ukrainskyi Slovnyk*. Vinnytsia: Nova Knyha.
6. Zatsnyi, Yurii. 2013. *Anhlo-Ukrainskyi Tematychnyi Slovnyk Novoi Leksyky ta Frazeholohii*. Zaporizhzhia: Zaporizkyi Derzhavnyi Universytet.
7. Zatsnyi, Yurii. 2013. *Osnovy Neolohii ta Praktyky Perekladu Neolohizmiv*. Zaporizhzhia: Zaporizkyi Derzhavnyi Universytet.
8. Zatsnyi, Yurii, et al, ed. 2014. *Linhvalni i Sotsiofunktsionalni Parametry Novoi Medychnoi Leksyky ta Frazeholohii Anhliiskoi Movy*, 342–372. Zaporizhzhia: Klasychnyi Pryvatnyi Universytet.

Зацний Юрий. Тенденции и процессы развития лексико-семантических макросистемах современного английского языка. Очерчена специфика лексико-семантической макросистемы современного английского языка. В исследовании идет речь о том, что обогащение английского языка новыми за формой и содержанием инновациями происходит путем словообразования. Рассмотрены процессы, механизмы и средства создания англоязычных лексических инноваций. Отмечено, что значительная часть исходных элементов (корневых основ, аффиксов) в свое время была заимствована из других языков. Указано, если еще несколько десятилетий назад первые позиции по активности занимали такие способы, как аффиксация, словосложение, то в XXI веке на первый план выходит так называемая телескопия (фрагментация), когда новообразования формируются путем сращивания двух частей (фрагментов) слов или одного полного слова и части второго, причем если речь идет о фрагментах существующих лексем, то они, как правило, не совпадают с реальными морфемами. Одним с не менее продуктивных способов формирования инноваций можно считать «обратную деривацию» (back derivation, back formation). Приведен ряд примеров, которые подробно иллюстрируют функционирование неологизмов в современном английском языке.

Ключевые слова: неологизм, механизмы и средства создания англоязычных лексических инноваций, аффиксация, телескопия, словосложение.

Zatsnyi Yurii. Trends and the Development Processes of the Lexical-Semantic Macrosystem in Modern English. In this article the peculiarities of lexical-semantic macrosystem in modern English are outlined. The study deals with the fact that the enrichment of the English language with new innovations in form and content occurs through word formation. The processes, mechanisms and tools for creating English-language lexical innovations have been studied. It was noted that a significant proportion of the original elements (root stems, affixes) were at some point borrowed from other languages. It is noted that if a few decades ago, the primary activity was connected with processes such as affixation compounding, then it could be said that in the 21st century it is the so-called telescoping (fragmentation), when new words are formed by splicing two pieces (fragments) of words or one full word and a second element; if this is a fragment of an existing lexeme, they usually do not coincide with real morphemes. Another which has equally fruitful

methods of forming innovation can be considered to be the "backward derivation" (also known as back derivation or back formation). There are a number of examples which serve to further illustrate the operation of neologisms in modern English.

Key words: coinage, mechanisms and tools for creating English-language lexical innovation, affixation, telescopes, compounding.

УДК 372:004(075.3)

Shahnoza Khalilova

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FOREIGN LANGUAGES THROUGH THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

The current amplitude of globalization and the degree of constant interaction between people with different mentalities and from different cultures points up the importance of gaining experience in the area of intercultural competence. For teachers of foreign languages, developing competence in this field has become one of the main components of their activities. Theoretical reviews of research on this subject and summaries of the achievements of scientists suggest that for future foreign language teachers, the acquisition of experience leading to intercultural competence cannot be obtained using traditional approaches to the problems of their personalities. For the work of students and university teachers, this situation leads to a perpetual block in adapting to the progressive processes of international cultures, because it is not possible to learn a foreign language in a manner that is completely detached from the corresponding foreign culture, or which fails to identify the linkage of that culture with others. In the article the formation of intercultural competence of future teachers of foreign languages, reveals the main principles, objectives and concept of improving intercultural competence of students of pedagogical profile have also been analyzed.

Key words: designing and rebuilding educational reality, creativity, emotional and value relationships, object-intercultural, social and intercultural competence, intercultural autokompetentsiya, moral and aesthetic standards of conduct.

Formulation of the research problem and its significance. During globalization intensity of interaction of people with different mentality and culture has been becoming one of major factor in mutual understanding. The importance of necessary experience of intercultural competence for would be teachers of foreign languages is also becoming one of the most important component of their activity or during their mutual communication they come across with new aspects of human civilization.

The Uzbek system of pedagogical education is aimed at stimulating mobility of students in high schools in getting acquainted with the results of human civilization. This mobility is necessary for future teachers during their education abroad in modernization their educational skills and pedagogical experiences.

So it is necessary for future teachers to overcome mechanical borrowing norms of other cultures too. Such overcoming is possible only due to accumulation of experience of intercultural competence of future teachers of foreign languages.

Analysis of the research into this problem. At the present strategy of formation of experience of intercultural competence future teachers of foreign languages hasn't been cleared up yet.

The theoretical analyses of scientific researches and generalization of achievements in teaching of students allow drawing conclusion that formation of experience of intercultural competence of the future teachers come across with the difficulty connected with traditional approaches to the problem [1–3].

Such situation generates constantly in creating informational and communicative break between students and teachers isolates of higher school from the world culture technological procedures.

The necessity of development of such system of pedagogical interaction, which promotes experience of intercultural competence of future teacher of foreign languages, has become up to date problem [2].

Nowadays the necessity of formation of theoretical and methodological basis of the conception for formation of intercultural competence is becoming more and more actual [3, 425].

Statement regarding the basic material of the research and the justification of the results obtained. At the present stage of pedagogical science the existing representations about structurally functional models of formation of intercultural competence is not enough, they don't cover all aspects of the functioning of this model; such as conceptuality, systematic character controllability, efficiency, reproducibility specification of its leading components – target, structural substantial, productive definition of uniform criteria and parameters for each levels of formation of experience of intercultural competence of future teachers of foreign languages is necessary.

The pedagogical interaction is considered as a system of intercultural field where mutual influence of different subjects of educational process is seen in mastering by students through learning foreign languages in intercultural, social-intercultural, intercultural auto competence, in obtaining moral-aesthetic norms of behavior and prospect of personal growth due to recognition of value of each person, provider formation of experience of intercultural competence of the future teachers [1, 24].

The concept of formation of intercultural competence of future teachers of foreign languages includes:

- the main idea of this concept is development professional competence of the graduates of pedagogical high schools in the condition of integration with global educational system with the aim of interaction Uzbek people with the representatives of other cultures;

- the characteristic of process of formation of experience of intercultural competence of future teachers according to organizational-search, conceptually;

- determining, control-summing stages, each of which is connected with recognition, judgment and understanding of intercultural interaction and establishment of parity in relation to values accepted in different cultures and norms of behavior structural-functional model of formation of experience of intercultural competence of future teacher of foreign languages in pedagogical interaction which can answer the main demands of the basic methodological requirement, (conceptuality, controllability, efficiency, reproducibility), when pedagogical interaction contains samples of intercultural competence including mutual influence of objects and elements of culture;

- regularity and principles Orientation of Uzbek educational system to training of future teachers of foreign languages to intercultural interaction with representatives of other language communities;

- interaction of experience of intercultural competence of teacher with their professional competence (principle of system integrity, a principle of the basic part, a principle of expedience);

- an orientation of experience of intercultural competence of graduates of high schools to development humanistic potential of a personality of a student, growing his valuable orientations, the valid attitude to the representatives of other cultures (principle of unity of consciousness and activity a principle of other cultural reflections);

- mutually enriching of cultures of subject of educational process and real actions in formation of experience of intercultural competence of future teachers of foreign languages in pedagogical interaction (principle of dialogue – interactive technologies, principle of contrast situation).

Conclusions and prospects for further research. The concept of formation of experience provides the coordination of language intercultural and social aspects. The productivity of the process of formation of experience can be reached through observance of complex pedagogical

conditions; including to the educational process «Dialogue in to the intercultural context»; working out tasks for independent activity; creative laboratory works; using remedial (purposeful activization motivational of educational process).

Good results can be achieved when students are included in to the process of intercultural-focused environment of training of pedagogical competence).

Bibliography

1. Boice R. Classroom Incivilities / R. Boice // *Research in Higher Education*. –1996. – № 37 (4). – P. 453–486.
2. Greeno J. G. On Claims that Answer the Wrong Questions [Electronic resource] / James G. Greeno // *Educational Researcher*. –1997. – Vol. 26, № 1. – P. 5–17. – Access mode : <https://people.ucsc.edu/.../Greeno%20Response%20to%20Anderson.pdf>
3. Hurło L. Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji / Lucyna Hurło // *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* / pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-Stańskiej, Majki Łojko. – Kraków : Impuls, 2009. – S. 421–426.

References

1. Boice, R. 1996. “Classroom Incivilities”. *Research in Higher Education* 37 (4): 453–486.
2. Greeno, James G. 1997. “On Claims that Answer the Wrong Questions”. *Educational Researcher*, 26 (1): 5–17. <https://people.ucsc.edu/.../Greeno%20Response%20to%20Anderson.pdf>.
3. Hurło, Lucyna. 2009. “Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji”. In *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-Stańskiej, Majki Łojko, 421–426. Kraków: Impuls.

Халілова Шахноза. Формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в системі вищої освіти. Інтенсивна глобалізація та постійна взаємодія людей з різним менталітетом і культурою диктує сьогодні важливість досвіду міжкультурної компетентності. Для викладачів іноземних мов саме ця компетентність має стати одним із головних компонентів їх діяльності. Теоретичний огляд наукових досліджень з даного питання та узагальнення досягнень вчених дозволяють зробити висновок, що створення досвіду міжкультурної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови не вписується в традиційні підходи до проблеми становлення їх особистості. Така ситуація генерує постійний розрив роботи студентів і викладачів вищої школи з прогресивними процесами світової культури, адже не можливо вивчати іноземну мову зовсім відірвано від іноземної культури або не пов'язуючи свою культуру з іншою. Відтак в статті аналізується формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, розкриваються основні принципи, завдання та концепції вдосконалення міжкультурної компетентності студентів педагогічного профілю.

Ключові слова: проектування і перебудова педагогічної дійсності, творча діяльність, емоційно-ціннісні відносини, предметно-міжкультурна і соціально-міжкультурна компетентності, міжкультурна аутокомпетенція, морально-естетичні норми поведінки.

Халилова Шахноза. Формирование межкультурной компетентности будущих учителей иностранного языка в системе высшего образования. Интенсивная глобализация и постоянное взаимодействие людей с разным менталитетом и культурой диктует сегодня важность опыта межкультурной компетентности. Для преподавателей иностранных языков именно эта компетентность должна стать одним из главных компонентов их деятельности. Теоретический обзор научных исследований по данному вопросу и обобщение достижений ученых позволяют сделать вывод, что создание опыта межкультурной компетентности будущих преподавателей иностранного языка не вписывается в традиционные подходы к проблеме становления их личности. Такая ситуация генерирует постоянный разрыв работы студентов и преподавателей высшей школы с прогрессивными процессами мировой культуры, ведь невозможно изучать иностранный язык совсем оторвано от иностранной культуры или не связывая свою культуру с другой. Таким образом, в статье «Формирование межкультурной компетентности будущих учителей иностранного языка в системе высшего образования» раскрыты основные принципы и разработаны концепция и основные задачи совершенствования межкультурной компетентности студентов педагогического профиля.

Ключевые слова: проектирование и преобразование педагогической действительности, творческая деятельность, эмоционально-ценностные отношения, предметно-межкультурная, социально-межкультурная компетентность, межкультурная аутокомпетенция, нравственно-эстетические нормы поведения.

УДК 811.111'373'38:32

Діана Каліщук

ЛЕКСИЧНІ МАРКЕРИ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ СТИЛІВ Б. ОБАМИ ТА ДЖ. БУША

Висвітлено основні проблеми теорії когнітивних стилів у вітчизняній та зарубіжній лінгвістиці, охарактеризовано відмінності у поняттях когнітивного та концептуального стилів. Концептуальний стиль розглядається як домінуючий спосіб концептуальної організації особистості, складний конструкт, який інкорпорує когнітивні стилі особистості, відбір мовних засобів, організацію мовлення. Охарактеризовано залежність між концептуальним та домінуючим стилями відносин у сім'ї, які мають стійкий вплив на когнітивні особливості індивіда. Встановлено, що концептуальні стилі різняться чисельними параметрами, як лінгвальними, так і соціальними, психологічними тощо. Описано лінгвальні критерії, які дають змогу розрізняти аналітичний та реляційний концептуальні стилі. Виявлено та проаналізовано лексичні маркери, які характеризують мовлення осіб, що володіють різними концептуальними стилями, такі як конкретність чи абстрактність мовлення, афективність, використання лінгвальних маркерів модальності тощо.

Ключові слова: концептуальний стиль, аналітичний концептуальний стиль, реляційний концептуальний стиль, лексичні маркери.

Постановка наукової проблеми та її значення. Аналіз досліджень цієї проблеми. Відношення до себе та навколишнього середовища, а також вибір та організація мовних засобів керуються певним набором правил, які прийнято називати індивідуальним когнітивним стилем особистості, в іншій термінології – особистісним стилем, когнітивним стилем, ідіостилем тощо.

Аналізу когнітивних стилів присвячено чимало праць вітчизняних та зарубіжних дослідників – Н. Ю. Безреброї, Д. Вейбера, Р. Гарднера, І. Майєрс, Дж. Клейна, Р. Коєн, М. Кожевников, Г. Віткина, С. Ханфман, М. О. Холодної, Г. Шлезінгера та ін. [1; 7; 10–12; 14–15; 18–19].

Кожній людині властивий свій когнітивний стиль. У широкому розумінні це поняття можна визначити як вибраний індивідом підхід до вирішення проблем, який характеризує поведінку особистості щодо певного кола ситуацій та змістових областей, незалежно від інтелектуального рівня індивіда, його компетенції [18, 31].

Поняття когнітивного стилю спочатку використовували лише у психології, звідки згодом прийшло у когнітивну та психолінгвістику. Перші експериментальні дослідження, які відкривали існування індивідуальних відмінностей у виконанні простих когнітивних завдань, що залучали сприйняття та категоризацію, датують кінцем 1940-х – початком 1950-х років. Одними із перших поняття когнітивного стилю почали використовувати Джордж Клейн та Герберт Шлезінгер [12; 13], яких цікавили можливі зв'язки між індивідуальними відмінностями у сприйнятті та особистістю. Дж. Клейн використовував термін «способи сприйняття» (“perceptual attitudes”) на позначення когнітивного стилю та розумів його як моделі (патерни) пристосування до зовнішнього світу, які регулюють індивідуальну когнітивну діяльність [12, 349]. Потужне експериментальне дослідження, яке відіграло ключову роль у подальшому розвитку теорії когнітивних стилів, здійснив Герман Віткін, метою якого було вивчити індивідуальні відмінності у сприйнятті та асоціювати їх із певними схильностями особистості [19].

В українській та російській психології поняття когнітивного стилю починають активно аналізувати у кінці 70-х років. У психології пізнавальних процесів на перше місце ставлять диференційно-психологічний аспект, тобто вивчення індивідуальної специфіки процесів опрацювання інформації, яку в загальному вигляді називають терміном «когнітивний стиль» [4]. Різні дослідники пропонують різні класифікації когнітивних стилів на зразок

імпульсивність – рефлексивність, полізалежність – полінезалежність, ригідність – гнучкість пізнавального контролю тощо, проте загальновизнаними вважаються такі риси когнітивного стилю як стабільність, стійкість, а також вікова постійність.

У вітчизняній лінгвістиці використовують такі поняття як когнітивний стиль, індивідуальний стиль автора, ідіостиль, ідіолект, і часто вони функціонують як синоніми. Дослідження когнітивного стилю, передусім, проводиться на матеріалі художнього дискурсу, поезики [1; 2], де його тлумачать як систему асоціативно-сміслових полів, що характеризують когнітивний рівень мовної особистості; як сукупність мовно-виражальних засобів, що виконують естетичну функцію та вирізняють мову окремого письменника з-поміж інших; як особливості концептуалізації світу автором і т. д. Класифікації стилів, як і визначення цього поняття, різняться залежно від підходу автора. О. С. Кубрякова, наприклад, пропонує визначати когнітивний стиль як бажаний підхід до вирішення проблеми, що характеризує поведінку людини щодо цілої низки ситуацій та змістових областей, незалежно від інтелектуального рівня індивіда, його компетенції [6, 79].

У кінці XX – на початку XXI ст. з'являються нові спроби об'єднати та систематизувати численні когнітивні стилі, в іншій термінології – виміри когнітивних стилів, у логічно послідовну та здатну до практичного застосування модель, головною ідеєю яких було те, що усі когнітивні стилі можна об'єднати навколо певних суперординатних осей [14, 473]. Наприкінці 50-х років минулого століття видатний американський соціолог Розалі Коен, аналізуючи залежність успішності студентів від їх індивідуальних особливостей, запропонувала називати осі, навколо яких об'єднується когнітивні стилі (які вона називає параметрами або критеріями), концептуальними стилями [9]. Концептуальний стиль, згідно із визначенням, запропонованим Р. Коен, це складний конструкт, який інкорпорує когнітивні стилі особистості, принципи відбору мовних засобів, організацію мовлення, ставлення до себе та навколишнього середовища [9, 832].

Р. Коен виокремлює два основних концептуальних стилі – аналітичний (analytic conceptual style) та неаналітичний (nonanalytic), який пропонує називати реляційним (relational conceptual style). Ці стилі виокремлено на основі даних, отриманих після проведення численних тестів, та врахування низки соціальних і психологічних характеристик особистостей. Р. Коен стверджує, що домінуючий спосіб концептуальної організації особистості – концептуальний стиль – пов'язаний та залежний від домінуючого стилю відносин у сім'ї, який визначається способом розподілу обов'язків серед членів родини та має стійкий вплив на когнітивні здібності індивіда [9, 830–832]. Аналітичний концептуальний стиль асоціюється із формальним стилем організації у сім'ї, тобто головні функції та обов'язки закріплено за членами родини залежно від статусу, який вони займають (formally organized family). Реляційний концептуальний стиль характерний для особистостей, які походять із сімей, де обов'язки не закріплено за певними членами родини, а періодично виконуються або розподіляються між усіма [9, 831]. Згідно зі спостереженнями Р. Коен, аналітичний концептуальний стиль більш характерний для білих американців, реляційний асоціюється переважно із афроамериканцями. Реляційний та аналітичний способи концептуальної організації особистості відображають низку розбіжностей, частина з яких полягає у відмінностях добору лексики та організації мовлення, інші стосуються широкого різноманіття міжособистісних та соціальних патернів поведінки і набутих цінностей, вірувань.

Мета і завдання статті. Дослідження, проведені Р. Коен, дали змогу виокремити низку критеріїв, за якими різняться способи відбору мовних засобів особистостями із різними концептуальними стилями. У нашому дослідженні ці критерії взято за основу для аналізу концептуальних стилів американських президентів Джорджа Буша та Барака Обами, а також взаємозв'язку між концептуальним стилем та особливостями побудови дискурсу окремого політика. Мета статті – виявити й проаналізувати лексичні маркери, які характеризують мовлення осіб із різними концептуальними стилями.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

Враховуючи походження Барака Обама та Джорджа Буша, які є представниками різних етнічних спільнот і, відповідно, різних світоглядів, ми припустили, що домінуючим концептуальним стилем Барака Обама є реляційний, а Джорджа Буша – аналітичний. Для перевірки цієї гіпотези ми опрацювали масив текстів, до яких входять промови, виступи, інтерв'ю обох політиків загальною кількістю приблизно 1 млн знаків для кожного з них.

Одним із критеріїв, який використовується для розмежування аналітичного та реляційного концептуальних стилів, є частотність використання лінгвальних маркерів модальності – візуальних, тактильних та аудіальних символів (предикатів). Існує залежність між домінуючою модальністю, у якій людина сприймає світ, та словами, якими це сприйняття виражається, які ще називають предикатами мовлення. Предикати формуються у людини на несвідомому рівні і є тими ключами, які надають можливість доступу до несвідомого в адресата, до його внутрішніх психічних процесів [3, 149–152].

Аналіз використання візуальних (*to see, to perceive, to observe, to view* etc.), аудіальних (*to say, to speak, to hear, to address, to shout, to express, to listen* etc.) і тактильних (*to touch, to feel, to contact, tactile, to handle, to hold* etc.) предикатів у фрагментах дискурсів Барака Обама та Джорджа Буша дав такі результати: в Б. Обама кількість візуальних і тактильних символів становить 43,4 % загальної кількості, у Дж. Буша – 33,2 %. Згідно із Р. Коен, мовлення осіб із реляційним концептуальним стилем характеризується значно ширшим використанням візуальних і тактильних символів (предикатів) порівняно з мовленням осіб із аналітичним концептуальним стилем. Тобто отримані результати дають змогу стверджувати, що концептуальний стиль Барака Обама тяжіє до реляційного, а Джорджа Буша – до аналітичного.

Оскільки доведено залежність концептуального стилю від типу сім'ї та сімейних стосунків, то, відповідно, одним із критеріїв розмежування аналітичного та реляційного концептуальних стилів індивіда, за Р. Коен, який був виокремлений через аналіз вербального вмісту, є залежність / незалежність від сім'ї (*dependent on their families as adults / reluctant to be dependent on their families*) [9, 846].

Ми проаналізували використання найчастотніших лексем, які входять до лексико-семантичного поля *family*, у дискурсах Барака Обама та Джорджа Буша, і виявили 1474 слововживання у дискурсі Б. Обама та 1127 – у Дж. Буша.

Найчастотнішою одиницею у дискурсі Б. Обама є *child* із синонімом *kid* та похідним *children* (388 випадків), наступною за частотністю є лексема *family* (305 випадків). У дискурсі Джорджа Буша найчастотнішими є одиниці *child* із синонімом *kid* та похідним *children* (298 випадків) та *home* (181 випадок). При доволі значній відмінності у частотності лексем простежуються також неабиякі розбіжності й у смисловому наповненні.

У Джорджа Буша висока частотність використання одиниці *child* пов'язана, передусім, із законом про реформування освіти *No Child Left Behind Act*, де значення цієї одиниці є абстрактним. У Барака Обама лексема *child* поєднується, в цілому, із присвійними займенниками *my, our, your*, що робить її конкретною та більше наближеною до адресата. На противагу одиниці *home*, яка часто вживана в дискурсі Джорджа Буша та здебільшого використовується у значенні *homeland*, найчастотнішою одиницею дискурсу Барака Обама є *family*, яка набуває конкретного смислу через поєднання із присвійними займенниками *your* (у більшості випадків) та *my*.

Конкретність / абстрактність мовлення – ще один із критеріїв розмежування концептуальних стилів. Конкретність властива особистостям із реляційним концептуальним стилем, абстрактність – із аналітичним. Кількість згадувань про членів власної родини, а не абстрактної будь-якої, – 73 в Барака Обама (вищий ступінь конкретності) проти 36 у Джорджа Буша (нижчий ступінь конкретності); до того ж про власних дітей Барак Обама згадує дев'ять разів, Джордж Буш – лише два, про бабусю Б. Обама згадує сім разів, Дж. Буш жодного разу.

не згадує про бабусю / дідуся. Мішель Обама представлена спочатку як дружина – *my wife, love of my life* (15 випадків із 34), а тоді уже як перша леді, наприклад:

[1] *My wife, Michelle, is there and she could give you a much longer list than I do. And most of the time, I learn it by asking her* [17].

Лора Велч, натомість, спочатку представлена як перша леді, а тоді дружина (лише два випадки із 32), наприклад:

[2] *And I am proud that the leader of this nationwide effort will be our First Lady, Laura Bush* [18].

Отримані результати доводять, що Б. Обама як носій реляційного концептуального стилю є більш залежним від сім'ї, ніж Дж. Буш як носій аналітичного концептуального стилю.

Наступним критерієм для розмежування концептуальних стилів є увага (чутливість) до локальних / глобальних характеристик – *sensitivity to parts / global characteristics* [9, 844]. У мовленні осіб із реляційним концептуальним стилем більша увага надається глобальним характеристикам. На рівні дискурсу ці відмінності можна простежити шляхом аналізу використання мовцями дискурсивних маркерів, концептуальним профілем яких є позначення локального або глобального відношення між сегментами дискурсу [5, 18].

За основу ми взяли парадигму дискурсивних маркерів, запропоновану С. В. Засекіним [5], який виділяє три групи маркерів: семантичні (позначають відношення причини, наслідку, протиставлення, доповнення, темпоральності – *because, so, but, however, and, then* etc), прагматичні (позначають відношення підстави, висновку та контрасту – *because, since, so, then, but, still, thus* etc), топікальні (маркери інтродукції / реінтродукції топіка, відхилення від топіка, парадигматизації топіка, коментаря – *so, well, look, listen, I mean, you know, by the way* etc). Семантичні маркери співвідносять дві суміжні пропозиції, прагматичні є виразниками зв'язку між двома суміжними мовленнєвими актами. Ці дві групи маркерів – виразники локальної стратегії когерентності. Топікальні маркери утворюють глобальні когерентні відношення і функціонують як засоби тематичної організації дискурсу.

Ми проаналізували фрагменти дискурсів Б. Обама та Дж. Буша й отримали такі результати. У дискурсі Б. Обама частотність використання дискурсивних маркерів локальної стратегії когерентності дискурсу становить 77 % загальної кількості, у Дж. Буша – 85 %; кількість дискурсивних маркерів глобальної стратегії когерентності в Б. Обама – 23 %, у Дж. Буша – 15 %. Отже, у дискурсі Б. Обама як носія реляційного концептуального стилю частотність маркерів глобальної когерентності дискурсу є майже на 10 % вищою.

Наступний критерій для розмежування реляційного та аналітичного концептуальних стилів особистості – параметр *cognitive / affective*. За Р. Коен, особистості з реляційним концептуальним стилем характеризуються як *affective*, а особистості з аналітичним – як *cognitive*. На рівні дискурсу ці відмінності можна простежити шляхом аналізу використання обома політиками когнітивних та афективних дієслів (*cognitive / affective verbs*). Узавши за основу таксономію когнітивних / афективних дієслів, запропоновану відомим американським психологом Бенджаміном Блумом [8], ми відібрали когнітивні та афективні дієслова у фрагментах дискурсів Б. Обама та Дж. Буша. Загальну кількість дієслів у дискурсі кожного політика взяли за 100 %. У результаті ми отримали такі дані: у дискурсі Б. Обама кількість афективних дієслів становить 61 %, когнітивних – 39 %; у дискурсі Дж. Буша афективних дієслів – 42 %, когнітивних – 58 %.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, за маркерами, які характеризують мовлення осіб із реляційним концептуальним стилем (використання візуальних і тактильних предикатів, залежність від сім'ї, конкретність, чутливість до глобальних характеристик, ефективність мовлення), показники в Б. Обама вищі, ніж у Дж. Буша, і навпаки – за маркерами, які характеризують мовлення носіїв аналітичного концептуального стилю (використання аудіальних предикатів, незалежність від сім'ї,

абстрактність, чутливість до локальних характеристик, використання когнітивних дієслів), показники Дж. Буша вищі, ніж у Б. Обама.

Хоча наведений перелік лексичних маркерів концептуальних стилів не є вичерпним, проте отримані результати дають змогу стверджувати, що мовлення Б. Обама тяжіє до реляційного концептуального стилю, а Дж. Буша – до аналітичного.

Перспективою подальших досліджень є вивчення впливу концептуального стилю на особливості побудови дискурсу окремого політика.

Джерела та література

1. Безребра Н. Ю. Лінгвостилістичний та семантико-когнітивний аспекти поезії Е. Дікінсон / Н. Ю. Безребра : автореф. дис ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Наталя Юріївна Безребра ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2007. – 24 с.
2. Болотнова Н. С. Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / Н. С. Болотнова, И. И. Бабенко, А. А. Васильева и др. – Томск : Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. – 331 с.
3. Гируцкий А. А. Нейролингвистика : пособие для студ. вузов / А. А. Гируцкий, И. А. Гируцкий. – Минск : ТетраСистемс, 2010. – 192 с.
4. Егорова М. С. Генотип и среда в вариативности когнитивных функций / М. С. Егорова // Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека. – М. : Педагогика, 1982. – 57 с.
5. Засєкін С. В. Дискурсивні маркери когерентності англомовного діалогічного тексту : когнітивний та прагматичний аспекти : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Сергій Васильович Засєкін ; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К. : [б. в.], 2001. – 20 с.
6. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : Филол. фак. МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. – 245 с.
7. Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта : учеб. пособие для студ. спец. 02/04 КГУ им. Т. Г. Шевченко / М. А. Холодная. – К. : УМК ВО, 1990. – 75 с.
8. Bloom's Taxonomy Verb List [Electronic resource]. – 2007. – Access mode : <http://www.uni.edu/adp/documents/bloomverbscognitiveaffectivepsychomotor.pdf>.
9. Cohen R. Conceptual Styles, Culture Conflict, and Nonverbal Tests of Intelligence [Electronic resource] / R. Cohen // American Anthropologist. – 1969. – Vol. 71, № 5. – P. 828–856. – Access mode : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1969.71.5.02a00040/pdf>
10. Gardner R. W. Cognitive Control of Differentiation in Perception Persons and Objects / R. W. Gardner, L. J. Loherenz, R. A. Shoen // Perceptual and Motor Skills. – 1968. – V. 26. – P. 311–330.
11. Hanfmann E. A Study of Personal Patterns in an Intellectual Performance / E. Hanfmann // Character and Personality. – 1941. – № 9. – P. 315–325.
12. Klein G. S. A Personal World through Perception / G. S. Klein // Perception: An Approach to Personality. – NY : Holt, Rinehart, & Winston, 1951. – P. 328–355.
13. Klein G. S. Perceptual Attitudes Toward Instability. I: Prediction of Apparent Movement Experiences from Rorschach Responses / G. S. Klein, H. J. Schlesinger // Journal of Personality. – 1951. – № 19 (3). – P. 289–302.
14. Kozhevnikov M. Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style / M. Kozhevnikov // Psychological Bulletin. – 2007. – Vol. 133, № 3. – P. 464–481.
15. Myers I. B. Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator / I. B. Myers, M. N. McCaulley. – Palo Alto, CA : Consulting Psychologist Test, 1985. – 420 p.
16. State of the Union Address [Electronic resource] // Miller Center. University of Virginia. – 2005. – February 2. – Access mode : <http://millercenter.org/president/speeches/detail/4464>.
17. The Second Presidential Debate [Electronic resource] // Commission on Presidential Debates. – 2008. – October 7. – Access mode : <http://www.debates.org/index.php?page=debate-transcripts>.
18. Waber D. The Biological Boundaries of Cognitive Styles: A Neuropsychological Analysis / D. Waber // Cognitive Style and Cognitive Development. – Norwood, NJ : Ablex Publishing, 1989. – P. 13–35.
19. Witkin H. A. Cognitive Style: Essence and Origins / H. A. Witkin, D. R. Goodenough. – N. Y. : International Universities Press, 1981. – P. 1–141.

References

1. Bezrebra, Nataliia. 2007. "Linhvostylistychnyi ta Semantyko-Kohnityvnyi Aspekty Poetyky E. Dikinson". PhD diss., Kyivskyi Natsionalnyi Linhvistychnyi Universytet.
2. Bolotnova, Nina, et al. 2001. *Kommunikativnaia Stilistika Khudozhestvennogo Teksta: Logicheskaiia Struktura i Idiosstil*. Tomsk: Isdatelstvo Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta.
3. Girutskii, Anatolii. 2010. *Neirolingvistika: Posobiie dla Studentov*. Minsk: TetraSystems.

4. Yegorova, Maria. 1982. "Genotip i Sreda v Variativnosti Kognitivnykh Funktsii". *Rol Sredy i Nasledstvennosti v Formirovanii Individualnosti Cheloveka*. Moskva: Pedagogika.
5. Zasiakin, Serhii. 2001. "Dyskursyvi Markery Koherentnosti Anglomovnoho Dialohichnoho Tekstu: Kohnityvnyi ta Prahmatychnii Aspekty". PhD diss., Kyivskyi Natsionalnyi Linhvistychnyi Universytet.
6. Kubriakova, Yelena, et al. 1997. *Kratkii Slovar Kognitivnykh Terminov*. Moskva: Filologicheskii Fakultet MGU Imeni M. V. Lomonosova.
7. Kholodnaia, Marina. 1990. *Kognitivnye Stili kak Proyavleniye Svoeyebraziya Individualnogo Inteleka: Uchebnoye Posobiye dla Studentov Spetsialnosti 02/04 Taras Shevchenko KSU*. Kiev: UMK VO.
8. Google. 2007. Bloom's Taxonomy Verb List. <http://www.uni.edu/adp/documents/bloomverbscognitiveaffectivepsychomotor.pdf>
9. Cohen, Rosalie. 1969. "Conceptual Styles, Culture Conflict, and Nonverbal Tests of Intelligence". *American Anthropologist* 71 (5): 828–856. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1969.71.5.02a00040/pdf>
10. Gardner, Robert Winslow, et al. 1968. "Cognitive Control of Differentiation in Perception Persons and Objects". *Perceptual and Motor Skills* 26: 311–330.
11. Hanfmann, Eugenia. 1941. "Study of Personal Patterns in an Intellectual Performance". *Character and Personality*, 9 : 315–325.
12. Klein, George Stuart. 1951. "A Personal World through Perception". *Perception: An Approach to Personality*, 328–355. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
13. Klein, George Stuart, and Schlesinger, Herbert J. 1951. "Perceptual Attitudes Toward Instability. I: Prediction of Apparent Movement Experiences from Rorschach Responses". *Journal of Personality* 19 (3): 289–302.
14. Kozhevnikov, Maria. 2007. "Cognitive Styles in the Context of Modern Psychology: Toward an Integrated Framework of Cognitive Style". *Psychological Bulletin*. 133 (3): 464–481.
15. Myers, Ibrahim. 1985. *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Test.
16. Google. 2005. "State of the Union Address". *Miller Center. University of Virginia*. <http://millercenter.org/president/speeches/detail/4464>
17. Google. 2008. "The Second Presidential Debate". *Commission on Presidential Debates*. <http://www.debates.org/index.php?page=debate-transcripts>.
18. Waber, Deborah. 1989. "The Biological Boundaries of Cognitive Styles : A Neuropsychological Analysis". *Cognitive Style and Cognitive Development*, 13–35. Norwood, NJ : Ablex Publishing.
19. Witkin, Herman Allen, et al. 1981. *Cognitive Style: Essence and Origins*. New York: International Universities Press.

Калищук Диана. Лексические маркеры концептуальных стилей Б. Обамы и Дж. Буша. Описаны основные проблемы теории когнитивных стилей в отечественной и зарубежной лингвистике, охарактеризованы отличия в понятиях когнитивного и концептуального стилей. Концептуальный стиль рассматривается как доминирующий способ концептуальной организации личности, как сложный конструкт, инкорпорирующий когнитивные стили личности, отбор языковых средств, организацию речи. Охарактеризована зависимость между концептуальным и доминирующим стилями отношений в семье, имеющие стойкое влияние на когнитивные особенности индивида. Установлено, что концептуальные стили отличаются многочисленными параметрами, как лингвистическими, так и социальными, психологическими и другими. Описаны лингвистические критерии, позволяющие различать аналитический и реляционный концептуальные стили. Выявлены и проанализированы лексические маркеры, характеризующие речь личностей, владеющих разными концептуальными стилями, такие как конкретность или абстрактность речи, аффективность, использование лингвистических маркеров модальности и другие.

Ключевые слова: концептуальный стиль, аналитический концептуальный стиль, реляционный концептуальный стиль, лексические маркеры.

Kalishchuk Diana. Lexical Markers of Conceptual Styles of Barack Obama and George Bush. In the article the main issues of the cognitive styles theory in Ukrainian and foreign linguistics have been highlighted, the differences between the notion of the cognitive and conceptual styles have been characterized. The conceptual style is treated as the dominating method of conceptual organization, as a composite construct that incorporates personal cognitive styles, language means selection and speech organization. The dependence between the cognitive style and dominant style of family relations, which influences cognitive peculiarities of a person, has been characterized. The lingual as well as social, psychological etc. differences between conceptual styles have been defined. The lingual criteria, that allow to differentiate between the analytic and the relational conceptual styles, have been described. The lexical markers that characterize the speech of people with different conceptual styles have been defined and analysed, namely concrete or abstract speech, affective speech, the use of lingual markers of modality etc.

Key words: conceptual style, analytical conceptual style, relational conceptual style, lexical markers.

ПРОНИКНЕННЯ АНГЛІЦИЗМІВ У ВОКАБУЛЯР ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ (НА МАТЕРІАЛІ ОНЛАЙНОВИХ МЕДІЙНИХ ДЖЕРЕЛ)

Вплив мас-медіа на розвиток мови сьогодні особливо відчутний. Нові лексичні одиниці, що проникли в мовлення через медійні канали, тривко закріплюються в ньому та поповнюють словниковий запас носіїв мови. Тексти онлайн-видань не тільки віддзеркалюють мовленнєву практику багатьох соціальних груп мовного колективу, але й почасти формують склад активного словника соціуму, тиражують нові іншомовні запозичення та сприяють їхній адаптації в мові. Особливості віртуального світу особливо впливають на мову онлайн-видань ЗМІ. По-перше, завдяки демократизації мови в Інтернеті спостерігаються позитивні процеси, які мінімізують використання різного виду канцеляризмів та штампів у журналістських публікаціях. По-друге, посилення розмовного стилю у викладі матеріалу провокує деяких журналістів на використання некоректних мовних засобів, які виходять за рамки норми французької літературної мови. Суттєвий прошарок лексики франкомовних інтернет-видань становлять запозичення, і, головне, з англійської мови. Інноваційні технології приводять до проникнення новомодних англіцизмів у мовлення, де вони можуть достатньо довгий час функціонувати, оформлюючись засобами французької мови.

Ключові слова: розвиток мови, онлайн- (мережів) мас-медіа, інтернет-комунікація, запозичення, англіцизм, інновація.

Постановка наукової проблеми та її значення. Мовний матеріал онлайн-мас-медіа становить для філології особливе зацікавлення, оскільки вивчення комунікативного аспекту мови, її функціонування в лінгвокультурологічному середовищі, а не у відриві від реальної мовленнєвої дійсності, стає сьогодні актуальним. Саме комунікативна мова виявляється найважливішим об'єктом вивчення завдяки своїй значимості для розвитку національної культури загалом.

Мета наукової розвідки – дослідити вплив онлайн-мас-медіа на розвиток мови. Акцент зроблено на аналізі й тематичній дистрибуції запозичень-англіцизмів, їхньому проникненню у вокабуляр французької мови.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Більшість відвідувачів інтернет-видань вважають їх кращими через низку причин, характерних лише для мережових медіа: регулярне поновлення інформації; можливість залишити коментарі до статті або в процесі спілкування на форумах; анонімність у написанні коментарів або у спілкуванні на форумах; більшість сайтів інтернет-видань пропонують підписатись на розсилку анонсів нових статей (але при цьому в розсилці наявний тільки заголовок статті та посилання на сайт, де пропонується прочитати всю статтю в повному обсязі); можливість ознайомитися з окремими блогами журналістів відомих видань *Libération*, *Le Figaro*, *Le Monde*. Завдяки мультимедійності гіпертекст об'єднує в собі не тільки вербальну, а й візуальну інформацію, яка презентована графікою, зображеннями, відео, малюнками, таблицями, схемами, тобто містить декілька семіотичних схем.

На нашу думку, однією з головних особливостей інтернет-видань – це те, що їхні веб-сайти містять рубрики, які забезпечують зворотній зв'язок. Це, передусім, форум, чат або гостьова книга, що належать до «гібридних жанрів», оскільки поєднують у собі риси письмового та усного мовлення [1].

Усе більш відчутним є вплив мас-медіа на розвиток мови. Нові лексичні одиниці, що проникли в мовлення через медійні канали, тривко закріплюються в ньому та поповнюють словниковий запас носіїв мови. Суттєвий прошарок лексики франкомовних інтернет-видань становлять запозичення, особливо з англійської мови. Тобто тексти онлайн-видань не

тільки відзеркалюють мовленнєву практику багатьох соціальних груп мовного колективу, але й почасти формують склад активного словника соціуму, тиражують нові іншомовні запозичення та сприяють їхній адаптації в мові.

Сьогодні спостерігаємо активне запозичення французькою мовою значної кількості англійських лексичних одиниць. Інноваційні технології приводять до проникнення новомодних англіцизмів у мовлення, де вони можуть достатньо довгий час функціонувати, оформлюючись засобами французької мови. Серед основних способів введення іншомовного слова в текст назвемо переклад, транскрипцію, транслітерацію.

Таким чином, запозичене слово на шляху адаптації проходить декілька етапів – від вживання в тексті в його оригінальній орфографічній (а в усному мовленні – фонетичній) і граматичній формах, без транслітерації і транскрипції, до втрати незвичності для носія мови і вживання «на рівних» з іншими словниковими одиницями мови-реципієнта. При цьому, як правило, іншомовне слово реєструється в тлумачному словнику.

Часто-густо прямими провідниками нових англіцизмів виступають саме онлайнові ЗМІ як найчутливіші індикатори мовних змін. Відображаючи мовну норму, інтернет-преса далеко не завжди дотримується певних стандартів у питанні вживання різних інновацій: вона сама створює ці стандарти.

Виокремлюючи мовні та позамовні причини англо-американізації мови франкомовних ЗМІ, зазначимо серед внутрішньомовних чинників численних запозичень, передусім, значну потребу в нових лексичних одиницях для позначення чужоземних реалій, предметів та понять [1, 96], що спостерігаються в останні роки. Не менш суттєвими є позамовні чинники соціо- і психолінгвістичного плану [4, 63], зокрема, наявний чинник «престижу» англійської мови [3, 28].

Зазначимо також, що особливості віртуального світу особливо впливають на мову онлайнових ЗМІ. По-перше, завдяки демократизації мови в Інтернеті спостерігаються позитивні процеси, які мінімізують використання різного виду канцеляризмів та штампів у журналістських публікаціях. По-друге, посилення розмовного стилю у викладі матеріалу провокує деяких журналістів на використання некоректних мовних засобів, які виходять за рамки норми французької літературної мови. Так, у журналістський текст проникають елементи молодіжного сленгу, так званого “des djeuns” (*langage des jeunes*). Відчувається вплив англійської мови не лише на лексичному рівні, але й на рівні форми та системи мови, що виявляється в появі нових способів спілкування: вживання скорочень на кшталт *WE* (*week-end*), *flîP* (*flipper*), *ne* (*no comment*), *asap* (*aussi vite que possible*, з англійської мови *as soon as possible*), використання цифр замість літер *sk8* (*skate*), *2day* (*today*) тощо: “**Le rush impressionnant de Martin Adegard**”; “**La France refuse d’avancer sans l’UE sur le reporting pays par pays**”; “**Limite de taille d’un fichier uploadé par PHP**” (англіцизм, ужитий за правилами французької мови).

Найдоцільнішою, на нашу думку, видається тематична класифікація англійських запозичень останніх років, що відображає нові пріоритети засобів масової інформації. Англіцизми знаходимо практично в усіх тематичних галузях. Проте, якщо вести мову про сфери людської діяльності, то корінні зміни в останнє десятиліття відбулися в економіці, інформаційних технологіях, політиці, спорті. До англійських запозичень економічної тематики належать такі слова, як *black list*, *booster*, *coach*, *deal*, *globalisation*, *high-tech*, *management*, *outsourcing*, *packaging*, *showroom*, *start-up*, *workshop*. До галузі політики відносимо англіцизми *supporter*, *speaker*, *self-government*, *garden-party*, *squatteur*.

У центрі уваги інтернет-медіа перебувають і англіцизми, що називають предмети, явища, події масової культури та побуту (*sticker*, *prime-time*, *premium*, *one-man show*, *flash mob*, *dress-code*, *charter*). Також особливо актуальні англіцизми, які позначають інформаційні технології (*background*, *browser*, *bug*, *CD-ROM*, *cookie*, *networking*, *newsletter*, *podcasting*, *pop-up*,

webmaster). Активізується і спортивна термінологія: *bodybuilding, challenge, cheerleader, corner, performer, steward, starting-block, supporter*.

Тематичну дистрибуцію англiцизмiв, що використовують сьогодні в онлайн-ових текстах французькою мовою проiлюструємо у табл. 1:

Таблиця 1

Сфери людської діяльності	Приклади
Медіа, мистецтво	sit'room, live, show off, news, prime Time, performer, pitch, casting, best-of, battle, blockbuster, catch-up TV, glamour, gore, making-of, nominé, off, one-man show, preview, remake, scoop, teaser, story-telling, stand-up, standing ovation
Спорт, розваги	dream team, running, footing, jogging, score, outdoor, indoor, timing, money time, challenge, coach, coacher, coaching, cheerleader, pom-pom girl, corner, starting-block, steward
Бізнес, економіка	community manager, dealer, stand by, corporate, conf call, off record, cash, customiser, briefing, débriefing, borderline, core business, stakeholder, outsourcing, break-even point, hedge funds, junk bonds, traders, benchmarker, open space, attaché-case, booster, deal, globalisation, leasing, low cost, off-shore, offshore, outsourcing, self(-service), sex-toy, sho(p)ping, showroom, workshop, turnover, trader, start-up
Політика	past président, short list, supporter
Технології	fablab, fixie, start-up, high tech', digital, burn-out, smartphone
Інтернет та інформатика	web, laptop, uploader, screenshot, zoom, lag, rebooter, downloader, flasher, open source, QR code, troll, big data, open data, bitcoin, hackathon, infotainment, updater, buzz, background, blog, browser, bug, chat, cookie, malware, networking, newsletter, on(-)line, phishing, podcasting, pop-up, webmaster
Повсякденне життя	sape, butternut, glamouriser, spin-off, top ten, parking, drive(-in), mook, loser, guest, come back, switcher, wine maker, prose maker, after-shave, hot spot, chopper, consumerism, cool, scoop, success story, light, match, shooter un mail, lol, has been, vintage, must have, replay, touch, look, bashing, easy listening, easy reading, speeder, friendly, blacklist, dispatcher, booké, overbooké, surbooké, checker, check-list, to-do-list, deadline, fashionista, scotcher, booster, dress code, impacter, alternative, badge

Варто також звернути увагу на вживання англiцизмiв у заголовках електронних текстiв. Нинi мiж видавничими групами відбувається боротьба за читача, за першiсть у вiдображеннi

подій, за вплив у соціумі. Така обставина ще в середині ХХ ст. ввела в лексикон видавничої справи поняття *front page*, першої сторінки видання, на якій у скороченій формі публікувалась найважливіша інформація про подію (заголовок, особливо оформлений, приваблюючи та інтригуючи читача), і короткий *press-release* (короткий виклад подій, що деталізує заголовок, але знову без детального освітлення події). Повну розповідь про подію читач отримує з тексту всередині видання (*full story*) [2].

На головній сторінці інтернет-видання можуть також розміщуватись заголовки статей із коротким викладом. Читач, який зацікавився статтею, повинен натиснути на заголовок, щоб на екран вивелась повна її версія, і що яскравіша, незвична та інтригуюча назва статті, то більше читачів її прочитають. Часто в заголовках франкомовних онлайн-видань використовують англомовні запозичення:

“Naming”: au nom du fric” (Le Monde, 29/10/2015); *“Le naming des stades de football en France: Une stratégie de sponsoring à la mode”* (Sportune.fr, 22/04/2016); *“Le naming poursuit sa conquête du sport français: la D1 de handball devient la... “Lidl Starligue”* (Le Nouvel Observateur, 31/05/2016); *“Un accord Orange / Arema pour le naming du Vélodrome? Selon Le Phocéen, Orange aurait trouvé un accord avec Arema pour le naming du Vélodrome, moyennant 27M€ sur 10 ans”* (Sport.fr, 27/05/2016); *“OM: le naming du Vélodrome enfin bouclé?”* (Footmercato, 27/05/2016); *“Parc OL: le naming du stade bientôt dévoilé”* (Olympique et Lyonnais, 21/05/2016); *“Jean-Michel Aulas mise gros sur le naming”* (Foot365, 16/10/2015).

“Le selfie, autoportrait numérique” (L’Express.fr, 13/03/2015); *“Le meilleur de la “journée du selfie au musée”* (L’Express.fr, 20/01/2016); *“Le selfie est un trait un peu inquiétant de notre civilisation – L’édito de Christophe Barbier”* (L’Express.fr, 13/08/2015); *“Festival de Cannes 2015: les selfies interdits de montée des marches”* (L’Express.fr, 4/04/2015); *“L’Express vous souhaite une bonne année “selfie” 2014!”* (L’Express.fr, 31/12/2013).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, англійські запозичення проникають у французьку мову з великою швидкістю, на що, безумовно, впливає мережева преса. Інтернет-видання настільки швидко приймають і засвоюють у своїх текстах запозичення, що словники не встигають їх фіксувати. Читач мережових видань має змогу вибору джерел інформації, він може переходити з одного інформаційного сайту на інший, значно економлячи свій час. Інтернет, безперечно, став своєрідною сферою спілкування, тому і мова, що використовується в цьому форматі, може набувати особливих рис. За спостереженнями не тільки лінгвістів, але й безпосередньо користувачів Інтернету, мовні форми, якими так насичена інтернет-комунікація, досить своєрідні.

Запозичення – один із найдинамічніших процесів у розвитку сучасної французької мови, зумовлений активними суспільними, політичними, технічними трансформаціями в соціумі. У сферах політики, економіки, культури виникли такі умови, які визначили схильність франкомовного суспільства до прийняття нової й до широкого вжитку іншомовної лексики англійського походження. Саме інтернет-ЗМІ проводять первинну обробку англіцизмів, їхню попередню селекцію з метою подальшої уніфікації.

Джерела та література

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / Уриель Вайнрайх ; [пер. с англ. и коммент. Ю. А. Жлуктенко]. – К. : Вища шк., 1979. – 264 с.
2. Гол Дж. Онлайн-журналистика / Джим Гол. – К. : К.І.С., 2005. – 344 с.
3. Крысин Л. П. Лексическое заимствование и калькирование в русском языке последних десятилетий / Л. П. Крысин // Вопросы языкознания. – 2002. – № 6. – С. 27–34.
4. Хауген Э. Языковой контакт / Эйнар Хауген // Новое в лингвистике. – М. : Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С. 61–80.
5. Foot365 [Electronic resource]. – 2015. – Access mode : <http://www.football365.fr/jean-michel-aulas-mise-gros-sur-le-naming-1714023.html>.
6. Footmercato [Electronic resource]. – 2016. – Access mode : http://www.footmercato.net/breves/om-le-naming-du-velodrome-devoile_178854.

7. L'Express.fr [Electronic resource]. – 2013. – Access mode : http://www.lexpress.fr/actualite/medias/l-express-vous-souhaite-une-bonne-annee-2014_1310969.html.
8. L'Express [Electronic resource]. – Access mode : http://www.lexpress.fr/styles/le-selfie-autoportrait-numerique_1303152.html
9. L'Express [Electronic resource]. – 2015. – Access mode : http://www.lexpress.fr/culture/cinema/festival-de-cannes-2015-les-selfies-interdits-de-montee-des-marches_1667938.html
10. L'Express [Electronic resource]. – 2015. – Access mode : http://videos.lexpress.fr/actualite/politique/video-le-selfie-est-un-trait-un-peu-inquietant-de-notre-civilisation-l-edito-de-christophe-barbier_1706601.html.
11. L'Express [Electronic resource]. – Access mode : http://videos.lexpress.fr/economie/video-le-meilleur-de-la-journee-du-selfie-au-musee_1755707.html.
12. Le Monde [Electronic resource]. – 2015. – Access mode : http://www.lemonde.fr/sport/article/2015/10/29/au-nom-du-fric_4799516_3242.html.
13. Le Nouvel Observateur [Electronic resource]. – Access mode : <http://tempsreel.nouvelobs.com/en-direct/a-chaud/23462-handball-naming-poursuit-conquete-sport-francais-handball.html>.
14. Olympique et Lyonnais [Electronic resource]. – 2016. – Access mode : <http://www.olympique-et-lyonnais.com/ol-le-naming-du-stade-bientot-devoile,120178.html>.
15. Sport.fr [Electronic resource]. – 2016. – Access mode : <http://www.sport.fr/football/ligue-1-un-accord-orange-arema-pour-le-naming-du-velodrome-396440.shtm>.
16. Sportune.fr [Electronic resource]. – 2016. – Access mode : <http://www.sportune.fr/sport-business/le-naming-des-stades-de-football-en-france-une-strategie-de-sponsoring-a-la-mode-135049>.

References

1. Vainraikh, Uriel. 1979. *Yazykovyie Kontakty. Sostoianii i Problemy Issledovaniia*. Kiev: Vishcha shkola.
2. Gol, Dzhyym. 2005. *Onlainova Zhurnalistyka*. Kyiv: K.I.S.
3. Krysin, L. P. 2002. "Leksicheskoie Zaimstvovaniie i Kalkirovaniie v Russkom Yazyke Poslednikh Desiatiletii". *Voprosy Yazykoznanii* 6: 27–34.
4. Haugen, Einar. 1972. "Yazykovoi Kontakt". *Novoie v Lingvistike* 6: 61–80.
5. Foot365. 2015. Retrieved from <http://www.football365.fr/jean-michel-aulas-mise-gros-sur-le-naming-1714023.html>.
6. Footmercato. 2016. Retrieved from http://www.footmercato.net/breves/om-le-naming-du-velodrome-devoile_178854.
7. L'Express.fr. 2013. Retrieved from http://www.lexpress.fr/actualite/medias/l-express-vous-souhaite-une-bonne-annee-2014_1310969.html.
8. L'Express Styles. Retrieved from http://www.lexpress.fr/styles/le-selfie-autoportrait-numerique_1303152.html.
9. L'Express. 2015. Retrieved from http://www.lexpress.fr/culture/cinema/festival-de-cannes-2015-les-selfies-interdits-de-montee-des-marches_1667938.html.
10. L'Express Video. 2015. Retrieved from http://videos.lexpress.fr/actualite/politique/video-le-selfie-est-un-trait-un-peu-inquietant-de-notre-civilisation-l-edito-de-christophe-barbier_1706601.html.
11. L'Express Video. Retrieved from http://videos.lexpress.fr/economie/video-le-meilleur-de-la-journee-du-selfie-au-musee_1755707.html.
12. Le Monde. 2015. Retrieved from http://www.lemonde.fr/sport/article/2015/10/29/au-nom-du-fric_4799516_3242.html.
13. Le Nouvel Observateur. Retrieved from <http://tempsreel.nouvelobs.com/en-direct/a-chaud/23462-handball-naming-poursuit-conquete-sport-francais-handball.html>.
14. Olympique et Lyonnais. 2016. Retrieved from <http://www.olympique-et-lyonnais.com/ol-le-naming-du-stade-bientot-devoile,120178.html>.
15. Sport.fr. 2016. Retrieved from <http://www.sport.fr/football/ligue-1-un-accord-orange-arema-pour-le-naming-du-velodrome-396440.shtm>.
16. Sportune.fr. 2016. Retrieved from <http://www.sportune.fr/sport-business/le-naming-des-stades-de-football-en-france-une-strategie-de-sponsoring-a-la-mode-135049>.

Косович Ольга. Проникновение англицизмов в словарь французского языка (на материале онлайн-медийных источников). Рассмотрены процессы вхождения заимствований с английского языка в словарь французского языка. Обращено внимание на тот факт, что влияние масс-медиа на развитие языка в настоящее время является особенно ощутимым. Новые лексические единицы, которые проникли в язык через медийные каналы, прочно укрепляются в нем и пополняют словарный запас носителей языка. Тексты онлайн-изданий не только отображают речевую практику многих социальных групп языкового коллектива, но и зачастую формируют состав активного словаря социума, тиражируют новые

иноязычные заимствования и способствуют их адаптации в языке. Особенности виртуального мира особенно влияют на язык онлайн-СМИ. Во-первых, благодаря демократизации языка в Интернете наблюдаются позитивные процессы, которые минимизируют использование разного вида канцеляризм и штампов в журналистских публикациях. Во-вторых, усиление разговорного стиля в изложении материала провоцирует некоторых журналистов на использование некорректных языковых средств, которые выходят за рамки нормы французского литературного языка. Значительный пласт лексики франкоязычных интернет-изданий составляют заимствования, и, особенно, с английского языка. Инновационные технологии способствуют проникновению новомодных англицизм в речь, где они могут достаточно долгое время функционировать, оформляясь средствами французского языка.

Ключевые слова: развитие языка, онлайн- (сетевые) масс-медиа, интернет-коммуникация, заимствования, англицизм, инновация.

Kosovych Olga. Penetration of Anglicisms into Vocabulary of the French Language (on the Materials of On-line Resources). This article deals with the processes of penetration of loanwords from English into French. Attention has been devoted on this fact that influence of mass-media upon language development is very noticeable today. New lexical units that entered to the language by media channels are consolidating solidly in it and are the part of vocabulary of native speakers of French. Texts of on-line editions reflect not only language practice of a lot of social groups of the language society but only frequently develop an active vocabulary of the society, spread a new loanwords and promote their adaptation in the language. The peculiarities of the cyber world have a special influence on the language of the on-line media. Firstly owing to the fact of the language democratization in Internet positive processes are observed that minimize the usage of different kind of bureaucratic words and clichés in the journalistic published works. Secondly the growing of conversational style in materials presenting provokes some journalists to use an inappropriate language means that go beyond the standard of French literary language. A considerable layer of French internet editions vocabulary is formed by borrowings and especially English ones. Innovation technologies cause the penetration of new anglicisms into language where they can function a great while by taking shape by means of French language.

Key words: language development, on-line mass-media, internet communication, borrowing, anglicism, innovation.

УДК 811.111'38:003

Olena Kotys

CHALLENGES OF TEACHING ACADEMIC WRITING TO UKRAINIAN ESL STUDENTS

Academic writing in English is one of the important tools that enable voices of Ukrainian scholars to be heard in the scientific world. Most of Ukrainian universities included this subject into their curricula. Students of the Foreign Philology Department at Lesia Ukrainka Eastern European National University study this subject during their MA course. Our article is based on the teaching experience gained in 2016. We singled out the most frequent challenges that Ukrainian instructors face when teaching academic writing to Ukrainian students. The main problems that occur are the following: students replicate the approaches they used at secondary school when writing compositions in case of writing academic essays, they sometimes fail to understand the purpose and type of an essay they are asked to write; inability to briefly and precisely describe visual information (charts, graphs and tables, etc.), inadequate use of synonyms and paraphrase, unsuccessful use of generalizations, making mistakes when writing summaries.

Key words: academic style, English, writing, challenges, teaching methodology, Lesia Ukrainka Eastern European National University, Foreign Philology Department, paraphrase, generalization, synonyms, academic essays.

Formulation of a research problem and its significance. In recent years the pro-European education system of Ukraine has been oriented towards raising awareness of Ukrainian scholars in the field of academic writing in English. The importance of academic literacy is somewhat evident due to the fact that scholars, teachers as well as students are encouraged to publish scientific works in international journals and take part in conferences abroad to make their voices heard. What concerns

students, during their university life they are exposed to various text types and genres (literature reviews, summaries, essays, research papers, etc.). They are expected to be able to not just successfully learn and comprehend new material, but also reflect, synthesize and verbalize the gained knowledge in oral and written form. It has been evident that quite profound level of conversational English does not guarantee as good academic writing skills. It could have been caused by several reasons including the absence of academic writing as a subject on an undergraduate curriculum (even for students of foreign philology), general tendency to use such forms of written communication as short text messages, e-mails, etc. and also by the fact that students do not always realize why they need to be academically literate. American educationalists [2] claim that "too many students appear daunted by [...] challenges, particularly in tasks requiring skills in both reading and writing". The latter is stated in a Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities. The main target audience of the colleges and universities are Americans or at least English-speaking students. If this problem is clearly stated in America, what can we expect in Ukrainian context? It is also said that "on average, English-language learners can require five to seven years of academic study and dual-language education before they acquire sufficient proficiency in academic language to transition successfully into regular courses — and yet most English-language learners, such as those in English-as-a-second-language programs, do not receive this level of dual-language instruction and support" [1]. At the moment Ukrainian universities cannot boast of having a four-year course of academic English on their undergraduate curriculum. Having taken this into consideration, academic writing instructors have to devise programs that would ensure fast and effective learning.

The research is targeted at highlighting the greatest challenges that instructors of academic writing in English might face when teaching the subject to ESL students.

Analysis of the research into this problem. Academic discourse has been investigated from many perspectives, special attention being paid to academic writing instruction for ESL students. Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis and Swann devised a toolkit for teachers involved in academic writing, paying special attention to giving effective feedback [7], Hinkel [11] concentrates the studies on the importance of correct grammar and vocabulary, Leki [12], Olivas and Li [15] emphasize the psychological factor instructors should be aware of when teaching academic writing. Troia [18], Mc Guire, Lay and Peters [13] highlight the importance of reflexive writing in their works. Some authors (Mac Arthur [14], Stein, Dixon, Isaacson [17]) investigate the needs of students with learning disabilities, others provide the results of case studies, directed onto learning about the challenges that ESL students (Arabic (Al Fadda [3]), African (Banda [6]), Ukrainian [20] etc.) face when undertaking writing assignments.

The goal and the specific tasks of the article. This article attempts to analyze the main errors that occur in writing assignments of Ukrainian ESL students of Foreign Philology Department at Lesia Ukrainka Eastern European University, Lutsk.

Statement regarding the basic material of the research and the justification of the results obtained. The research was conducted in 2016 and is based on the written assignments of MA students of Lesia Ukrainka Eastern European University. The course is based on the book by S.Bailey [5] and covers four modules: 1) the introduction to the writing process; 2) elements of writing; 3) accuracy in writing and 4) writing models. Each module has the following topics for consideration: Module 1 (The introduction to the writing process): Background to writing. Writing foundations. Reading and note-making. Writing stages. Planning a text. Organizing paragraphs. Selecting key points. Summary writing.

Module 2 (Elements of writing): Cause and effect. Comparisons. Definitions. Examples. Generalisations. References and quotations. Visual information. Describing charts, graphs and tables.

Module 3 (Accuracy in writing): Grammatical peculiarities of academic writing. Modal verbs. Adverbs. Articles. Passive structures. Tenses. Time words and phrases.

Module 4 (Writing models): Writing summaries. Designing and reporting surveys. Essay writing. Comparative and discursive essays.

As the experience shows, these modules are quite an effective tool that can enable students to write academic texts showing good level of academic English. Nowadays we can observe the shift of emphasis from the main focus on writing as a product to writing as a process, which means that writing is seen rather as a means to make students think and synthesize knowledge than just a way of putting ideas in grammatically correct sentences. Moreover, writing is seen not as linear, but recursive process that except for the very process of creating an academic text presupposes preparation stage (pre-writing), proofreading and editing [8]. This part is often neglected even by hard-working students.

Notwithstanding the fact that the course program is well-designed, some challenges were observed and these should be considered in order to improve the teaching process. In this article we shall highlight the most frequent problems and mistakes that occurred in the written works of MA students in 2016.

To start with, we should state that students are not used to writing assignments. The tasks they are familiar with include compositions and short stories they are required to write during Conversational English classes. On the other hand, they are exposed to academic discourse during lectures and seminars, but these are mainly oral answers which cannot be compared to the creation of written texts which need a lot of patience and practice.

We already mentioned the tendency to spend very little amount of time on pre-writing and proofreading stages, which means students are not equipped with editorial abilities. This can be caused by an opinion that writing by itself is labor-intensive, time and effort-consuming process and does not seem very appealing to students.

Thirdly, students tend to stick to the rules they followed when writing school compositions in English, not paying attention to the style and register they should use when writing academic texts (students often use short forms and abbreviations, lexical units that do not belong to academic domain, etc.). This habit is very harmful and hard to get rid of, that is why students are often stressed out when they have to spend time controlling themselves and trying to avoid errors. From a student's perspective writing is rather laborious.

One more challenge that students usually face is inability to paraphrase ideas. This is caused by poor use of synonyms and various grammatical structures. The solution to this problem may be not just to encourage them to learn synonyms, but also to make them read more, because it is attentive and thoughtful reading that enhances writing competencies. Modern textbooks we use at Lesia Ukrainka Eastern European University suggest a wide range of academic vocabulary that can be used to express the same idea but in a different way. This can be done by [5] a) changing vocabulary (*studies – research, society – civilization*); b) changing word class (*mountainous regions* (ADJ+N) – *in the mountains* (N)); c) changing word order (*Ancient Egypt collapsed – the collapse of Egyptian society began*), etc. These transformations are quite easy to learn, but not all the students use them eagerly and successfully. Sometimes students are asked to assess writing of their peers which is also an effective exercise, because it encourages them to be more critical to their own texts when they are created. We should also mention that the role of a teacher is especially important at a stage of practicing paraphrase – we have to control students and make sure they employ appropriate vocabulary. Two – three classes and self-work at home is enough to ensure that students can produce texts free of lexical errors.

Next challenge worth mentioning is difficulty in understanding the difference between types of academic essays (argument-led essays vs. thesis-led essays). Argument-led approach is useful when there is a need to discuss advantages and disadvantages of something; thesis-led approach should be applied when you are asked to express a clear opinion on a topic. These types of approaches are the basic ones, but there also are essay tasks that may include hidden argument(s), e.g. ...*To what extent do you agree?*

When reporting ideas expressed by scholars they refer to, students often struggle with generalizations. It is easier for them to quote than to synthesize knowledge. They also have problems with using cautious style and realizing when it should or should not be used. For example, instead of writing *English pronunciation is often confusing*, they write *English pronunciation is confusing*. Caution may be expressed by several means [5]: a) modal verbs (*may, might, could*); b) adverbs (*frequently, often, generally*); c) verbs and phrases (*tends to, there is a tendency*). For example, we should write *Poor education can / frequently / tends to lead to crime*, not *Poor education leads to crime*.

Of course, ability to use cautious language may not be expected in academic texts written by first-year students, but it is rather desirable for senior students.

Describing visual information (charts, graphs and tables, etc.) is one of academic concerns as well. Students are rarely successful in performing this task. It is worth mentioning that it is vocabulary (not grammar) that is the most challenging. Describing tendencies and trends requires knowledge of a wide range of nouns (*decline, fall, drop, decrease*, etc.) and verbs (*dropped, fell down, decreased, rose, increased, grew, climbed*, etc.) which inexperienced students fail to remember and use effectively.

Finally, an error that should not be left without attention is one that can be observed in the process of summary writing. Most students believe that this is the easiest writing assignment, but it is not so. Many of them try to retell the text they have read and paraphrase some ideas they consider important. Notwithstanding the fact that summarizing is a flexible tool, there is a challenge not to distort the message expressed in the original text. In some cases students fail to understand which facts and ideas are important for the summary. Moreover, a common mistake is that some students add their own ideas on the topic in the end of a summary thus almost turning a summary into a composition.

Conclusions and prospects for further research. Academic writing is a very powerful tool. If used effectively, it can help voices of Ukrainian scholars to be heard. ESL students are thought to have more difficulties in academic writing than native speakers, but many textbooks and toolkits have been created to ensure effective learning. The research based on an Academic Writing course (2016) at Lesia Ukrainka Eastern European National University shows that the common challenges that students of foreign philology face are mostly of lexical character (problems with paraphrase and finding synonyms). Some students struggle with types of academic writing and text layout. Special attention should be paid to specific tasks like describing visual information and using cautious language. The latter can be learnt by practicing and consistent training. Further research will be directed onto the methodological aspects of teaching academic writing and suggesting more effective tools that can be used to improve academic writing competencies of Ukrainians.

Bibliography

1. Academic Language [Electronical resource] // The Glossary of Education Reform. – 2013. – Access mode : <http://edglossary.org/academic-language/>
2. Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities [Electronical resource]. – Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS), 2002. – Access mode : https://www.calstate.edu/AcadSen/Records/Reports/Academic_Literacy_Final.pdf
3. Al Fadda H. Difficulties in Academic Writing: From the Perspective of King Saud University Postgraduate Students [Electronical resource] / Hind Al Fadda // English Language Teaching. – 2012. – Vol. 5, No. 3. – P. 123–130. – Access mode : <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/15272>
4. Feak B. Ch. Teaching Academic Writing: Challenges and Opportunities [Electronical resource] / Christine B. Feak. – English Language Institute. University of Michigan, 2013. – Access mode : https://www.lttc.ntu.edu.tw/2013EAP/LTTC_Teaching_EAP_writing.pdf
5. Bailey S. Academic Writing. A practical guide for students / Stephen Bailey. – London and N. Y. : Routledge Falmer, 2003. – 192 p.
6. Banda F. Challenges of Teaching Academic Writing Skills to Students With Limited Exposure to English (South Africa) / Felix Banda // Language Teacher Research in Africa / ed. by Thomas S. C. Farrell and Leketi Makalela. –

Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 2009. – Access mode : http://www.tesol.org/docs/books/bk_ltr_africa_547

7. Coffin C. Teaching academic writing: A toolkit for higher education / C. Coffin, M. J. Curry, S. Goodman, A. Hewings, T. M. Lillis, & J. Swann. – London and N. Y. : Routledge, 2003. – 175 p.

8. Defazio J. Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a case study / Joseph Defazio, Josette Jones, Felisa Tennant and Sara Anne Hook // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – June 2010. – Vol. 10, No. 2. – P. 34–47.

9. Ferris D. R. Teaching college writing to diverse student populations / Dana R. Ferris. – Ann Arbor, MI : University of Michigan Press, 2009. – 169 p.

10. Giridharan B. Identifying Gaps in Academic Writing of ESL Students / Beena Giridharan // *US-China Education Review A*. – 2012. – No. 6. – P. 578–587.

11. Hinkel E. Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar / Eli Hinkel. – Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

12. Leki I. Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century / Ilona Leki // *International Journal of English Studies*. – 2001. – Vol. 1, No. 2. – P. 197–209.

13. McGuire L. Pedagogy of reflective writing in professional education / Lisa McGuire, Kathy Lay and Jon Peters // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – 2009. – Vol. 9, No. 1. – P. 93–107.

14. MacArthur Ch. A. Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities / Charles A. MacArthur // *Journal of Learning Disabilities*. – 1996. – Vol. 29, No. 4. – P. 344–354.

15. Olivas M. Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know / Monique Olivas, Chi-Sing Li // *Journal of Instructional Psychology*. – 2006. – Vol. 33, No. 3. – P. 217–222.

16. Snow A. The Many Challenges of Academic Writing for ESL [Electronical resource] / Ann Snow. – 2015. – Access mode : <https://oupeltglobalblog.com/2015/01/08/the-many-challenges-of-academic-writing-for-esl/>

17. Stein M. Effective writing instruction for diverse learners / M. Stein, R. C. Dixon, and S. Isaacson // *School Psychology Review*. – 1994. – Vol. 23, No. 3. – P. 392–405.

18. Troia G. A. Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know / Gary A. Troia, Steve Graham // *Journal of Educational and Psychological Consultation*. – 2003. – Vol. 14, No. 1. – P. 75–89.

19. Weigle S. C. Considerations for teaching second language writing / Sara Cushing Weigle // *Teaching English as a second or foreign language* / ed. by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow. – 4th ed. – Boston, MA : National Geographic Learning Heinle Cengage, 2014. – P. 222–237.

20. Yakhontova T. The signs of a new time: academic writing in ESP curricula of Ukrainian universities / T. Yakhontova // *Culture and Styles of Academic Discourse* / ed. by Anna Duszak. – Berlin, Germany ; N. Y. : Mouton de Gruyter, 1997. – P. 103–113.

References

1. Google. 2013. “Academic Language”. *The Glossary of Education Reform*. Last modified 29.08. <http://edglossary.org/academic-language/>

2. Intersegmental Committee of the Academic Senates (ICAS). 2002. *Academic Literacy: A Statement of Competencies Expected of Students Entering California's Public Colleges and Universities*. https://www.calstate.edu/AcadSen/Records/Reports/Academic_Literacy_Final.pdf

3. Al Fadda, Hind. 2012. “Difficulties in Academic Writing: From the Perspective of King Saud University Postgraduate Students”. *English Language Teaching* 5 (3): 123–130. <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/15272>

4. Feak, Christine B. 2013. *Teaching Academic Writing: Challenges and Opportunities*. English Language Institute. University of Michigan. https://www.lttc.ntu.edu.tw/2013EAP/LTTC_Teaching_EAP_writing.pdf

5. Bailey, Stephen. 2003. *Academic Writing. A practical guide for students*. London and New York: RoutledgeFalmer.

6. Banda, Felix. 2009. “Challenges of Teaching Academic Writing Skills to Students With Limited Exposure to English (South Africa)”. In *Language Teacher Research in Africa*, edited by Thomas S. C. Farrell and Leketi Makalela. Virginia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. http://www.tesol.org/docs/books/bk_ltr_africa_547

7. Coffin, C., and M. J. Curry, and S. Goodman et al. 2003. *Teaching academic writing: A toolkit for higher education*. London and New York: Routledge.

8. Defazio J Joseph, and Josette Jones, Felisa Tennant and Sara Anne Hook. 2010. “Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum – a case study”. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2): 34–47.

9. Ferris Dana R. 2009. *Teaching college writing to diverse student populations*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

10. Giridharan, Beena. 2012. "Identifying Gaps in Academic Writing of ESL Students". *US-China Education Review A*, 6: 578–587.
11. Hinkel, Eli. 2004. *Teaching academic ESL writing: Practical techniques in vocabulary and grammar*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Leki, Ilona. 2001. "Material, educational, and ideological challenges of teaching EFL writing at the turn of the century". *International Journal of English Studies*, 1 (2): 197–209.
13. McGuire, Lisa, and Kathy Lay and Jon Peters. 2009. "Pedagogy of reflective writing in professional education". *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9 (1): 93–107.
14. MacArthur, Charles A. 1996. "Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 29 (4): 344–354.
15. Olivas, Monique, and Chi-Sing Li. 2006. "Understanding stressors of international students in higher education: What college counselors and personnel need to know". *Journal of Instructional Psychology*, 33 (3): 217–222.
16. Snow, Ann. 2015. *The Many Challenges of Academic Writing for ESL*. <https://oupeltglobalblog.com/2015/01/08/the-many-challenges-of-academic-writing-for-esl/>
17. Stein, M., and R. C. Dixon, and S. Isaacson. 1994. "Effective writing instruction for diverse learners". *School Psychology Review*, 23 (3): 392–405.
18. Troia Gary A., and Steve Graham. 2003. "Effective writing instruction across the grades: What every educational consultant should know". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14 (1): 75–89.
19. Weigleб Sara Cushing. 2014. "Considerations for teaching second language writing". In *Teaching English as a second or foreign language*, edited by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow, 222–237. Boston, MA: National Geographic Learning Heinle Cengage.
20. Yakhontova, T. 1997. "The signs of a new time: academic writing in ESP curricula of Ukrainian universities". In *Culture and Styles of Academic Discourse*, edited by Anna Duszak, 103–113. Berlin, Germany; New York: Mouton de Gruyter.

Котис Олена. «Виклики» при викладанні академічного письма англійською мовою для українських студентів. Англomовне академічне письмо – одне з важливих інструментів спілкування українських науковців зі світовою науковою спільнотою. Більшість університетів України долучили цей предмет до навчальних планів. В інституті іноземної філології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Академічне письмо» вивчають студенти-магістри. На основі досвіду викладання цього навчального курсу в 2016 році розглянуто основні труднощі, з якими стикаються українські викладачі. До першочергових проблем належать: калькування шкільних підходів при написанні академічних есе; нерозуміння типів есе та їх призначення; невміння коротко й предметно описувати візуальну інформацію (графіки, діаграми тощо); проблеми із застосуванням синонімів і перефразувань; невміле використання узагальнень при передачі інформації; помилки при написанні анотацій та рефератів.

Ключові слова: академічний стиль, англійська мова, письмо, виклики, методика викладання, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, інститут іноземної філології, перефразування, узагальнення, синоніми, академічне есе.

Котис Елена. «Вызовы» преподавания академического письма на английском языке для украинских студентов. Англоязычное академическое письмо является одним из важных инструментов общения, которое дает возможность украинским ученым быть услышанными в мировом научном сообществе. Большинство университетов Украины внедрило этот предмет в учебные планы. На факультете зарубежной филологии Восточноєвропейского национального университета имени Леси Украинки «Академическое письмо» изучают студенты-магистры. На основе опыта преподавания этого учебного курса в 2016 году рассмотрены основные сложности, с которыми сталкиваются украинские преподаватели. К основным проблемам относятся следующие: заимствование школьных подходов при написании академических эссе; непонимания типов эссе и их предназначения; неумение кратко и конкретно описывать визуальную информацию (графики, диаграммы и т. п.); проблемы с использованием синонимов и перефразирования; неумелое использование обобщений для передачи информации; ошибки при написании аннотаций и рефератов.

Ключевые слова: академический стиль, английский язык, письмо, вызовы, методика преподавания, Восточноєвропейский национальный университет имени Леси Украинки, факультет иностранной филологии, перефразирование, обобщение, синонимы, академическое эссе.

ПАРАЛІНГВАЛЬНІ ЗАСОБИ ЯК КОМПОЗИЦІЙНІ СКЛАДНИКИ СУЧАСНИХ АНГЛОМОВНИХ МУЛЬТИМОДАЛЬНИХ ТЕКСТІВ

Проаналізовано сучасні англomовні мультимодальні тексти з огляду на їхні формo- та змістонаповнювальні елементи. Дослідження проведено на основі запропонованої в попередніх розвідках автора типології невербальних графічних засобів, які було поділено на кілька окремих груп, тісно пов'язаних між собою. Йдеться про сегментацію тексту й інші графічні ефекти; шрифт і колір; непіктографічні та нефотографічні паратекстові елементи; іконічні елементи (зображення); інші невербальні засоби. На основі цієї класифікації утворено кілька найбільш поширених моделей сучасних англomовних мультимодальних текстів. Звернуто увагу на специфіку мономодальних текстів. Аналіз англomовних мультимодальних текстів свідчить, що під час їх продукування продуценти щонайменше використовують два модуси. Кількість варіантів сполучуваності різних модусів нефіксована і залежить від різних чинників. Одним із найтиповіших мультимодальних текстових утворень можна вважати комбінацію вербального тексту (з урахуванням специфіки шрифту та кольору як певних оболонок, за посередництва яких їх формують і які виступають окремими модусами) та іншого принаймні одного додаткового модусу зображального характеру як, наприклад, світлина чи карикатура.

Ключові слова: модус, мультимодальний текст, семіотичні ресурси, текстові моделі.

Постановка наукової проблеми та її значення. Мультимодальні писемні (друковані) тексти, згідно з трактуваннями сучасних дослідників, – тексти, утворені шляхом залучення кількох різних модусів або семіотичних ресурсів, сукупність яких формує загальний вигляд тексту і продукує його значення. Семантичне наповнення таких текстів визначають усі наявні в ньому графічні компоненти, що безпосередньо залучені до їхньої будови та загалом формують їхній зовнішній вигляд. Загалом, складники всіх мультимодальних текстів можна поділити на дві групи: вербальні та невербальні. Щодо останніх, то серед них можна виокремити низку елементів, які ми, на основі спільних ознак, об'єднали в кілька окремих груп, тісно пов'язаних між собою.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Цілком закономірно, що в останні роки спостерігаємо підвищений інтерес учених до поліаспектного дослідження позамовних засобів, які співіснують в одному комунікативному просторі. Взаємозв'язок та взаємозалежність різних семіотичних ресурсів частково обґрунтовано в роботах таких науковців, як О. Є. Анісімова [1], Г. Кресс [6], Т. ван Лівен [7], К. Джевїтт [5], Ш. Форсевіль [4] та ін. У лінгвістичних студіях ХХІ ст. вербальні та невербальні засоби розглядають у межах мультимодальності [2; 4–7]. Окрім мультимодальної лінгвістики, невербальні засоби також досліджують у рамках кількох споріднених між собою мовознавчих напрямів: візуальної лінгвістики, візуальної комунікації, графічної лінгвістики, паралінгвістики, комп'ютерної паралінгвістики, невербальної комунікації, невербальної семіотики, соціальної семіотики, когнітивної семіотики, лінгвістики тексту, медіалінгвістики й інтернет-лінгвістика. Проте і нині залишається чимало відкритих питань щодо функціонування вербальних та невербальних засобів у межах одного тексту, що й зумовлює **актуальність** обраної проблематики.

Мета розвідки – проаналізувати наповнення англomовних мультимодальних текстів і виявити можливі способи сполучуваності вербальних та невербальних семіотичних ресурсів.

Означена розвідка передбачає розв'язання таких **завдань**: 1) здійснити добірку англomовних мультимодальних текстів, які функціонують у засобах масової комунікації;

2) виявити модуси, що використовують для їх продукування; 3) створити умовні моделі, на основі семіотичних ресурсів, які залучені до процесу мультимодального текстотворення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження.

У попередніх розвідках, здійснених нами, виявлені семіотичні ресурси, що функціонують у сучасному англomовному писемному комунікативному просторі, на основі спільних ознак об'єднано в кілька окремих груп. Серед них: *сегментація тексту та інші графічні ефекти; шрифт та колір; непіктографічні та нефотографічні паратекстові елементи; іконічні елементи (зображення); інші невербальні засоби* [3]. Проаналізуємо й обґрунтуємо специфіку кожної з означених типів докладніше.

Групу, котру ми пропонуємо номінувати *сегментація тексту та інші графічні ефекти*, формують: розміщення тексту на сторінці, міжрядковий інтервал, орієнтація сторінки, поля, ширина тексту, позиціонування тексту (вертикальне, горизонтальне, діагональне, ситуативне (довільне)), виправлення, підкреслення, вставки, закреслення, виділення, зумисне злиття текстових компонентів без необхідної проміжної відстані).

До групи *шрифт та колір* належать шрифтові й кольорові варіації (написання курсивом, капіталізація, напівжирне виділення (повна або часткова акцентуація), незвичайне написання слів, одночасне використання кількох гарнітур та розмірів шрифту).

До наступної групи (*непіктографічні та нефотографічні паратекстові елементи*) входять знаки пунктуації (крапка, кома, крапка з комою, знак оклику, знак питання, двокрапка, тире, одиничні та подвійні лапки, дужки (круглі та квадратні), тире, апостроф, дефіс, діакритичні знаки (акут, циркумфлекс, гравіс, знак наголосу, макрон, тильда та ін.), типографічні й інші допоміжні знаки; цифри (числа), математичні символи, аббревіатури, що складаються виключно з невербальних одиниць чи поєднують у собі і вербальні, і невербальні складники одночасно. Розділові знаки, на які ми звертаємо увагу в цій категорії, не тільки виконують свою первинну функцію, а й здебільшого виступають у зовсім іншій ролі, цілком відмінній від загальноприйнятих стандартів і норм.

Ще одну групу (*іконічні елементи (зображення)*) становлять різнотипні та різножанрові ілюстрації (натюрморти, пейзажі, картини, будь-які малюнки, створені олівцем, фарбами або за допомогою прикладних комп'ютерних програм); карикатури, комікси й інші нефотографічні ілюстрації; піктограми (знакові, абстрактні, логотипні) логотипи та емблеми, карти, фотографії, смайли. Остання група, яку ми номінували *інші невербальні засоби*, містить таблиці, діаграми (стовпчасті, кругові), графіки й схеми.

Загалом тексти поділяють на мультимодальні та мономодальні. До останніх зараховують ті, що складаються виключно з однорідних модусів (вербальних чи невербальних), наприклад лише зі слів, зображень чи цифр (останні розглядаємо як окремі самостійні модуси).

Ми схилиємося до думки, що фактично не існує мономодальних текстів. Однією із причин, що пояснює такий підхід можна вважати той факт, що будь-який писемний текст відтворюють за посередництвом умовних конвенційних графічних позначок і в рукописному, і у друкованому вигляді. Усні тексти, що породжуються у свідомості мовця з'являються на папері і стають, так би мовити, графічно вербалізованими. Традиційно прийнято вважати, що слова, які ми бачимо у відповідних графічних оболонках, виключно належать до вербальних утворень. Проте, у розвідках багатьох дослідників [2; 4–7] шрифт як засіб оформлення тексту відносять до паралінгвальних засобів.

Поділяючи такий підхід зауважимо, що шрифт як окремий модус має велику кількість гарнітур та кеглів. Тому, на нашу думку, текстове утворення, сформоване за допомогою різних розмірів і різновидів шрифту, навряд чи можна вважати мономодальним. Крім цього, фактично кожен текст має знаки пунктуації, які є окремим модусом, і це ще раз свідчить на користь того, що тексти, які містять графічні вербалізатори та знаки пунктуації, зокрема коми, крапки, тире, дефіси та ін., є мультимодальними. Доцільно зазначити, що напівжирне виділення (повна або часткова акцентуація), незвичайне написання слів, одночасне

використання кількох гарнітур та розмірів шрифту дають усі підстави віднести такі тексти до мультимодальних. Водночас, до мономодальних можна зарахувати ті тексти, які містять лише графічні вербалізатори одного типу і розміру.

Крім того, під час аналізу текстів, які мають виключно вербальне, пунктуаційне та цифрове наповнення, до уваги варто брати й такі параметри, як розміщення тексту на сторінці, міжрядковий інтервал, орієнтацію самої сторінки, поля, ширину тексту, позиціонування тексту (вертикальне, горизонтальне, діагональне, ситуативне (довільне)), виправлення, підкреслення, вставки, закреслення, виділення, зумисне злиття текстових компонентів без необхідної проміжної відстані. Зважаючи на означене вище, можна з упевненістю стверджувати, що й такі тексти належать до мультимодальних.

Окрім знаків пунктуації (крапок, ком, крапок з комою, знаків оклику, знаків питань, двокрапок, тире, одиничних та подвійних лапок, дужок (круглих та квадратних), тире, апострофів, дефісів), особливої уваги заслуговують і діакритичні знаки (акути, циркумфлекси, гравіси, знаки наголосу, макрони, тильди та ін.), типографічні та інші допоміжні знаки; цифри; математичні символи; аббревіатури, які складаються виключно з невербальних одиниць чи поєднують у собі і вербальні, і невербальні складники одночасно. Як відомо, діакритичні знаки не характерні для англійської абетки, проте ми натрапляємо на них у сучасних англомовних текстах, оскільки діакритики притаманні вербалізаторам іншомовного походження, які широко вживані в англійській мові. До структури текстів часто залучають цифри та математичні символи. Це в черговий раз свідчить про те, що більшість англомовних текстів – мультимодальні.

До мономодальних можна було б віднести ті, що складаються лише зі світлин або ілюстрацій одного кольору. У цьому випадку неможливо залишити колір поза увагою, оскільки це досить потужний семіотичний ресурс, який, здебільшого, є невід'ємним компонентом тексту. Навіть чорно-білі світлини створені шляхом поєднання двох кольорів: чорного та білого (уключаючи їх відтінки). Тому й такі тексти належать до мультимодальних.

Аналіз фактичного матеріалу дає всі підстави стверджувати, що під час продукування текстів залучають кілька модусів одночасно. Їх кількість не може бути обмежена та залежить від різних критеріїв. Найбільший відсоток у сучасному англомовному комунікативному просторі займають тексти, які мають вербальне та зображальне наповнення. Під зображенням у цьому випадку ми розуміємо різнотипні та різножанрові ілюстрації (натюрморти, пейзажі, картини, будь-які малюнки, створені олівцем, фарбами або за допомогою прикладних комп'ютерних програм); карикатури, комікси та інші нефотографічні ілюстрації; піктограми (знакові, абстрактні, логотипні) логотипи та емблеми, карти, світлини, смайли.

Доволі поширеними є й тексти, які містять таблиці, діаграми (стовпчасті, кругові), графіки й схеми. Зауважимо, що англомовним мультимодальним текстам притаманне використання кількох семіотичних ресурсів, які належать до різних означених нами вище груп. Кількість можливих текстових варіацій фактично невичерпна. Продуценти необмежені у виборі семіотичних ресурсів. Серед найбільш розповсюджених моделей можемо виокремити такі:

– вербалізатори – знаки пунктуації – натюрморти / пейзажі / картини / карикатури / комікси / нефотографічні ілюстрації / піктограми / логотипи / емблеми / карти / фотографії / смайли / колір;

– вербалізатори – знаки пунктуації – діакритичні знаки – натюрморти / пейзажі / картини / карикатури / комікси / нефотографічні ілюстрації / піктограми / логотипи / емблеми / карти / фотографії / смайли / колір;

– вербалізатори – знаки пунктуації – цифри – натюрморти / пейзажі / картини / карикатури / комікси / нефотографічні ілюстрації / піктограми / логотипи / емблеми / карти / фотографії / смайли / колір;

– вербалізатори – знаки пунктуації – математичні символи – натюрморти / пейзажі / картини / карикатури / комікси / нефотографічні ілюстрації / піктограми / логотипи / емблеми / карти / фотографії / смайли / колір;

– вербалізатори – знаки пунктуації – таблиці / діаграми / графіки / схеми / колір.

Особливої уваги заслуговують і такі супровідні характеристики, як розміщення тексту на сторінці, міжрядковий інтервал, орієнтація сторінки, поля, ширина тексту, позиціонування тексту (вертикальне, горизонтальне, діагональне, ситуативне (довільне)), виправлення, підкреслення, вставки, закреслення, виділення, зумисне злиття текстових компонентів без необхідної проміжної відстані). Розміщення тексту на сторінці, міжрядковий інтервал, орієнтація сторінки, поля, ширина тексту, позиціонування тексту – ключові параметри, які формують зовнішній вигляд кінцевого текстового продукту.

Поза сумнівом, шрифт – не менш важливий параметр мультимодальних текстів. Шрифтові варіації (написання курсивом, капіталізація, напівжирне виділення (повна або часткова акцентуація)), незвичайне написання слів, одночасне використання кількох гарнітур та розмірів шрифту – хоча і не обов'язкова умова продукування мультимодальних текстів, але через свою сутність неухильна, оскільки шрифтом легко маніпулювати та створювати при цьому неординарні вихідні продукти. У більшості випадків уникнути використання шрифтових оболонок неможливо та й навряд чи потрібно, адже вербалізатори, що наповнюють мультимодальні тексти є провідними (найбільш затребуваними та уживаними) семіотичними ресурсами, які є звичними та бажаними для реципієнтів, хоча іноді й не найпотужнішими, на відміну від семіотичних ресурсів зображального характеру.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Запропонована класифікація паралінгвальних одиниць у подальших розвідках може бути уточнена та розширена завдяки появі нових елементів. Попри це, вона уможливує виокремлення кількох умовних моделей мультимодальних текстів, які в подальших розвідках теж можуть зазнати певних уточнень і трансформацій. Проведений аналіз засвідчує, що існує безліч різноманітних мультимодальних текстів. Семіотичні ресурси, які їх наповнюють, поза сумнівом варіюються та повторюються.

До найбільш поширених різновидів можемо віднести ті, що містять: вербалізатори – знаки пунктуації – зображення; вербалізатори – знаки пунктуації – діакритичні знаки – зображення; вербалізатори – знаки пунктуації – цифри – зображення; вербалізатори – знаки пунктуації – математичні символи – зображення; вербалізатори – знаки пунктуації – таблиці / діаграми / графіки / схеми / колір.

Перспективними видаються розвідки, пов'язані з дослідженням семіотичних ресурсів, задля встановлення ступеня кореляції кількох модусів одночасно. Іншими параметрами, які можуть стати предметом аналізу наступних робіт, є встановлення взаємозв'язку та взаємозалежності вербальних та невербальних засобів, що функціонують на різних рівнях.

Джерела та література

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие [для студ. фак. иностр. яз. вузов] / Е. Е. Анисимова. – М. : Изд. центр «Академия», 2003. – 128 с.
2. Макарук Л. Л. Лінгвістична мультимодальність / Л. Л. Макарук // Мова та література у полікультурному просторі : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 31 січ.–1 лют. 2014 р.). – Л. : ГО «Наук. філол. орг. “Логос”», 2014. – С. 98–102.
3. Макарук Л. Л. Таксономія паралінгвальних засобів комунікації / Л. Л. Макарук // Людина. Комп'ютер. Комунікація. – Л. : Нац. ун-т «Львів. політехніка», 2015. – С. 126–127.
4. Forceville C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research / C. Forceville // Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives / ed. by G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirren and de Mendoza Ibáñez, F. R. – Berlin ; N. Y. : Mouton de Gruyter, 2006. – P. 379–402.
5. Jewitt C. The Routledge Handbook of Multimodal Analysis / C. Jewitt. – London : Routledge, 2009. – 340 p.
6. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication / G. Kress. – 1st ed. – London : Routledge, 2009. – 236 p.
7. Leeuwen Theo Van. Multimodality / Theo Van Leeuwen // The Handbook of Discourse Analysis / ed. by Tannen Deborah, Hamilton E. Heidi, Schiffrin Deborah. – Wiley Blackwell, 2015. – Vol. 2. – P. 447–465.

References

1. Anisimova, Yelena. 2003. *Lingvistika Teksta i Mezhkulturaia Kommunikatsiya (na Matieriale Kreolizovannykh Tekstov)*. Moskva: Akademiia.

2. Makaruk, Larysa. 2014. "Linhvistychna Multymodalnist". *Mova to Literatura u Polikulturnomu Prostori*, 98–102. Lviv : Lohos.
3. Makaruk, Larysa. 2015. "Taksonomiia Paralinhalnykh Zasobiv Komunikatsii". *Liudyna. Kompiuter. Komunikatsiia*, 126 – 127. Lviv: Natsionalnyi Universytet "Lvivska Politekhnikha".
4. Forceville, Charles. 2006. "Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: Agendas for research". In *Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives*, edited by G. Kristiansen et al., 379–402. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
5. Jewitt, Carey, ed. 2009. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. London: Routledge.
6. Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: a Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
7. Leeuwen, Theo Van. 2015. "Multimodality". In *The Handbook of Discourse Analysis*, edited by Tannen Deborah, and Hamilton E. Heidi, and Schiffrin Deborah 2: 447–465. Wiley Blackwell.

Макарук Лариса. Паралингвистические средства как композиционные составляющие современных англоязычных мультимодальных текстов. Проанализированы современные англоязычные мультимодальные тексты с учетом их формосодержательных элементов. Исследование проведено на основе предложенной в предыдущих исследованиях автора типологии невербальных графических средств, разделенных на несколько отдельных групп, которые в мультимодальных текстах тесно связаны между собой. Речь идет о сегментации текста и других графических эффектах; шрифте и цвете; непиктографичных и нефотографичных паратекстовых элементах; иконических языковых элементах (изображениях); других невербальных средствах. На основе этой классификации создано несколько наиболее распространенных моделей современных англоязычных мультимодальных текстов. Обращено внимание и на специфику мономодальных текстов. Анализ англоязычных мультимодальных текстов свидетельствует, что во время их создания продуценты используют как минимум два модуса. Количество вариантов сочетаемости различных модусов нефиксировано и зависит от различных факторов. Одним из самых типичных мультимодальных текстовых образований можно считать комбинацию вербального текста (с учетом специфики шрифта и цвета как определенных оболочек, посредством которых их формируют и которые выступают отдельными модусами) и другого, по крайней мере одного дополнительного модуса изобразительного характера как, например, фотография или карикатура.

Ключевые слова: модус, мультимодальный текст, семиотические ресурсы, текстовые модели.

Makaruk Larysa. Paralingual Elements as Building Blocks of Contemporary English-Language Multimodal Texts. In this article an analysis is given of modern English multimodal texts based on their elements embodying form and meaning. This study was conducted on the basis of a typology of nonverbal graphic means which was proposed by the author in previous investigations, and which were divided into several groups that are closely related to one another in multimodal texts. These devices include the segmentation of text and other graphic effects; font and color; non-pictorial and non-photographic paratextual elements; iconic language elements (images); and other non-verbal means. Based on this classification, some of the most common models of modern English multimodal texts have been created. Attention has been given to the specifics of monomodal texts. The analysis of English multimodal texts demonstrates that during the course of their production, their producers utilize at least two different modes. The number of different combinability variants is not fixed, and depends on various factors. One of the most common multimodal text entities can be considered as a combination of verbal text (with specific font and colour traits as intermediary 'capsules' through which they form, acting as separate modes) and at least one other additional mode of an illustrative nature, such as a photograph or illustration.

Key words: mode, multimodal text semiotic resources, text model.

УДК 811.133.1'367+821.133.1-3.08

Олена Мамосюк

ПОЛІФОНІЯ ЯК КОМУНІКАТИВНА ОЗНАКА ПОБУДОВИ ХУДОЖНІХ ТЕКСТІВ ПИСЬМЕННИКІВ-НОВОРОМАНІСТІВ

Досліджено поліфонію як одну із комунікативних ознак формування когнітивно-наративних сценаріїв французьких новороманістських художніх текстів. Франкомовний художній дискурс періоду Нового роману розглянуто як світ великих діалогів, які охоплюють на рівних правах голос оповідача, персонажа, читача, іншого

тексту, що дозволяє простежити поліфонію на всіх етапах сприйняття твору. Поліфонія притаманна новороманістському художньому наративу та простежується при дотекстовому й текстовому прочитанні, реалізується і на семантичному, і на синтаксичному рівнях. Сприйняття франкомовного художнього наративу як своєрідної системи голосів персонажів визначає не просто входження поліфонії до складу текстової тканини твору, а розгляд її як певного фундаменту, на якому вибудовується художній наратив. Поліфонічний роман використовує *діалогічний спосіб мислення* з його логікою дистанціювання, принципом аналогії, реляційними зв'язками, контрастами, амбівалентністю. Поліфонічна література, зокрема новороманістський художній дискурс, постає цілком діалогічним, оскільки між усіма елементами романної структури існують протиставні діалогічні відношення.

Ключові слова: новороманістський художній дискурс, поліфонія, відкритий текст, когнітивно-наративна сценографія, потік свідомості.

Постановка наукової проблеми та її значення. Наукова розвідка спрямована на виявлення ознак поліфонії в розгортанні когнітивно-наративних сценаріїв у межах наративної структури новороманістських художніх текстів. **Актуальність** дослідження полягає у важливості вивчення поліфонії як комунікативної ознаки побудови когнітивно-наративних сценаріїв та особливостей їхнього розгортання у наративній структурі художнього тексту періоду Нового роману.

Метою статті є виявлення й аналіз поліфонії як комунікативної властивості формування когнітивно-наративної сценографії прозових творів французьких письменників періоду Нового роману Н. Саррот й А. Роб-Грійє.

Поліфонія – наявність «багатоголосся» в межах певного твору, що полягає в синхронному існуванні кількох самотійних голосів або «мелодій» [1]. Поліфонічний роман вибирає в себе всю багатоманітність мовних характеристик, що перебувають у діалогічних стосунках, не визнаючи жодної ієрархії. Він використовує *діалогічний спосіб мислення* із його логікою дистанціювання, принципом аналогії, реляційними зв'язками, контрастами, амбівалентністю. Саме ці характеристики і є основою «багатоголосся» у творі.

Поліфонічність романів Н. Саррот й А. Роб-Грійє постає домінантною рисою художнього наративу періоду Нового роману. Відкритість новороманістського художнього наративу знайшла своє вираження в поліфонії, що у загальних рисах подається як виключна самотійність у структурі художнього тексту, яка «звучить» поряд із авторським словом і особливим чином поєднується з ним та з повноцінними голосами інших персонажів. Вважаємо, що розмаїття смислових тонів і експресивності формує багатомірність позиції оповідача та персонажів у романах письменників-новороманістів, а новий ракурс бачення новороманістських художніх текстів утілюється в їхній відкритості.

Поліфонія постає тим самим з'єднанням між текстовою структурою та художніми образами новороманістського художнього наративу, яке має висвітлити сутність художнього образу й образну сутність тексту загалом [2, 38].

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Ми розглядаємо поліфонію як головне підґрунтя для розгортання романів Н. Саррот й А. Роб-Грійє. Поліфонічність «звучання голосів» персонажів постає визначальною рисою художнього наративу та реалізується в ігровій стратегії, яка знаходить безпосереднє вираження у художній комунікації [3].

Так, назва роману А. Роб-Грійє “La Jalousie” слугує яскравим прикладом поліфонії заголовка. Навіть не знаючи змісту роману, в читача одночасно з'являються декілька асоціацій з назвою. Передусім припускаємо, що автор має на увазі жалюзі у значенні “treillis de fer ou de bois permettant de voir sans être vu; contrevent formé de minces lattes parallèles et mobiles dont on peut faire varier l'inclinaison” [4]. Водночас, *jalousie* n. f. може означати “irritation et chagrin éprouvés par crainte ou certitude de l'infidélité de l'être aimé” [ibid.], а відтак, згадана вище лексема має ще одне значення: “peine et irritation éprouvées par le désir de possession de biens (matériels ou immatériels) que d'autres détiennent; désir pour soi, du bien ou du bonheur d'autrui” [ibid.]. Отож, повертаючись до назви роману “La Jalousie”, робимо

висновок, що в самій назві новороманістського твору втілено як мінімум цих три значення, що й робить її поліфонічною.

У тексті зафіксували лексему жалюзі в першому значенні 25 разів у різних епізодах, наприклад: *Par la troisième fenêtre, qui donne de ce côté, il pénétrerait donc largement dans la chambre, si le système de **jalousies** n'avait pas été baissé* [5, 6]; *Les fenêtres de sa chambre sont encore fermées. Seul le système de **jalousies** qui remplace les vitres a été ouvert, au maximum, donnant ainsi à l'intérieur une clarté suffisante. A... est debout contre la fenêtre de droite et regarde par une des fentes, vers la terrasse* (ibid., p. 24); *La silhouette de A..., découpée lamelles horizontales par la **jalousie**, derrière la fenêtre de sa chambre, a maintenant disparu* (ibid., p. 25).

Проаналізувавши контексти вживання згаданої вище текстової одиниці, ми дійшли висновку, що жалюзі, які знаходяться на вікнах і дверях будинку, де відбуваються події, постають єдиною можливістю для оповідача підглянути за тим, що відбувається і розповісти нам історію на основі побаченого. Відтак, коли жалюзі затуляють вікна, оповідач нічого не бачить і/або додумує своє продовження історії, або повторює вже розказане. Оскільки простір замкнено в чотирьох стінах, то спостерігати за ним запропоновано лише у шпаринку. Щоразу, коли жалюзі відчиняються, оповідна інстанція показує читачу реальний стан речей у будинку. Коли в будинку відчинені жалюзі, ми можемо стверджувати про актуалізацію значення лексеми *jalousie* п. ф. і у значенні “irritation et chagrin éprouvés par crainte ou certitude de l'infidélité de l'être aimé” [4], адже стає очевидно, що чоловік, який підглядає крізь жалюзі і залишається невидимим для інших, ревнує свою дружину до молодого пана, котрий прийшов до неї з візитом. Поєднання реального сюжету й авторського «потoku свідомості» веде до того, що у певний момент зникає межа між реальністю і уявою спостерігача. В результаті читач бачить не те, що хоче, а те, що мусить у фокусі бачення оповідача-аноніма.

Доказом поліфонічності назви роману виступає й переклад українською мовою, що імплікує, на нашу думку, множинність асоціативних смислів. Проаналізувавши весь текст, стає зрозумілим, що автор укладав у назву роману значно глибший, метафоричний зміст. Контекстуальний аналіз полісемантичного слова навіть у межах висловлення може виявити і вербалізувати множинність значень аналізованої лексеми та її поліфонічне звучання.

Автор роману застосовує прийом «камери» для зображення тих персонажів, які містяться у будинку, показуючи їх з перспективи невидимого оповідача ревнивого чоловіка. Спочатку камера/око повільно рухається та фіксує найбільш помітні та яскраві деталі двору, будинку, кімнат. Поступово камера пришвидшується та встигає фіксувати персонажів, які є в будинку. Далі люди прирівнюються до інтер'єру й виникає враження, що це одне ціле у свідомості оповідача:

Maintenant l'ombre du pilier – le pilier qui soutient l'angle sud-ouest du toit – divise en deux parties égales l'angle correspondant de la terrasse. Cette terrasse est une large galerie couverte, entourant la maison sur trois de ses côtés. Comme sa largeur est la même dans la portion médiane et dans les branches latérales, le trait d'ombre projeté par le pilier arrive exactement au coin de la maison ; mais il s'arrête là, car seules les dalles de la terrasse sont atteintes par le soleil, qui se trouve encore trop haut dans le ciel. Les murs, en bois, de la maison – c'est-à-dire la façade et le pignon ouest – sont encore protégés de ses rayons par le toit (toit commun à la maison proprement dite et à la terrasse). Ainsi, à cet instant, l'ombre de l'extrême bord du toit coïncide exactement avec la ligne, en angle droit, que forment entre elles la terrasse et les deux faces verticales du coin de la maison.

Maintenant, A... est entrée dans la chambre, par la porte intérieure qui donne sur le couloir central. Elle ne regarde pas vers la fenêtre, grande ouverte, par où – depuis la porte – elle apercevrait ce coin de terrasse. Elle s'est maintenant retournée vers la porte pour la refermer. Elle est toujours habillée de la robe claire, à col droit, très collante, qu'elle portait au déjeuner. Christiane, une fois de plus, lui a rappelé que des vêtements moins ajustés permettent de mieux supporter la chaleur. Mais A... s'est contentée de sourire : elle ne souffrait pas de la chaleur, elle

avait connu des climats beaucoup plus chauds – en Afrique par exemple – et s’y était toujours très bien portée. Elle ne craint pas le froid non plus, d’ailleurs. Elle conserve partout la même aisance. Les boucles noires de ses cheveux se déplacent d’un mouvement souple, sur les épaules et le dos, lorsqu’elle tourne la tête [5, 2–3].

Відтак, у романі контамінуються елементи сюжету і потік свідомості, детективність історії невидимого спостерігача й нефінальність оповіді, тілесна чуттєвість персонажів і психоаналіз оповідача-аноніма.

Яскравим прикладом поліфонічного дискурсу із застосуванням комунікативного прийому «нон селекції» є роман Н. Саррот “Le Planétarium”. Згаданий твір поділяється на дві частини, кожна з яких має свій власний графічний шрифт:

Il faut toujours exiger ce pochageextrêmement fin, les grains minusculesfont comme un duvet... Mais quel danger, quelle folie dechoisir sur des échantillons, dire qu’il s’en est fallu d’uncheveu – et comme c’est délicieux maintenantd’y repenser – qu’elle ne prenne le vert amande. Ou pire que ça, l’autre, qui tirait sur l’émeraude... serait du joli, ce vert bleuté sur ce mur beige... [9, 3].

У художньому творі А. Роб-Грійє “La Reprise” глави роману розділені примітками/коментарями автора. З точки зору синтаксису, художній текст містить великі речення. Сюжетні лінії частин представлені різними функціональними стилями, а історія персонажа переривається документальними фактами: *Au milieu de la place, se dresse le socle massif, à peine écorné par les bombes, de quelque allégorie en airain aujourd'hui disparue, symbolisant la puissance et la gloire des princes par l’évocation d’un terrible épisode légendaire, ou bien représentant tout autre chose, car rien n’est plus énigmatique qu’une allégorie. Franz Kafka l’a biensûr longuement contemplée, il y a juste un quart de siècle,*

[міжрядковий інтервал]

note 1

Le narrateur, lui-même sujet à caution, qui se présente sous le nom fictif d’Henri Robin commet ici une légère erreur. Après avoir passé l’été sur une plage de la Baltique, Franz Kafka s’est installé à Berlin pour un ultime séjour, avec Dora cette foisci, en septembre 1923, et il est retourné à Prague en avril 1924, déjà presque mourant. Le récit de H.R. se situe au début de l’hiver “quatre ans après l’armistice”, donc vers la fin de 1949. Il y a ainsi 26 ans, et non 25, entre sa présence en ces lieux et celle de Kafka. L’erreur ne peut concerner le chiffrage de “quatre ans”: trois ans après l’armistice (ce qui ferait bien un quart de siècle), c’est-à-dire à la fin de 1948, serait en effet impossible, car cela placerait le voyage de H.R. en plein blocus de Berlin par l’Union Soviétique (de juin 48 à mai 49).

[міжрядковий інтервал]

Lorsqu’il vivait dans son voisinage immédiat, en compagnie de Dora Dymant, le dernier hiver de sa brève existence. Guillaume de Humboldt, Henri Heine, Voltaire, ont aussi habité sur cette place desGens d’Armes [6, 37–38].

Отже, створюється варіант поліфонічного дискурсу, що визначається зміною комунікативних ролей та характеризується варіативністю, вираженою конотуванням лексичних одиниць [2, 166]. Такий текст набуває властивостей не простого полілогу, а переростає в поліфонічне «багатоголосся» [1]. Іншими словами, в романі А. Роб-Грійє проводяться самостійні, незалежні одна від одної лінії [2]. Подібні монологи можуть перехрещуватися, змінюючи напрям тематичних ліній від різно- до односпрямованих.

Наприклад, художній твір Н. Саррот “Enfance” наче монолог головної героїні, який переривається коментарями її подруги. Фактично творить діалог одна зі сторін, тоді як інша – її коментує, перетворюючись на своєрідне «відлуння», на її друге «я». Монологи персонажів розгортаються паралельними шляхами, не перетинаючись (кожна зі сторін залишається на своїй позиції), і лише остання репліка діалогу об’єднує позиції обох персонажів, доводячи діалог до логічного завершення, що й окреслює своєрідну «вершину» діалогічної поліфонії:

– *Pourquoi maintenant tout à coup, quand tu n’as pas craint de venir jusqu’ici?*

– *Je ne sais pas très bien ... je n’en ai plus envie ... je voudrais aller ailleurs...*

C'est peut-être qu'il me semble que là s'arrête pour moi l'enfance... Quand je regarde ce qui s'offre à moi maintenant, je vois comme un énorme espace très encombré, bien éclairé...

Je ne pourrais plus m'efforcer de faire surgir quelques moments, quelques mouvements qui me semblent encore intacts, assez forts pour se dégager de cette couche protectrice qui les conserve, de ces épaisseurs blanchâtres, molles, ouatées qui se défont, qui disparaissent avec l'enfance... [8, 3].

У романах обох письменників-новороманістів використано такі стилістичні прийоми, як семантично й синтаксично незавершені речення та пряме звертання до читача. Наприклад, спостерігаємо це явище в романі Н. Сартр "Disent les Imbéciles": *Partout ... en moi aussi... Moi qui me tiens bien à ma place et n'ai aucune envie de bouger, moi ouvert pour qu'entre, pour que s'installe, pour qu'éclaire, pour que rassemble en moi et fasse s'emboîter, se souder ... pour que moi aussi, net, tout lisse ... rien ne pousse ... non, rien... Mais si jamais quelque chose se mettait en moi, de nouveau ... comment pourrais-je? qui suis-je? Pas qui suis-je tout court, non, ne craignez rien, vous pensez bien que je sais qui je suis, je sais qui il est... Non, je voulais dire: qui suis-je pour pouvoir, moi, avec mes seuls moyens ... Mais vous êtes tous là, près de moi ... vous l'apercevrez aussitôt, ce qui malgré moi ... et vous m'aidez, vous l'examinerez, vous le réduirez, vous le nommerez comme ça mérite de l'être et vous le mettrez à sa place, vous me remettrez à ma place, vous remettrez tout en ordre, j'en suis sûr ... mais à quoi est-ce que je pense? Quel excès de scrupule, quel besoin excessif de sécurité [7, 63].*

Також у згаданому вище романі читач повинен самотійно зрозуміти, чим закінчується історія. Авторка тільки натякає на можливу розв'язку:

– Non, pas moi, moi je ne pouvais rien dire, pour la bonne raison que je n'ai rien pensé. Non, je vous assure, vous n'y êtes pas, pas chez moi ... moi, quels mots? ... Mais je m'étonne ... Au fait, quels sont ces mots? D'où vous viennent-ils? Comment vous sont-ils venus à l'esprit? – Oh je ne sais pas ... j'ai dû entendre ... – Entendre où? Chez qui? – Je ne me souviens plus ... – Réfléchissez. C'est grave, car si vous ne les avez pas entendus ... alors ... Mais dites-les donc, ces mots que vous avez conçus, que vous avez "sentis" se former en moi, monter à mes lèvres ... Bon, bon, n'insistons pas ... Ce ne sera pas, cette fois, mis sur votre compte ... Vous avez cru, juste cru percevoir, c'est ce qui est un peu fâcheux ... oui, c'était une hallucination ... mais il faudra vous surveiller, c'est inquiétant... Vous savez bien ce que c'est, ce que vous avez imaginé, ce que vous avez cru entendre: C'est ce que disent les imbéciles [7, 64].

Отже, сприйняття художнього наративу письменників-новороманістів як своєрідного ансамблю голосів персонажів, що реалізуються у багатьох «голосах» або поєднуються в одному з них, спричиняє не просто входження поліфонії до складу текстової сітки, а розгляд її як певного «підмурівка» [1], на якому вибудовується текстова структура. Якщо художній твір розглядати як інтеграційну єдність, що підпорядковується певним правилам розгортання, то врахування поліфонії у складі тексту нашаровує на нього додатковий смисл, окреслюючи його кордони логіко-смиислового плану, що значно розширюються. Розуміння поліфонії як підґрунтя розгортання текстової тканини виходить із того, що франкомовний художній світ періоду Нового роману розглядається як мікрокосм «великих діалогів», які охоплюють на рівних правах голос оповідача, персонажа, читача, тексту, іншого тексту, що дозволяє простежити поліфонічність бачення на всіх етапах.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Французький художній наратив періоду Нового роману є відображенням засад і поглядів нового стилю, що характеризує особливий спосіб світовідчуття людини зі складним баченням реалій дійсності як хаотичного простору. Розгляд новороманістського художнього наративу, вивчення його текстуальних, стилістичних та лексичних аспектів, а також інтерпретація наративної структури художніх текстів письменників-новороманістів як відкритої структури дозволяє розширити уявлення про межі творчості письменників та уникнути тенденції прагнення до наперед визначеної форми й завершеності. Сприйняття франкомовного художнього наративу як своєрідної системи голосів персонажів визначає не просто входження поліфонії до складу

текстової сітки, а розгляд її як певного фундаменту, на якому вибудовується художній наратив. Поліфонічна література, зокрема новороманістський художній дискурс, є цілковито діалогічним, оскільки між усіма елементами романної структури існують протиставні діалогічні відношення.

Джерела та література

- 1.Бахтін М. М. Проблема тексту у лінгвістиці, філології та інших гуманітарних науках / М. М. Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. М. Зубрицької. – [2-е вид., доп.]. – Л. : Літопис, 2001. – С. 416–422.
- 2.Еко У. Поетика відкритого твору / Умберто Еко // Антологія світової літературно-критичної думки XX ст. / за ред. М. Зубрицької. – [2-е вид., доп.]. – Львів : Літопис, 2001. – С. 525–538.
- 3.Затонский Д. В. Модернизм и постмодернизм: мысли об извечном коловращении изящных и неизящных искусств (от сочинителя Умберто Эко до пророка Экклесиаста) / Д. В. Затонский. – Х. : Фолио, АСТ, 2000. – 342 с.
4. Le Trésor de la Langue Française informatise [Ressource électronique] // Analyse Ettraitement informatique de la Langue Française / Université de Lorraine. – Le régime d'accus : <http://atilf.atilf.fr/>
- 5.Robbe-Grillet A. La Jalousie / A. Robbe-Grillet. – Paris : Les Editions de Minuit, 1958. – 218 p.
- 6.Robbe-Grillet A. La Reprise / A. Robbe-Grillet. – Paris : Les Editions de Minuit, 2001. – 256 p.
- 7.Sarraute N. Disent les Imbéciles / N. Sarraute. – Paris : Gallimard, 1978. – 152 p.
- 8.Sarraute N. Enfance / N.Sarraute. – Paris : Gallimard, 1995. – 155 p.
9. Sarraute N. Le Planétarium / N. Sarraute. – Paris : Gallimard, 1972. – 246 p.

References

- 1.Bakhtin, Mikhail. 2001. “Problema Tekstu u Linhvistytsi, Filolohii ta Inshykh Humanitarnykh Naukakh”. In *Antolohiia Svitovoi Literaturno-Krytychnoi Dumky Dvadsiatoho Stolittia*, edited by Mariia Zubrytska, 416–422. Lviv: Litopys.
- 2.Eco, Umberto. 2001. “Poetyka Vidkrytoho Tvoru”. In *Antolohiia Svitovoi Literaturno-Krytychnoi Dumky Dvadsiatoho Stolittia*, edited by Mariia Zubrytska, 525–538. Lviv: Litopys.
- 3.Zatonskii, Dmitrii.2000. *Modernism i Postmodernism: Mysli ob Izvechnom Kolovrashchenii Iziashchnykh i Neiziashchnykh Iskustv (ot Sochinitelia Umberto Eko do Proroka Ekklesiasta)*. Kharkiv: Folio.
- 4.“Le Trésor de la Langue Française informatise”. *Analyse Et Traitement informatique de la Langue Française*. Université de Lorraine. <http://atilf.atilf.fr/>
- 5.Robbe-Grillet, Alain. 1958. *La Jalousie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- 6.Robbe-Grillet, Alain. 2001. *La Reprise*. Paris: Les Editions de Minuit.
- 7.Sarraute, Nathalie. 1978. *Disent les Imbéciles*.Paris: Gallimard.
- 8.Sarraute, Nathalie. 1995. *Enfance*. Paris: Gallimard.
9. Sarraute, Nathalie. 1972. *Le Planétarium*. Paris: Gallimard.

Мамосюк Елена. Полифония как коммуникативный признак построения художественных текстов писателей-новороманистов. Исследовано полифонии как один из коммуникативных признаков формирования когнитивно-нарративных сценариев французских новороманистических художественных текстов. Франкоязычний художественний дискурс періода Нового роману розглядається нами як мир великих діалогів, які включають в себе на рівних правах голос розказчика, персонажа, читателя, другого тексту, що дозволяє прослідкувати поліфонію на всіх етапах сприйняття вироблення. Полифония присуща новороманистическому художественному нарративу и прослеживается на дотекстовом и текстовом етапах прочтения, визуализируется и на семантическом, и на синтаксическом уровнях художественного текста. Восприятие франкоязычного художественного нарратива как своеобразной системы голосов персонажей определяет не просто вхождение полифонии в состав текстовой ткани произведения, а рассмотрение ее как определенного фундамента, на котором строится художественный нарратив. Полифонический роман использует диалогический способ мышления с его логикой дистанцирования, принципом аналогии, реляционными связями, контрастами, амбивалентностью. Полифоническая литература, в частности новороманистический художественный дискурс, предстает совершенно диалогическим, поскольку между всеми элементами романной структуры существуют противостоящие диалогические отношения.

Ключевые слова: новороманистический художественный дискурс, полифония, открытый текст, когнитивно-нарративная сценография, поток сознания.

Mamosyuk Olena. Polyphony as a Communicative Feature of Nouveau Roman's Literary Text Construction. The article is considered to study the polyphony of text as one of the communicative features of Nouveau

ronan's cognitive-narrative scenarios formation. Francophone artistic discourse of Nouveau roman's period is considered as the world's great dialogues that include on an equal rights voice of the narrator, character, reader, the other text that can trace polyphony perception at all stages of the text reading. Polyphony of Nouveau roman's narration can be traced in pretext and text reading, it is realized both in semantic and syntactic levels. Perception of francophone artistic narrative as a kind of system which determines the voices of the characters, entering polyphony in the textual network, and review it as particular foundation, which helps to build the narrative structure of the text. Polyphonic novel bases on dialogical thinking, which is logically distanced from traditional thinking, it bases also on principles of analogy, relational connections, contrasts, ambivalence. Polyphonic literature, namely Nouveau roman's artistic discourse, arises entirely dialogic, because dialogic relationship exist between all elements of novelistic structure.

Key words: Nouveau roman artistic discourse, polyphony, open text, cognitive-narrative scenography, stream of consciousness.

УДК 811.11'37

Тетяна Мусійчук

КОМУНІКАТИВНА СИТУАЦІЯ ОБУРЕННЯ

Розглянуто комунікативну ситуацію як форму організації комунікативного процесу, її структуру та компоненти. Описано співвідношення комунікативної ситуації, комунікативного акту й дискурсу. Доведено, що дискурс можна розглядати як комунікативну подію, ситуацію, що інтегрує текст з іншими її складниками, зокрема, екстралінгвальними, соціальними й референційними чинниками (обставинами, часом, простором комунікації), когнітивними й психологічними, які опосередковують взаємодію учасників спілкування, їхні мотиви, цілі та стратегії. Установлено, що семантичним центром комунікативної ситуації обурення виступає висловлення обурення. Автор висловлення обурення вважає себе наділеним морально-особистісними повноваженнями оцінювати об'єкт обурення і висловлювати свою точку зору. Його мета – виразити негативне, засуджуюче, критичне ставлення до дійсності в різноманітних її проявах (особа, явище, подія, факт тощо), в яких він вбачає несправедливість. У комунікативному ланцюгу висловлення обурення, які є реакцією на несправедливість, набувають характеристик респонсивної репліки, що вступає в опозитивні взаємозв'язки з реплікою-стимулом.

Ключові слова: комунікативна ситуація, комунікативний акт, дискурс, обурення, комунікант.

Постановка наукової проблеми та її значення. Сучасний стан розвитку лінгвістики характеризується значним інтересом до вивчення відображення емоцій та почуттів у мові й мовленні. Специфіка мовного кодування емоційно-психічного стану людини, її емоційного ставлення до подій, що мають місце в комунікації, привертає значну увагу лінгвістів.

Аналіз досліджень цієї проблеми. У сучасному мовознавстві посилився інтерес до вивчення різних комунікативних ситуацій, наприклад: виправдання [8], освідчення в коханні [12], примирення [5] тощо. Об'єктом нашого дослідження є комунікативна ситуація обурення, яка ще залишається недостатньо вивченою.

Мета і завдання статті. Ціль статті полягає у визначенні поняття комунікативної ситуації обурення. Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких основних завдань: 1) висвітлити соціолінгвістичне тлумачення комунікативної ситуації; 2) розглянути співвідношення комунікативної ситуації, комунікативного акту й дискурсу; 3) конкретизувати поняття комунікативної ситуації обурення.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Найважливіші ідеї комунікативної лінгвістики, як зазначає Ф. С. Бацевич, зародились у межах лінгвістики другої половини ХХ ст., коли «лінгвісти почали говорити про мову як форму, спосіб життєдіяльності людини, вербалізації людського досвіду і його усвідомлення, вираження особистості й організації міжособистісного спілкування у процесі спільної

діяльності людей. Від об'єктивізованого, деперсоналізованого, предметного представлення мови вчені поступово почали переходити до її особистісного, діяльнісного розуміння» [3, 11].

Укорінення в сучасних лінгвістичних дослідженнях терміна «дискурс» стало визначальною ознакою переходу від статичного (структурного) підходу до діяльнісного (комунікативного). Розуміння дискурсу як «мовлення, зануреного в життя» [1], тісно пов'язане з поняттям комунікативної ситуації – одним із центральних у сучасному мовознавстві.

Комунікативна ситуація – онтологічна форма організації комунікативного процесу, яка характеризується замкненістю, цілісністю, системністю, діяльнісною динамічністю [17, 39]. Н. І. Формановська визначає комунікативну ситуацію як складний комплекс зовнішніх умов спілкування та внутрішніх станів комунікантів, що представлені в мовленнєвій поведінці – висловлюванні, дискурсі [20, 56].

Комунікативна ситуація має певну структуру. Так, на думку Р. Якобсона, стандартна комунікативна ситуація має такі складники: 1) адресант; 2) адресат; 3) контакт; 4) повідомлення; 5) контекст; 6) код [23, 81]. Використовуючи засоби мовного коду, адресант формує повідомлення та з його допомогою встановлює контакт з адресатом у межах конкретного контексту.

Код – це мова (або мовленнєвий різновид), за допомогою якої реалізується висловлення. Повідомлення або текст – це певна інформація, передана одним суб'єктом іншому. Контакт розуміємо як взаємодію між комунікантами, особливості її перебігу. Контекст у моделі Р. Якобсона пов'язаний зі змістом повідомлення, з інформацією, що передавалась ним.

Як зауважують І. О. Голубовська та І. Р. Корольов [6, 141–142], поняття контексту варто розглядати розчленовано. З одного боку, існує вербальний контекст, який можна розглядати на тому ж рівні представлення ситуації, що й висловлення; з іншого – виділяється невербальний контекст або «контекст проголошення», у розумінні Дж. Серля й Д. Вандервекена, який складається з п'яти елементів: 1) мовець; 2) слухач; 3) час; 4) місце; 5) наміри, бажання, а також інші психологічні характеристики мовців [18].

Російські дослідники В. І. Беліков і Л. П. Крисін [4, 61] виокремлюють вісім компонентів комунікативної ситуації: 1) мовець (адресант); 2) слухач (адресат), 3) відносини між мовцем і слухачем і пов'язана з цим 4) тональність спілкування (офіційна, нейтральна, дружня, ворожа [15, 21]); 5) мета; 6) засіб спілкування (мова або її підсистема – діалект, стиль, а також позамовні засоби – жести, міміка); 7) спосіб спілкування (усний/письмовий; контактний/дистантний); 8) місце спілкування.

Щодо тональності, слід зауважити, що вона визначається як психологічне забарвлення мовлення, яке може бути урочистим, нейтральним, вульгарним тощо, як різновид суб'єктивної модальності. В. І. Карасик пропонує розмежовувати такі комунікативні тональності: інформативну, фатичну, статусну, жартівливу, урочисту, ідеологічну, фасцинативну, гіпотетичну, агресивну, езотеричну, маніпулятивну, менторську [7, 305–306].

На думку, Ф. С. Бацевича, тональність спілкування – усвідомлена або неусвідомлена емоційно-аксіологічна і змістово-інформативна організація мовного матеріалу, за допомогою якої адресант формує повідомлення, мовленнєвий акт певної іллокуції, впливає на емоційно-психологічну сферу адресата, а іноді й на ситуацію спілкування [3, 209].

Складові комунікативної ситуації – це ситуативні змінні. У «живому» спілкуванні вони взаємодіють одна з одною і кожна з них набуває певних значень завдяки цій взаємодії. Зміна кожної з них веде до зміни комунікативної ситуації і, отже, до варіювання засобів, які використовують учасники ситуації, і їх комунікативної поведінки в цілому [4, 61]. Наприклад, якщо змінюється місце спілкування, то це часто може означати одночасно й зміну його мети, засобів, а також може впливати на відносини між комунікантами й тональність спілкування. Порушення тональності спілкування може стати причиною різноманітних непорозумінь,

образ, навіть комунікативних провалів. Недотримання відповідної тональності може суттєво знизити очікуваний мовцем перлокутивний ефект або взагалі звести його нанівець [3, 209].

Структура стандартної комунікативної ситуації, у розумінні І. Р. Корольова, така: 1) комуніканти; 2) висловлення (повідомлення, текст); 3) процеси вербалізації й розуміння; 4) обставини комунікативного акту; 5) комунікативні й практичні цілі комунікантів. Іншими словами, комунікант (адресант) зі своїми комунікативними й практичними цілями вступає в контакт з іншим комунікантом (адресатом), який також має свої комунікативні й практичні цілі; за певних обставин реалізується певний текст через використання певного мовного коду.

Якщо комуніканти мають однакове уявлення про комунікативні цілі одне одного або про взаємний розподіл комунікативних ролей, то комунікація реалізується як кооперація. Якщо комуніканти мають різні цілі або різне уявлення про розподіл комунікативних ролей (зокрема, якщо вони свідомо створюють цю різницю), конфлікт між ними неминучий, тобто стандартна комунікативна ситуація обов'язково перетвориться на конфліктну комунікативну ситуацію [9, 133].

За А. Ю. Масловою, основними компонентами комунікативної ситуації є: адресант повідомлення із заданими мовленнєвими зобов'язаннями; адресат, що має або наділяється певними пресупозитивними властивостями (виробничим досвідом, інтересами, цілями, знаннями); цілеспрямована тема повідомлення; місце і час, відомі комунікантам [14, 35].

Як зазначає К. Ф. Седов, у лінгвістичній прагматичі враховуються такі параметри: 1) комуніканти з їхнім об'єктивним і суб'єктивним мовно-практичним знанням і досвідом, фоновими знаннями, цілями спілкування; 2) набір соціальних детермінант (оскільки кожний із комунікантів у ході мовленнєвого спілкування виступає в певній соціальній ролі); 3) актуальна ситуація спілкування або безпосереднє оточення комунікантів [16, 107].

У теорії мовної комунікації по-різному розглядають співвідношення комунікативної ситуації, комунікативного акту й дискурсу. Термін «комунікативний акт» у сучасному мовознавстві трактують доволі широко: від обміну текстами, вимовленими усно або написаними у прийнятій мовній системі, до рольової ситуації, у якій ролі регламентовані соціальним і національно-культурним середовищем, що регулює за допомогою мовних і немовних стереотипів ієрархію мотивів і, відповідно, особистісних смислів комунікантів [11, 193; 3, 103]. Іншими словами, комунікативний акт – це інтеракція і трансакція одночасно, основою яких є повідомлення, а результатом – дискурс [3, 103].

Російська дослідниця В. В. Красних виокремлює в структурі комунікативного акту чотири компоненти: 1) екстралінгвістичний аспект: конситуація – об'єктивно наявна, власне екстралінгвістична ситуація спілкування; умови (у широкому сенсі) спілкування та його учасники (тобто хто, що, де, коли); 2) семантичний аспект: контекст – імпліцитно чи експліцитно виражені смисли, реально наявні, що є частиною ситуації, відображаються в дискурсі й актуальні для даного комунікативного акту; 3) когнітивний аспект: пресупозиція – зона перетинання індивідуальних когнітивних просторів (фондів знань) комунікантів, включаючи і уявлення комунікантів про конситуацію; 4) (власне) лінгвістичний аспект: мовлення – продукт безпосереднього породження мовлення, те, що продукують комуніканти [11, 194–195].

На думку О. О. Селіванової, комунікативна ситуація організована саме на підставі діяльнісного процесу комунікативної взаємодії – комунікативного акту, тому вона ширша за нього і містить разом із вербальним повідомленням (текстом) інші складники (комунікантів із фондом їхніх мовних й екстралінгвальних знань, умови спілкування, повідомлення тощо). Комунікативний акт дослідниця кваліфікує як комунікативну взаємодію учасників комунікативної ситуації [17, 41].

Співвідношення комунікативної ситуації з дискурсом залежить від тлумачення останнього. У сучасній лінгвістичній науці немає єдності поглядів щодо трактування цього терміна. Узагальнивши різні підходи до розуміння сутності дискурсу, російський лінгвіст

М. Макаров виокремлює три позиції щодо його визначення: 1) з погляду формальної інтерпретації дискурс є утворенням вищого рівня, ніж речення чи словосполучення; 2) з позиції функціональної інтерпретації дискурс постає як використання мови у всіх її різновидах; 3) з точки зору взаємодії форми і функції дискурс сприймається як цілісна сукупність функціонально організованих, контекстуалізованих одиниць уживання мови [13, 86].

За О. О. Селівановою, існує чотири значення терміна «дискурс»: 1) зв'язний текст у контексті численних супровідних фонових чинників – онтологічних, соціокультурних, психологічних тощо; текст, занурений у життя; 2) замкнена цілісна комунікативна ситуація (подія), складниками якої є комуніканти й текст як знаковий посередник, зумовлена різними чинниками, що опосередковують спілкування й розуміння (соціальними, культурними, етнічними тощо); 3) стиль, підмова мовного спілкування; 4) зразок мовної поведінки в певній соціальній сфері, що має відповідний набір змінних [17, 120–121].

Таким чином, виходячи з розглянутих визначень, приходимо до висновку, що дискурс можна розглядати як комунікативну подію, ситуацію, що інтегрує текст з іншими її складниками, зокрема, екстралінгвальними, соціальними й референційними чинниками (обставинами, часом, простором комунікації), когнітивними й психологічними агентами, які опосередковують взаємодію учасників спілкування, їхні мотиви, цілі та стратегії.

Для нашого дослідження важливе функціонально-комунікативне, прагматичне в своїй основі розуміння сутності дискурсу. Дискурс – інтерактивний і трансактивний тип комунікативної діяльності, який має різні форми вияву й відбувається у межах конкретного каналу спілкування, регулюючись стратегіями і тактиками учасників спілкування; синтез когнітивних, мовних і позамовних чинників, які формують мовленнєві жанри і мовленнєві акти [2, 27].

На мовлення мовця впливає комунікативний партнер, тобто мовець реагує на мовленнєвий вплив в певній ситуації. Як зазначає О. В. Яшенкова, міжособистісне спілкування формують взаємопов'язані репліки співрозмовників, що породжують одна одну [22, 192]. Адресант, вибудовуючи першу ініціюючу репліку, виражає насамперед свій комунікативний намір (інтенцію) й емоційний стан. Він користується спільним із другим комунікантом кодом, впливає на нього, повідомляючи нові знання і тим самим змінюючи стан справ у світі.

Далі адресат, вибудовуючи другу реактивну репліку, співставляє отриману інформацію з тією, що є в його «банку даних», розуміючи суть сказаного і виокремлюючи наміри адресанта, здійснює ряд когнітивних операцій і визначає напрям власного реагування в бік унісонних (згода) або дисонансних (незгода) взаємодій з партнером. Якщо наміри адресанта виявляються прийнятними для адресата, то в репліці відповіді адресата реалізуються піддакування, згода, схвалення тощо. Якщо ж другий партнер незадоволений поведінкою першого, то в репліці-відповіді – незгода, відмова, протест тощо [21, 130].

У конфліктному комунікативному акті (надалі – ККА) структура і зміст мовленнєвих дій визначається низкою невідповідностей і протиріч, які виникають між учасниками. У докомунікативній фазі ККА – назрівання конфлікту – відбувається усвідомлення його учасниками наявних протиріч між їхніми інтересами (поглядами, мотивами, установками, цілями, кодексом взаємовідносин, знаннями), обидва суб'єкти починають відчувати конфліктність ситуації й готові зробити взаємно агресивні мовленнєві дії.

У комунікативній фазі – дозрівання, пік і спад конфлікту – відбувається реалізація усіх докомунікативних станів суб'єктів: обидві сторони починають діяти у своїх інтересах на шкоду іншій стороні, застосовуючи конфліктні мовні (лексичні, граматичні) і мовленнєві (конфронтаційні мовленнєві тактики, відповідну невербаліку) засоби. Посткомунікативна фаза – вирішення конфлікту – характеризується наслідками, що впливають із попередніх стадій: не бажані і/або несподівані мовленнєві реакції або емоційні стани конфліктуючих сторін, якість яких залежить від ступеня «шкідливості» вживаних конфліктних засобів учасниками ККА [19, 146–147].

Серед мовних засобів, які маркують появу ситуації вербальної агресії, що породжує появу кризових і дискомфортних (деструктивних) ситуацій, які нерідко призводять до конфліктної інтеракції, широко представлені мовні показники агресивних актів вербальної дискурсії. Вони породжують комунікативний «архів» (систему) деструктивних проявів – від мовленнєвих актів прямих і непрямих погроз до імпульсивних інвективних дій (інвектив) у вигляді образи, зневаги, різких виступів і випадів проти когось, негативних оцінок до злих жартів, пліток, ворожих фантазій, лайливих виразів і навіть деструктивних форм поведінки, наприклад, підбурювання, передражнювання, що обумовлюють в умовах емоційної дії виникнення ситуації неструктурованої (дискомфортної, стресової) діалогічної інтеракції між її учасниками [10].

Семантичним центром комунікативної ситуації обурення виступає висловлення обурення, яке є реакцією на конфліктоген. Автор висловлення обурення вважає себе наділеним морально-особистісними повноваженнями оцінювати об'єкт обурення і висловлювати свою точку зору. Його мета – виразити негативне, засуджуюче, критичне ставлення до дійсності в різноманітних її проявах (особа, явище, подія, факт тощо), в яких він вбачає несправедливість. У комунікативному ланцюгу висловлення обурення, які є реакцією на несправедливість, набувають характеристик респонсивної репліки, що вступає в опозитивні відношення з реплікою-стимулом. Наприклад: *Girly, how dare you call me that, I'm not your girly or anything else for that matter so release me and my friend at once or there'll be hell to pay', Mary indignantly said* (J. Runehouse, p. 135).

У наведеному прикладі обурення Мері викликало принизливе й образливе звертання *Girly*. Обурення є вербальним проявом емоції гніву, образи тощо. Прояв обурення в мовленнєвій взаємодії безпосередньо залежить від емоційного стану мовця.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Основними компонентами комунікативної ситуації обурення є: адресант та адресат з їхніми характеристиками; повідомлення, представлене вербальним висловленням; і обставини спілкування. У комунікативній ситуації обурення відбувається прояв негативних емоцій комунікантів у мовленні. Семантичним центром комунікативної ситуації обурення виступає висловлення обурення. Висловлюючи обурення, мовець має на меті виразити своє негативне, засуджуюче, критичне ставлення до дійсності в різноманітних її проявах (особа, явище, подія, факт тощо), які сприймаються як несправедливі. Перспективним видається дослідження особливостей функціонування невербальних компонентів комунікації в ситуації обурення.

Джерела та література

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / [гл. ред. В. Н. Ярцева]. – М. : Сов. энцикл., 1990. – С. 136–137.
2. Бацевич Ф. С. Вступ до лінгвістичної генології : навч. посіб. / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр «Академія», 2006. – 248 с.
3. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
4. Беликов В. И. Социолінгвістика : учеб. для вузов. / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
5. Божко Г. П. Речевые тактики в репертуаре русской языковой личности (на материале коммуникативной ситуации «примирение»): дис. ... канд. филол. наук : 10.02.02 / Галина Павловна Божко ; Киев. нац. ун-т им. Тараса Шевченка. – К. : [б. в.], 2003. – 164 с.
6. Голубовська І. О. Актуальні проблеми сучасної лінгвістики : курс лекцій / І. О. Голубовська, І. Р. Корольов. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2011. – 223 с.
7. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
8. Корольов І. Р. Комунікативна ситуація «виправдання»: прагматичний та лінгвокультурний виміри : монографія / І. Р. Корольов. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2009. – 223 с.
9. Корольов І. Р. Мовленнєвий жанр і комунікативна ситуація: співвідношення понять / І. Р. Корольов // Studia Linguistica : зб. наук. пр. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2009. – Вип. 3. – С. 130–134.
10. Костяев А. П. Дискурсивные маркеры вербальной агрессии в профессиональной коммуникации [Электронный ресурс] / А. П. Костяев. – Режим доступа : http://tverlingua.ru/archive/019/9_19.pdf.

11. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
12. Кушнір Н. О. Вербалізація чуттєвих інтенцій у російському діалогічному мовленні (на матеріалі комунікативної ситуації «освідчення в коханні») : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02 «Російська мова» / Наталія Олександрівна Кушнір. – К. : Киев. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка, 2005. – 16 с.
13. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
14. Маслова В. А. Коммуникативный подход к проблеме эмотивности текста / В. А. Маслова // Коммуникативные аспекты значения. – Волгоград : Волгоград. гос. пед. ун-т, 1990. – С. 148–156.
15. Мацько Л. І. Комунікативна лінгвістика : навч.-метод. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Калита, С. І. Поворознюк. – К. : Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 256 с.
16. Седов К. Ф. Жанр и коммуникативная компетенция / К.Ф. Седов // Хорошая речь / под ред. М. А. Кормилициной, О. Б. Сиротининой. – Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та, 2001. – С. 107–118.
17. Селіванова О. О. Основи теорії мовної комунікації : підручник / О. О. Селіванова. – Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.
18. Серль Дж. Основные понятия исчисления речевых актов / Дж. Серль, Д. Вандервекен // Новое в зарубежной лингвистике. – 1986. – Вып. 18. – С. 242–265.
19. Третьякова В. С. Конфликт как феномен языка и речи [Электронный ресурс] / В. С. Третьякова // Известия УрГУ. В лаборатории ученого. – 2003. – № 27. – С. 143–152. – Режим доступа : <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24085/1/iurp-2003-27-16.pdf>
20. Формановская Н. И. Речевое общение : коммуникативно-прагматический подход / Н. И. Формановская. – М. : Рус. яз., 2002. – 465 с.
21. Чапаева Е. О. Коммуникативная ситуация возмущения / Е. О. Чапаева // Вестник Бурят. гос. ун-та. – 2009. – № 11. – С. 128–131.
22. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. / О. В. Яшенкова. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 304 с.
23. Jakobson R. The Framework of Language / Roman Jakobson. – East Lansing : University of Michigan Press, 1980. – 132 p.
24. Runehouse J. The Devonshire Ducks and the Mystery of Devonshire Hall [Electronic Resource] / Jamroar Runehouse. – Amazon Digital Services LLC. – Access mode : <https://www.amazon.ca/Devonshire-Ducks-Mystery-Hall-ebook/dp/>

References

1. Arutiunova, Nina. 1990. "Diskurs". In *Lingvisticheskii Entsiklopedicheskii Slovar*, edited by V. N. Yartseva, 136–137. Moskva: Sovetskaya Entsiklopediya.
2. Batsevych, Florii. 2006. *Vstup do Linhvistychnoi Henolohii*. Kyiv: Akademiia.
3. Batsevich, Florii. 2004. *Osnovy Komunikatyvnoi Linhvistyky*. Kyiv: Akademiia.
4. Belikov, Vladimir, and Krysin, Leonid. 2001. *Sotsyolingvistika*. Moskva: Rossiiskii Gosudarstvennyi Gumanitarnyi Universitet.
5. Bozhko, Galina. 2003. "Riechievyie Taktiki v Riepiertuare Russkoi Yazykovoi Lichnosti (na Matieriale Kommunikativnoi Situatsyi "Primirienii")". PhD diss., Kievskii Natsyonalnyi naц. Universitet Imeni Tarasa Shevchenka.
6. Holubovska, Iryna, and Korolov, Ihor. 2011. *Aktualni Problemy Suchasnoi Linhvistyky*. Kyiv: Kyivskiy universytet.
7. Karasik, Vladimir. 2004. *Yazykovoi Krug: Lichnost, Kontsepty, Diskurs*. Moskva: Gnozis.
8. Korolov, Ihor. 2009. *Komunikatyvna Sytuatsiia "Vypravdanniia": Prahmatychnyi ta Linhvokulturnyi Vymiry*. Kyiv: Kyivskiy Universytet.
9. Korolov, Ihor. 2009. "Movlennievyy Zhanr i Komunikatyvna Sytuatsiia: Spivvidnoshennia Poniat". *Studia Linguistica* 3: 130–134. Kyiv: Kyivskiy Universytet.
10. Kostiaiev, Aliksiei. 2010. *Diskursivnyie markery verbalnoi agressii v professionalnoi kommunikatsii*. http://tverlingua.ru/archive/019/9_19.pdf.
11. Krasnykh, Viktoriia. 2001. *Osnovy Psikholingvistiki I Teorii Kommunikatsyi*. Moskva: Gnozis.
12. Kushnir, Nataliia. 2005. "Verbalizatsiya Chuttyevykh Intentsii u Rosiiskomu Dialohichnomu Movlenni (na Materiali Komunikatyvnoi Sytuatsii "Osvidchennia v Kokhanni")". PhD diss., Kyiv.
13. Makarov, Mikhail. 2003. *Osnovy Teorii Diskursa*. Moskva: Gnozis.
14. Maslova, Valientina. 1990. "Kommunikativnyi Podkhod k Problemiem Emotivnosti Teksta". *Kommunikativnyie Aspekty Znachenii*, 148–156. Volgograd: Volgogradskii Gosudarstvennyi Pedagogicheskii Universitet.
15. Matsko, Liubov, and Kalyta, Oksana, and Povorozniuk, Svitlana. 2015. *Komunikatyvna Linhvistyka*. Kyiv: Natsionalnyi Pedagogichnyi Universytet imeni M. P. Drahomanova.
16. Siedov, Konstantin. 2001. "Zhanr i Kommunikativnaia Kompitientsiia". In *Khoroshaya riech*, edited by M. A. Kormilitsina, O. B. Sirotinina, 107–118. Saratov: Izd-vo Sarat. gos. un-ta.

17. Selivanova, Olena. 2011. *Osnovy Teorii Movnoi Komunikatsii*. Cherkasy: Vydavnytstvo Chabanenko Yu. A.
18. Searle, John, and Vanderveken, Daniel. 1986. "Osnovnyie Poniatiia Ischisleniia Riechievykh Aktov". Translated by A. L. Blinov. *Novoie v Zarubiezhnoi Lingvistike* 18: 242–265. Moskva: Progress.
19. Tretiakova, Viera. 2003. "Konflikt kak Fienomien Yazyka i Riechi". *Izvestiia UrGU. V laboratorii Uchienogo* 27: 143–152. <http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/24085/1/iurp-2003-27-16.pdf>
20. Formanovskaia, Nataliia. 2002. *Riechievoie Obshchienie: Kommunikativno-Pragmatichieskii Podkhod*. Moskva: Russkii Yazyk.
21. Chapaieva, Elena. 2009. "Kommunikativnaia Situatsiia Vozmushcheniia". *Vestnik Buriatskogo Gosudarstvennogo Univiersitieta* 11: 128–131.
22. Yashenkova, Olha. 2011. *Osnovy Teorii Movnoi Komunikatsii*. Kyiv: Akademiia.
23. Jakobson, Roman. 1980. *The Framework of Language*. East Lansing: University of Michigan Press.
24. Runehouse, Jamroar. *The Devonshire Ducks and the Mystery of Devonshire Hall*. <https://www.amazon.ca/Devonshire-Ducks-Mystery-Hall-ebook/dp/>

Мусийчук Татьяна. Коммуникативная ситуация возмущения. Рассмотрена коммуникативная ситуация как форма организации коммуникативного процесса, ее структура и компоненты. Описаны соотношения коммуникативной ситуации, коммуникативного акта и дискурса. Доказано, что дискурс можно рассматривать как коммуникативное событие, ситуацию, которая интегрирует текст с другими ее составляющими, в частности, экстралингвальными, социальными и референциальными факторами (обстоятельствами, временем, пространством коммуникации), когнитивными и психологическими факторами, опосредующими взаимодействие участников общения, их мотивы, цели и стратегии. Установлено, что семантическим центром коммуникативной ситуации возмущения выступает высказывание возмущения. Автор высказывания возмущения считает себя наделенным морально-личностными полномочиями оценивать объект возмущения и выражать свою точку зрения. Его цель – выразить негативное, осуждающее, критическое отношение к действительности в различных ее проявлениях (человек, явление, событие, факт и т. д.), в которых он видит несправедливость. В коммуникативной цепи высказывания возмущения, являющиеся реакцией на несправедливость, приобретают характеристики респонсивной реплики, вступающей в оппозитивные отношения с репликой-стимулом.

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, коммуникативный акт, дискурс, возмущение, коммуникант.

Musiichuk Tetiana. The Communicative Situation of Indignation. The article deals with the communicative situation as a form of communication process, its components and structure. The correlation between communicative situation, communicative act and discourse has been described. It has been proved that discourse can be seen as a communicative event, a situation which integrates text with the other components, namely, extralinguistic, social and referential factors (the specific time, place, activity and people involved in communication) as well as cognitive and psychological factors that mediate the interaction of participants in communication, their motives, objectives and strategies. It has been found that an utterance of indignation is the semantic centre of the communicative situation of indignation. The author of an utterance of indignation considers himself to have a moral right to evaluate the object of indignation and express his point of view. His aim is to express a negative judgement of reality in its different manifestations (a person, phenomenon, action, event or state of affairs, etc.) in which he sees injustice. In the process of communication utterances of indignation, which are reactions to injustice, acquire characteristics of a remark-response opposing a remark-stimulus.

Key words: communicative situation, communicative act, discourse, indignation, communicator.

УДК [37.016:811]:159.947.5

*Алла Павлюк,
Оксана Рогач***МОТИВАЦІЙНІ ВІДМІННОСТІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

Проаналізовані основні мотиваційні чинники, які впливають на процеси вивчення іноземних мов. Зважаючи на загальносвітові процеси глобалізації, тенденції до інтернаціоналізації бізнесової діяльності, наукових досліджень, одержання освітніх послуг, співробітництва в галузі культури і релігії, вивчення іноземної мови відіграє одну з ключових ролей у розвитку сучасного світу. Серед основних причин, що спонукають до вивчення іноземних мов, виділяють шкільну програму, прагнення особистого зростання і розвитку, інтеграцію в міжнародну спільноту, пізнання іншомовної культури, а також іноземна мова для особливих цілей (професійні, академічні, дослідницькі). Мотивація – одна з основних чинників успіху, тому учні/студенти, котрі прагнуть вивчити іноземну мову, вчитимуть її за будь-яких умов. Науковці називають її внутрішньою рушійною силою, завдяки якій студенти/учні досягають поставлених цілей – короткотривалих чи довготривалих. Довготривалі цілі пов'язані з бажанням, наприклад, здобути добру освіту, одержати кращу роботу, бути здатним спілкуватися з членами цільової іншомовної спільноти. Короткотривалі цілі можуть передбачати такі компоненти, як бажання скласти підсумковий іспит, завершити модуль чи тему. Мотивацію можна поділити на дві категорії: зовнішня, яка пов'язана з чинниками поза межами класу, та внутрішня – що відбувається в аудиторії. Зовнішню мотивацію класифікують на інтегративну (у тих випадках, коли студенти прагнуть інтегруватися в культурну спільноту цільової мови) та інструментальну (цільову мову використовують як інструмент для досягнення конкретної мети). Варто звернути увагу на те, що потужним чинником впливу на успіх студента/учня у вивченні іноземної мови є його попередній досвід вивчення мови, адже якщо він був позитивним, то це сприятиме досягненню ефективного результату. В цьому контексті релевантною є пропедевтична функція міжнародної мови есперанто, оволодіння якою як першої іноземної мови не тільки в разі підвищує результат вивчення нової іноземної мови, але й створює позитивне ставлення студентів/учнів до вивчення іноземної мови загалом.

Ключові слова: мотивація, мотиваційні відмінності, іноземна мова, метод навчання, успіх.

Постановка наукової проблеми та її значення. Тема дослідження зумовлена підвищенням інтересу лінгвістів та педагогів до зв'язку мови і людини, особливостей міжособистісного та міжкультурного спілкування; недостатньою теоретичною і практичною розробкою проблем різнопланових мотивацій, які не тільки відіграють ключову роль у вивченні іноземної мови, але є запорукою досягнення позитивного результату.

Мета і завдання статті. Ціль дослідження – виявити причини, що мотивують людей до вивчення іноземної мови з метою їхнього врахування для досягнення позитивного результату в оволодінні мовою. Реалізація поставленої мети передбачає виконання завдань: розглянути і проаналізувати мотиваційні відмінності у вивченні іноземних мов на основі соціально-культурних, економічних та демографічних чинників.

Аналіз досліджень цієї проблеми. За умов загальносвітових процесів глобалізації, тенденцій до інтернаціоналізації бізнесової діяльності, наукових досліджень, одержання освітніх послуг, співробітництва в галузі культури і релігії, вивчення іноземної мови відіграє одну із ключових ролей у розвитку сучасного світу. Серед основних причин, які спонукають до вивчення іноземних мов, виділяють шкільну програму, прагнення особистого зростання і розвитку, інтеграцію в міжнародну спільноту, пізнання іншомовної культури, а також іноземна мова для особливих цілей (професійні, академічні, дослідницькі). Питання мотивації та мотиваційних відмінностей розробляли такі зарубіжні науковці, як Р. Гарднер [3], У. Ламберт [3], Дж. Добсон [1], Т. Карл [6], Дж. Хармер [4] та інші.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Мотивація відіграє ключову роль у процесах оволодіння іноземною мовою, тому вона

становить значний інтерес для науковців. Джек Річардс визначає мотивацію як чинники, що детермінують прагнення людини щось робити [5, 238]. Під час вивчення іноземної мови оволодіння нею може зазнавати різного впливу, залежно від мотиваційних відмінностей. На думку Р. Гарднера та У. Ламберта [3], варто виділяти два типи мотивації: інструментальну й інтегративну. *Інструментальна мотивація* – бажання вивчити мову, бо вона буде корисною для певних «інструментальних цілей», як-от одержання кращої роботи, складання іспиту тощо. *Інтегративна мотивація* пов'язана з вивченням іноземної мови для спілкування із представниками іншомовної культури, які нею розмовляють. Т. Гембл зазначає, що процеси комунікації передбачають використання слів, тобто символів, які репрезентують/заміщують речі [2, 105]. Мова як система символів може успішно виконувати комунікативну функцію лише за умови її правильного вживання, а це, в свою чергу, вимагає від комунікантів відповідних лексико-граматичних та стилістичних знань, а також відповідних фонових знань.

Чому люди прагнуть вивчати іноземні мови? Чому люди хочуть вивчати англійську мову? Чи це просто заради задоволення? Чи це тому, що вони хочуть розуміти Шекспіра? Можливо, вони хочуть одержати кращу освіту, професію, роботу, зробити кар'єру? На думку Джеремі Хармера [4], існує низка причин, через які люди вивчають іноземну мову. Назвемо найважливіші:

1) Шкільна програма.

Напевно, найбільше людей у світі вивчають іноземну мову через те, що цей предмет входить до шкільної програми, тому студенти/учні вчать її незалежно від їхнього бажання. Для багатьох із них іноземна мова – бажана навчальна дисципліна; інші ж ставляться до неї або нейтрально, або негативно.

2) Розвиток/зростання.

Більшість людей хоче вивчати іноземну мову (англійську), бо думають, що вона дасть їм можливість професійного зростання та розвитку. Знання двох мов дозволить зробити кар'єру, а володіння англійською має особливо важливе значення, адже на сучасному етапі розвитку світової спільноти саме англійська стала міжнародною мовою спілкування.

3) Іншомовна спільнота.

Частина людей, які вивчають іноземну мову, проживають (чи то тимчасово, чи то постійно) в іншомовній спільноті, тому для того, щоб вижити, їм необхідне знання іноземної мови.

4) Англійська для особливих цілей.

Виділять три основні сфери, де необхідне знання англійської мови:

а) англійська для професійних цілей (повітряні диспетчери, бізнесмени у сфері міжнародної торгівлі, офіціанти, готельні адміністратори тощо);

б) англійська для академічних цілей (навчання, викладання);

в) англійська для науки й технологій (міжнародні дослідження).

Цікавим є той факт, що рівень володіння англійською мовою може значно різнитися у цих трьох групах. Наприклад, офіціант хоче говорити і слухати, тоді як науковець прагне читати і писати.

5) Культура.

Інша група людей вивчає іноземну мову, бо вони хочуть пізнати культуру цільової мови, традиції і звичаї носіїв цієї мови, а також ознайомитися з місцями її функціонування, писемними продуктами.

6) Інше.

Існує низка інших причин, чому люди вивчають іноземну мову: заради задоволення, тобто їм подобається ходити на заняття і вчитися; заради туристичної поїздки в англomовну країну, заради товариства тощо.

Зазвичай, частина з цих причин перетинаються чи об'єднуються в одне ціле, утворюючи мотиваційний комплекс.

Мотивація – один із основних чинників успіху, тому учні/студенти, які хочуть вивчити іноземну мову, вчитимуть її за будь-яких умов. Деякі науковці називають її внутрішньою рушійною силою, «драйвом», завдяки якому ті, хто вивчають іноземну мову, досягають поставлених цілей – короткотривалих чи довготривалих.

Довготривалі цілі пов'язані з бажанням, наприклад, здобути добру освіту, одержати кращу роботу, бути здатним спілкуватися з членами цільової іншомовної спільноти. Короткотривалі цілі можуть передбачати такі речі, як бажання скласти підсумковий іспит, завершити модуль чи тему.

Загалом, сильно мотивованих студентів з довготривалими цілями легше вчити, ніж тих, у кого таких цілей або немає, тобто відсутня мотивація, або ж є лише короткотривалі цілі.

Мотивацію можна поділити на дві категорії: зовнішня, що пов'язана з чинниками поза межами класу, та внутрішня, яка пов'язана з тим, що відбувається у класній кімнаті.

Водночас, зовнішню мотивацію поділяють на *інтегративну* (у тих випадках, коли студенти прагнуть інтегруватися в культурну спільноту цільової мови) та *інструментальну* (цільова мова використовується як інструмент для досягнення поставленої статті). Варто звернути увагу на те, що потужним чинником впливу на успіх студента/учня у вивченні іноземної мови є його попередній досвід вивчення мови, адже, якщо він був позитивним, то це сприятиме досягненню позитивного результату. Відтак роль педагогів полягає в тому, щоб зробити все можливе для створення сприятливої та позитивної атмосфери на заняттях із вивчення іноземної мови. У цьому контексті релевантним буде згадати пропедевтичну функцію міжнародної мови есперанто, вивчення якої як першої іноземної мови не тільки в рази підвищує результат вивчення нової іноземної мови, але й створює позитивне ставлення студентів/учнів до вивчення іноземної мови загалом.

Щодо внутрішньої мотивації, то тут необхідно звернути увагу на такі чинники, як:

- а) *фізичні умови* (світлі та просторі класні кімнати, добре оснащені й візуально правильно оформлені);
- б) *методи навчання* (мотиваційні, цікаві для учнів, такі, що вселяють упевненість в успіху);
- в) *особистість вчителя* (здатний мотивувати студентів/учнів та залучати їх до навчання).

Ще 1970 року Деніс Жірд провів дослідження, метою якого було встановити ті риси вчителя, які мотивують студентів/учнів, а отже, є запорукою успіху. Було опитано понад 1000 дітей шкільного віку, які визначили, що учитель-мотиватор діє так:

- робить свій предмет цікавим;
- вчить правильної вимови;
- чітко і зрозуміло пояснює;
- добре розмовляє англійською;
- показує однаковий інтерес до всіх студентів/учнів;
- заохочує всіх студентів/учнів брати участь у занятті/уроці;
- демонструє велике терпіння;
- наполягає на використанні розмовної мови;
- заставляє студентів/учнів працювати;
- використовує сучасні методи навчання.

Тобто, серед найважливіших чинників, студенти назвали цікаві заняття, а також професійні, конструктивні, добрі стосунки зі студентами/учнями.

г) *успіх* (саме вчитель має визначити рівень складності чи легкості завдань, адже надто легкі завдання можуть так само мотивувати чи демотивувати, як і надто складні).

Ще один вид мотиваційних відмінностей пов'язаний із віковими характеристиками, адже різні вікові категорії мають відмінні мотивації до вивчення іноземної мови: діти, підлітки, дорослі (початкового, середнього, високого рівнів). Знання та врахування цих чинників дозволить створити всі необхідні умови для успішного вивчення іноземної мови та застосування набутих знань на практиці.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, зважаючи на загальносвітові процеси глобалізації, тенденції до інтернаціоналізації бізнесової діяльності, наукових досліджень, одержання освітніх послуг, співробітництва у галузі культури і релігії, вивчення іноземної мови відіграє одну із ключових ролей в розвитку сучасного світу.

Джерела та література

1. Dobson J. M. *Effective Techniques for English Conversation Groups* / J. M. Dobson. – Washington : United States Information Agency, 1992. – 137 p.
2. Gamble M., Gamble T. K. *Communication Works* / M. Gamble, T.K. Gamble. – USA : The McGraw-Hill Companies, Inc., 1996. – 538 p.
3. Gardner R. C. *Attitudes and Motivation in Second-language Learning* / R. C. Gardner, W. E. Lambert. – Rowley : Newbury House, 1972. – 213 p.
4. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching* / J. Harmer. – Longman Group UK Limited, 1993. – 296 p.
5. Richards J. C. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* / J. C. Richards, J. Platt, H. Platt. – UK : Longman, 1999. – 423 p.
6. *Teacher Development. Making Right Movements* // Edited by Thomas Karl. – Washington : United States Information Agency, 1994. – 278 p.

References

1. Dobson, Julia. 1992. *Effective Techniques for English Conversation Groups*. Washington: United States Information Agency.
2. Gamble, Michael and Gamble, Teri. 1996. *Communication Works*. USA: The McGraw-Hill Companies.
3. Gardner R.C., Lambert W.E. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-language Learning*. Rowley: Newbury House.
4. Harmer Jeremy, 1993. *The Practice of English Language Teaching*. Longman Group UK Limited.
5. Richards, Jack and Platt, John, and Platt, Heidi. 1999. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. UK: Longman.
6. Teacher Development. 1994. *Making Right Movements*. Edited by Thomas Karl. Washington: United States Information Agency.

Павлюк Алла, Рогач Оксана. Мотивационные отличия изучения иностранных языков. Статья посвящена анализу основных мотивационных факторов, влияющих на процессы изучения иностранных языков. Учитывая общемировые процессы глобализации, тенденции к интернационализации бизнесовой деятельности, научных исследований, получения образовательных услуг, сотрудничества в сфере культуры и религии, изучения иностранного языка играет одну из ключевых ролей в развитии современного мира. Среди основных причин, которые заставляют изучать иностранные языки, выделяют школьную программу, стремление к личному росту и развитию, интеграция в международное сообщество, познание иноязычной культуры, а также иностранный язык для особых целей (профессиональные, академические, исследовательские). Мотивация является одним из основных факторов успеха, поэтому ученики/студенты, стремящиеся изучить иностранный язык, будут учить его при любых обстоятельствах. Учёные называют её внутренней движущей силой, благодаря которой студенты/ученики достигают поставленных целей: кратковременных или долгосрочных. Долгосрочные цели связаны с желанием, например, получить хорошее образование, получить лучшую работу, быть в состоянии общаться с членами целевого иноязычного сообщества. Кратковременные цели могут включать такие компоненты, как желание сдать итоговый экзамен, закончить модуль или тему.

Мотивацию можно разделить на две категории: внешняя, связанная с факторами за пределами аудитории, и внутренняя, которая зависит от того, что происходит в аудитории. Внешнюю мотивацию делят на интегративную (в тех случаях, когда студенты стремятся интегрироваться в культурное сообщество целевого языка) и инструментальную (целевой язык используется как инструмент для достижения определённых целей). Сильным фактором влияния на успех студента/ученика в овладении иностранным языком является его предварительный опыт изучения языка, поэтому, если он был позитивным, то это будет содействовать достижению эффективного результата. В этом контексте релевантной является пропедевтическая функция международного языка эсперанто, изучение которого как первого иностранного не только во много раз повышает результат овладения новым иностранным языком, но и создаёт позитивное отношение студентов/учеников к изучению иностранного языка вообще. Успех изучения иностранного языка зависит также от отношений между учителем и учеником/студентом и созданной атмосферой в аудитории, методов обучения, корреляцией между результатом и сложностью заданий.

Ключевые слова: мотивация, мотивационные различия, иностранный язык, метод обучения, успех.

Pavliuk Alla, Rohach Oksana. Motivational Differences in Learning Foreign Languages. The article deals with the analysis of the main motivational factors that influence the ways of learning foreign languages. Taking into consideration modern processes of globalization, tendencies to the internationalization of business activities, scientific research, provision of educational services, cooperation in the spheres of culture and religion, foreign language acquisition plays one of the key roles in the development of the modern world. The main reasons for learning a foreign language are the following: school curriculum, personal growth and development, integration into the world community, cognition of a new culture, and foreign language for specific purposes (professional, academic and scientific). Motivation is one of the main factors of success that is why pupils/students who have a strong desire to learn a foreign language will learn it anyway. Scholars call motivation an inner driving force due to which students achieve their set goals: short-time goals and long-time goals. Long-time goals are connected with such desires as to get education, to be able to communicate with the members of a target foreign language community. Short-term goals can include such components as a desire to pass a final test, to finish a module or topic. Motivation can be divided into two categories: external which is connected with the factors outside a classroom, and internal which depends upon what is happening in the classroom. As a rule, external motivation is subdivided into integral (when students want to integrate into a cultural community of a target language) and instrumental (a target language is used as an instrument for achieving and fulfilling certain goals). A very powerful factor which influences a success of a student in a foreign language acquisition is his previous experience in learning a language. That is why if it was positive then it will enhance the achievement of an effective result. In this context a propaedeutic function of the Esperanto is very relevant. Its learning as the first foreign language does not only multiply the positive results of a foreign language acquisition but creates a positive attitude of students to a foreign language learning in general. A success in learning a foreign language depends on the relationships between a teacher and a student and the climate in the classroom, methods of teaching, correlation between the results and difficulties of the tasks.

Key words and phrases: motivation, motivational differences, foreign language, method of teaching, success.

УДК [378.016:811.111]:004

Вікторія Панченко

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ

Проблема оптимізації вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах шляхом застосування інноваційних технологій є надзвичайно актуальною і потребує нагального конструктивного вирішення. Розкрито зміст поняття *інновації* та *інноваційної технології*, подано їх характеристику та типи; проаналізовано найбільш продуктивні для вивчення англійської мови інноваційні технології; охарактеризовано інтерактивні методи навчання англійської мови студентів університету. Дослідження робить акцент на провідних компонентах змісту навчання англійської мови, на способах діяльності, тобто на навчанні різних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання, письма. Наголошується, що інтерактивне навчання передбачає пізнання нового не від теорії до практики, а навпаки – від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування, відійшовши від традиційної логіки навчального процесу. Узагальнено основні підходи до вирішення досліджуваної проблеми й окреслено шляхи її конструктивного вирішення.

Ключові слова: інновація, педагогічна технологія, інноваційні технології, інтерактивні технології, інтерактивні методи навчання, навчання англійської мови студентів університету.

Постановка наукової проблеми та її значення. На сучасному етапі побудови українського суспільства, що характеризується розвитком нових технологій, інтеграцією у світову систему вищої освіти, актуальними є інноваційний розвиток вищих навчальних закладів та активне впровадження сучасних інноваційних інформаційних і телекомунікаційних технологій у процес професійної підготовки майбутніх фахівців. Проблема особливо актуалізується, коли йдеться про вивчення іноземної мови, оскільки саме інноваційна освітня діяльність передбачає розвиток творчих можливостей особистості й стосується не лише і не стільки створення й поширення нових ідей, концепцій, теорій, а передбачає насамперед зміну у способі навчально-пізнавальної діяльності, у стилі мислення

усіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Отже, проблема дослідження інноваційних змісту, форм і методів вивчення студентами університету іноземної (англійської) мови є надзвичайно важливою і такою, що потребує негайного її теоретико-прикладного конструктивного вирішення.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Питання використання інноваційних технологій в освітньому просторі не нове. Так, організаційно-методичне забезпечення інноваційних процесів в освіті досліджували М. Аузіна, І. Галиця, Б. Гречаник, І. Дичківська, Н. Буга, Д. Алфімов та ін. [1–3; 8]. Систематизації інновацій, їх сутнісно-структурному аналізу, оцінно-критеріальній характеристиці освітньо-інноваційної діяльності присвячено наукові доробки Л. Буркової, В. Кременя, Л. Штефан, Г. Сазоненко та ін. [4; 7]. Як зауважує С. Єрохін, інновації полягають в оволодінні всіма інструментами, які дає світовий освітній простір. І для цього, звичайно, необхідна участь насамперед викладачів у науково-дослідному процесі, занурення в світову наукову атмосферу [12].

Як стверджує М. Дмитриченко, сьогодні неможливо уявити освіту майбутніх українських фахівців без інноваційних технологій, без упровадження принципово нового підходу до інформатизації університету, який передбачає виконання таких складових: по-перше, інтеграції навчального закладу в світову інформаційну систему і, відповідно, продуктивної взаємодії з іншими вишами на рівні спільних освітніх програм; по-друге, інтенсифікації навчального процесу та активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; і, по-третє, створення умов для широкого впровадження сучасних освітніх технологій у навчальний процес і підвищення ефективності управління якістю освіти [12].

Упровадження нових технологій дозволяє впевнено дивитися в завтрашній день, наголошує О. Яковлева [12]. Далі вчена зазначає, що інноваційні технології в освітньому процесі можна розглядати з двох позицій: перша – це використання їх у тій галузі знань, в якій студенти отримують освіту; друга – використання у процесі навчання [12]. Проблема застосування інноваційних технологій у процесі вивчення англійської мови відображена в працях Т. Решетнік, М. Скуратівської, С. Сорокіної, К. Галацин, А. Хом'як та ін. [5; 6; 9; 11; 13].

Отже, аналіз педагогічної літератури свідчить про складність досліджуваної проблеми, про належний рівень її розробленості у педагогічній теорії та практиці. Однак, на нашу думку, недостатньо дослідженими є методичні аспекти застосування інноваційних технологій у навчальному процесі університету, зокрема при вивченні студентами іноземної (англійської) мови. Про це переконливо свідчать суперечності: між вимогами до сучасного фахівця стосовно сформованості його іншомовної компетентності та реальним її станом; між можливостями сучасного вищого навчального закладу і практикою оволодіння студентами іноземними мовами та ін. Тому *метою* нашої статті є аналіз інноваційних форм і методів навчання англійської мови студентів університету задля успішного вивчення студентами англійської мови. Вона здійснюється через виконання таких *завдань*: розкриття сутності інноваційної технології; визначення особливостей її застосування у навчанні англійської мови; аналіз найбільш дієвих інноваційних форм і методів, застосованих у процесі вивчення англійської мови в університеті.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування результатів дослідження. Тлумачні словники визначають поняття новації, або новатики як чогось нового (нової ідеї, моделі, програми, концепції, методу тощо); в той час як інновація – це впровадження цього нового у процес, освоєння цього нового, його реалізація. У свою чергу, технологія навчання визначається як послідовність дій педагога й студентів, при виконанні якої має бути досягнуто запланованого результату за умови врахування психо-фізіологічних, індивідуальних і вікових особливостей студентів та професійної майстерності педагога. Отже, інноваційні технології навчання – це такі технології, які, синтезуючись у процесі навчання, дають змогу підвищити ефективність навчання англійської мови, зробити навчальний процес більш активним, цікавим та різноманітним, що сприятиме покращенню освітнього рівня майбутніх фахівців [11; 13].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для твердження, що основними закономірностями впровадження інноваційних технологій навчання (зокрема англійської мови) є:

- 1) системне і планове введення інноваційних методів у навчальний процес;
- 2) інтеграція інноваційних методів з традиційними методами формування знань та з активною самостійною роботою студентів;
- 3) ґрунтовне оволодіння викладачами методикою комплексного застосування інноваційних методів;
- 4) переорієнтація мотивації навчання студентів на активне пізнання нового та самостійну роботу.

У контексті останнього твердження С. Єрохін заважує, що потрібно створювати інструментарій для самостійної роботи студента, надавати матеріали в паперовому та електронному вигляді, забезпечувати дистанційну допомогу викладачам. Електронні засоби комунікації, сучасні засоби навчання розмивають межі університету, студент отримує інформацію в зручному для нього вигляді [12].

Оскільки навчально-пізнавальна діяльність студентів на заняттях з англійської мови має здійснюватися в умовах активного сприйняття і відображення реальності, то найбільш продуктивними, як нами з'ясовано у ході дослідження, є інноваційні інтерактивні методи навчання, які й забезпечують інтерактивне навчання. Тобто таке навчання, яке, як зауважують О. Пометун і Л. Пироженко, створює комфортні умови для активного засвоєння навчального матеріалу, «за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [10].

У дослідженні нами зроблено акцент на тому, що провідним компонентом змісту навчання англійської мови є не основи наук, а *способи діяльності*, тобто навчання різних видів мовленнєвої діяльності: *говоріння, аудіювання, читання, письма*. Інтерактивне ж навчання й передбачає пізнання нового не від теорії до практики, а навпаки – від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування, відійшовши від традиційної логіки навчального процесу [5].

Інтерактивні технології навчання умовно можна поділити на чотири групи:

- 1) технології кооперативного, або групового навчання;
- 2) ігрові технології;
- 3) проблемні (дискусійні) технології;
- 4) навчання у парах (статичних, динамічних, варіаційних) [10].

У контексті нашого дослідження продуктивними виявилися напрацювання К. Галацин [5; 9], зокрема запропоновані й адаптовані нею до вивчення англійської мови такі варіанти організації роботи малих груп студентів, як: «Діалог» (спільний пошук малими групами узгодженого рішення); «Синтез думок» (передача одержаних однією групою студентів часткових результатів вирішення проблеми іншим групам); «Спільний проект» (завдання, які отримують малі групи, мають різне змістове навантаження й розкривають проблему з різних аспектів); «Пошук інформації» (тієї, що доповнює лекцію, семінар, виконання домашнього завдання); «Коло ідей» (вирішення проблемних питань, залучення всіх студентів до їх обговорення) та ін. [5].

У практичній діяльності зі студентами ми часто звертаємось до «Асоціативного куща», тобто вироблено певний алгоритм заняття з англійської мови, на якому:

- 1) конкретно, зазвичай одним словом, визначається тема, над якою працюватимуть студенти, наприклад, «Дозвілля»;
- 2) студенти активно згадують усе, що виникає в пам'яті стосовно цього слова (відпочинок, вистава, кіно, книга, театр, похід, спортивний майданчик і ін.);
- 3) викладач пропонує при потребі деякі опорні слова, взаємопов'язані, як гілки «куща», який поступово «розростається» за допомогою відповідей студентів.

Усе це вони записують на дошці та в робочих зошитах. Цей метод універсальний, оскільки збагачує словниковий запас студентів, тренує їх письмо. Застосовний для різних курсів і з різною англомовною підготовкою.

Продуктивним у вивченні англійської мови виявився також метод «мозкової атаки-каруселі». Викладач зі студентами обирає тему, яку можна поділити на підтеми, наприклад, «Освіта». Цю тему ми розділили на підтеми (дошкільна, шкільна, вища, професійна освіта), записавши їх назви на окремих аркушах. Студентська група, відповідно, поділена на підгрупи і кожній із них роздано аркуш із підтемою. Цей аркуш передається по колу від підгрупи до підгрупи, на ньому фіксуються відповіді на поставлені запитання з конкретної теми. Вправа продовжується доти, доки кожна група не дасть відповіді на всі запитання. Чітко визначається час відповідей. Закінчує група свій рух на аркуші, з якого й розпочинала вправу. Одержані матеріали узагальнюються, доповнюються, коректуються й вивчається дана тема. Цей метод також універсальний, активізує мислення, вчить працювати у групі, аналізувати, узагальнювати; збагачує словниковий запас, сприяє розвитку англомовного мовлення та грамотності письма.

Для студентів старших курсів конструктивним у вивченні англійської мови, зокрема розмовної, став метод «Мікрофон». Так, ми визначили тему «Моя країна – Україна», вибрали уявний мікрофон (наприклад, звичайна кулькова ручка). Насамперед викладач запропонував студентам сформулювати мету заняття англійською мовою (для прикладу, «сьогоднішнє заняття розширить мої знання про Україну» або ж «на сьогоднішньому занятті я розкажу про свою любов до України» тощо). Слово бере той, хто отримує уявний мікрофон. Студенти мають говорити чітко, швидко і по суті. Небажано коментувати та оцінювати слабкі відповіді. Одразу по закінченню викладач або ж хтось зі студентів мають виправити помилки.

Важливу роль у вивченні англійської мови відіграють також методи case study («підгрупи швидкого обговорення») з чотирьох-п'яти осіб, ділові та рольові ігри, імітаційні ситуації та ін.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Для підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців важливим є застосування у професійній підготовці інноваційних технологій. Особливо актуальне використання інноваційних, зокрема інтерактивних технологій у процесі навчання англійської мови у вищій школі. Сьогодні все частішими стають упровадження електронних систем управління, створення електронних бібліотек, архівів електронних документів. Налагоджується спілкування викладачів і студентів у режимі онлайн.

Нами виокремлено найбільш продуктивні інноваційні технології вивчення англійської мови:

- використання ділових ігор, проблемних ситуацій при проведенні занять;
- проведення тренінгових занять;
- застосування комп'ютерно-інформаційних методів навчання;
- розробка тестових завдань для поточного та підсумкового контролю знань студентів;
- розроблення програмових електронних підручників, посібників та методичних матеріалів.

Особливе значення у процесі вивчення англійської мови студентами університету нами відведено впровадженню інтерактивних методів навчання. Подальшого дослідження потребують методичні рекомендації щодо ефективного вивчення англійської мови студентами вишів.

Джерела та література

1. Алфімов Д. В. Інноваційна освітня система вищої школи: шляхи відродження / Д. В. Алфімов // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. / ред. кол. : Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 158–160.

2. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті : навч. посіб. для студ. навч. закл. / М. О. Аузіна, А. М. Возіна ; Нац. банк України, Львів. банк. ін-т. – Л. : ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
3. Буга Н. Ю. Становлення наукової та інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах / Н. Ю. Буга, Т. О. Науменко // Економіст. – 2006. – № 9. – С. 60–64.
4. Буркова Л. В. Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму управління інноваційним процесом в освіті / Л. В. Буркова // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. / ред. кол. : Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2000. – С. 231–238.
5. Галацін К. О. Умови формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / К. О. Галацін // Молодь і ринок : щорічний наук.-пед. журн. – Дрогобич : РВВ «Коло», 2012. – № 7 (90). – С. 144–147.
6. Галиця І. Інноваційні механізми активізації педагогічного і наукового процесів / І. Галиця, О. Галиця // Вища школа : наук.-практ. вид. – 2011. – № 7/8. – С. 31–37.
7. Гречаник Б. В. Інноваційний потенціал вітчизняних ВНЗ: особливості та проблеми його формування / Б. В. Гречаник // Інвестиції: практика та досвід. – 2010. – № 11. – С. 24–27.
8. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 218 с.
9. Малашевська К. О. Експериментальна програма формування комунікативної культури майбутніх інженерів / К. О. Малашевська. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. – 88 с.
10. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.С.К., 2002. – 135 с.
11. Решетнік Т. С. Інноваційні тенденції у методиці навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / Т. С. Решетнік // Вісник психології і педагогіки. – 2014. – № 14. – Режим доступу : http://www.psyh.kiev.ua/Решетнік_Т.С._Інноваційні_тенденції_у_методиці_навчання_іноземних_мов
12. Інноваційний розвиток вищої школи: Україна – серед перших або відстаючих? // Комсомольская правда в Украине / Міжнар. наук.-техн. ун-т ім. акад. Ю. Бугая. – 2016. – № 232 (3932/25327). – Режим доступу : <http://www.istu.edu.ua/pro-mntu/publikacii-v-zmi/innovaciinii-rozvitok-vishchoji-shkoli/>
13. Самсонова О. В. Упровадження інновацій в систему вищої освіти [Електронний ресурс] / О. В. Самсонова // Інноваційні технології в навчальному процесі: шляхи оптимізації викладання дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» : матеріали дистанційної семінару-наради (17-27 квіт. 2012 р., м. Харків – м. Івано-Франківськ). – Х. : Вид-во НфаУ, 2012. – С. 61–67. – Режим доступу : www.ifnmu.edu.ua/images/stories/docs/statti_movoznavstvo/7.doc.

References

1. Alfimova, D. V. 2000. "Innovatsiina Osvitnia Systema Vyshchoi shkoly: Shliakhy Vidrozhennia". In *Pedahohichni Innovatsii: Idei, Realii, Perspektyvy*, edited by L. I. Danylenko, et al., 158–160. Kyiv: Lohos.
2. Auzina, M. O., and Vozina, A. M. 2003. *Innovatsiini Protsezy v Osviti*. Lviv: Lvivskyi Bankivskyi Instytut, Natsionalnyi Bank Ukrainy.
3. Buha, N. Yu., and Naumenko, T. O. 2006. "Stanovlennia Naukovoї ta Innovatsiinoї Diialnosti u Vyshchykh Navchalnykh Zakladykh". *Ekonomist* 9: 60–64.
4. Burkova, L. V. 2000. "Klasyfikatsiia Pedahohichnykh Innovatsii yak Element Mekhanizmu Upravlinnia Innovatsiynym Protsekom v Osviti". In *Pedahohichni Innovatsii: Idei, Realii, Perspektyvy*, edited by L. I. Danylenko, et al., 231–238. Kyiv: Lohos.
5. Halatsyn, K. O. 2012. "Umovy Formuvannia Komunikatyvnoi Kultury Studentiv Vyshchykh Tekhnichnykh Navchalnykh Zakladiv". *Molod i Rynok* 7 (90): 144–147. Drohobych: RVV «Kolo».
6. Halytsia, Ihor, and Halytsia, Oleksander. 2011. "Innovatsiini Mekhanizmy Aktyvizatsii Pedahohichnoho i Naukovoho protsesiv". *Vyshcha Shkola* 7/8: 31–37.
7. Hrechanyk, B. V. 2010. "Innovatsiyni Potentsial Vitchyznianskykh Vyshchykh Navchalnykh Zakladiv: Osoblyvosti ta Problemy Yoho Formuvannia". *Investysii: Praktyka ta Dosvid* 11: 24–27.
8. Dychkivska, I. M. 2004. *Innovatsiini Pedahohichni Tekhnolohii*. Kyiv: Akademvydav.
9. Malashevska, K. O. 2009. *Eksperymentalna Prohrama Formuvannia Komunikatyvnoi Kultury Maibutnykh Inzheneriv*. Luts'k: Volynskyi Natsionalnyi Universytet Imeni Lesi Ukrainky.
10. Pomietun, O., and Pyrozhenko, L. 2002. *Interaktyvni Tekhnolohii Navchannia: Teoriia, Praktyka, Dosvid*. Kyiv: A.S.K.
11. Reshetnik, T. S. 2014. "Innovatsiini Tendentsii u Metodytsi Navchannia Inozemnykh Mov". *Visnyk Psykholohii i Pedahohiky* 14. http://www.psyh.kiev.ua/Решетнік_Т.С._Інноваційні_тенденції_у_методиці_навчання_іноземних_мов.
12. 2016. "Innovatsiyni Rozvytok Vyshchoi Shkoly: Ukraina – sered Pershykh abo Vidstaiuchykh?" *Komsomolskaia Pravda v Ukraine*, 232. <http://www.istu.edu.ua/pro-mntu/publikacii-v-zmi/innovaciinii-rozvitok-vishchoji-shkoli/>
13. Samsonova, O. V. 2012. "Uprovadzhennia Innovatsii v Systemu Vyshchchoi Osvity". www.ifnmu.edu.ua/images/stories/docs/statti_movoznavstvo/7.doc.

Панченко Виктория. **Иновационные технологии обучения английскому языку студентов университета.** Проблема оптимизации изучения иностранного языка в высших учебных заведениях путем применения инновационных технологий является чрезвычайно актуальной и требует неотложного конструктивного решения. Раскрыто содержание понятий *инновация*, *инновационная технология*, представлены их характеристики и типы; проанализированы наиболее продуктивные для изучения английского языка инновационные технологии; охарактеризованы интерактивные методы обучения английскому языку студентов университета. Исследование делает акцент на ведущих компонентах содержания изучения английского языка, на способах деятельности, а именно на изучении разных видов речевой деятельности: говорении, аудировании, чтении, письме. Отмечается, что интерактивное обучение предусматривает познание нового не от теории к практике, а наоборот – от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение, отойдя от традиционной логики учебного процесса. Обобщены основные подходы к решению исследуемой проблемы и намечены пути ее конструктивного решения.

Ключевые слова: инновация, педагогическая технология, инновационные технологии, интерактивные технологии, интерактивные методы обучения, обучения английскому языку студентов университета.

Panchenko Viktoria. **Innovative Technologies in Teaching English to University Students.** The article considers the importance of the innovative technologies in foreign languages teaching process and proves that they are extremely relevant, facilitate the optimization of learning a foreign language and require overall constructive solution and implementation. In the focus of attention is the analysis of innovative forms and methods of teaching English to university students. The article contributes to understanding of the most important issues of the problem under consideration and offers insights into the essence of innovative technologies, laying emphasis on the definition of the peculiarities of implementing them into teaching and learning English at university. The author concentrates on the analysis of the most effective innovative forms and methods used in the process of studying English at the university. In the article the content of innovation and innovative technology notions are considered; the most important their characteristics and types are highlighted on the basis of the analysis and selection of the most productive of them for teaching English. The selected by the author interactive methods of teaching English to university students are described in the article. In the conclusions to the article the author suggests some effective ways and forms to ensure the constructive solution of the problem under discussion and to make it beneficial for teaching and learning English at university.

Key words: innovation, educational technology, innovative technology, interactive technology, interactive teaching methods, teaching English to students of universities.

УДК 811.112.2'37

*Людмила Пасик,
Лариса Рись*

ІМЕННИКОВІ КОМПОЗИТИ-МЕТАФОРИ ЯК ОСОБЛИВИЙ ВИД СЛОВОСКЛАДНОЇ НОМІНАЦІЇ

Розглядається малодосліджений вид іменникового словоскладання німецької мови – іменникові композити-метафори, які утворюються внаслідок взаємодії процесів словоскладання та метафоричного перенесення. Запропоновано визначення іменникових композитів-метафор, відмежовано їх від інших видів іменникового словоскладання, встановлено їхні різновиди залежно від метафоризації першого або другого складників чи всього композита в цілому. Проаналізовано відношення між безпосередніми складниками іменникових композитів-метафор та позначуванням поняттям, а також способи вербалізації асоціативного зв'язку між мислимим об'єктом та об'єктом, використаним для порівняння, у номінативній структурі іменникових композитів. Описано основні морфологічні словотвірні моделі іменникових композитів-метафор німецької мови, особливості їхньої семантики, розглянуто реалізацію номінативної, когнітивної та прагматичних функцій композитів-метафор. Проаналізований вид іменникових композитів слугує детальнішій класифікації видів іменникового словоскладання німецької мови. Наведені приклади свідчать, що описані моделі словоскладання є продуктивними словотвірними процесами в сучасній німецькій мові.

Ключові слова: іменниковий композит (ІК), іменниковий композит-метафора (ІКМ), перший безпосередній складник (ПБС), другий безпосередній складник (ДБС), метафора.

Постановка наукової проблеми та її значення. Словоскладання – найпродуктивніший і найпоширеніший тип словотворення в німецькій мові. Слова-композиції, які складаються з двох і більше компонентів, слугують зручним засобом для передачі складних понять у стислій, компактній формі, а семантичні комбінаторні можливості складових частин компонентів безмежні. Номінація у формі іменникових композитів може здійснюватися і на основі метафоричного переосмислення композита чи одного із його складників та переносу значення з початкового, зазвичай конкретного, речового, денотата на новий, узагальнений, абстрактний. Такі метафоричні композити німецької мови можна розглядати як взаємодію двох процесів: словотворення, а саме словоскладання, та процесу метафоричного переосмислення. Композитам-метафорам не приділено достатньої уваги як у теорії метафори, так і в композитології, де вони лише класифікуються як один із семантичних видів іменникових композитів. А метафоричні моделі іменникового словоскладання виступають не лише джерелом поповнення лексичного складу мови, але й слугують утворенню великої кількості неологізмів, okazіоналізмів, експресивно-образних номінацій у розмовному мовленні, мові мас-медіа та реклами. Детальнішого вивчення потребують насамперед відношення між складниками композитів-метафор та позначуванням поняттям, а також взаємодія словотвірних процесів із процесами метафоричного переосмислення.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Вивченню іменникових композитів у німецькій мові присвячено праці багатьох мовознавців (В. С. Вашунін, М. Д. Степанова, I. Barz, D. Elke, W. Fleischer, W. Motsch, L. Ortner, C. Peschel), однак на вивченні композитів-метафор зосередили свою увагу лише деякі вчені. Їх було розглянуто, зокрема, як засіб мовної економії та вербалізації метафоричних концептів (В. Є. Прищепа, Л. Ф. Рись), досліджувалися окремі аспекти їхньої семантики (С. С. Стремедловська), а також текстотвірні та прагматичні функції (S. De Knop, H. Skirl). Однак не існує чіткої дефініції такого виду словоскладання, а також системного дослідження структури, семантики та функцій іменникових композитів-метафор. Значна продуктивність метафоричних моделей словоскладання у німецькій мові, а також недостатня вивченість цього виду словотворення зумовлюють актуальність нашого дослідження.

Мета і завдання статті. Ціль дослідження полягає в аналізі структури та семантики іменникових композитів німецької мови з метафоричним першим, другим чи обома складниками. Реалізація поставленої мети передбачає виконання таких завдань: диференціювати іменникові композити-метафори від інших видів іменникових композитів, проаналізувати відношення між складниками композитів-метафор та позначуванням поняттям, а також способи вербалізації асоціативного зв'язку у номінативній структурі іменникових композитів. Аналіз та диференціація особливих випадків іменникового словоскладання сприятимуть детальному вивченню системи словотворення німецької мови.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Механізм творення метафори реалізується за рахунок перенесення за подібністю двох речей або двох думок про них. Двокомпонентна структура іменникового композита (ІК) може називати обидва предмети чи явища: той, який використовуються для порівняння, та той предмет чи явище, який пояснюється, іменується за допомогою метафори. Метафоричне складне слово здатне фіксувати у своїй номінативній структурі факт установлення схожості між безпосередньо не зв'язаними предметами та явищами навколишнього світу.

Однак до сьогодні не існує чіткого визначення, що розуміється під іменниковим композитом-метафорою (ІКМ). Окрім того, дослідники використовують багато термінів для позначення композитів, у яких один зі складників використовується у непрямому значенні. У німецькій науковій літературі це: Vergleichskomposita, Vergleichsbildungen, Kompositionsmetaphern, Metaphernkomposita.

Німецька дослідниця Г. Скірл розуміє під композитами-метафорами (Kompositummetaphern) детермінативні композити, у яких один із компонентів є метафорично переосмисленим [4, 25]. Як правило, це другий складник (ДБС), означуване слово, наприклад: *Kreditvirus*; але метафоричному переосмисленню може піддаватися і перший складник (ПБС): *Karawanen-Kapitalismus*. Однак дослідниця не відносить до композитів-метафор композити, які піддаються переосмисленню повністю, адже процес метафоризації відбувається у них автономно і не пов'язаний із процесом словоскладання.

Проте не всі дослідники дотримуються такої ж думки. С. де Кноп відносить і повністю переосмислені іменникові композити до композитів-метафор: “*Das Scheitern der EU-Verfassung ist ein Knochenbruch, aber keine Querschnittslähmung*” [2, 251].

Відносячи до ІКМ лише ті композити, які містять у своїй номінативній структурі як предмет, використаний для порівняння, так і мислимий предмет, дослідники значно обмежують можливі варіанти асоціативних зв'язків, які можуть виникати між компонентами іменникового композита і позначуванням предметом. Так, відношення між складниками композита *Staatsschiff* можна передати запропонованою Г. Скірл схемою: ПБС *подібний до* ДБС. Однак, якщо розглядати відношення між компонентами ІК *Wüstenschiff* та позначуванням предметом (верблюдом), ми бачимо, що мислимий предмет не виражено у номінативній структурі ІКМ. У метафоричному значенні використовується ДБС композита, а ПБС передає не мислимий предмет, як у випадку із *Staatsschiff*, а ознаку, яка пов'язана із цим предметом, адже пустеля (*Wüste*) – це місце проживання верблюда.

Щодо повністю переосмислених іменникових композитів, то вони не відрізняються від інших простих чи похідних слів, які можуть уживатися у прямому і метафоричному значеннях. Однак існують ІКМ, котрі не мають свого прямого значення, лише метафоричне. Процес метафоризації таких композитів відбувся, ймовірно, одночасно із процесом словотворення. Як, наприклад, у ІКМ *Stolperstein* словник фіксує лише переносне значення “*Schwierigkeit, an der etwas, jemand leicht scheitern kann*”. Тобто іменникові композити-метафори – лексичні одиниці, які у плані вираження є складними словами (композитами), а в плані змісту характеризуються метафоричним переосмисленням усього іменникового композита або наявністю метафоричного значення в одного зі складників композита.

За допомогою метафоричних композитів називаються передусім такі поняття, які важко піддаються опису та розумінню або ж потребують для цього значних мовних затрат. Композити-метафори є однослівними найменуваннями, які, безумовно, можна розглядати як засіб значної мовної економії, адже іменникові композити і так є структурами, які в згорнутій формі передають певну інформацію про позначуваний предмет. Композити-метафори – особливий вид вторинної номінації, який поєднує в собі як словотвірні процеси, так і процеси метафоричного осмислення дійсності. Такі номінативні одиниці є поширеними і в мові науки, наприклад: *Sprachfamilie, Sprachverwandschaft, Sprachstamm, Sprachzweig*. Функціонуючи як терміни, такі композити втрачають свою образність, зазвичай не мають конотативного значення і виконують передусім номінативну та когнітивну функції, на відміну від інших метафоричних композитів, що використовуються у художніх текстах, мові публіцистики та розмовному мовленні.

Багато із метафоричних композитних найменувань фіксується лексикографічними джерелами: *Querdenker* (людина з нестандартним мисленням), *Rachedurst* (жага помсти), *Hexenschuss* (простріл, поясничний радикуліт), *Verhandlungsmarathon* (довгі перемовини). Цей факт можна розглядати як підтвердження того, що композити-метафори активно використовуються для формування нових понять у мовній картині світу.

Розпізнавання та розуміння композитів-метафор, які не є усталеними та не фіксуються у словниках, залежить не лише від семантики їхніх складників, але й комунікативно-прагматичних факторів. Вирішальним для правильного прочитання таких композитів у певному комунікативному контексті є те, що їхнє дослівне розуміння незрозуміле, не

узгоджується з контекстом, на відміну від метафоричного значення. Так, можна легко розпізнати метафоричне значення ПБС у композиті *Bulldozer-Strategie* (sueddeutsche.de, 07.10.2015), однак у ІК *Bulldozer-Gangster* (spiegel.de, 25.08.2005) цей же ПБС використано у прямому значенні, і відношення між складниками цього композита можна зрозуміти з наступного контексту: «*Nach Angaben der Polizei rammten die Täter mit einem verminten Bulldozer die Vorderfront des Gebäudes*».

Залежно від наявності метафоричного переосмислення усього іменникового композита чи лише одного із його складників, метафоричні композити поділяються нами на три основні різновиди: 1) повністю переосмислені: *Affenzahn, Sommerloch, Tapetenwechsel*; 2) композити, в яких джерелом метафоризації виступає другий компонент: *Scherzkeks, Benzinkutsche*; 3) композити, в яких перший компонент є джерелом метафоричного образу: *Betonfraktion, Schmiergeld*. При цьому спостерігаємо можливі різновиди, залежно від відношень між вербалізованими складниками значення та значенням усього іменникового композита.

У структурі композита з метафоричним другим компонентом у формі ПБС представлений мислимий предмет та предмет, що використовується для порівняння, у формі ДБС іменникового композита. При цьому асоціативний зв'язок між предметами може встановлюватися на основі окремої ознаки чи ознак, які властиві обома предметам. Так, наприклад, порівняння чогось із горою (*Berg*) чи хмарою (*Wolke*) здійснюється на основі їхньої форми: *Datenbergen, Schuldenberg, Staubwolke, Datenwolke* (сервіс зберігання даних в Інтернеті, який оформляється у вигляді хмари). У композитах *Scheidungskrieg, Alltagsdschungel, Handteller, Fehlerteufel, Lebensweg, Gehirnschmalz* ДБС фокусує нашу увагу на певних властивостях позначуваного, створюється певне уявлення, образ, який співвідноситься з предметом чи явищем, вираженим другим складником. ДБС у таких композитах називає не категорію предметів, до яких належить позначуване (родове поняття), як це характерно для типових детермінативних композитів, а предмет чи явище, із яким мовець асоціює позначуване.

У наведених іменникових композитах ПБС може повністю заміщати весь ІК, однак уже без метафорично-експресивної характеристики позначуваного, що теж є нетиповим для детермінативних композитів. Але оскільки ІК називає і предмет, використаний для порівняння (*Bildspender*) – другий складник ІК, і мислимий предмет (*Bildempfänger*) – перший складник, В. Флейшер та І. Барц кваліфікують такі ІК як компаративно-ендоцентричні [3, 99]. До компаративно-ендоцентричних ІК можна віднести й ІК зі зворотнім напрямом асоціативного зв'язку.

Іншу групу композитів з метафоричним ДБС становлять ІК, у структурі яких не представлено мислимий предмет чи явище. ПБС композита в такому випадку називає одну з ознак, яка належить до структури знання про позначуваний предмет, що допомагає здійснити проекцію однієї структури знань на іншу й установити мислимий референт. Так, в ІК *Kaderschmiede* освітня установа порівнюється із кузнею, в якій готуються («куються») кадри; *Wortakrobat* – людина, яка дуже вміло поводить з мовою, словами; як *Touristenmagnete* позначено привабливі для туристів місця, котрі порівнюються з магнітом. Переосмислення другого складника композита відбувається у цих випадках безпосередньо у складі наведених ІК.

ДБС у композитах-метафорах може бути усталеною метафорою, яка широко застосовується в мові. Переносне метафоричне значення такої лексики може фіксуватися в словнику, як у композитах: *Spionage-Ring, Befehlskette, Umzugswelle, Fernsehfuhs*. Завдяки усталеності таких метафор вони можуть утворювати цілі словотвірні ряди, наприклад: *Börsenhai, Finanzhai, Kredithai, Miethai*. Тобто ДБС може входити до складу ІК у своєму переносному метафоричному значенні або ж його переосмислення може відбуватися одночасно із процесом словоскладання.

Часте застосування одного і того ж іменника в переносному значенні у складі композитів веде до переходу окремих іменників до афіксоїдів (напівафіксів). Наприклад, широко застосовуються як ДБС ІК метафорично переосмислені іменники **Papst**: *Literatur-Papst*, *Medienpapst*, *Rechtschreib-Papst*; **Zar**: *Auto-Zar*, *Öl-Zar*, *Kriegszar*, які вже зазначені у словнику Дуден як словотвірні елементи. Аналогічні приклади можна навести і з іменником **Ikone**: *Medien-Ikone*, *Wall-Street-Ikone*, *Kunst-Ikone*, *Stil-Ikone*. До цієї ж групи ІКМ відносимо й ІК з аугментативним компонентом **Riese**: *Automobilriese*, *Chemieriese*, *Hotelriese*, *Medienriese*.

При переосмисленні ПБС у метафоричному композиті спостерігаємо зворотний напрям асоціативного зв'язку між складниками ІК: ДБС *подібний до* ПБС. У цьому випадку ПБС, як це властиво детермінативним ІК німецької мови, слугує означенням щодо ДБС, який, у свою чергу, експлікує більш загальне родове поняття, клас, до якого ми відносимо позначуване. Граматична основа та семантичне ядро таких композитів зберігаються закріпленими за другим складником. Такі ІК відрізняються від прототипного виду детермінативних композитів лише наявністю асоціативних зв'язків між другим та першим складниками, адже зазвичай у детермінативному композиті ПБС безпосередньо виражає диференційну ознаку позначуваного.

У метафоричних композитах із переосмисленим ПБС прослідковуємо різні можливості встановлення асоціативного зв'язку між позначуваними складниками предметами чи явищами на основі створеного образу або однієї ознаки, використаної для порівняння. Виявлено реалізацію асоціативного зв'язку між другим та першим складниками на основі:

1) зовнішнього вигляду, зокрема форми, наприклад: *Haufenwolke* (купчаста хмара), *Knopfaugen* (круглі блискучі очі), *Bleistiftabsatz* (високий каблук). Часто асоціативні зв'язки між предметами встановлюються на основі кольору чи особливого забарвлення, наприклад: *Zitronenfalter* – «лимонниця» (метелик сімейства Білянок), де метелик порівнюється з лимоном за кольором. Інколи один і той же компонент використовується у низці композитів. Так, в ІК *Zebrafink* (зеброві амадина, вид птахів), *Zebrafisch* (риба-зебра) ПБС реалізує таку свою ознаку, як забарвлення у світлу та темну смужки. Таку ж функцію цей ПБС виконує і в інших ІК: *Zebrahemd* (тільник), *Zebrastreifen* (пішохідний перехід), *Zebraanzug*, *Zebrauniform* (арештантська смугаста роба). За своїм яскравим оформленням отримав назву і вид газет та журналів, які виконують зазвичай лише розважальну функцію: *Regenbogenpresse* – жовта преса;

2) фізичних властивостей предмета, використаного для порівняння, наприклад: *Betonfraktion* (фракція, яка дотримується твердого політичного курсу), *Eisengarn* (дуже міцні бавовняні або лляні нитки);

3) функціональних чи акціональних характеристик, наприклад: в ІК *Botenstoff* (нейротрансмітер – речовина, яка передає подразнення у нервовій системі) порівняння здійснено на основі функції цієї речовини «передавати інформацію», яку має і посланець. В ІК *Froschmann* (аквалангіст, легкий водолаз) порівняння з жабою здійснюється теж на основі уявлення людини про те, як вона плаває та пірнає. Сюди можемо віднести і такі ІК, як *Amphibienfahrzeug* – автомобіль-амфібія (може плавати);

4) ментальних чи духовних характеристик особи, з якою порівнюється позначуване, наприклад: *Mutterliebe*, *Bruderhand*, *Schwesterliebe*;

5) просторових або орієнтаційних уявлень про предмет, залучений до порівняння. Так, наприклад, ІКМ *Dachverband*, *Dachorganisation* слугують для позначення головної організації, яка об'єднує інші, підпорядковані їй структури. У цьому випадку для встановлення асоціативного зв'язку використано місце знаходження даху, наш досвід орієнтації у просторі на основі зіставлення за типом «верх – низ». Часто така орієнтація пов'язана із наданням позначуваним явищам і певної оцінки за принципом «верх – це добре», наприклад: *Spitzenbesetzung*, *Spitzenfilm*, *Spitzenqualität*, *Topathlet*, *Topausbildung*, *Topveranstaltung*;

б) певних образних, часто стереотипних уявлень про предмет чи явище, використані для порівняння. Образному представленню певної ознаки позначеного сприяють ПБС у таких ІК: *Hawaiihemd* (яскрава безрукавка з мотивами, які вважаються типовими для Гавайських островів), *Mondgehalt*, *Mondpreis* – дуже завищена (далека, недосяжна для більшості) заробітна плата, ціна.

Номінація на основі певного стереотипного, інколи помилкового, уявлення людей про певні речі здійснюється і в таких композитах: *Sonntagskind* – везуча людина (ніби через те, що народилася у неділю), *Montagsauto*, *Montagsproduktion* – машина / продукція із недоліками (через уявлення, що в понеділок люди працюють менш сконцентровано), *Rabenmutter* – погана мати (через уявлення про те, що ворони рано покидають і не турбуються про своїх дітей).

Із певними стереотипними уявленнями пов'язано також використання як першого складника ІКМ прецедентних імен, які актуалізують в адресата певні структури знання міфологічного, культурного, літературного, історичного характеру. Наприклад, образне найменування чорно-жовтої коаліції (CDU і FDP) *Tigerenten-Koalition* базується на знанні відомого в Німеччині персонажа дитячої історії *Tigerente* (тигрокачки), який має жовте в чорну смужку забарвлення.

Використане як ПБС прецедентне ім'я може апелювати до зовнішніх атрибутів, усталеного зовнішнього образу прецедентної особи: *Doris-Day-Charme*, *Marilyn-Monroe-Outfit*, *Marilyn-Monroe-Frisur*, *Mozartzopf*, *Hitlerbärtchen*; до характеристик її діяльності: *Herkules-Aufgabe*; до особливостей її поведінки: *King-Kong-Gehabe*.

В. Флейшер та І. Барц розглядають дотичними до метафоричних композитів моделі аугментативних іменникових композитів, перший компонент яких виражає значення збільшеності. Найпоширенішою є модель із ПБС *Riese(n)*, наприклад: *Riesenhaus*, *Riesenaufgabe*, *Riesenauswahl*, *Riesendurst*, *Riesenfußballer*. При цьому ПБС може реалізувати не лише значення велетенського розміру, але й великої кількості, інтенсивності чи видатної якості. Таку ж роль можуть виконувати й інші іменники як перший складник композита, наприклад: *Herz(ens)* (*Herzensangst*, *Herzensnot*), *Bomben* (*Bombenfigur*, *Bombengehalt*, *Bombenkondition*), *Heide* (*Heidenarbeit*, *Heidenschreck*), *Mord* (*Mordsangst*, *Mordswut*), *Hölle* (*Höllenkrach*, *Höllenlärm*).

У такій же підсилювальній функції можуть використовуватися переосмислені назви тварин, які ще додають оцінно-емотивного значення за рахунок їхнього застосування як лайливих слів, наприклад: *Affe* (*Affengeschwindigkeit*, *Affenkälte*, *Affentempo*), *Bulle* (*Bullenhitze*), *Sau* (*Sauleben*, *Sauwirtschaft*, *Sauglück*), *Hund* (*Hundelohn*, *Hundewetter*, *Hundeangst*), *Mammut* (*Mammutgebilde*, *Mammuttournee*, *Mammutveranstaltung*). Такі аугментативні композити відносимо до метафоричних через використання першого складника у переносному значенні, хоч і усталеному, зафіксованому в словнику.

Одночасно із метафоричним переосмисленням складника ІК може відбуватись і його метонімічне переосмислення. Взаємодію процесів метафоричного та метонімічного переосмислення спостерігаємо у процесі номінації багатьма композитами. Такі композити, як *Vollmondgesicht*, *Eierkopf*, *Milchgesicht*, *Quadratschädel*, *Gipskopf*, можуть позначати частину тіла людини, яка асоціюється з певними предметами (у цьому випадку ми спостерігаємо лише процес метафоричного переосмислення ПБС ІК), або ж у взаємодії з метонімічним перенесенням – особу, яка володіє такою ознакою. В окремих випадках взаємодія метафоричних та метонімічних процесів відбувається безпосередньо у процесі номінації. Так, ІК *Betonkopf* використовується лише для позначення впертої нерозумної людини і не може використовуватись як звичайний детермінативний композит та позначати голову людини.

Такі композити, як *Augenblick* (момент), *Handsäge* (ножівка), метафоризуються як одне ціле. Вони прирівнюються В. Флейшером та І. Барц до простих метафоричних слів та розглядаються як компаративно-екзоцентричні композити [3, 99]. Переосмислення всього композита відбувається у цьому випадку в процесі вторинної номінації, його метафоричне

значення зумовлене властивостями позначуваного складним іменником предмета чи явища й не пов'язане з процесом словоскладання. Наприклад, композит *Nussschale* позначає в прямому значенні шкаралупу горіха, а при переосмисленні – маленький корабель; *Katzenauge* окрім ока kota позначає відбивач світла на велосипеді чи машині; *IK Meilenstein* позначає придорожній камінь, що вказує відстань у милях, а в переносному значенні – важливу віху в чиемусь розвитку, рубіж.

У випадках переосмислення всього ІК під час установлення асоціативного зв'язку між двома сутностями пряме значення ІК називає предмет, використаний для порівняння, а метафоричне – мислимий референт. Цей процес, згідно з В. Н. Телія, є процесом автономної вторинної номінації [1, 181], оскільки метафорична трансформація ІК відбувається без опори на зміст одного зі складників, композит переосмислюється цілісно, як окрема мовна одиниця.

В окремих випадках ІК був створений як образне позначення чогось, і не вживається у прямому значенні. Наприклад, ІК *Stolperstein* (камінь спотикання) використовується для позначення певних труднощів. Цікавим є те, що цей ІК отримав ще одне значення, був ще раз переосмислений на основі своєї номінативної структури. Як *Stolpersteine* стали називати пам'ятні дошки невеликого розміру, які містять коротку інформацію про жертв нацизму і розміщуються зазвичай біля колишніх місць проживання цих людей безпосередньо на тротуарі. Таким чином перехожі дійсно «спотикаються» об них, точніше – зупиняються, щоб прочитати викарбувану на цих пам'ятних знаках інформацію та вшанувати цих людей.

ІК можуть базуватися на знанні прецедентного феномена. Наприклад, ІК *Erbsenprobe* позначає випробування на шляхетне походження, розуміння якого базується на знанні казки «Принцеса на горошині». ІК, утворені на основі прецедентних феноменів, можуть входити до національної когнітивної бази й становити духовну спадщину німецького народу. Наприклад: ІК *Sterntaler* використовується для позначення «небесного благословення, винагороди (часто неочікуваної)»; порівняємо: *Derweil nimmt die Kanzlerin die Segnungen des wirtschaftlichen Aufschwungs entgegen wie das Mädchen im Märchen die Sterntaler, die vom Nachthimmel regnen* (sueddeutsche.de, 18.06.2014). Такі метафори німецький дослідник Й. Цінкен назвав інтертекстуальними, оскільки їхнє функціонування в дискурсі ґрунтується не на індивідуальній репрезентації образу, а на маніпулюванні культурними уявними світами [5, 123].

Схожими є ІК, утворені на основі фразеологічних виразів. Так, ІК *Erbsenzählerei* (дріб'язкова, педантична поведінка) має яскраву внутрішню форму та функціонує поряд із виразом *Erbsen zählen* (бути дріб'язковим, жадібним, педантичним).

Основну частину іменникових композитів-метафор представлено словотвірною моделлю Sub + Sub, що відповідає загальній тенденції в іменниковому словоскладанні німецької мови. В окремих випадках серед повністю переосмислених ІКМ та ІКМ із метафоричним другим складником натрапляємо на ІКМ з ПБС, вираженим прикметником чи дієсловом: *Wimmerholz* (скрипка), *Klatschtante* (базіка). Серед словотвірних моделей композитів-метафор із метафоричним першим складником спостерігаємо також переосмислення прикметника (*Schwarzarbeit* – нелегальна робота), дієслова (*Schmiergeld* – хабар), прислівника (*Querdenker* – людина із нестандартним мисленням), словосполучення (*Schönwetterdemokratie*, *Vogel-Strauß-Politik*) та навіть речення (*Eine-Hand-wäscht-die-andere-Korruption*).

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Аналіз семантичних характеристик метафор-композитів виявив, що лише ІК з метафоричним ПБС здатні виконувати субкласифікуючу функцію, виділяти предмет із класу йому подібних, виражати у формі першого складника його особливу ознаку на основі встановлення певних асоціативних зв'язків з іншими предметами. При цьому така субкласифікація притаманна не лише суб'єктивному сприйняттю речей, а є закономірною властивістю пізнання світу, про що свідчить наявність багатьох метафор у мовах різних термінологічних систем. Так,

метафоричні композити *Perlmutterfalter*, *Zitronenfalter* позначають різні види метеликів, *IK Mutterkonzern*, *Tochtergesellschaft*, *Schwesterfirma* – різні види фірм.

У випадку метафоричного або ж метафоричного та метонімічного переосмислення другого складника, який є відповідальним за субкласифікацію, чи усього композита ДБС не виражає родового поняття та не виконує субкласифікуючої функції. Встановити клас предметів, до якого належить позначуване, можна лише розпізнавши метафору, ту ознаку, на основі якої відбулося порівняння двох явищ. Виняток становлять ті іменникові композити-метафори, у яких мислимий предмет експліцитно виражений у формі ПБС. У таких іменникових композитах ПБС може повністю заміщати весь ІК, що є швидше винятком для іменникових композитів німецької мови. При цьому втрачається метафорично-експресивна характеристика позначуваного. Так, ІК *Scheidungskrieg* не позначає якийсь особливий вид війни, а розлучення, яке інколи перетворюється на «війну» між колишніми чоловіком та жінкою.

Іменникові композити з метафоричним значенням передають не лише певні поняття, але, як і інші метафори, використовуються в дискурсі для виконання певних прагматичних функцій. Поряд із номінативною та когнітивною функціями більшість композитів-метафор виконують експресивну функцію. Адже метафоричні найменування завжди привертають увагу своєю образністю і здатні передавати не лише певну інформацію про позначуване, але й ставлення мовця до нього. Образність метафори є одним із чинників, який обумовлює прагматичну дію метафори, яка може полягати у зміні ставлення до позначуваного, пробудженні інтересу до нього, переконанні у його позитивній чи негативній цінності або виникненні певної емоційної реакції. Такий вплив може досягатися за допомогою композитних метафоричних найменувань насамперед завдяки певній перспективізації, висуненню на передній план окремих характеристик позначуваного. Предметом подальшого дослідження може бути зіставний аналіз функціонування метафоричних словотвірних моделей ІК у різних типах дискурсу.

Джерела та література

1. Телия В. Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц / В. Н. Телия. – М. : Наука, 1986. – 144 с.
2. De Knop S. Die Rolle des Textes bei der Interpretation von metaphorischen Neubildungen / Sabine De Knop // *Deutsche Sprache : Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*. – 2003. – № 31 (3). – S. 250–262.
3. Fleischer W. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache / Wolfgang Fleischer, Irmhild Barz. – 3. Aufl. – Tübingen : Niemeyer, 2007. – 382 S.
4. Skirl H. Kompositummetaphern – semantische Innovation und textpragmatische Funktion [Elektronische Ressource] / Helge Skirl // *Metaphorik.de*. – 2010. – № 19. – Zugangsregime : http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/19_2010_skirl.pdf
5. Zinken J. Imagination im Diskurs: Zur Modellierung metaphorischer Kommunikation und Kognition : Dissertation zur Erlangung der Würde eines Doktors im Fach Linguistik [Elektronische Ressource] / Jörg Zinken. – Bielefeld, 2002. – 262 S. – Zugangsregime : <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/483/>

References

1. Teliya, Veronika. 1986. *Konnotativnyi Aspekt Semantiki Nominativnykh Yedinit*. Moskva: Nauka.
2. De Knop, Sabine. 2003. "Die Rolle des Textes bei der Interpretation von metaphorischen Neubildungen". *Deutsche Sprache* 31 (3) : 250–262.
3. Fleischer, Wolfgang. Barz, Irmhild. 2007. *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.
4. Skirl, Helge. 2010. "Kompositummetaphern – semantische Innovation und textpragmatische Funktion". *Metaphorik.de*. http://www.metaphorik.de/sites/www.metaphorik.de/files/journal-pdf/19_2010_skirl.pdf
5. Zinken, Jörg. 2002. "Imagination im Diskurs: Zur Modellierung metaphorischer Kommunikation und Kognition". PhD diss. <http://bieson.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2004/483/>

Пасык Людмила, Рысь Лариса. Именные композиты-метафоры как особый вид словосложной номинации. Рассматривается малоисследованный вид именного словосложения немецкого языка – именные композиты-метафоры, которые образуются в результате взаимодействия процессов словосложения и метафорического переноса. Дано определение именных композитов-метафор, они дифференцированы от других

видов именного словосложения, установлены их разновидности в зависимости от метафоризации первого, второго компонентов или всего композита в целом. Проанализировано отношение между непосредственными составляющими именных композитов-метафор и обозначаемым понятием, а также способы вербализации ассоциативной связи между мыслимым объектом и объектом, использованным для сравнения, в номинативной структуре именных композитов. Описаны основные морфологические словообразовательные модели именных композитов-метафор немецкого языка и особенности их семантики, рассмотрена реализация номинативной, когнитивной и прагматических функций композитов-метафор. Проанализированный вид именных композитов служит более детальной классификации видов именного словосложения немецкого языка. Приведенные примеры свидетельствуют, что описанные модели словосложения являются продуктивными словообразовательными процессами в современном немецком языке.

Ключевые слова: именной композит, именной композит-метафора, первая непосредственная составляющая, вторая непосредственная составляющая, метафора.

Pasyk Liudmyla, Rys Larysa. Nominal Metaphorical Compounds as a Particular Type of Compound Word Nomination. This article presents a discussion of a type of nominal composition in modern German which has received very little investigative attention – nominal metaphorical compounds which are formed by the interaction of compounding processes and metaphorical transfer. In this paper metaphorical compounds are defined with precision and are distinguished from other types of nominal compositions. Their varieties are identified on the basis of the metaphorical use of the first or second constituent or of the noun compound as a whole. The relationship between the immediate constituents of nominal metaphorical compounds and the denominated items are analyzed, as well as ways of verbalizing the associative connection between the object which is denoted and that which is used for comparison, in the nominative structure of nominal metaphorical compounds. A description is given of the basic morphological word formation models of nominal metaphorical compounds in modern German and their semantic features, and the implementation of the nominative, cognitive and pragmatic functions of metaphorical compounds is reviewed. The type of noun compounds which were analysed provides evidence that the described compounding models are productive word formation processes in the modern German language.

Key words: noun compound, nominal metaphorical compound, the first immediate constituent, the second immediate constituent, metaphor.

УДК 811.111'27:801.661

Еліна Розвод

МІФОЛОГІЧНЕ ТА СИМВОЛІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КОНЦЕПТУ *SUN* ЯК ОСНОВНА ФОРМА ВИРАЖЕННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО БУТТЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ЕТНОСУ

Розглянуто низку підходів до визначення та вираження міфологічного та символічного значення концепту *SUN* і встановлення символічних рис міфологеми в мовній картині носіїв англійської мови. Кожній лінгвокультурній спільноті притаманні певні уявлення про світ, що існують у формі колективних узагальнень, що передаються із покоління в покоління у вигляді міфів, архетипів, символів, стереотипів поведінки тощо. Усі зазначені поняття співвідносяться з міфологічною картиною світу тими базовими уявленнями про світ, які є спільними для носіїв англійської мови і котрі слугують основою їхньої культурної ідентичності. Міф – це не якась окрема частина життя людини – ним пронизана кожна сфера людського життя, а найбільше – культура. Для символів характерна культурна пам'ять, що походить ще з тих часів, коли для людини первинною була міфологічна концептуалізація світу. Відповідно, такі міфологічні символи стають ключовими рисами кожної національної картини світу та представляють її глибинні витоки. На відміну від концепту в його традиційному розумінні, міфологічні концепти (міфологеми) репрезентують дещо розмиті знання, тобто нечіткі уявлення про навколишній світ. Міфологеми є також досить нестабільними: протягом свого існування вони можуть створюватись, трансформуватись, а іноді зникати, залежно від культурно-історичних умов та середовища, в якому вони існують. Міфологеми можуть належати культурі загалом та відображати загальну специфіку міфологічного мислення, яка збереглася в сучасному глобалізованому світі завдяки взаємовпливу культур і стереотипному відображенню ірреального у всіх народів.

Ключові слова: міф, міфологема, символ, етнос, репрезентація, національна картина світу.

Постановка наукової проблеми та її значення. Невід'ємною складовою національного буття є духовна культура етнічної спільноти, значну частину якої займають раціональні та ірраціональні уявлення про навколишній світ, його концептуалізація та сприйняття. Кожен етнос самовизначається через власну історію, яка досить часто втаємничена саме у міфах. М. Еліаде стверджував, що міф – це сакральна історія соціуму, його вірування, упередження та переконання.

На сучасному етапі розвитку наукової думки ставлення до міфу та його трактування суттєво змінилися. Міф має символічний характер, адже завдяки тому, що він складається з нескінченних та безсмертних живих істот, найлегше піддається символічній обробці, але будь-який міф є символом лише тому, що він представляє загальну ідею у вигляді живої істоти, а жива істота завжди безкінечна у своїх можливостях. Символи – це універсальні засоби вираження наших уявлень про світ [5, 76]. Існує багато підтверджень того, що міфологічна традиція має глибоко символічний характер. Значна кількість символів, властивих певному культурному надбанню та відомих у всьому світі, своїм корінням сягають глибоко у міфологічний світ.

Міф, завдяки своїй символічності, є зручною мовою для опису вічних моделей індивідуальної та суспільної поведінки, загальних законів соціального та природного космосу. Міф дозволяє вийти за соціально-історичні та просторово-часові межі задля виявлення «загальнолюдського» змісту та встановити глибинні структури національної міфологічної картини світу, що, своєю чергою, дозволяє окреслити первинну структуру базових національних концептів.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Дослідження у межах міфологічної картини світу проводять з огляду на специфіку етнічної свідомості мовців, а також з урахуванням національних традицій, обрядів, вірувань та міфології. Відомо, що словесна символіка будь-якого народу виступає важливим чинником творення національно-культурної картини світу, а через глибоке знання системи національних символів ми можемо усвідомити не тільки картину світу, спосіб мислення давніх пращурів, а й їхні естетичні й моральні ідеали та цінності. Значну частину своїх праць, пов'язаних з аналізом та тлумаченням символів і міфів, знаходимо у науковому доробку таких науковців, як О. Потебня, О. Лосев, С. Аверинцев, Л. Саннікова, Д. Кертін, J. E. Cirlot, M. Eliade, M. Müller, E. Tylor, G. Frazer.

Мета статті – дослідити особливості об'єктивації концепту SUN за допомогою міфічного та символічного компонентів концептуальної картини світу американського етносу.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Міфи, котрі розповідають про створення сонця, як правило, розглядають його як світило, створене та відправлене на небо первісним племенем або Богом Світла, і заперечують його існування ще перед створенням світу. В інших легендах Сонце було визволене з печери богатирем чи з'явилося в результаті самопожертви Бога чи героя. Потреба в світлі веде до думки про те, що воно повинно бути створене – тому різноманітні методи його креації знайшли відбиток у міфології багатьох стародавніх народів, зокрема й американців.

Зі всіх міфів про сонце, котрі дійшли до нас, найбільший інтерес представляють міфи індіанців Північної Америки через неординарність легенд та їх різноманітність.

У «Міфах первісної Америки» Джеремі Кертіна представлено один із найцікавіших міфів про створення сонця, так званий солярний міф. Детально розглянемо цей міф, оскільки він вважається одним із найкращих переказів про сонце.

Міф розповідає про намір злого, кровожерливого старого на ім'я Сас (Sas мовою індіанців вінту означає «сонце») вбити свого зятя Тулхухерріса (Tulchuherris). Після багатьох невдалих спроб здійснити свій злочинний задум, він запропонував змагання в згинанні сосен: старий був упевнений, що, змусивши свого зятя забратися на верхівку високого дерева, він зможе пригнути сосну низько до землі і, відпустивши її, раптово закинути свого ворога на

небо і тим самим знищити його. Однак у Тулчухерріса був захований у волоссі мудрий захисник – маленький дух на ім'я Вінішуйат (Winishuyat), який попередив його про небезпеку і допоміг йому зробити так, щоб підступний задум тестя обернувся проти нього самого [7, 15].

Фрагмент із міфу: *He [Tulchuherris] rose in the night, turned toward Sas, and said: "Whu, whu, whu, I want you Sas to sleep soundly". Then he reached his right hand toward the west, toward his great-grandmother's, and a stick came into it. He carved and painted the stick beautifully, red and black, and made a fire-drill. Then he reached his left hand toward the east, and wood for a mokos [arrow straightener] came into it. He made the mokos, and asked the fox dog for a fox-skin. The fox gave it. Of this he made a headband, and painted it red. All these things he put into his quiver. "We are ready", said Tulchuherris. "Now, Daylight, I wish you to come right away". Daylight came. Sas rose, and soon after they started for the tree. "My son-in-law, I will go first", said Sas, and he climbed the tree. Go higher, "Whu, whu, whu, I want you Sas to sleep soundly". Then he reached his right hand toward the west, toward his great-grandmother's, and a stick came into it. He carved and painted the stick beautifully, red and black, and made a fire-drill. Then he reached his left hand toward the east, and wood for a mokos [arrow straightener] came into it. He made the mokos, and asked the fox dog for a fox-skin. The fox gave it. Of this he made a headband, and painted it red. All these things he put into his quiver. "We are ready", said Tulchuherris. "Now, Daylight, I wish you to come right away". Daylight came. Sas rose, and soon after they started for the tree. "My son-in-law, I will go first", said Sas, and he climbed the tree. "Go higher" [11].*

Основний зміст міфу полягає не в поєдинку між Сасом і Тулчухеррісом, а в тому, що завдяки Тулчухеррісу з'явилися такі небесні світила, як Сонце та Місяць: *"My father-in-law, you are split. You are two. The larger part of you will be Sas (the Sun), the smaller part Chanah (the Moon), the white one, and this division is what you have needed for a long time, but no one had the strength to divide you. You are in a good state now. You, Chanah, will grow old quickly and die, then you will come to life, and be young again. You will be always like that in this world. Sas, you will travel west all the time, travel every day without missing a day. You will travel day after day without resting. You will see all things in the world, as they live and die. My father-in-law, take this too from me". Tulchuherris then threw up to Sas a quiver made of porcupine skin. "I will take it", said Sas, "and I will carry it always". Then Tulchuherris gave Chanah the quartz head-band, and said: "Wear it around your head always, so that when you travel in the night you will be seen by all people" [11].*

У міфі також зазначено, що Сас пов'язав лисячу шкуру навколо голови і прив'язав мокоса навскоси на лоб. Паличку для добування вогню він закріпив у волоссі ззаду. Потім Тулчухерріс підкинув вгору дві червоні ягоди, сказавши: *"Take these and make red cheeks on each side of your face, so that when you rise in the morning, you will be bright and make everything bright" [11].* Тобто, коли вранці сонце вставатиме, воно повинно бути достатньо яскравим, щоб освітлювати усе навколо себе.

Далі Сас пішов в Олелпанті, де жив його батько Олелбіс (Olelbis), і там знайшов чудову і дуже велику парну. Тим часом Олелбіс спав, нічого не знаючи про гостя, проте під ранок його раптово злякав і розбудив шум. Він прокинувся і побачив когось біля себе, проте відразу зрозумів, хто це був. Сас повернувся до нього і сказав: *"My father, I am split. I thought myself the strongest person in the world, but I am not; Tulchuherris is the strongest". "Well, my son, Sas", said Olelbis, "where do you wish to be? and how do you wish to live?" "I am come to ask you", replied Sas. "Well," answered Olelbis, "you must travel all the time, and it is better that you go from east to west. If you go northward and travel southward, I don't think that would be well. If you go west and travel eastward, I don't think that will be well either. If you go south and travel northward, I don't think that will be right. I think that the best is which Tulchuherris told you. He told you to go east, and travel to the west. He said, there is a hot place in the east that you must go into and get hot before you start every morning. I will show you the road from east to west. In a place right south of this is a very big tree, a tobacco tree, just half-way between east and west. When you come from the*

east, sit down in the shade of the tree, rest a few minutes, and go on. Never forget your porcupine quiver or other ornaments when you travel. [...] Go to the east. Go to the hot place every morning. There is always a fire in it. Take a white oak staff, thrust the end of it into the fire till it is one glowing coal. When you travel westward, carry this burning staff in your hand. In summer take a manzanita staff, put it in the fire, and burn the end. This staff will be red-hot all the day. Now you may go east and begin. You will travel all the time day by day without sleeping. All living things will see you with your blowing staff. You will see everything in the world, but you will be always alone. No one can ever keep you company or travel with you. I am your father, and you are my son, but I could not let you stay with me” [11].

Наведений міф свідчить про високий рівень символічності його основних образів і вказує на те, що розуміння образу Сонця як небесного світила збігається з реальним баченням та усвідомленням його як невід’ємної частини навколишнього середовища. Щодо особливих характеристик небесного світила, то із зазначених прикладів бачимо, що Сонце – це жива істота чоловічого роду, наділена певними зовнішніми ознаками: голова, пов’язана лисячою шкурою, яка робить його видимим на світанку, а також яскраві червоні щоки. Сонце весь час мандрує: день за днем, без сну. Його всі бачать і воно всіх бачить, але воно завжди самотнє, і ніхто і ніколи не зможе подорожувати з ним.

Найбільш яскравим і найменш осмисленим, попри існування великої кількості визначень та інтерпретацій, є центральне поняття, пов’язане з вивченням мови символів. Кожен символ – окрема ланка у нескінченному ланцюжку відповідностей всединого універсуму, відповідностей, які відкриті підсвідомості (наприклад, у фольклорі й сфері художньої творчості) і які, хоч і відіграють значну роль у нашому бутті, але майже не фіксуються свідомістю у повсякденному житті. Як зауважує Д. Купер, символіка – це інструмент пізнання, а також прадавній фундаментальний спосіб вираження реальності, здатний розкрити її різні аспекти, недосяжні для інших засобів, завдяки чому символізм може привести до прямого осмислення реальності. Символ не можна штучно створити. Він виходить за межі індивідуального в універсальне і є іманентним життям духа. Символ – це не лише еквівалент чогось, він містить у собі великі можливості та дозволяє сприйняти фундаментальний зв’язок різних форм і виявів будь-якого феномена. Символіка лежить в основі людського розуму, тому жодним чином не можна її ігнорувати [3, 5–7]. Спроби визначити символ корелюють із уявленнями про аксіоми мовної сигніфікації О. Лосева [4, 89], відповідно до яких мовноконцептуальна система етносу виникає в результаті подвійного викривлення дійсності, у зв’язку з цим з’являється знакова система, що служить для орієнтації людини як представника етносу у світі, і є досить умовним конструктором.

З іншого боку, символ виступає знаковою фіксацією міфу, тобто репрезентує міфічне, проте виходить за часові рамки. «Усяка символізація – а вся наука і все мистецтво є символізацією – це спроба втекти від часу. Усі символи узагальнюють, викликають відсутнє, служать інструментами, дозволяють нам контролювати наші пересування річкою часу, і тому вони є спробами контролювати час. Але якщо наука намагається бути істиною про події у всі часи, то й мистецтво прагне бути подією у всі часи» [9, 223].

Міф є системою з іманентними його феноменальному статусу законами організації, зумовленими своєрідною логікою (ігноруванням причинно-наслідкових відношень і закону виключеного третього, керованістю логікою бриколажу, своєрідним розподілом хронотопу і т. ін.), яка не збігається з логікою профанного світу. І оскільки міф організований за осями синтагматики і парадигматики, то символічне значення, як провідне серед міфопоетичних, резонує за обома осями та породжує синтагмо-парадигматично організовані ряди символів, які унаочнюють, опредмечують міф і репрезентують його конкретними образами. При такому підході символи є смислоформами образно-предметної маніфестації міфу.

Міфи певного етносу всеохоплюючі, проте відомо чимало вдалих спроб охопити тлумаченнями енциклопедичного типу цілісні міфи, а не лише міфи окремого етносу [1], або

кількох етносів, поєднаних століттями спільної історії чи близьких територіально [8]. Такими, наприклад, є енциклопедичний словник «Мифы народов мира» [6], або Біблійні енциклопедичні словники [2]. Важливими реферативними працями є словники символів [3], присвячені опису не всього міфу, а лише його важливих фрагментів. Але й вони переважно є словниками енциклопедичного типу, тобто словниками-довідниками, у яких пояснюється не слова, а предмети, особи, явища, поняття міфічного світу.

Міфологічні та символічні словники, зазначені вище, містять певні відомості про значення слова, проте головна їхня мета – описати зовнішній вигляд предмета, створіння чи явища, особливості їхньої поведінки, історію виникнення, ціннісно-обрядове навантаження.

У словнику символів “A Dictionary of Symbols”, упорядкованого Дж. Кірлотом (J. E. Cirlot), знаходимо таку дефініцію-пояснення символу Сонця: “In theogony, the Sun represents the moment (surpassing all others in the succession of celestial dynasties) when the *heroic principle shines at its brightest*. Thus, after *Uranus, Saturn and Jupiter*, comes *Helios Apollo*. On occasion, the Sun appears as the direct son and heir of the *god of heaven*, and Krappe notes that he inherits one of the most notable and moral of the attributes of this deity: *he sees all* and, in consequence, *knows all*. In India, as *Surya*, it is the *eye of Varuna*; in Persia, it is the *eye of Ahuramazda*; in Greece, as *Helios*, the *eye of Zeus (or of Uranus)*; in Egypt it is the *eye of Ra*, and in Islam, of *Allah*. With his “youthful” and filial characteristic, the Sun is associated with the hero, as opposed to the father, who connotes the heavens, although the two (sun and sky) are sometimes equated” [10, 302]. Тут ми спостерігаємо позитивні характеристики небесного світила, образ героя – “god of heaven”, котрий возвеличується: “he sees all, knows all”.

Наступна дефініція символу Сонця ототожнюється з дев'ятнадцятою картою колоди Таро, адже саме на ній зображене сонце. Ця карта в колоді Таро – одна з найбільш сприятливих. Традиційна її назва – «Сонце», проте іноді трапляється й «Повелитель світового вогню»: “The nineteenth enigma of the Tarot pack. The allegory shows the disk of the astral king surrounded by alternating straight and flamelike rays, golden and red, symbolizing the twofold activity of the Sun in giving out warmth and light. Beneath the Sun, from which a golden spray is falling, are a young couple in a green field, and in the background there is a wall. This couple symbolizes the Gemini under the beneficial influence of spiritual light. The Sun is the astral body of immutable constancy, and hence it reveals the reality of things – not their changing aspects as the Moon does. It is related to purification and tribulation, the sole purpose of which is to render transparent the opaque crust of the senses so that they may perceive the higher truths. But the Sun, apart from providing light and heat, is the source of supreme riches, and this is symbolized, in the allegory, by the golden drops which, as in the myth of Danae, rain down upon the human couple. On the positive side, this enigma symbolizes glory, spirituality and illumination. On the negative side, it stands for vanity or an idealism incompatible with reality ” [10, 304].

Усі значення символу мають здатність демонструвати логіку конкретного, а у структурі міфа зміст завжди виражений логікою абстрактного. За логікою абстрактного кожна конкретна сутність-компонент символічного ряду, своєю чергою, виступає символом кількох абстрактних сутностей: наприклад, сонце символізує не лише плодючість, але й життя, добро, радість, красу, мудрість. «Сонце – символ вищої космічної сили; всевидяще божество, серце космосу, центр буття й інтуїтивного знання “розум світу”, око світу й око дня» [3, 310].

Цікавими є зображення Сонця у різноманітних емблемах і символах, наприклад, в одній із церков у Новій Англії в орнаменті стін біля вівтаря можна побачити символи, котрі уособлюють древні поклоніння і возвеличення Сонця. Посередині цього символу знаходиться диск, обрамлений виступаючими променями, а в центрі – символ імені Христа. Графічно цей символ виглядає так:

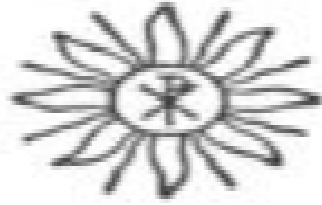


Рис. 1. Символ, який втілює древні возвеличення Сонця [7, 215].

Отже, міфологічні та символічні уявлення про Сонце представляють його як джерело світла, тепла, центр космосу, всесвіту чи буття, а також могутнє божество, здатне творити життя.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Здійснений аналіз символічної та міфологічної репрезентації сонця свідчить про те, що для носіїв англійської мови SUN – це не просто небесне світило, а основа буття, центр матеріального та духовного життя. У подальших розвідках прослідкуємо репрезентацію та розуміння концепту SUN у художньому дискурсі англійської художньої літератури та простежимо спільне та відмінне між міфічним і реальним.

Джерела та література

1. Войтович В. М. Українська міфологія / В. М. Войтович. – 2-е вид. – К. : Либідь. 2005. – 662 с.
2. Библиейская энциклопедия : в 2 т. : [репр. воспроизведение изд. 1891 г. / сост. архим. Никифор]. – М. : NB-press, Центурион, АПС. – Т. 1. – 902 с.
3. Купер Дж. Энциклопедия символов / Дж. Купер. – М. : Золотой век, 1995. – 401 с.
4. Лосев А. Ф. Знак. Символ. Миф : труды по языкознанию / А. Ф. Лосев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 478 с.
5. Мазиев Ю. М. Мифология политического дискурса в современном информационном пространстве / Ю. М. Мазиев, С. В. Сарафанникова // Язык, коммуникация и социальная среда : межвуз. сб. науч. тр. – Воронеж : ВГТУ, 2001. – Вып. 1. – С. 75–83.
6. Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. Т. 2 / гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Сов. энцикл., 1992. – 719 с.
7. Олкотт У. Т. Мифы о солнце / У. Т. Олкотт ; пер. с англ. Н. Ю. Жиловой. – М. : ЗАО Центрполиграф, 2013. – 221 с.
8. Славянские древности : этнолингвистический словарь : в 5 т. / под ред. Н. И. Толстого. – М. : Междунар. отношения, 1995–2009. – Т. 1–4.
9. Фаулз Дж. Аристос / Джон Фаулз ; под общ. ред. В. Мельник ; пер. с англ. – Вінниця : Тезис, 2003. – 335 с.
10. A Dictionary of Symbols / by J. E. Cirlot ; translated from the spanish by Jack Sage. – London : Routledge & Kegan Paul, 1962. – 400 p.
11. Olcott W. T. Sun Lore of All Ages [Electronic resource] / William Tyler Olcott. – N. Y. and London : G. P. Putnam's Sons, [1914]. – Access mode : SunLoreofAllAgesbyWilliamTylerOlcott.pdf

References

1. Voitovych, Valerii. 2005. *Ukrainska Mifolohiia*. Kyiv: Lybid.
2. Nikifor, Arkhimandrit. 1991. *Bibleiskaia Entsiklopediia v 2 Tomakh*. Moskva: NB-press, Tsenturion, APS.
3. Kuper, Dzh. 1995. *Entsyklopediia Simvolov*. Moskva: Zolotoi Vek.
4. Losev, A. F. 1982. *Znak. Simvol. Mif*. Moskva: Moskovskii Universitet.
5. Maziiev, Yu. M., and Sarafannikova, S. V. 2001. "Mifologiiia Politicheskogo Diskursa v Sovremennom Informatsyonnom Prostranstve". *Yazyk, Kommunikatsiia i Sothyalnaia Sreda* 1: 75–83. Voronezh: VGTU.
6. Tokariev, S. A., et al. 1992. *Mify Narodov Mira: Entsiklopediia v 2 Tomakh. Tom 2*. Moskva: Sovetskaia Entsiklopediia.
7. Olkot, U. T. 2013. *Mify o Solntse*. Translated by Zhylova, N. Yu. Moskva: ZAO Tsyntropoligraf.
8. Tolstoi, N. I., ed. 1995–2009. *Slavianskii Drevnosti: Etnolingvisticheskii Slovar v 5 Tomakh*. Moskva: Mezhdunarodnye Otnosheniia.
9. Faulz, Dzh. 2003. *Aristos*. Translated from the English. Vinnytsa: Tezis.

10. Cirlot, J. E. 1962. *A Dictionary of Symbols*. Translated from the spanish by Jack Sage. London: Routledge & Kegan Paul.

11. Olcott, William Tyler. 1914. *Sun Lore of All Ages*. New York and London: G. P. Putnam's Sons. [SunLoreofAllAgesbyWilliamTylerOlcott.pdf](#)

Розвод Элина. Мифологическое и символическое значения концепта SUN как основная форма выражения социокультурного бытия американского этноса. Рассмотрен ряд подходов к определению и выражению мифологического и символического значения концепта SUN и установлению символических характеристик мифологеми в языковой картине носителей английского языка. Каждому лингвокультурному сообществу присущи определенные представления о мире, которые существуют в форме коллективных представлений, передающихся из поколения в поколение в виде мифов, архетипов, символов и стереотипов поведения. Все указанные понятия соотносятся с мифологической картиной мира теми базовыми понятиями, представлениями о мире, которые являются общими для носителей данного языка и которые служат основой их культурной идентичности. Миф не является какой-то отдельной частью жизни человека – им пронизана каждая сфера человеческой жизни, а больше всего – культура. Символы характеризуются культурной памятью, которая происходит еще с тех времен, когда для человека первичной была мифологическая концептуализация мира. Соответственно, такие мифологические символы становятся ключевыми чертами каждой картины мира и характеризует ее определенным образом. В отличие от концепта в его традиционном понимании, мифологические концепты (мифологеми) составляют определенные размытые знания, то есть нечеткие представления о мире. Мифологеми также достаточно нестабильны: на протяжении своего существования они могут создаваться, трансформироваться, а иногда исчезать в зависимости от культурно-исторических условий и среды, в которой они существуют. Мифологеми могут принадлежать культуре вообще и отражать общую специфику мифологического мышления, которая сохранилась в современном обществе благодаря взаимовлияниям культур и стереотипному отражению ирреального у всех народов.

Ключевые слова: миф, мифологема, символ, этнос, репрезентация, национальная картина мира.

Rozvod Elina. Mythological and Symbolic Significance of the Concept SUN as the Main Form of Sociocultural Expression of Being of the American Ethnos. The article considers a number of approaches to the definition and expression of the mythological significance of the concept SUN and establishment of the symbolic features of mythologeme in the linguistic map of the world used by the native speakers of English. Each linguocultural community has some worldviews which exist in the form of collective representations which are passed from generation to generation in the form of myths, archetypes, symbols and certain patterns of behavior. All these concepts are related to the mythological picture of the world that contains the basic concepts common to the native speakers of English and which are the foundation of their cultural identity and existence. Myth is not a separate part of life – it goes through every sphere of the human life, and most of all – a national culture. Symbols are characterized by the cultural memory, which comes from the time when a mythological conceptualization of the world was basic for a person. Accordingly, these mythological features are the key features of each linguistic picture of the world. Unlike the concept in the traditional sense, mythological concepts (myths) reflect the vague knowledge about the mythological conceptualization of the world and worldviews. Myths are also quite unstable: during their existence, they can be created, transformed, and sometimes disappear, depending on the cultural and historical context and environment in which they exist. Myths may be a part of the general culture and reflect the overall specificity of mythological thinking which is preserved in the ethnic community.

Key words : myth, mythology, symbol, ethnos, representation, national linguistic mapping of the world.

INSTANT ACTIONS IN MODERN ENGLISH: ACHIEVEMENTS VS SEMELFACTIVES

The article focuses on two aspectual classes of predicates: achievements and semelfactives. The approaches to their differentiation are quite controversial. In the history of linguistics semelfactives were treated either as a subclass of achievements or activities. The article argues that they constitute an independent aspectual class. The examples from the British national corpus illustrate and ground the observations made in the course of the analysis.

Semelfactives and achievements are defined as telic, stageless events. The telicity of the achievement class lies in their ability to denote an event of change whereas the telicity of semelfactives is explained by their natural atomicity. Since the semelfactive verbs do not denote a change they can be summed into one singular iterative event (S-summing operation). The stages of this event are lexically accessible. This fact differentiates them from the class of activities.

A semelfactive verb may denote both an action of single occurrence and a multiplicative action. Light verb constructions, due to the presence of a pronominal modifier, eliminate this ambiguity.

An instant action can be expressed by accomplishments and even states depending on the context. The default aspectual class of a predicate changes under the influence of context: an aspectual coercion takes place.

Key words: aspectuality, telicity, iteration, semelfactive, achievement, accomplishment, activity, state.

Aspectuality field in English has always been a controversial question in linguistics. Z. Vendler's four-way aspectual classification of verbs gave rise to numerous discussions as to the appropriateness of identifying aspect on the verb level. One and the same verb in Z. Vendler's classification may belong to two different aspectual classes depending on the object it takes (e. g. the verb **run** is classified as an activity verb whereas the predicate **run a mile** is an accomplishment [12]. Z. Vendler distinguishes achievements, accomplishments, activities and states as four aspectual classes. Achievements and accomplishments are both telic events [+telic], though they differ in duration: achievements denote instant actions [-durative] while accomplishments are durative [+durative]. Activities as well as states are atelic [-telic] but contrary to states express dynamic actions [+dynamic]. States are marked as non-dynamic [-dynamic]. In Z. Vendler's classification, which is considered to be fundamental in the field, we do not find any difference between such verbs as **reach**, **arrive** on the one hand and **blink**, **flap** on the other.

*When she **reached** the plateau she remained standing, watching for Joss Barnet, waiting for the moment when she would see him riding towards her* (BNC C90 1143).

*She **blinked**, then laughed as she said, 'You must be a reader of thoughts, sir* (BNC AT7 954).

All of them denote instant telic actions, thus can be classified as achievements. However, the latter apart from instant meaning may have an iterative interpretation. It poses a question as to how far identical in the aspectual terms they are. The answer to it comes from a detailed comparative analysis of the both types.

The first who drew attention to the difference between achievements and such instant events as **blink**, **wink**, **cough** was B. Comrie [4]. He defines them as punctual events or semelfactives which denote "a situation that takes place (or has taken) once and only once (a single cough)" [1, 42]. Semelfactives as a separate aspectual class appear also in the classification of M. Moense and M. Steedman. The scholars distinguish between two instant (which they call atomic) events: culminations and points which correspond to our achievements and semelfactives respectively. Culmination events are resultative [+consequent] whereas points are not [-consequent] [8, 15–28].

A detailed analysis of semelfactives is given in C. Smith's research. In her classification semelfactives are dynamic, non-durative and atelic events [11, 19].

W. Croft and S. Rothstein do not distinguish semelfactives into a fifth aspectual class. In W. Croft's classification they are called cyclic achievements [5, 24]. S. Rothstein treats them as a subclass of activities [9, 29].

B. Comrie argues that a semelfactive verb should be treated as a complete action with no explicit internal temporal structure, though he concedes that there can be a situation when such verbs as **flap**, **cough** (meaning a single cough, flap) may be split into stages:

*"...a situation where someone is commenting on a slowed down film which incorporates someone's single cough, as for instance in an anatomy lecture: here, it would be quite appropriate for the lecturer to comment on the relevant part of the film and **now the subject is coughing**, even in referring to a single cough, since the single act of coughing has now been extended, and is clearly durative, in that the relevant film sequence lasts for a certain period of time"* [4, 43].

This view on semelfactives draws them closer to the aspectual class of accomplishments rather than achievements. We may distinctly single out stages in the process of **eating an apple** (**eat an apple** – an accomplishment) in the same way as we can see an explicit trajectory in the process of **flapping wings** (**flap wings** – a semelfactive). However, the stages of **blinking**, **winking**, **sneezing**, **coughing** and **flapping** are so short that normally we do not identify them in everyday communication. The imperfective (atelic) reading of semelfactives in common perception is the iteration of one and the same holistic event and not of its stages. The selection of the empirical material from the British national corpus (BNC) testifies to the fact.

*He imagined a nightmare scene where every time you **blinked**, or blew your nose, or scratched an itch, the auctioneer would up the price, until you found you had paid eight thousand pounds for a snooker ball* (BNC ACV 1062).

*'He's being Christian again', said Camille, and she and Sam **giggled** intermittently for the rest of the evening* (BNC G1D 2162).

*'I only **sneezed** a couple of times...but you know what mother is like', Patrick said defensively* (BNC EVG 745).

The iterative meaning of the verbs under analysis is specified by the adverbial modifiers, determiners **every time**, **intermittently**, **a couple of times**.

This observation allows us to treat semelfactives as instant stageless actions [-stages] in the same way as achievements. Nonetheless, contrary to achievements, semelfactives do not presuppose a change of state – a transition from one state into another [-change]. The examples above show that after a single event of **flapping**, **shaking** etc. may follow the same identical event. The iteration of these events is summed into one more extended cumulative event in the denotation of the same verb. S. Rothstein defines this process as S-summing (or singular summing): "S-summing is a general mechanism which can sum entities and turn the result into a singular object" [10, 45]. Two predicates can be closed under the S-summing operation only if they are temporally adjacent and have the same set of arguments. This excludes the possibility of these predicates to denote a change of state. "It is impossible for an event of change in P to be succeeded immediately by another event of same event type, since (assuming sameness of participants) any event of change involving a change from $\neg a$ to a must be followed by a change back from a to $\neg a$ before another event of the same kind can occur" [9, 189]. Achievements denote an event of change since one cannot arrive in place A (from place B) several times without previous returning to place B.

S-summing operation makes semelfactives in their atelic reading (according to Ukrainian terminology, following V. Khrakovskiy, they are known as multiplicative verbs or multiplicatives [3]) very similar to activities. The difference lies in the natural atomicity of semelfactives. Minimal events of **jumping**, **sneezing**, **blinking** are naturally indivisible and lexically accessible while the minimal events of **walking** or **reading** are not. If one knocks for some time we can even count how many knocks one performs. The quantity can even be specified by the context.

*I **sneezed twice** and got out of there pronto* (BNC HJC 944).

*He **knocked three times**, and the door swung open* (BNC H89 390).

While he ate and listened, the telephone **rang three times** on minor parish business and Flora badgered him to read a pious poem she had just written (BNC CMJ 2286).

Semelfactives as well as achievements are telic events, though their telicity has different roots. Semelfactives are telic due to their natural atomicity. Achievements are telic because they denote an event of change. Telic predicates used in the progressive aspect cause the so-called imperfective paradox. An activity action in progress such as **Tom is running, Ted is walking** entails that **Tom ran, Ted walked**. The explanation for this comes from the difference between heterogeneous and homogeneous predicates. The verbs **to walk, to run** belong to the category of an activity and are homogeneous on each interval of their performance. If one says that **he ran or walked from 9 till 11**, it means that **at 10 and at 10:30 he also ran or walked**. An achievement verb (such as **win, arrive**) is heterogeneous, it has a telic point and the action can be reported as performed only when the culmination is reached. A logical assumption is that semelfactives as telic events also give rise to the imperfective paradox. Theoretically they do if we mean *one jump, one skip, one cough*. But the selection and further analysis of the examples from BNC show that the most natural interpretation of the semelfactives in progress is an atelic iterative action. Therefore, in this interpretation, they do not cause the imperfective paradox.

'I was jumping up and down in my seat as I heard the end of the race', he said (BNC A40 453).

But the Doctor had turned on his heel and was almost skipping along the right-hand corridor (BNC F9X 2078).

Considering the fact that semelfactives and achievements denote telic actions, it is logical to assume that they frequently collocate with the adverbial modifier *in a time*. However, the examples from BNC illustrate that in this context they have only a future action interpretation. This observation grounds the fact that both aspectual classes should be treated as stageless, without a complex inner structure. The modifier *in a time* shows when the action will take place and not how long it may last.

I'm gonna sneeze in a minute (BNC KC2 6283).

I will give her a ring in a few minutes, but I suspect that you and daddy have to have a bath together (BNC KBH 4526).

Semelfactive verbs without any specifying context are ambiguous between telic and atelic (iterative) meaning. However this ambiguity is eliminated when a light verb construction¹ is used instead of a corresponding verb:

bark – to give a bark

clap – give a clap

clink – make a clink

dart – make a dart

gasp – give/make a gasp

gaze – give/get a gaze

giggle – give/have a giggle

Nosey reluctantly slunk back to Sharpe, then saw something across the river and gave a bark of warning (BNC CMP 415).

It made a dart for the door as he came in, but he was too quick for it (BNC GUD 1259).

A pronominal modifier specifies whether it is the action of single occurrence or a multiplicative action. A quantifier states precisely how many times the action took place.

He gave me a few quick, curious glances from time to time as I slowly sipped my coffee, but he did not appear to have heard any of the rumours (BNC ADA 487)

¹ Light verb constructions (also known as fixed verbo-nominal phrases) are formed by means of the verbs of broad semantics (such as *do, make, give, take, get*, etc.) and a predicative noun. The nominal component is a semantic centre of a construction. A verb is a functional component.

*He **took several gulps** before sealing it and pocketing it* (BNC CRE 1327).

Analysing the examples from BNC we have noted that the plurality of the nominal components of semelfactive LVCs always triggers the iterative interpretation. Achievement LVCs in this case are ambiguous: may denote both an action of single occurrence and a multiple action.

*An hour and a half into the debate all four for the first time **gave succinct answers** in agreement to one question and were rewarded with a cheer from the floor!* (BNC C88 108) – [+telic].

*When asked questions he **gave one word answers**, though he used two words on occasion, as in ‘boys swimming’, ‘wet play’* (BNC CRS 1506) – [-telic].

*The SNP has had Labour **doing somersaults for months** on Opposition cross-party co-operation* (BNC K5M 976) – [-telic].

The comparative analysis of semelfactives and achievements allows us to conclude that both denote telic instant actions though differ in the origin of telicity. This difference explains why semelfactives do not denote a change of state (a transition from one state into another) and can be summed into one iterative event. The analysis carried out in this study proves the necessity of distinguishing these types of verbs into two independent aspectual classes. The divergent and convergent features of semelfactives and achievements are summed up in *Table 1*.

Table 1

Convergent and divergent features of achievements and semelfactives

Criterion	Achievement	Semelfactive
[+/-telic]	[+telic]	[+telic]
[+/-stages]	[-stages]	[-stages]
[+/-S-summing]	[-S-summing]	[+S-summing]

An instant action in English can be expressed even by states depending on the context. In this case a so-called aspectual coercion takes place. The predicate changes its initial (also known as default) aspectual meaning under the influence of context and is subjected to reinterpretation. The default aspectual meaning of the verb **understand** is a state. However, in sentences below it has changed it into an instant meaning.

*His French aside, he was the first guy who **understood immediately** one of my pitiful Arabic sentences – so perhaps he wasn’t that simple after all* (BNC FSO 1551).

*He **understood at once** why she had not told him; he remembered the glass of milk in the café, and for the first time in weeks he was able to weep* (BNC C8S 3011).

J. Dölling argues that accomplishments acquire an instant meaning in collocations with the adverbial modifier **at a time**. In her view, an achievement is the initial and the final stage in an accomplishment’s structure. Thus, when an accomplishment verb is combined with **at a time** only its initial stage is lexicalized and an inchoative coercion takes place: *Julia climbed **at seven o’clock sharp*** [6, 214].

In the course of the analysis we have observed that adverbial modifiers, the perfective and the progressive may change the default aspectual class of a predicate. Aspect is a context dependent category and should be analysed from this point of view.

Bibliography

1. Колпакова Г. Ю. Категоріальна поліфункціональність сталих дієслівно-іменникових словосполучень / Г. Ю. Колпакова // Наукові записки Міжнар. гуманітар. ун-ту. – 2010. – Вип. 15. – С. 91–98.
2. Колпакова Г. Ю. Імпліцитна аспектуальна коерсія сталих дієслівно-іменникових словосполучень: корпусне дослідження / Г. Ю. Колпакова // Іноземна філологія. – 2011. – Вип. 123. – С. 57–63.

3. Храковский В. С. Типология семelfактива / В. С. Храковский // Типология вида: проблемы, поиски, решения : тезисы Междунар. науч. конф. / под. ред. М. Ю. Чертовой. – М., 1998. – С. 485–490.
4. Comrie B. Aspect: An Introduction to Verbal Aspect and Related Problems / Bernard Comrie. – Cambridge : Cambridge University, 1976. – 142 p.
5. Croft W. Verbs: Aspect and Argument Structure [Електронний ресурс] / William Croft. – 2010. – Режим доступу : <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid>.
6. Dölling J. Aspectual Coercion and Eventuality Structure / Johannes Dölling // Events, Arguments, and Aspects: Topics in the Semantics of Verbs / ed. by K. Robering. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2014. – P. 189–226.
7. Kolpakova H. Corpus-Based Contrastive Study of Fixed Verbo-Nominal Phrases and Free Word-Combinations / Halyna Kolpakova // Syntax is Cognitive Grammar : Proceedings of II International Conference (9–11 April 2010) / ed. by Professor Bogusław Bierwaczek. – Częstochowa : The College of Foreign Languages in Częstochowa, 2010. – P. 25.
8. Moens M. Temporal Ontology and Temporal Reference / Marc Moens, Mark Steedman // Computational Linguistics. – 1988. – Vol. 14. – P. 15–28.
9. Rothstein S. Structuring Events: A Study in the Semantics of Lexical Aspect / Susan Rothstein. – Oxford : Blackwell, 2004. – 206 p.
10. Rothstein S. Telicity, Atomicity and the Vendler Classification of Verbs / Susan Rothstein // Theoretical and Crosslinguistic Approaches to the Semantics of Aspect / ed. by S. Rothstein. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins, 2008 – P. 43–77.
11. Smith C. S. The Parameter of Aspect / Carlota S. Smith. – Dordrecht : Kluwer Academic Publishers, 1997 – 349 p.
12. Vendler Z. Linguistics in Philosophy / Zeno Vendler. – N. Y. : Cornell University Press, 1967. – 300 p.

References

1. Kolpakova, Halyna. 2010. “Kategoriaalna Polifunkcionalnist Stalykh Diieslivno-Imennykovykh Slovospoluchen”. *Zapysky Mizhnarodnoho Humanitarnoho Universytetu* 15: 91–98.
2. Kolpakova, Halyna. 2011. “Implitsytna Aspektualna Koersiia Stalyh Diieslivno-Imennykovykh Slovospoluchen: Korpusne Doslidzhennia”. *Inozemna Filolohiia* 123: 57–63.
3. Khrakovskii, Vladimir. 1998. “Tipologiiia Semelfaktiva”. In *Tipologiiia Vida: Problemy, Poiski, Riesheniia: Tezisy Mezhdunarodnoi Nauchnoi Konferentsyi*, edited by M. Yu. Chertkova, 485–490. Moskva.
4. Comrie, Bernard. 1976. *Aspect: An Introduction to Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University.
5. Croft, William. 2010. *Verbs: Aspect and Argument Structure*. Oxford: Oxford University Press. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid>.
6. Dölling, Johannes. 2014. “Aspectual Coercion and Eventuality Structure”. In *Events, Arguments, and Aspects: Topics in the Semantics of Verbs*, edited by K. Robering, 189–226. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
7. Kolpakova, Halyna. 2010. “Corpus-Based Contrastive Study of Fixed Verbo-Nominal Phrases and Free Word-Combinations”. In *Proceedings of II International Conference “Syntax is Cognitive Grammar”*, edited by B. Bierwaczek, 25. Częstochowa: The College of Foreign Languages in Częstochowa.
8. Moens, Mark, and Steedman, Mark. 1988. “Temporal Ontology and Temporal Reference”. *Computational Linguistics* 14: 15–28.
9. Rothstein, S. 2004. *Structuring Events: A study in the Semantics of Lexical Aspect*. Oxford: Blackwell.
10. Rothstein Susan. 2008. “Telicity, Atomicity and the Vendler Classification of Verbs”. In *Theoretical and Crosslinguistic Approaches to the Semantics of Aspect*, edited by S. Rothstein, 43–77. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
11. Smith, Carlota. 1997. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer.
12. Vendler, Zeno 1967. *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press.

Садова Галина. Вираження миттєвої дії у сучасній англійській мові: досягнення та семelfактиви.

Присвячено аспектуальній семантиці семelfактивів та досягнень. Підходи до трактування та розмежування цих двох аспектуальних класів доволі суперечливі. В історії лінгвістики семelfактиви трактували як підклас досягнень або діяльностей. Дослідження, здійснене нами, наголошує на неправомірності їх ототожнення. Висновки та спостереження проілюстровано та обґрунтовано прикладами із Британського національного корпусу. Семelfактиви та досягнення визначено як граничні, миттєві (без складної внутрішньої структури) предикати. Основою граничності досягнень є здатність позначати зміну стану. Семelfактиви граничні завдяки своїй природній атомарності. Оскільки останнім не властиво виражати зміну, перехід у новий стан, вони піддаються операції додавання, утворюючи при цьому мультиплікативне дієслово. Стадії цього дієслова (кванти) можна виокремити в повнозначні самостійні лексеми. Саме цей факт відрізняє семelfактиви в ітеративній інтепретації від аспектуального класу діяльностей. Семelfактивне дієслово завжди двозначне, адже може

позначати і однократну, і багатократну дію. Усталені дієслівно-іменникові словосполучення, завдяки артиклям, займенникам, числівникам допомагають усунути цю двозначність. Контекст має властивість змінювати початковий аспектуальний клас предиката. А відтак навіть стани та виконання, у певному контексті, можуть позначати миттєву дію.

Ключові слова: аспектуальність, граничність, ітеративність, семельфактив, досягнення, виконання, діяльності, стани.

Садовая Галина. Выражение мгновенного действия в современном английском языке: достижения и семельфактивы. Посвящено аспектуальной семантике семельфактивов и достижений. Подходы к трактовке и разграничению этих двух аспектуальных классов довольно противоречивы. В истории лингвистики семельфактивы расценивали как подкласс достижений или деятельностей. Исследование, проведенное нами, отмечает неправомерность их отождествления. Выводы и наблюдения проиллюстрированы и обоснованы примерами из Британского национального корпуса. Семельфактивы и достижения определены как предельные, мгновенные (без сложной внутренней структуры) предикаты. Основой предельности достижений является способность обозначать изменение состояния. Семельфактивы предельные благодаря своей природной атомарности. Поскольку последним не свойственно выражать изменение, переход в новое состояние, они подвергаются операции суммирования, образуя при этом мультипликативный глагол. Стадии этого глагола (кванты) можно выделить в самостоятельные лексемы. Именно этот факт отличает семельфактивы в итеративной интерпретации от аспектуального класса деятельностей. Семельфактивный глагол всегда есть двусмысленным, ведь может обозначать как однократное, так и многократное действие. Устойчивые глагольно-существительные словосочетания, благодаря артиклям, местоимениям, числительным помогают устранить эту двусмысленность. Контекст имеет свойство изменять начальный аспектуальный класс предиката. Следовательно, даже состояния и выполнения в определенном контексте могут обозначать мгновенное действие.

Ключевые слова: аспектуальность, предельность, итеративность, семельфактив, достижение, выполнение, деятельности, состояния.

УДК 811.112.2'38:659.1:77.06

Тетяна Семенюк

ТАКТИКА ВКЛЮЧЕННЯ ІКОНІЧНИХ ЗАСОБІВ У РЕАЛІЗАЦІЮ СТРАТЕГІЇ ПРИВЕРНЕННЯ УВАГИ В НІМЕЦЬКОМОВНІЙ РЕКЛАМІ СПОЖИВЧИХ ТОВАРІВ

Комунікативний вплив на адресата – неодмінний складник рекламної комунікації – реалізується за допомогою стратегій і тактик. Стратегія привернення уваги, як одна з першочергових стратегій реклами, втілюється через залучення вербальних, невербальних і паравербальних засобів. Зацікавленість споживачів рекламою через використання невербальних засобів включає такі тактики: 1) включення іконічних засобів у семіотичний простір тексту; 2) введення піктограм й ідеограм в окремі структурно-композиційні складові реклами (заголовки, слоган, логотип і т. п.) та 3) залучення візуальних еквівалентів мовних тропів (метафор, метонімії, гіпербол і т. п.) Найефективнішими іконічними засобами привернення уваги в німецькомовних рекламних текстах споживчих товарів виступають фотографії потенційних споживачів (перш за все авторитетних осіб) та рекламованої продукції.

Ключові слова: реклама, стратегія, тактика, стратегія привернення уваги, іконічні засоби, фотографії.

Постановка наукової проблеми та її значення. Реклама є особливою формою комунікації, котра стрімко завойовує простір друкованих та електронних засобів масової інформації. Через рекламу рекламодавці намагаються інформувати потенційну цільову аудиторію про певні товари чи послуги та переконати їх до необхідних дій. Здійснення ефективного комунікативного впливу на психіку споживачів є основною метою рекламних текстів. Для досягнення цієї мети рекламісти вдаються до застосування різноманітних

стратегій і тактик комунікативного впливу, суть яких полягає у донесенні до споживача інформації про вигоду матеріального чи психологічного плану від придбання рекламованої продукції. Реалізація стратегічних і тактичних планів у сучасну епоху масової глобалізації та комп'ютеризації відбувається внаслідок синтезу вербальних, невербальних і паравербальних засобів.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Стратегії й тактики впливу в рекламній комунікації ставали предметом дослідження таких науковців, як О. О. Горячева, О. С. Іссерс, Ю. К. Пирогова, О. С. Попова, D. Manikowski, J. Sauvaget та ін. Наукові розвідки вище згаданих лінгвістів здебільшого базувались на вербальному корпусі рекламних текстів, тоді як невербальним і паравербальним засобам реалізації стратегій і тактик не приділялось достатньої уваги через їх віднесення до другорядних смислових носіїв у порівнянні з вербальними. Проте масова інтеграція візуальних засобів у семіотичний простір вербальних повідомлень і графічне виділення вербальних компонентів змінили статус іншочислових включень, спрямувавши вектор досліджень із монокодово-орієнтованого на полікодово-орієнтований.

Семіотично неоднорідна природа рекламної комунікації та недостатня вивченість ролі невербальних компонентів у реалізації стратегій реклами зумовили **актуальність** нашого дослідження.

Метою дослідження – виявити невербальні засоби реалізації стратегії привернення уваги в німецькомовних рекламних текстах споживчих товарів (РТСТ). До основних **завдань** розвідки належать: 1) дати визначення поняттям «реклама», «стратегія», «тактика»; 2) сформулювати основні стратегії реклами та їх види; 3) виявити іконічні засоби реалізації стратегії привернення уваги та їх функції; 4) окреслити специфіку просторового розміщення іконічних засобів у функції аттракторів уваги в німецькомовних РТСТ.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Реклама – невід’ємна частина нашого життя, «різновид масової комунікації, в якій створюються і розповсюджуються інформаційно-образні, експресивно-сугестивні тексти однонаправленого і неособистого характеру, оплачені рекламодавцем і адресовані групам людей з метою спонукати їх до необхідних рекламодавцеві вибору та вчинку» [2, 5–6]. Спонування потенційних споживачів до виконання запрограмованих рекламодавцем і рекламістами дій здійснюється через вибір стратегій і тактик впливу, які на семіотичному рівні реалізуються за допомогою різнокодових засобів.

Поняття «стратегія» (нім. *die Strategie*) відоме широкому загалу з військової, політичної чи економічної сфер, в яких присутнє свідоме та цілеспрямоване планування певних дій. У тлумачному словнику німецької мови воно трактовано як *“ein genauer Plan für die Handlungen, mit denen man besonders ein politisches, militärisches oder wirtschaftliches Ziel erreichen will”* [5, 1033]. Стратегія як лінгвістичне поняття є неодмінною складовою рекламної комунікації, в якій, подібно як і у вище згаданих сферах суспільно життя, для реалізації основної комунікативної мети необхідною умовою є розробка конкретного ефективного стратегічного плану.

О. С. Іссерс розглядає стратегію як сукупність мовленнєвих дій, спрямованих на вирішення загального комунікативного завдання мовця. Дослідниця вважає, що кінцевою метою будь-якої мовленнєвої стратегії є корекція моделі світу адресата [1, 109].

Комунікативну стратегію, услід за О. С. Поповою, тлумачимо як «надзавдання, яке іде від адресанта, направлене на досягнення комунікативної чи практичної мети та розраховане на певний перлокутивний ефект» [4, 278]. Реалізація стратегії відбувається через тактики.

О. С. Іссерс зауважує, що тактика – це одна чи декілька дій, які сприяють реалізації стратегії [1, 110]. Ці дії у лінгвістиці ще йменують прийомами. Якщо стратегія реалізується за допомогою однієї чи декількох тактик, то тактика – за допомогою прийомів.

Сама по собі тактика невербальна, проте вона вербалізується на поверхневому (текстовому) рівні. Тактика – це план змісту, котрий маніфестується у плані вираження, тобто тактика отримує свою форму за допомогою прийому, котрий зв'язаний із величезними можливостями мовної системи та потенційними можливостями ілюстрацій, елементів відеоряду. Прийом визначає використання вербальних і невербальних засобів для вираження інваріантного тактичного смислу [4, 279].

Ю. К. Пирогова виділяє раціоналістичні та проєкційні (емоційні) стратегії. Вони відрізняються тим, на що опирається реклама: на реальні утилітарні властивості товару чи на його психологічно значимі (часто уявні) властивості. На думку дослідників, ці два типи стратегій використовують різні канали передачі повідомлення [3, 8]. Крім того, можна зауважити, що раціональні стратегії мають інформативний характер, їх застосовують із метою впливу на розум потенційного споживача та його переконання. Емоційні стратегії – це сукупність дій рекламистів, спрямованих на привернення уваги та виклик потрібних адресанту емоцій.

За критерієм «семіотичний код» стратегії й тактики впливу в рекламі можна поділити на вербальні, невербальні та змішані. У раціональній рекламі домінує вербальна інформація (реklamний текст), а в емоційній – невербальна. Проте такий поділ досить умовний, оскільки сильний емоційний ефект можна створити й за допомогою тексту та, навпаки, зображення може передавати чітку фактичну інформацію.

Вибір конкретного типу стратегії рекламування залежить від цільової аудиторії та специфіки товару. Якщо товар є надзвичайно популярним і викликає великий інтерес, як-от косметика, ювелірні вироби чи модний одяг, то підходить раціональна реклама з логічними аргументами. Якщо ж товар не достатньо популярний, викликає роздуми, наприклад, дорога побутова техніка чи автомобілі, то рекламисти вдаються до емоційної реклами, аби спочатку привернути увагу до цієї продукції. Безумовно, ми не будемо стверджувати, що ці два типи стратегій, і раціональні, і емоційні, присутні в РТСТ у чистому вигляді. Адже задля швидкого та, головне, видимого результату, рекламисти намагаються поєднати в одному рекламному тексті (РТ) стратегії обох типів.

Існування так званих змішаних стратегій раціонально-емоційного типу визначається полікодовою природою РТСТ, в яких завдяки невербальним та паравербальним засобам здійснюється вплив на емоції, тоді як вербальні апелюють до розуму та логіки реципієнтів.

Беручи до уваги основні завдання рекламної комунікації, пропонуємо виділити такі основні стратегії, спрямовані на ефективний прагматичний вплив, як: *стратегія привернення уваги, стратегія диференціації, стратегія створення довіри*.

Стратегія привернення уваги є надзвичайно важливою в рекламі, адже без зацікавлення рекламним текстом загалом, чи певним компонентом зокрема, потенційний споживач може й не прочитати його до кінця. Оскільки реклама є семіотично неоднорідним продуктом, то вище згадана стратегія може реалізовуватися через тактики застосування вербальних, невербальних і паравербальних засобів. Стратегія привернення уваги – стратегія емоційного типу, тому застосування невербальних засобів – першочерговий прийом впливу на емоційний стан споживачів.

У проаналізованих нами РТСТ для реалізації стратегії привернення уваги через невербальні засоби використовують такі тактики: 1) включення іконічних засобів у семіотичний простір тексту; 2) введення піктограм й ідеограм в окремі структурно-композиційні складові реклами (заголовки, слоган, логотип і т. п.); 3) залучення візуальних еквівалентів мовних тропів (візуальних метафор, метонімії, гіпербол і т. п.).

Тактика включення іконічних засобів (фотографій, малюнків, які візуально схожі з позначуваними ними предметами) в семіотичний простір тексту найчастіше реалізується через прийом *інтеграції фотографій у текст реклами*.

Інтеграція фотографій у рекламний текст є найчастотнішим та найпродуктивнішим прийомом для акцентування уваги на пропонованій рекламі, оскільки саме від фотографії як потужної «приманки для очей» (нім. Blickfänger bzw. Eyecatcher) залежить зацікавлення реципієнта рекламою.

Фотографії у функції аттракторів у рекламі можуть мати різне розміщення відносно тексту. Виділяють горизонтальне, вертикальне та розсіяне розміщення [6]. При горизонтальному розміщенні/розподілі (нім. Horizontalverteilung) текст і зображення знаходяться один відносно одного ліворуч або праворуч. При вертикальному (нім. Vertikalverteilung) – зображення розміщене зверху чи знизу щодо тексту. Для розсіяного розміщення (нім. Streuverteilung) різнокодових елементів характерним є їх довільне розташування: зображення може включатися в текст і в центрі, і на його периферії. Таке розміщення різнокодових елементів, на нашу думку, необхідне задля оптимального використання поверхні рекламного тексту.

Крім того, з метою ефективного сприйняття рекламні тексти формують за моделлю літери Z, суть якої полягає в тому, що зображення для привернення уваги розміщують, зазвичай, у верхньому лівому куті або в центрі, оскільки ефективне сприйняття реципієнтом інформації розпочинається з цих площини. Далі за напрямом читання (зліва направо та зверху до низу) реципієнт охоплює по діагоналі основний зміст і зупиняється на елементах (здебільшого фотографіях рекламованих товарів), розміщених у нижньому правому кутку. Отже, сприйняття інформації за моделлю літери Z сприяє тому, що зображення зверху та в центрі привертають увагу, а розміщені праворуч унизу фотографії рекламованих товарів довше зберігаються у пам'яті. Крім лівостороннього та центрального місця локації зображення-аттрактори ще відрізняються від зображень із іншим функціональним навантаженням ще й таким параметром як розмір, оскільки у порівнянні з іншими іконічними включеннями вони більші.

У проаналізованих нами рекламних текстах споживчих товарів функцію привернення уваги виконують такі невербальні засоби, як:

а) *фотографії осіб, які представляють аудиторію потенційних споживачів*, передусім у рекламі одягу, косметики, парфумерії. Зображені особи в таких рекламних текстах виконують різні функції. По-перше, вони представляють цільову аудиторію. Наприклад, у рекламі парфумів **Versace** зображені чоловік і жінка. Вона – у вигляді грецької богині, він – як закоханий в неї бог Ерос, це представники споживачів жіночої (богиня) та чоловічої (бог) статей (рис. 1). Зображення лише грецької богині в рекламі тієї ж продукції (рис. 2) обмежує орієнтацію повідомлення виключно на жіночу аудиторію.



Рис. 1. Реклама парфумів Versace для чоловіків і жінок [7, 5].



Рис. 2. Реклама парфумів Versace для жінок [8, 2].

По-друге, демонструють ефект від використання рекламованої продукції, як у рекламі крему **Vichy** (рис. 3), де зображена жінка з ідеальною шкірою після використання рекламованої продукції. По-третє, зображують кілька потенційних споживачів та видимий ефект від використання рекламованої продукції.

Так, у рекламі маскуючого спрею для волосся **L'Oréal** (рис. 4) зображені жінки різного віку, з різним кольором волосся, а також їхнє волосся до і після його використання. Як наслідок, реципієнт отримує відразу вичерпну інформацію про рекламований спрей, навіть не читаючи тексту реклами.



Рис. 3. Реклама крему Vichy [9, 7].



Рис. 4. Реклама спрею L'Oréal [10, 7].

Поєднання в одному рекламному тексті фотографій осіб – активних споживачів – робить її набагато ефективнішою. Крім того, для посилення впливу на цільову аудиторію, рекламісти зображують авторитетних особистостей зі сфер кіномистецтва, музичного мистецтва, модельного бізнесу, спорту, політики і т. п. як потенційних споживачів.

б) *фотографії рекламованих продуктів*, що яскраво представлено у рекламі автомобілів, побутової техніки, продуктів харчування, напоїв, а також косметичних засобів. Рекламований продукт може бути зображений у супроводі фотографій осіб або бути представленим без їх участі. У такій рекламі головним аттрактором є сам продукт, а особи, які зображені поряд із ним, є другорядними.

Реклама без зображення фотографій споживачів є більш раціонально-орієнтованою, спрямована на широку аудиторію й акцентується на рекламованому товарі, з метою його закарбовування в пам'яті. Наприклад, у рекламі автомобілів, функцію привернення уваги майже стовідсотково виконує сам рекламований продукт. Такі рекламні тексти споживчих товарів мають наступні характеристики: рекламований продукт зображений без участі фотографій осіб, займає велику частину тексту, є об'ємним, знаходиться на першому плані та взаємодоповнюється вербальним текстом. Це ми можемо спостерігати у рекламі крему **Weleda** [11, 2]. Відсутність фотографій потенційних споживачів у функції емоційно-орієнтованих аттракторів уваги компенсується зображенням рекламованої продукції та безпосереднім зверненням до реципієнта: *“Echt sensibel zu Dir und Deiner Haut”*.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Реалізація стратегії привернення уваги невербальними засоби в німецькомовних РТСТ відбувається через тактики 1) включення іконічних засобів у семіотичний простір тексту та 2) введення піктограм й ідеограм в окремі структурно-композиційні складові реклами (заголовки, слоган, логотип і т. п.). Серед іконічних засобів функцію привернення уваги виконують зображення потенційних споживачів, рекламованої продукції та візуальні метафори. Подальші розвідки ми спрямуємо на дослідження піктограм й ідеограм як аттракторів уваги в РТСТ.

Джерела та література

1. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 5-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
2. Медведева Е. В. Рекламная коммуникация / Е. В. Медведева. – 2-е изд. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 280 с.
3. Пирогова Ю. К. Рекламный текст: семиотика и лингвистика / Ю. К. Пирогова, П. Б. Паршин. – М. : ИД Гребенникова, 2000. – 270 с.
4. Попова Е. С. Структура манипулятивного воздействия в рекламном тексте // Известия Уральского государственного университета. – 2002. – № 24. – С. 276–288.
5. Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache / D. Götz, G. Haensch, H. Wellmann. – Berlin–München : Langenscheidt Verlag, 2008. – 1307 S.
6. Manikowski D. Text-Bild-Relation [Elektronische Ressource] / D. Manikowski, J. Sauvaget. – Zugangsregime : <http://transfer.tr.fh-hannover.de/person/villiger/lehre/Bild-Text.pdf>

Джерела ілюстративного матеріалу

7. *Gala*. – 2015. – № 47, November 12. – S. 5.
8. *Gala*. – 2016. – № 30, Juli 21. – S. 2.
9. *Freundin*. – 2016. – № 34, Juni 15. – S. 7.
10. *Für Sie*. – 2016. – № 13, Juni 23. – S. 7.
11. *Brigitte*. – 2016. – № 11, März 11. – S. 7.

References

1. Issers, Oxana. 2008. *Kommunikativnye Strategii i Taktiki Russkoi Rechi*. Moskva: LKI.
2. Medvedeva, Elena. 2003. *Reklamnaia Kommunikatsiia*. Moskva: Editorial URSS.
3. Pirogova, Julia, and Parshyn, Pavel. 2000. *Reklamnyi Tekst: Semiotika i Lingvistika*. Moskva: ID Grebennikova.
4. Popova, Elena. 2002. "Struktura Manipulativnogo Vozdeistviia v Reklamnom Tekste". *Izvestiia Uralskogo Gosudarstvennogo Universiteta* 24: 276–288.
5. Götz, Dieter, Haensch, Günther, Wellmann, Hans. 2008. *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin–München: Langenscheidt Verlag.
6. Manikowski, David, and Sauvaget, Jacques. *Text-Bild-Relation*. <http://transfer.tr.fh-hannover.de/person/villiger/lehre/Bild-Text.pdf>

Семенюк Татьяна. Тактика вовлечения иконических средств в реализацию стратегии привлечения внимания в немецкоязычной рекламе потребительских товаров. Коммуникативное влияние на адресата – неотъемлемая составляющая рекламной коммуникации – реализуется с помощью стратегий и тактик. Стратегия привлечения внимания, как одна из первостепенных стратегий рекламы, воплощается посредством вовлечения вербальных, невербальных и паравербальных средств. Заинтересованность потребителей рекламой путем привлечения невербальных средств включает такие тактики: 1) вовлечение иконических средств в семиотическое пространство текста, 2) введение пиктограм и идеограм в отдельные структурно-композиционные составляющие рекламы (заглавие, слоган, логотип и т. п.); 3) привлечение визуальных эквивалентов языковых тропов (метафор, метонимий, гипербол и т. п.). Самыми эффективными средствами привлечения внимания в немецкоязычных рекламных текстах потребительских товаров выступают иконические средства, а именно фотографии потенциальных потребителей (в первую очередь авторитетных личностей) и рекламированной продукции.

Ключевые слова: реклама, стратегия, тактика, стратегия привлечения внимания, иконические средства, фотографии.

Semeniuk Tetiana. The Tactic of Involvement of Iconic Means in the Realization of the Strategy of Drawing Attention in the German Advertisement of Consumer's Goods. Communicational impact on the addressee is the essential part of the advertising communication and it is done through use of strategies and tactics. The strategy of drawing attention as one of the most important strategies of advertisement is realized through verbal, non-verbal and para-verbal means. The strategy of drawing attention includes such tactics as: 1) involvement of iconic means in the semiotic space of text, 2) involvement of pictograms and ideograms in the advertising texts and 3) involvement of visual equivalents of verbal tropes (visual metaphors, metonymies, hyperboles etc.). The most effective means of drawing attention in German advertising texts of consumer's goods are the iconic elements, such as the photographs of potential consumers (including the authorities) and advertised goods.

Key words: advertisement, strategy, tactic, drawing attention, iconic means, photographs.

РОСІЙСЬКІ ПОЕТИ-СИМВОЛІСТИ В ОЦІНЦІ ТА ПЕРЕКЛАДАХ УКРАЇНСЬКИХ НЕОКЛАСИКІВ

Розглянуто причини зацікавлень неокласиків символістською поезією, а також літературно-критичну думку цих науковців щодо символізму та споріднених творчих процесів у російській та українській літературах. Згідно з науковими поглядами неокласиків, висока оцінка напряму вмотивована його досягненнями й значенням для розвитку української поезії. Імпонуючим чинником був високий художній рівень, символіка образів, новаторство й досконалість форми, етичний вимір антропологічної проблематики та гуманістичне спрямування поезії символістів. Аргументуючи досягнення російського символізму, неокласики як літературознавці та поети-перекладачі цілеспрямовано черпали з нього естетико-світоглядні, художньо-стильові та громадянські зразки. На основі творів чільних представників символізму Валерія Брюсова й Олександра Блока проаналізовано головні риси перекладацької стратегії неокласиків Павла Филиповича та Юрія Клена. Унаслідок аналізу з'ясовано, що їхнім перекладам властива адекватність відтворення першотворів, зокрема форми, символіки образів та ідейно-тематичного змісту. Переклади природно звучать для українського читача і презентують високий художній рівень творчості. Розглянутим поезіям притаманні ідеї громадянської та духовної свободи, класичний ідеал краси в суспільному й мистецькому вимірах, протест проти аморальності, утилітаризму і неволі.

Ключові слова: російські символісти, українські неокласики, літературознавство, поезія, переклад, мистецька стратегія.

Постановка наукової проблеми та її значення. В українській національній літературі першої чверті XX століття позначився вплив різних мистецько-художніх напрямів європейського модернізму. Одним із них був символізм, який пропонував нові форми та способи передачі думки і почуттів. У тогочасних умовах українські митці мали змогу передусім черпати зі зразків російського символізму. Естетико-світоглядним принципам та художньо-стильовим досягненням цього мистецького напряму великого значення надавали митці елітарного типу творчості, зокрема українські неокласики 20-х років.

Предмет нашого дослідження – поезія російських символістів «Срібного віку» в перекладах українських неокласиків 20-х років XX століття.

Мета і завдання статті. Пропоноване дослідження є спробою довести, що неокласики, намагаючись адаптувати досягнення символізму на ґрунті української літератури, аргументовано з'ясовували свої преференції й прагнення, а також залишили адекватні й високохудожні переклади.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Перш ніж приступити до аналізу, варто з'ясувати приводи зацікавлень українських неокласиків як літературознавців та поетів-перекладачів творчістю і теоретичною думкою російських символістів. Згідно з твердженнями Миколи Зерова, українські поети в ході стилетворчої практики використовували досягнення російської поезії та через неї доходили «до чужомовних джерел російського символізму і споріднених із ними явищ» [7, 539–540]. У цій поезії митців захоплювало добре володіння технікою вірша («К. Бальмонт – віртуоз поетичної форми» [5, 777]) і новаторство вислову: «Російські символісти з'єднали новий, почасти позичений за кордоном зміст із ясною і викінченою формою, як Блок і Анненський» [6, 263]. У *Передмові до збірника «Нова українська поезія»* (1920) М. Зеров твердить про позитивний вплив символічної поезії 1900–1910-х років на розвиток «мови, стилю нової української поезії» [3, 323], на підвищення технічних вимог, пожвавлення інтересу до питань строфіки, метрики, рими й асонансу, а також вплив на поширення естетичного світогляду українських поетів. Творчість російських символістів «перекинула їм містки до найновішої французької та німецької поезії» [3, 323].

У своїх наукових працях неокласики з'ясовували чужомовні джерела російського символізму та споріднені з ним явища. Вони визнавали позицію і зазнали впливу мистецьких поглядів Миколи Гумільова, естетико-стильових практик Осипа Мандельштама (напр., збірка «Камень») і Анни Ахматової (збірки «Вечер» і «Чётки»), а також маніфесту С. Городецького, який виступив проти символістів останнього періоду. Відомо, акмеїсти Мандельштам і Ахматова виросли з символізму (вважали символіста Інокентія Анненського своїм учителем [9, 227–252; 13, 25]), але потім відійшли від нього і звернулися до класицистичних засад. Проте ці протиріччя російських митців не заважали неокласикам. Вони вважали, що символізм і акмеїзм закорінені на античній традиції. Тому в думці й творчості цих двох напрямів знаходили цінні риси. Виходячи з цього переконання, вони вбачали в російській поезії «срібного віку» багато естетико-світоглядних і художньо-стильових зразків. «Поруч В. Брюсова, В. Іванова й О. Блока впливав і найтонший із поетів символізму – І. Анненський. Його *Книги отражений*, як і *Символизм* Андрія Белого, довгий час визначали уподобання і власну методику “неокласиків”», – писав М. Зеров [7, 539].

У контексті споріднених мистецько-світоглядних процесів, характерних для обох літератур, українські неокласики виокремлювали кілька творчих етапів, а саме: переспівування знаменитих зразків, творче наслідування, синтез запозичених елементів, а також створення оригінальних мистецьки допрацьованих і суто національних творів. Про формування символізму й інших нових явищ в українській та російській літературах М. Зеров писав: «Як і російський символізм 90-х рр., молода творчість українська розпочалася з пересаджування і акліматизації чужоземних квіток. Там – це були вишукані й химерні квіти французького декадентства та символізму, тут – “останні слова” сучасної лірики російської – од Блока до Маяковського включно. І як там на чолі поетичного руху стояли спочатку вірні учні чужоземних майстрів, як Брюсов, а потім на передній план виступив суто національний в своїй творчості Блок, – так і тут маємо спочатку слухняних учнів російських майстрів (Семенко) і пізніше – специфічно українського в своїй ліричній своєрідності Тичину [4, 325].

Українські неокласики зверталися до творчості символістів двох відгалужень: т. зв. «старших символістів» (В. Брюсов – основоположник напрямку; К. Бальмонт) і «младосимволістів» (напр., І. Анненський, В. Іванов, О. Блок, А. Бєлий). Думка і творчість цих російських теоретиків літератури, поетів і перекладачів мала вплив на формування не лише мистецьких поглядів у літературознавстві та художній практиці, а й на розуміння культури. До речі, промовистим підтвердженням цього факту є думка в російському літературознавстві: «В статтях В. Іванова, В. Брюсова, К. Бальмонта, А. Белого, не говоря уже о Блоке и Анненском, был совершён поворот к изучению внутренней природы искусства, к новому пониманию поэтики, внимательному изучению проблемы поэтического слова и, наконец, к пересмотру истории русской поэзии и восстановлению забытых имён» [10, 12–13].

Сформульовану вище тезу про адекватність та високий рівень перекладів українських неокласиків спробуємо аргументовано довести, аналізуючи їхні поетичні переклади. Особливу увагу зосередимо на відтворенні ними символіки та контекстуальності поезій представників «старших символістів» і «младосимволістів», зокрема творів чільних російських поетів-символістів Валерія Брюсова й Олександра Блока. В ході аналізу триматимемо також у полі зору тематико-проблемний, аксіологічний та формальний аспекти відтворення оригіналів.

З огляду на ознаки форми і змісту проаналізуємо переклад твору Валерія Брюсова «Городу» (1907) [2, 29], зроблений неокласиком Павлом Филиповичем. Переклад був надрукований 1924 року в декламаторі «Сяйво», яке підготував М. Зеров, а 1926 року передруковано в згаданому вже україномовному збірнику шойно згаданого поета-символіста. У перекладі прикметною є назва твору, тобто «До города» [12, 138–139]. Чому перекладач не дав твору назви «Місту» [11, 131]? На наш погляд, він зосередився на символіці лексеми, бо «город» співзвучне зі словами «огорожа», «загорода», які вказують на типову ознаку міста [звукові домінанти виділяємо курсивом. – Л. С.], зображеного в цьому творі.

Оригінал:

Царя властительно над долом,
Огни вонзая в небосклон.
Ты труб фабричных частоколом
Неумолимо окружен.

Переклад:

Пануючи над низькодолом,
Ти в небо звів списи вогнів,
Обгородившись частоколом
З стрімких фабричних димарів.

У перекладі адекватно відтворено строфіко-метричну структуру вірша, написаного 4-стопним ямбом. Ритм твору викликає асоціацію маршу і передає нервовий настрій та погрозовий тон. Тут долучається скупчення приголосних звуків: свистячого [с], щілинних [ф], [х], шиплячих [ж], [ч], [ш], проривних (шумних [п], [т]; сонорних [м], [н]), дрижачого сонорного [р]. Ця фонетична структура формує оноματοпею ричання, стуку та сичання. Деякі з цих консонансів і асонансів виразні в багатьох словах (*стрімких, фабричних, хижий, стережеш* тощо). В наведеній строфі накопичення голосного звука [о] творить вигук «О!», який разом із семантикою лексем передає різні почуття: певність влади – в І рядку; жаху – II; страждання – у III–IV. Цей образ викликає низку асоціацій негативного характеру. Крім того, до загальної тонації звуків доходять звуконаслідувальні лексеми. Вони мають співзвучні приголосні та наголос на останньому складі (*списи, вогні, частокол, стрімкі, димарі*). Таким чином, лексико-фонетична структура має в собі негативно конотовану семантику і символіку.

На наш погляд, українськомовний переклад звучить, як повноцінний художній твір. У ньому нема зайвих образів і думок, тобто так званої «одсебятини» (вислів М. Зерова), яка змінює зміст першотвору. Тут, так само, як в оригіналі, описано фізичні риси міста. Цей технократичний образ – неприємний і гнітючий. Він викликає асоціацію неволі та відчуття небезпечних загроз. Порівняймо двомовні строфи:

Стальной, кирпичный и стеклянный,
Сетями проволок обвит,
Ты – чарователь неустанный,
Ты – не слабеющий магнит.
Драконом хищным и бескрылым,
Засев – **ты** стережешь года,
А по твоим железным жилам
Струится газ, бежит вода.

Скляний, чугунний і цегляний
Повитий у холодний дріт,
Ти – чарівник неублаганный,
Міцніший над усе магніт.
Дракон хижий і безкрилий,
Ти стережеш летючий час,
А крізь твої залізні жили
Тече вода, струмує газ.

Тут адекватно відтворено ототожнення технократичного міста з образом дракона, котрий символізує зло, смертельну небезпеку. Зображене конкретизує реалії цивілізації ХХ століття. Зберігаючи доміанти першотвору, неокласик ідентично переклав загальний художній образ, що свідчить про антигуманний характер міста. Експлуатація, жорстокість, утилітаризм, байдужість до життя і проблем людини, моральна деградація (розбещеність, зрадливість) тощо – все це різного типу риси зла, на які наражена людина. У різних фрагментах перекладу дотримано характерну оригіналові єдність змісту (зокрема, семантику лексем-мікрообразів) та форми (особливо, ритм). Наприклад, передано не лише всі зовнішні рими, а й переважну частину внутрішніх, виражених займенником «ти» (майже в усіх строфах) та прийменником «для» – ці ритмічні елементи символізують повторюваність і нагромадження негативних ознак міста. Тут владарюють злоба та злидні, тому написані з великої літери.

Оригінал:

Твоя безмерная утроба
Веков добычей не сыта, -
В ней неумолчно ропщет Злоба,
В ней грозно стонет Нищета.
Ты, хитроумный, **ты**, упрямый,
Дворцы из золота воздвиг,
Поставил праздничные храмы
Для женщин, для картин, для книг.

Переклад:

Твоя утроба величезна
Несита здобиччю віків
В ремствує Злоба огнення
Злидні закликають гнів.
Ти хитромудрими руками
Палаци збудувати міг,
Це **ти** призначив пишні храми
Для статуй, для жінок, для книг.

Перекладач зберіг контекстуальний епітет у словосполученні «мітинг *чорний*», що викликає асоціацію трагічних фактів історії, наприклад, смерті внаслідок розстрілу протестантів. Порівняймо:

Но сам скликаешь, непокорный,
На штурм своих дворцов – орду,
И плешь вождей на *митинг* *черный*:
Безумье, Гордость и Нужду!

Але ти кличеш, необорний,
Орду, щоб руйнувати вкрай,
Шлеш ватажків на *мітинг* *чорний*,
Нестаток, Гордість і Одчай.

Запис із великої літери слів останнього рядка строфи вказує на масштабність трагедії. Прикметно, тут виокремлюється образ, виражений лексемою «Гордість», що символізує цінний факт: частина протестантів не втратила почуття власної гідності. Через опис чітко прочитується образ людини, втягнутої в неволю та вир небезпек, а також загнаної в мури міста, за якими здійснюються узаконені злочини. Порівняймо цю дійсність, зображену в першотворі та перекладі:

И в ночь, когда в хрустальных залах
Хохочет огненный Разврат,
И нежно пенится в бокалах
Мгновений сладострастных яд, –
Ты гнешь рабов угрюмых спины,
Чтоб, исступленны и легки,
Ротационные машины
Ковали острые клинки.

Вночі, коли Розпуста сьє
І серед кришталевих стін
Так ніжно келехи сповняє
Отруєна жага хвилин, –
Ти гнеш рабів понурих спини,
Щоб легко, у безсонну рань,
Із ротаційної машини
Злітали задуми повстань.

Деталі міського пейзажу та побуту символізують деградацію міста. У наступній (останній) строфі важливу контекстуальну роль має образ, виражений словом «змій» разом із негативно-конотованими епітетами: *рос.* «коварный» (*укр.* «лукавий», «підступний») відтворено синонімічним означенням «зрадливий», а *рос.* «волшебный» передано не дослівними відповідниками («чарівний» або «чаруючий»), а епітетом «лютий». На наш погляд, у цьому випадку перекладач трохи зменшує символічність висловлювання і «приземлює» (впроваджує в суспільну площину) образ міста-змія, а також виявляє класицистичну тенденцію до пластичності й конкретизації:

Коварный змей с волшебным взглядом!
В порыве ярости слепой,
Ты нож, с своим смертельным ядом,
Сам подымаешь над собой.

Твій зір зрадливий, змію лютий!
Назустріч шалові й вітрам
Ти ніж, смертельний від отруди,
Заносиш над собою сам!

Проте ці незначні зміни не впливають на відтворення загального образу цивілізованого в плані технічному, але антигуманного міста, а також основної думки твору, яку можна сформулювати так: зло приречене на самознищення, загибель. Перекладач правильно передав апокаліптичну візію російського автора. Він зберіг ключові лексеми-образи і семантико-символічні елементи оригіналу, зокрема: «хижий дракон, скликаєш орду», «руйнувати вкрай», «отруєна жага», «гнеш рабів», «змій», «ніж», «смертельний», «отрута», «стальне», «цегляне», «скляне», «з залізними жилами».

Окрім ознак жорстокості міста, передано його дуалістичний характер, який проявляється через такі антонімії, як «багатство – бідність», «влада – рабство», «аморальність – гідність». Відтворено думку, що воно, з одного боку, мучить і нищить, а з іншого – викликає враження, притягує багатьма рисами, зокрема масштабністю, величністю, технічними винаходами. Порівняймо оригінал і переклад:

Ты – чарователь неустанный
Ты – не слабеющий магнит.

Ти – чарівник неублаганный,
Міцніший над усе магніт.

Прикметно, в надзвичайно складний післяреволюційний час, коли на перший план комуністична партія висувала ідею масовізму, П. Филипович поставив у центр уваги людську особу, її гідність і якість життя. Він звернувся до урбаністичної теми цілеспрямовано – порушував її у своїх власних віршах (напр., «Ямби»). Перекладач особливо чітко відтворив негативні риси міста. По-перше, вказав на поширення розбещеності, аморальності. По-друге, підкреслив факт, що технічний прогрес – попри збільшення продуктивності промислового виробництва і створення матеріальних потреб побутового життя – не дає людині свободи і щастя, а навпаки, підносить рівень її експлуатації та деперсоналізації.

Наступним цікавим прикладом для аналізу мистецької стратегії неокласиків є знаменитий твір Олександра Блока «Незнакомка» (1906) [1, 391–394] у перекладі Юрія Клена (справжнє – Освальд Бурггардт) під назвою «Незнайома» [дата перекладу не вказана. – Л. Сірик]. В ході прочитання спробуємо з'ясувати способи відтворення символіки окремих образів та ідейно-тематичного змісту першотвору. Як відомо, в цій поезії порушено тему любові та жіночості – головна героїня ототожнена з образом прекрасної Дами. Способом контрасту показано постійну проблему перебування людини між добром і злом. Неокласик адекватно передав антиномію між світом огиди (пияцтва, розпусти, проституції тощо) та світом краси, вираженим через образи головної героїні та природи, а також через мрію ліричного героя [художньо-стильові домініанти виділяємо курсивом або жирним шрифтом. – Л. С.]. Порівняймо опис першого світу в початкових строфах твору:

Оригінал:

По вечерам над ресторанами
Горячий воздух дик и глух,
И правит окриками пьяными
Весенний и тлетворный дух.
[...]
И каждый вечер, за шлагбаумами,
Заламывая котелки,
Среди канав гуляют с дамами
Испытанные остряки.
[...]
Над озером скрипят уключины,
И раздаётся женский визг,
А в небе, ко всему приученный,
Бессмысленно кривится диск.

Переклад:

Щовечора над ресторанами
Повітря дике і душе,не,
І править вигуками п'яними
Томління млосьне, весняне.
[...]
Щовечора поза шлагбавмами,
Заламуючи котелки
Серед канав гуляють з дамами
Гульвіси, на слова меткі.
[...]
Над озером скрипіння веслами
Жіночі верески і крик
Безглуздий диск на тлі небесному,
Який давно до всього звик.

В українському тексті відтворено протилежність між гармонією природи і хаосом суспільства – між звуковими образами: *тишиі* («чути тільки скрипіння весел»), який дослівно незвербалізовано, і *галасу*, який виражено словами «крик» та «вереск» (рос. «визг»). Тут ідентично застосовано притаманні для оригіналу негативно конотовані лексеми, а саме: 1) збережено російське слово «котелок» (в цьому випадку означає «дурна голова»), оскільки дослівний переклад «казанок» не віддає цієї семантики; 2) «диск» на позначення астрального образу – місяця; 3) «безглуздий» (рос. «бессмысленно») – символ осуду розбещеності. Згідно із символістською поетикою, персоніфікований образ місяця динамічно спрямований до нищих сфер буття. Перекладач узяв до уваги центральні категорії цієї поетики, тобто музичність і вираження інтуїтивного сприйняття ідей та почуттів за посередництвом символу. Наприклад, ритм, у створенні якого в першотворі бере участь анафора (в цьому випадку «и»), передано способом нагромадження сполучника «і». Крім цього, вказуючи на регулярність зображеного явища, застосовано контекстуальні синоніми «щовечора» і «завжди».

Ще виразніше цінність гармонії у згаданій вже антиномії прочитується через призму ідейної домінанти, вираженої в описі зовнішньої та внутрішньої краси образу головної героїні. Через символ образу вікна (простору за ним) вбачається мрія про кращий світ.

Порівняймо два тексти:

И медленно, пройдя меж пьяными,
Всегда без спутников, одна,
Дыша духами и туманами,
Она садится у окна.

Проходячи помежи п'яними,
Завжди самотня і смутна,
Дихне парфумами й туманами
І сяде *тихо* край вікна.

И веют древними поверьями
Ее упругие шелка,
И шляпа с траурными перьями,
И в кольцах узкая рука.

І віють давніми химерами
Шумливі і тугі шовки
І капелюш жалобний з перами,
І персні вузької руки.

Перекладач адекватно відтворив опис зовнішнього вигляду героїні та її поведінки: жіночість, елегантність, незалежність, почуття власної гідності. Її позиція символізує протест щодо оточуючого аморального суспільства. Згідно з поетикою символізму, розмивається конкретність опису: невідомо, чи зображена жінка є в реальності, чи тільки в уяві ліричного героя. Ця риса також характерна для українського твору:

И каждый вечер, в час назначенный
(Иль это только снится мне?),
Девичий стан, шелками схваченный,
В туманном движется окне.

Щовечора, в годину прагнену
Та чи не сниться це мені?
Дівочий стан шовками стягнений,
Пливе в туманному вікні.

Передано ще інші зовнішні риси героїні, зокрема сині бездонні очі як символ безмежності душевного і матеріального світу. Передав її дистанцію до суспільного оточення. В цілому, на тлі всезагального пияцтва і розпусти зображено жінку, в якій реалізується єдність естетичного з етичним. Ідеал жіночості суперечить моральній деградації. Осуд сучасної дійсності символізує також позиція ліричного героя, котрий репрезентує бувальця ресторану, розчарованого в реальній дійсності. Він виношує мрію про щастя з гарною і нетиповою для ресторанного середовища жінкою. Візія цього героя про «зачарований» світ є метафорою – символізує силу краси, її вітальність та конструктивний характер, тобто здатність нести людям добру надію, незважаючи на огидну реальність. Таким чином, актуалізується, по-перше, одвічне людське прагнення щастя на основі любові, по-друге, сформульоване через символи (вікна, берега, синіх очей і простору) бажання вирватись із осоружного оточення. Зображене виявляє осуд поетом аморальності та протест проти «сірості» життя і самотності.

Слід звернути увагу на творчі рішення Юрія Клена як неокласика, його схильність до пластичності образу та конкретики, що ілюструють такі риси: 1) характерний для обставин обох героїв мотив самотності наголошено додатковим епітетом «сму́тна»; 2) епітет у російськомовному виразі «час *назначенный*» змінено на «годину *прагнену*», який увиразнює емоційне напруження героя в ході очікування реалізації мрії. Поруч із тим, збережено риси відтворення розмитості образу. Так, контекстуальний синонім «друг» передано синекдохою «обличчя», яка характерна поетиці символізму (напр., займенники «чиєсь» і «хтось»). Отже, в перекладі поєднано елементи символістської та некласичної поетики:

И каждый вечер *друг* единственный
В моем стакане отражен
И влагой терпкой и таинственной
Как я, смирен и оглушен.

Щовечора *чиєсь обличчя* я
Відбите бачу у вині
Хтось теж відради таємничої
Шукає в терпкощах на дні.

Про адекватне відтворення опису почуття закоханості та згаданих уже ритмічних елементів (асонанси и, і) ілюструють такі рядки:

И странной близостью закованный,
Смотрю за темную вуаль,
[...]
И все души моей излучины
Пронзило терпкое вино.
[...]
В моей душе лежит сокровище,
И ключ поручен только мне!

І за вуаль дивлюсь, закований,
В її очей бездонний вир
[...]
І всі душі моєї зломини
Терпке пронизує вино.
[...]
В моїй душі є скарб незміряний,
Ключа дано лише мені...

У перекладі збережено поступову перемену настрою (з мінорного в першій частині твору на мажорний) і ритмомелодіку та кількість рядків (уникнуто ампліфікації). Незначні відтінки значення слів чи образів не змінюють загального поетичного образу, тематики й ідейного спрямування оригіналу. Чітко, без жодних змін і домальовок передано ідеал жіночості, символістську «філософію життя», а також *культурний концепт* із приматом краси та моральності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведене дослідження дає підставу до двох основних висновків. По-перше, українські неокласики цілеспрямовано черпали з російського символізму, аргументуючи його естетико-світоглядні, художньо-стильові та громадянські зразки. Цим перекладам і літературознавцям імпонував високий художній рівень, символіка образів, новаторство і досконалість форми, етичний вимір антропологічної проблематики й гуманістичне спрямування поезії символістів. Розглянутим творам притаманні ідеї громадянської та духовної свободи, класичний ідеал краси в суспільному та мистецькому вимірах, протест проти аморальності, утилітаризму й неволі. По-друге, аналіз перекладацької стратегії митців, зокрема П. Филиповича і Юрія Клена, свідчить про адекватне відтворення форми і глибоко контекстуального змісту першотворів. Перекладаючи образ на образ та реалізуючи засаду ієрархії цінностей, неокласики робили правильний переклад і, водночас, творили українською мовою високохудожню поезію.

Джерела та література

1. Блок А. Собрание починений : в 6 т. Т. 1 / А. Блок. – Ленинград : Худ. л-ра, 1980. – 288 с.
2. Брюсов В. Стихотворения, лирические поэмы / В. Брюсов. – М. : Моск. рабочий, 1979. – 516 с.
3. Зеров М. Українське письменство / М. Зеров ; упоряд. М. Сулими. – К. : Основи, 2003. – 1301 с.
4. Зеров М. Володимир Кобилянський / М. Зеров // Зеров М. Українське письменство / упоряд. М. Сулими. – К. : Основи, 2003. – С. 325–329.
5. Зеров М. Иван Белоусов, російський перекладач «Кобзаря» / М. Зеров // Зеров М. Українське письменство / упоряд. М. Сулими. – К. : Основи, 2003. – С. 773–784.
6. Зеров М. Максим Рильський. Під осінніми зорями / М. Зеров // Зеров М. Українське письменство / упоряд. М. Сулими. – К. : Основи, 2003. – С. 262–265.
7. Зеров М. Наші літературознавці і полемісти / М. Зеров // Зеров М. Українське письменство / упоряд. М. Сулими. – К. : Основи, 2003. – С. 521–550.
8. Зеров М. Передмова до збірника «Нова українська поезія» / М. Зеров // Зеров М. Українське письменство / упоряд. М. Сулими. – К. : Основи, 2003. – С. 317–325.
9. История русской литературы конца XIX – начала XX века : в 2 т. Т. 2 / под ред. В. А. Келдыша. – М : Академия, 2007. – 288 с.
10. Поляков М. Критическая проза О. Мандельштама / М. Поляков // О. Мандельштам. Слово и культура. – М. : Сов. писатель, 1987. – С. 3–38.
11. Російсько-український словник / уклад. Д. Ганич, І. Олійник. – К. : Либідь, 1978. – 421 с.
12. Филипович П. Поезії / П. Филипович. – Мюнхен : Ін-т літературознав. при Укр. вільному ун-ті, 1957. – 147 с.
13. Słownik pisarzy rosyjskich / pod red. F. Nieuważnego. – Warszawa : Wiedza Powszechna, 1994. – 627 с.

References

1. Blok, Aleksandr. 1980. *Sobranie Sochinenii w ShestiTomach*, 1. Leningrad: Khudozhestvennaia Literatura.
2. Briusow, W. 1979. *Stikhotvorieniia, Liricheskiye Poemy*. Moskva.
3. Zеров, M., ed., and M. Sulyma, upor. 2003. *Ukrainske Pysmenstvo*. Kyiv: Osnovy.

4. Zerov, M., and M. Sulyma, ed. 2003. "Volodymyr Kobylanskyi". In *Ukrainske Pysmenstvo*, edited by M. Zerov, and M. Sulyma (upor.), 325–329. Kyiv: Osnovy.
5. Zerov, M. 2003. "Ivan Bielousov, Rosiyskyi Perekladach "Kobzaria". In *Ukrainske Pysmenstvo*, edited by M. Zerov, and M. Sulyma (upor.), 773–784. Kyiv: Osnovy.
6. Zerov, M. 2003. "Maksym Rylskyi. Pid Osinnymy Zoriamy. In *Ukrainske Pysmenstvo*, edited by M. Zerov, and M. Sulyma (upor.), 262–265. Kyiv: Osnovy.
7. Zerov, M. 2003. "Nashi Literaturoznavtsi i Polemisty". In *Ukrainske Pysmenstvo*, edited by M. Zerov, and M. Sulyma (upor.), 521–550. Kyiv: Osnovy.
8. Zerov, M. 2003. "Peredmova do Zbirnyka «Nova Ukrainska Poezii»". In *Ukrainske Pysmenstvo*, edited by M. Zerov, and M. Sulyma (upor.), 317–325.
9. Kielysh, V. A. 2007. *Istoriia Russkoi Literatury Kontsa XIX – Nachala XX Vieka*, 2. Moskva: Akademiia.
10. Poliakov, M. 1987. "Kriticheskaia Proza O. Mandelshtama". *Slovo i Kultura*, edited by O. Mandelshtam, 3–38. Moskva: Sovetskii Pisatel.
11. Hanych, D., and Oliinyk, I. 1978. *Rosiisko-Ukrainskyi Slovyk*. Kyiv: Lybid.
12. Fylypovych, P. 1957. *Poezii*. Miunkhen: Institut Literaturoznavstva pry Vilnomu Universyteti.
13. Nieuważnego, F., ed. 1994. *Słownik pisarzy rosyjskich*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Сирьк Людмила. Русские поэты-символисты в оценке и переводах украинских неоклассиков.

Предметом исследования является поэзия русских символистов «Серебряного века» в переводах и мысли украинских неоклассиков двадцатых годов XX века. Рассматриваются поводы заинтересованности неоклассиков символистской поэзией, а также литературно-критическая мысль этих учёных о символизме и родственных творческих процессах в русской и украинской литературах. Согласно с научными взглядами неоклассиков, высокая оценка направления умотивирована его достижениями и значением для развития украинской поэзии. Импонирующим фактором являлся высокий художественный уровень, символика образов, новаторство и совершенство формы, этический характер антропологической проблематики и гуманистическая направленность поэзии символистов. Аргументируя достижения русского символизма, неоклассики как литературоведы и поэты-переводчики целеустремлённо использовали его эстетико-мировоззренческие, художественно-стилистические и гражданские образцы. На основании произведений видных представителей символизма Валерия Брюсова и Александра Блока проанализировано главные черты переводческой стратегии неоклассиков Павла Филиповича и Юрия Клена. В результате анализа выяснено, что их переводам характерна адекватность воспроизведения оригиналов, в частности формы, символики образов и идейно-тематического содержания. Переводы естественно звучат для украинского читателя и представляют высокий художественный уровень творчества. Рассмотренным поэзиям присущи идеи гражданской и духовной свободы, классический идеал красоты в общественном и художественном аспектах, протест против аморальности, утилитаризма и рабства.

Ключевые слова: русские символисты, украинские неоклассики, литературоведение, поэзия, перевод, художественная стратегия.

Siryk Ludmila. Russian Poets-Symbolists in Evaluation and Translations by Ukrainian Neoclassics. The subject of an investigation is the poetry of Russian poets-symbolists of "Silver age" translated by Ukrainian neoclassics in the 20th of the XX century. Reasons of interest by neoclassics of Symbolist poetry as well as their attitude as to Symbolism itself, the process of creative relationship between Russian and Ukrainian literature are examined. According to the neoclassics point of view Symbolism had a great influence on the development of Ukrainian poetry. High artistic level, symbolism of characters, innovation and precision of forms, ethical dimension of the anthropological perspective and humanistic orientation of Symbolist poetry were extremely impressive. Clarifying achievements and civil poetry samples of Russian Symbolism neoclassics as literary critics and translators used its aesthetic, poetic, stylistic and civil forms. The main characteristic features of translators strategies of such neoclassics as Pavel Filipovich and Yuriy Klen when translating such representatives of Symbolism as Valery Bryusov and Alexander Blok were analyzed. The analysis found that their translations were very close to the text, especially as to the forms, symbolism of characters, idea and theme content. Their translations are very accurate and at the same time highly artistic. The poetry under the analyses is characterized by civil and spiritual freedom, classical ideal of beauty in social and artistic understanding, protest against immorality, utilitarianism and limitations.

Key words: Russian Symbolists, Ukrainian neoclassics, literary criticism, poetry, translation, artistic strategy.

ENGLISH CHILDREN'S LITERATURE: MODERN TRENDS IN THEMES AND NARRATIVE STRATEGIES

This research seeks to identify the main trends and themes in children's literature, and determine how narrative devices and strategies are used in the modern literary works for children. In this paper, using analytical and synthetic methods of scientific investigation and the main principles from structural narratology, the specifics of children's literature in the light of the genre classifications have been explored. These specifics are considered in terms of themes, motifs, genres and selection of literary characters. It has been found out that the subject of Children's Literature is at the advantages of form, language and ways of presentation the artistic material. The author proves that contemporary children's literature is characterized by fascinating thematic richness and a great variety of layers. Texts peculiarities of the composition and narrative of literary works aimed at children show their simplicity and the dominance of the actions and characters in action. The emphasis is laid on the novelty of themes, such as violence, bullying, war, alienation, and the narrative techniques seeking to entertain children and educate them about the fundamentals of life, arouse their interest to reading.

Key words: children's literature, genre, naratology, narrative strategy, fantasy, fiction, mashup literature, fractured tales, themes.

Formulation of the research problem and its significance. Early twentieth century became known as the "Golden Age of Children's Literature" as this period witnessed the publication of many books acknowledged today as classics. England was at the forefront of the development of European children's literature and continues to hold a leading position due to Harry Potter novels and not only. "The Chronicles of Narnia" by C. S. Lewis is now considered a classic of children's literature and over 100 million copies in 47 languages have been sold since its first publications. The turn of the century also saw a revival of the picturebook, especially under the influence of English illustrators such as Randolph Caldecott, Kate Greenaway, and Walter Crane.

Children's books are, as it is generally accepted, one of the most important forms of writing in literature, and the most overlooked. It is children's authors from whom, as much as from parents, a child receives an idea of how the world could or should be. These books are the first real visual and literary culture that an unformed person receives, and this seems to be a reason why we tend to remember children's books as our favourites during all our life. They tell a child that life is much bigger and more complex than he or she might have imagined, and there are people who are both like and unlike themselves. A great true children's book portrays an environment in which the youngest are not powerless. Such books confront their deepest fears of being lost, hungry or in mortal danger, and they reinforce a child's inner ability to cope with this fearfulness. They allow a child to escape from what is real and return to reality being equipped better to survive in it.

However, the educationalists, psychologists and parents are alarmed about how electronic devices are pulling children away from books. Teachers, parents and university professors often complain that pupils at school and the students don't read anymore because their eyes are glued to their phones and computers. There exists an opinion that we are raising a generation that doesn't understand the value of literature and its importance for the development of personality.

The emphatic turn towards the child-reader heightens the need for very different narrative strategies.

The number of those who research academically on children's literature in our country and abroad are increasing with every day.

Recently, in 2004 at the World Congress of researchers of children's literature at the Trinity College (Dublin, Ireland, the organizer – IRSCL) the problem of the integration of the representative

literature for children into general literary process has been hotly debated. The goal was to create appropriate conditions for literary criticism studies of this specific phenomenon within the history and theory of literature in general.

In 2014 professional debates within the International Conference “Canon Constitution and Canon Change in Children’s Literature”, held in Germany, focused on the issue of the canon in the world children’s literature development. It was attended by the leading world experts in children’s literature. Among them Maria Nikolaieva, Peter Hunt, Anna Muller, Jan Mikoto, Kimberly Reynolds and others.

Professor Boris Shalahinov in his article “Children’s Literature: the Concept of Historical Periodization” speaks about modern tendencies to “adaptation” of works of adult classics to the children’s audience: “Nowdays the original *syncretism* in literature definitively disintegrates with its inherent, rather uncertain, age addressability and gives way to the emergence of the features of specifically “child” aesthetics of art, including social and psychological themes and issues. It is noteworthy that some of the works of previous epochs are purposely adapted to the needs of children’s reading (“Don Quixote” M. de Cervantes, “Gulliver’s Travels” J. Swift, “Robinson Crusoe” D. Defoe, etc.) [22].

Within the framework of the V International Symposium “Literature. Children. Time” organized by the Center for the Study of Literature for Children and Youth there was a conference devoted to “children’s literature in the multicultural world” held in 2014 in cooperation with Petro Mohyla Nikolaiev (Chornomorskii) State University. The leading researchers of children’s literature from all over Ukraine discussed the most topical books, themes and trends. In the focus of their attention were the problems of identity in literature for children and youth, strategies of canon creation, poetological and style features, genre transformations, ethical and ideological aspects of literature for children and youth.

This is not a complete overview on the actual philological and interdisciplinary areas of research of children’s literature in Ukraine. We consider the recently defended PhD thesis by Kateryna Zaitseva “Narrative Patterns in Contemporary Children’s Literature (based on Ukrainian, Belarusian prose)” to be of great importance for the research into the problem of modern trends in themes and narrative strategies of children’s literature. In the thesis the author uses the methodology of comparative literary studies and reaffirms the significance of narrative approach to the study of the poetics of “children’s text not only in structural organization (genre and narrative specificity, narrative instance)”, but also suggests to apply it at the level of reading the ideological, social and cultural layers in the national contexts [1, p. 2]. According to the scholar among the most hotly discussed issues today are the specific features of visual-narrative synthetic genres and the problem of identifying “narrative markers of national and cultural identities in textual and visual narrative” [1, 3].

Nevertheless the most essential questions are: what kind of literature, topics and trends we want to explore with children and how various genres and forms of texts shape the conveying of ideas and values to young audiences.

The goal and the specific tasks of the article. The main aim of the article is to shed a little light on and provide clue to such issues as:

- Which trends do we observe in children’s literature these days?
- Is it mostly entertaining, didactical or about taboos?
- Is it possible to write about violence for children without taking away their faith in life?
- Which position can and should children’s literature have in the society? and
- What are the most popular narrative strategies in literary works intended for children?

By employing both narratological research methods and descriptive content analysis of the texts of children’s literature, in this research we seek to show narrative strategies importance and their substantial contribution to the development of fiction for children.

Narratology, the study of the narrative, helps to answer questions that arise from reading children's literature: why narrative appeals, how the storyteller tells the story, what keeps the reader excited and captured up to the end of the story, and how to recognize what is important for the narrative.

Some of the main principles from structural narratology that are usefully applied in this research are:

- unreliable narration [7];
- distinguishing between story and discourse (what is told as opposed to how it is told) [8];
- differentiating between the focaliser and the narrator (the "actor" experiencing the story and the narrator telling the story) [3].

Statement regarding the basic material of the research and the justification of the results obtained. Since the time the first texts intended for children appeared, they have been considered to be a powerful instrument of the adult's world to form a child's character and the effective way of socialization of children. Literary works for children represent special, peculiar type of communication, in which the addressee of a message a priori finds himself in unequal position on the addresser, obliging the latter – adult author – to be able to see the world with childish look, feel and empathize in a childish way the seen and experienced by a child. Analysis of texts of children's books shows that authors often just reproduce the so-called stereotype of communication with children or realize their vision of how children communicate, as English writer Lewis Carroll does in his works.

Once-taboo topics, like violence, became increasingly acceptable. Some parents, teachers and critics praise the steady turn toward realism in children's literature, promoting efforts to be more honest with children. Others, however, are alarmed by it.

This struggle over the role of children's literature is not new. Since the appearance of works for young readers, authors, parents and critics have debated these questions: Is the role of these books to educate young people about the world in which they live, including its unpleasant aspects? Or, is it their responsibility to shield children from such elements? This way or another, one can hardly overstate how crucial it is to the world we want to live in.

In the present time, it's quite possible for a child to get acquainted with a book through any of the following: a film, a TV programme, a computer game, a website, a radio programme, a music CD or download, a magazine article, toy, along with some of the more traditional ways of mediating a book such as the classroom, library presentation or cultural club. Characters, such as Winnie the Pooh, which once existed only in specific, authored books, may now live in several different formats and the original text may or may not be known to the child watching the TV programme or playing with the toy. The modern picture book now tackles such subjects as the Holocaust, sex or death alongside the happiest and lightest of themes.

There are a number of narrative techniques seeking to entertain children and educate them about the fundamentals of life. Authors of children's books are usually individuals whose names carry a high degree of ethos. Someone writing a book intended for children is entrusted with providing a sound and positive moral and ethical impact on children. Children are extremely impressionable and they tend to be heavily impacted by the stories they read. All children's literature is inescapably didactic. Since children's literature is didactic it must by definition be a repository, almost the quintessential source, of the values that parents and others hope to teach to the next generation [15, 2].

Although considerable number of papers have been devoted to various issues of the literature for children, further research is needed to verify the key themes in the recent writings for youngsters.

The findings of this study, reliable sources and data suggest that abandonment, alienation and homelessness as well as violence are increasingly the themes covered in modern literature for children. As it has been already mentioned, new themes in children's literature, such as death, war, disasters, violence, are the themes which have been taboo, and thus silenced for a long time. They

can now be traced in current children's literature as a means of accompanying children throughout their gloomy moments in life, those hard situations that they must face in the surrounding world and the conflicts that affect many generations. These themes have not been deeply analysed yet, but fiction must approach them to discover the world and the dangers that life poses. It is obvious that children's literature can deal with any topic if readers' feelings are duly considered. Let us consider the theme of *bullying*, as an example.

While *bullying* may not be the major theme, many books contain some minor episodes of bullying since the subject of bullying is casually mentioned or embedded in the storyline.

The fact is that nearly every child will face or witness the effects of *bullying* at some point in their lives. Children's authors recognize this as a major concern for kids and they have become more adept at weaving bullying themes into storylines.

The use of *fear and violence* in folk and fairy tales is a controversial issue which illuminates disparities between those firmly entrenched in beliefs of virtue and others who believe there is no harm in frightening children with stories. Others believe that children need to be shielded from all displays of violence, especially violence found in video games, television, and folk tales, because children might imitate or copy it and bring harm to themselves or others. But it is worth mentioning, that studies, trying to prove that displays of violence in print and visual culture lead to fear and violence in our youth, are quite frequently inconclusive at all.

In our opinion, the truth is that it is hard to keep children safe these days. Our world is consumed by images of war and disaster which is impossible to hide from young inquisitive minds. Bringing these adult themes into children's literature may provide a gateway for parents to talk to their kids about such difficult topics. Such themes as orphanage, or dealing with tragedy, family relationships, and the importance of friendship can help strengthen the knowledge of the world around and allow readers to develop their own ideas and opinions.

Contrary to what the critics believe, violence in children's stories is not a recent phenomenon, but stretches back to the very first children's stories, which were used as a didactic element. Take, as an example, the classic "Hansel and Gretel". Kidnapping, forced imprisonment, cannibalism – and we all cheer when Gretel pushes the old witch into the oven and she burns to death. And we're reading these to our kids just before they go to sleep! One can only guess what effect violence in fiction might have on them but let us hope it will help them to cope with increasingly violent world rather than to perpetuate that violence.

Though violence has played a part in children's literature throughout the ages, Maureen Nimon points out in her essay about violence in children's literature, that "it is only in recent decades that the place of violence in children's books has been so vigorously questioned" [21, p. 31]. M. Nimon explains that violence has appeared for centuries in didactic stories in which the wicked are punished, often with physical violence, and the virtuous are rewarded [21, p. 29]. Dianne Koehnecke, reviewing two recent children's books, Eve Bunting's "Smoky Night" and "The House That Crack Built" by Clark Taylor, discusses the books' controversial themes of violence and drugs respectively, as well as their didactic format. She states, that "the didactic nature of these two books is clearly not a revolutionary concept in children's literature", then goes on to give a brief history of didactic literature which often includes violent content or undertones [12, p. 18].

Violence is an important, if unpleasant, aspect of the world that has endured for centuries and continues today, therefore, it is a relevant and worthwhile topic to focus on in children's literature. When used in an effective and careful manner, violence can serve important purposes in literature. It does not seem to correlate with violent tendencies in children, but it can spark interest in reading, and it can enhance a child's understanding of the ways to surmount the conflict or violence which can arise in their own lives and they may have a better chance of facing a world of violence responsibly in the real life.

Alongside, we are facing the problem connected with the way of conveying these important themes to children. Some of the stories and novels for this age group are written and illustrated almost entirely for visual excitement that creates a state of stimulation much like the viewing of

video games and “action-adventure” movies. In these samples of works there is no depth of character upon which to reflect and very little moral distinction between the hero’s use of force to win the day and the villain’s barbarism. There are many examples of this narrative strategy in contemporary writings for children.

Another way of looking at this problem is to focus on how books influence readers through narrative technique. It has been claimed, for example, that some books over-explain and so patronise the child-reader, whilst others offer complex narrative techniques (unreliable, “self-conscious” or multiple narrators, flashbacks and flashforwards, deliberate gaps in narrative, inconclusive endings and so on). Jennifer Mary Armstrong, an American children’s writer known for both fiction and non-fiction, has utilized multiple types of narrative structures. J. M. Armstrong believes that a short story is only one of many narrative structures. “We create narrative with jokes, ballads, tales, novels, poems, anecdotes, etc... While there are many satisfactions to be found in the conventional beginning-middle-end narrative that is common in short fiction for kids, I believe young readers can respond to many other forms of short narrative” [2].

The reading and writing of fiction is completely different today than it was ten or even five years ago. Far from being exceptions, textual transformations rather tend to be the rule in contemporary children’s literature, such as translations, parodies, mashups, sequels, film or computer game versions, as well as transpositions to other genres and media. At least two of them are worth mentioning in the context of the purpose of this study and they are: mash-up narrative style and fractured tales.

A literary mash-up is a hybrid of genres: half creative fiction in its own right, and half criticism or commentary on the original work, producing a very enjoyable new work of fiction. A “mash-up” is when you take two or more established styles of anything and mix them together to make something completely new and unique. As far as it concerns writing for children the concept is still fairly new. The term appears to have first been coined in a review of Seth Grahame-Smith’s novel “Pride and Prejudice and Zombies”. Initially calling it a “parody” and “literary hybrid”, Seth Grahame-Smith pioneered the style with novels like “Pride and Prejudice and Zombies” and the wildly popular “Abraham Lincoln, Vampire Hunter” [11; 12].

Humorous revisions of fables and tales to facilitate children’s interest to reading have become a popular and valuable genre of books for children. Authors and illustrators provide new takes on traditional fables laying emphasis on the role of reversal and changes in point of view the characterization and setting. These “remakes” have been labeled as “fractured fairy tales”.

What is a fractured fairy tale? It is a fairy or other folk tale that has been modified in such a way as to make us laugh at an unexpected characterization, plot development or contrary point of view. The most successful among them, in our opinion, are those based on traditional wolf tales, such as “The Three Little Wolves and the Big Bad Pig” by Eugene Trivizas and Helen Oxenbury and Jon Scieszka and Lane Smith’s “The True Story of the Three Little Pigs by A. Wolf”. The authors conjure and undo not only the tales but also the protagonists through the mishmash of humour, intertextuality and even hypertextuality. “Whereas some revisions retain the wolf as a villain, others mirror the relatively recent rehabilitation of the wolf in ecology and society, transforming the wolf from a metaphor of human predation and gluttony to one of benign and even admirable behaviour” [14].

Fractured tales assume that their readers know the traditional version. It’s quite natural as the young reader must read the tale on which the story is based to understand and enjoy the fractured one.

There are lots of ways to change a fairy tale: 1) change or swap the roles of the main characters; 2) have the story take place somewhere else; 3) have the story take place in another time period; 4) tell the story from a different character’s point of view; 5) make the problem of the story different; 6) change an important item in the story; 7) you can even change the end of the story (maybe they don’t live “happily ever after”).

Among the writers for children's literature, Roald Dahl is one that is famous for this special style of narrative strategies. What makes R.Dahl different from many other children's authors is really his extraordinary style. His cynical and ironic approach to the subject matter and characters can be seen in almost all his works for children. He has a unique way of describing characters and this adds unusual twists to his stories.

According to Birketviet, Dahl's "tone of texts is confiding, conversational and funny" [4, 10]. Although some of his works create controversies, these controversies bring him fame and attract many readers especially adolescents.

In the collection "Revolt Rhymes" he retells six well-known fairy tales. What is special about this collection is that all the six fairy tales are twisted so that the contents of the verses are different from the original fairy tales [9]. The author uses a very simple, basic and colloquial language throughout the book. His simple descriptive style with colloquial lexis is modern and unpretentious. Dahl strives to create semantic fields with images of death, cannibalism, war and murder in his tale for children. He describes the giants using terms of brutality and death, using their names to describe their eating habits and techniques when eating humans. "Fleshlumper", for example is highly evocative as a compound word for he tears lumps of flesh from his victims. The semantic field and use of imagery in terms of butchery, murder and violence is consistently maintained throughout the novel but it does not have a troubling effect on the child readership [10].

The narrative voice is a very important element in Dahl's children's books, be it either a first-person or a third-person omniscient narrator. They all share in various degrees the following features: they are intrusive, all-knowing and overtly in control of the narrative. The implied reader is frequently addressed with questions, pieces of advice and instructions, thus demanding the reader's attention and participation in the story. These children's literature narrators are not neutral, but take sides and often make comments about the events retold and the characters depicted, expressing freely their opinions.

All these stylistic devices and narrative strategies make his books an interesting and enjoyable experience for young readers. Roald Dahl knows how to make use of the fact that young readers like to read fresh stories which are different from average ones.

Another interesting development is the increase in narrative nonfiction, in which the facts of a subject are no longer reported in a dry, straightforward style, but are wrapped in engaging, interesting narrative, so that the experience of reading is a much richer and more memorable one.

In the actual context of children's literature, the "illustrated narrative", which is represented by picture books and illustrated books, is an important field of research.

Particularly, they are an important part of children's literature due to their special characteristics (like themes, artistic images and text-image interaction) and are extremely stimulating from the point of view of aesthetic, emotional and cognitive development of children. The term "Picturebook" refers to a special type of book, in which the meaning of the story is created and expressed through the interaction between words and images [5; 6; 14; 16; 17, 247; 18; 19]. It is not a "genre", as sometimes sustained, but a "medium", which is used for different types of narrative [16, 18]. The words and pictures continually recall and refer to each other and constitute an indivisible whole in which neither form of expression has its own narrative autonomy [5; 6; 17, 248].

In modern picture books, words and images interact in a great variety of textual forms. This complexity encourages a way of reading which is characterized by an active and interpretative process, because the reader connects constantly words to images as well as images to words. Picture books and illustrated books are precious tools for building a bridge between children and books, for encouraging in children love to books and reading, for acquiring narrative skills.

Conclusions and prospects for further research. The above mentioned facts can be considered as an indicator for increasing value given to the role of children's literature in education and upbringing. The works, that add coloring to a child's perception of the world, not only enrich his imagination, but also can help him to use the language understandably and effectively. The authors

writing for children must be able to introduce to them the life from a realistic standpoint. They should respond to questions that child can not find the answer in life, and should help to complete the missing information.

The future of children's literature seems to be filled with endless possibilities. It is a medium that will constantly be growing, changing, and evolving, and so it seems, as long as there are children, there will always be a need for a story, cultivating the healthy development of next generation's spiritual life. The world is becoming smaller and smaller due to the globalization processes. Issues in respect of war and peace, ecological environment and natural disaster prevention, animal protection and sustainable development, the existence dilemma of modern human being, the degeneration of ethnics and morality and sharp increase of juvenile delict, all these troublesome problems for all mankind will undoubtedly become the focuses, hot topics and difficult points in world children's literature which has no boundaries, and is really universal literature in respect of realization of the joint culture ideals and interests.

Bibliography

1. Зайцева К. В. Наративні моделі в сучасній дитячій літературі (на матеріалі української, білоруської прози) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.05 / Катерина Валеріївна Зайцева ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : [б. в.], 2015. – 19 с.
2. Armstrong J. Narrative and Violence / Jennifer Armstrong // *The Alan Review* 33.3. – 2003. – P. 18–19.
3. Bal M. Narratology: Introduction to the Theory of Narrative / Mieke Bal. – 2nd edition. – Toronto, Buffalo : University of Toronto Press, 1997. – 167 p.
4. Birketveit A. Self interpretation and ideology in children's literature [Electronic resource] / A. Birketveit. – Access mode : <http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2006/11/Birketveit.pdf>.
5. Blezza Picherle S. Il fascino della narrativa a colori / S. Picherle Blezza // *Il Pepeverde*. – 2004. – № 19. – P. 34–43.
6. Blezza Picherle S. L'albo illustrato. Immagini, significati, sensi / S. Blezza Picherle // *Compagno A. (a cura di). Poche storie... si legge!, supplemento al n. 20 de Il Pepeverde*, 2004. – P. 66–69.
7. Booth Wayne C. The Rhetoric of Fiction / Wayne C. Booth. – Chicago : University of Chicago Press, 1961. – P. 530.
8. Chatman S. Characters and Narrators: Filter, Center, Slant, and Interest-Focus / Seymour Chatman // *Poetics Today*. – 1986. – Vol. 7 (2). – P. 189–204.
9. Dahl R. Roald Dahl's Revolting Rhymes / Roald Dahl. – Puffin Books, 1995.
10. Dahl R. The BFG / Roald Dahl. – Jonathan Cape edition, 2002. – P. 224.
11. Grahame-Smith, Seth. *Pride and Prejudice and Zombies* / Seth Grahame-Smith. – Philadelphia : Quirk Books, 2009.
12. Kellogg C. "Pride and Prejudice and Zombies" by Seth Grahame-Smith / Carolyn Kellogg // *Los Angeles Times*. – 2009. – April 4.
13. Koehnecke D. Smoky Night and Crack: Controversial Subjects in Current Children's Stories / Diane Koehnecke // *Children's Literature in Education*. – 2001. – Vol. 32 (1). – P. 17–30.
14. Lewis C. S. *The Chronicles of Narnia* / C. S. Lewis. – London : Harper Collins, 2005.
15. Mitts-Smith D. *Picturing the Wolf in Children's Literature* / Debra Mitts-Smith. – London : Routledge, 2010.
16. Musgrave P. M. *From Brown to Bunter: The Life and Death of the School Story* / P. W. Musgrave. – London : Routledge & Kegan Paul, 1985.
17. Nikolaieva M. *Introduction to the theory of Children's Literature* / Maria Nikolajeva. – Tallin : Tallinn Pedagogical University, 1997.
18. Nikolaieva M. *Picture book* / Maria Nikolajeva // *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*. – New York : Oxford University Press, 2006. – Vol. 3. – P. 247–251.
19. Nikolaieva M. *The Dynamics of Picturebook Communication* / M. Nikolajeva, C. Scott // *Children's Literature in Education*. – 2000. – Vol. 31 (4). – P. 225–239.
20. Nikolaieva M. *Aesthetic Approaches to Children's Literature* / Maria Nikolajeva. – Lanhammd : Scarecrow, 2005.
21. Nikolaieva M. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic* / Maria Nikolajeva. – N. Y. : Garland, 1996.
22. Nimon M. *Violence in Children's Literature Today* / Maureen Nimon // *Dreams and Dynamics. Selected Papers from the Annual Conference of the International Association of School Librarianship*. – Adelaide, Australia, 1993. – Vol. 22. – P. 29–36.

23. Shalahinov B. Children's literature: the concept of historical periodization / B. Shalahinov // Word and Time. – 2013. – Vol. 8.

24. Singer M. What is a Short Story? [Electronical resource] / Marilyn Singer // The Alan Review. – 2000. – Vol. 28 (1). – Access mode : <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v28n1/singer.html>.

References

1. Zaitseva, Kateryna. 2015. "Naratyvni Modeli v Suchasnii Dytiachii Literaturi (na Materiali Ukrainskoi, Biloruskoi Prozy)". PhD dis., Kyivskiy Natsionalnyi Universytet Imeni T. Shevchenka.
2. Armstrong, Jennifer. 2003. "Narrative and Violence". *The Alan Review* 33 (3): 18–19.
3. Bal, Mieke. 1997. *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Toronto, Buffalo: University of Toronto Press.
4. Birketveit, A. 2006. "Self interpretation and ideology in children's literature". <http://www.hib.no/aktuelt/nyheter/2006/11/Birketveit.pdf>.
5. Blezza Picherle, S. 2004. "Il fascino della narrativa a colori". *Il Pepeverde* 19: 34–43.
6. Blezza Picherle, S. 2004. "L'albo illustrato. Immagini, significati, sensi". *Poche storie... si legge!*, supplemento al n. de *Il Pepeverde* 20: 66–69.
7. Booth, Wayne C. 1961. *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
8. Chatman, Seymour. 1986. "Characters and Narrators: Filter, Center, Slant, and Interest-Focus". *Poetics Today* 7 (2): 189–204.
9. Dahl, Roald. 1995. *Roald Dahl's Revolting Rhymes*. Puffin Books.
10. Dahl, Roald. 2002. *The BFG*. Jonathan Cape edition.
11. Grahame-Smith, Seth. 2009. *Pride and Prejudice and Zombies*. Philadelphia: Quirk Books.
12. Kellogg, Carolyn. 2009. "'Pride and Prejudice and Zombies' by Seth Grahame-Smith". *Los Angeles Times*, 4.
13. Koehnecke, Diane. 2001. "Smoky Night and Crack: Controversial Subjects in Current Children's Stories". *Children's Literature in Education*, 32 (1): 17–30.
14. Lewis, C. S. 2005. *The Chronicles of Narnia*. London: Harper Collins.
15. Mitts-Smith, Debra. 2010. *Picturing the Wolf in Children's Literature*. London: Routledge.
16. Musgrave, P. M. 1985. *From Brown to Bunter: The Life and Death of the School Story*. London: Routledge.
17. Nikolaieva, Mariia. 1997. *Introduction to the theory of Children's Literature*. Tallin: Tallinn Pedagogical University.
18. Nikolaieva, Mariia. 2006. "Picture book". *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature* 3: 247–251. New York: Oxford University Press.
19. Nikolaieva, Mariia, and Scott, C. 2000. "The Dynamics of Picturebook Communication". *Children's Literature in Education* 31 (4): 225 – 239.
20. Nikolaieva, Mariia. 2005. *Aesthetic Approaches to Children's Literature*. Lanhammd: Scarecrow.
21. Nikolaieva, Mariia. 1996. *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*. New York: Garland.
22. Nimon, Maureen. 1993. Violence in Children's Literature Today. *Dreams and Dynamics. Selected Papers from the Annual Conference of the International Association of School Librarianship*, 22: 29–36. Adelaide, Australia.
23. Shalahinov, B. 2013. "Children's literature: the concept of historical periodization". *Word and Time*, 8.
24. Singer, Marilyn. 2000. "What is a Short Story?". *The Alan Review*, 28 (1). <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v28n1/singer.html>.

Смалько Людмила. Англійська дитяча література: сучасні тенденції та наративні стратегії. Зроблено спробу виявити основні тенденції розвитку сучасної дитячої літератури загалом та англійської зокрема, а також з'ясувати, які наративні засоби і стратегії автори використовують у сучасних творах для дітей. Визначено специфічні риси літератури для дітей у контексті жанрової класифікації на основі аналітико-синтетичних методів наукового дослідження та принципів структурної наратології. Ці особливості розглянуто щодо тематики, мотивів, жанрів і вибору літературних персонажів. Було встановлено, що сучасні автори дитячої літератури надають перевагу формі, стилістичним засобам і способам подання художнього матеріалу. Доведено, що сучасна дитяча література характеризується захоплюючою тематичною насиченістю і великою різноманітністю жанрових прошарків. Текстам дитячої літератури властиві оригінальність композиційних форм і новітні привабливі наративні стратегії, вони вражають своєю простотою та домінуванням дії і персонажів у дії. Акцент зроблено на новизні тем (зокрема, насильство, страхи, війна, відчуження), а також на формах оповіді, які прагнуть не лише розважати дітей, а й давати їм знання про основи життя, формувати в них здібності протистояти тим викликам, що очікують на них у майбутньому, викликати інтерес до читання у сучасному комп'ютизованому світі.

Ключові слова: дитяча література, жанр, наратологія, наративна (оповідна) стратегія, фентезі, фантастика, література в жанрі «меш-ап», тема.

Смалько Людмила. Английская детская литература: современные тенденции и нарративные стратегии. В этом исследовании сделана попытка определить основные тенденции развития современной детской литературы вообще и английской в частности, а также охарактеризовать те нарративные средства и стратегии, которые авторы используют в современных произведениях для детей. Определены специфические черты литературы для детей в контексте жанровой классификации на основе аналитико-синтетических методов научного исследования и принципов структурной нарратологии. Эти особенности рассматриваются с точки зрения тематики, мотивов, жанров и выбора литературных персонажей. Было установлено, что современные авторы детской литературы отдают предпочтение форме, стилистическим средствам и способам представления художественного материала. Доказано, что современная детская литература характеризуется увлекательной тематической насыщенностью и большим разнообразием жанровых слоев. Тексты детской литературы отмечаются оригинальностью композиционных форм, новейшими захватывающими нарративными стратегиями и поражают своей простотой и доминированием действия и персонажей в действии. Акцент сделан на новизне тем, таких как насилие, ужасы, война, отчуждения, а также на формах повествования, цель которых не только развлекать детей, но и давать им знания об основах жизни, формировать у них способности противостоять тем вызовам, какие ожидают их в будущем, пробудить у детей интерес к чтению в современном компьютеризованном мире.

Ключевые слова: детская литература, жанр, нарратология, нарративная (повествовательная) стратегия, фэнтези, фантастика, литература в жанре «меш-ап», тема.

УДК 801.7:821.11;811.152.1-2

Ольга Смольницька

ПЕРЕКЛАД КОНЦЕПТІВ СВІТСЬКОЇ ЛІРИКИ ВИБРАНИХ ДЕРЖАВНИХ ДІЯЧОК ЄВРОПИ (X–XVI СТ.) (НА МАТЕРІАЛІ АНГЛО- І ГЕЛЬСЬКОМОВНОЇ ПОЕЗІЇ)

У контекстуальному зрізі проаналізовано мотиви і символи, спільні для світської лірики державних діячок переважно Англії та Ірландії (X–XVI ст.). Здійснено поетологічний, мікроконтекстуальний, перекладознавчий, культурологічний аналіз. Уперше українською мовою перекладені вибрані поезії Єлизавети I Тюдор, ірландських авторок-аристократок, розглянуто анонімний жіночий фольклор Шотландії. Зіставлено засади лірики Єлизавети Англіїської і Марії Стюарт. Для виокремлення культурної тяглості порівняно лірику останньої поетеси з творчістю шотландських авторок на прикладному матеріалі жіночих пісень. З метою компаративного аналізу досліджено проблеми гендерної рівності та ставлення до шлюбу на прикладі Жінки з Бату («Кентерберійські оповідки» Чосера) як показової героїні свого часу, лідера й талановитої оповідачки і зіставлено з лірикою королев Ірландії (Гормлайт) і Шотландії (Марії Стюарт). Наведено контекст ірландських скел, де героїні мають поетичний хист і право на самовираження. Стаття має теоретичний і практичний характер.

Ключові слова: переклад, поетеса, жінка-лідер, Єлизавета Англіїська, Марія Стюарт, Гормлайт.

Постановка наукової проблеми та її значення. У полі зору сучасних українських студій постають лінгвістичні, культурологічні, перекладознавчі та поетологічні дослідження гендерних питань: на рівні макро- і мікроконтекстуалістики розробляються проблеми складного самовідтворення в жіночій поезії індивідуальності авторки. Проте необробленим і ще неаналізованим матеріалом шарів жіночої поезії Середньовіччя, Відродження та Бароко вимагає глибшого дослідження, а передусім – перекладів українською мовою для ілюстрацій. Зокрема, це стосується давньо- і середньоірландської, анонімної шотландської поезії, а також лірики аристократок і монархинь Англії та Шотландії. Отже, тексти недостатньо розкритих (або взагалі не розкритих) в Україні через ідеологічні причини джерел передбачають вимоги для нового перекладознавства.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Проблеми жіночого лідерства, релігійності, божественного обрання, права на владу та численні інші питання аналізують із широким залученням світового контексту (зокрема, в українських студіях – порівнянням жінок-поетес і

водночас політичних лідерів). Відтак, гендерні проблеми в ліриці Марії Стюарт розробляють І. Кашникова, М. Новикова, М. Стогній, С. Трош [6] та ін. Цікаві роздуми на цю тему – з огляду на об'єктивні причини і наслідки в конкретному контексті – наводить М. Стріха. Зважаючи на це, намічені та розвинуті теми варто розглянути в різних аспектах, під іншим кутом зору, беручи до уваги теоретичне і практичне значення. Водночас у пропонованому дослідженні треба звизити тематику, оскільки гендерна проблематика широко висвітлена в українських студіях 1990-х рр. (О. Забужко, Н. Зборовська, С. Павличко, М. Рубчак та ін.) і активно досліджується досі (Т. Заїка, О. Кісь та ін.). Тому в полі нашого зору є саме творчий аспект фемінінного лідерства.

Якщо розглядати видатних жінок (уславлених за життя прямою діяльністю, наприклад, дипломатичною, організаторською або меценатською) саме як поетес, то згадуються численні особи – від античної Сафо (Сапфо) до сербської черниці XIV ст. Євфимії, авторки «Прославлення князя Лазаря». Лірика багатьох поетес античності, Середньовіччя і Проторенесансу має часто релігійний або панегіричний характер. Проте стаття присвячена звуженій тематиці – світській (або відносно світській, оскільки в означений період сакральне і профанне часто переплетені) поезії вибраних західноєвропейських політичних діячок X–XVI століть.

Мета статті – порівняти самопрезентативні засади у ліриці конкретних жінок-лідерів. Зазначимо, що за життя видатні діячки були відомі передусім як лідери, а не мисткині, а їхня творчість сприймалася ними і оточенням часто як супровідне заняття. Проте сучасність пропонує розглядати цих жінок саме як непересічних письменниць.

Поставлена мета вимагає розв'язання таких **завдань**: 1) для компаративного підходу проаналізувати образ Жінки з Бату у Дж. Чосера, зіставивши з відповідними поглядами в поезії ірландської королеви Гормлайт (X ст.) і Марії Стюарт (Марії Шотландської, далі – МС чи МШ); 2) порівняти поезію популярних у мистецтві жінок-лідерів: МС і Єлизавети I Англійської Тюдор (далі – ЄА), а також кельтських поетес давніх часів (зокрема й фольклорні твори), виокремити тяглість.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Асоціації з поетесами високих кіл досить плідні й часто стосуються періоду Відродження. Тут можна назвати і Маргариту Наваррську («Королеву Марго» в О. Дюма), яка писала вірші, проте вони не дійшли до сьогодні (або ж, як часто бувало в аристократів, стали відомими анонімно); і Луїзу Лабе, і багатьох інших. Названих поетес об'єднувало прагнення створювати салони (які тоді так не називалися, але принцип був той самий), залучити широкі зв'язки з інтелектуалами і митцями. Самі ж ці жінки стали найбільш відомими (або ж узагалі відомими) саме як поетки тільки після смерті.

Таким чином, поезія часто не була віддільною від історичної місії і на Сході, і в християнській Європі, зокрема в цьому аспекті не поділялася на жіночу або чоловічу; один із прикладів останньої – лірика Генрі Говарда Каррі, або Суррея (Henry Howard, Earl of Surrey, 1517–1547).

Згадуючи самостійних жінок доби Відродження і часу, який передував цій епосі та майже зливався з нею, можна зазначити, що літературною персоналією для порівняння може виступати героїня «Кентерберійських оповідок» Дж. Чосера – Жінка з Бату, чию яскраву історію (як і «Пролог») переклав М. Стріха. Характеризуючи текст і образ, не слід забувати, що Чосер тривалий час провів в Італії та створював свою книгу як певну конкуренцію з «Декамероном». Жінка з Бату, котра виходила заміж п'ять разів і дозволяла собі вільні стосунки («Пролог», рядки 459–462) [7, 29–30], дотримується сміливих поглядів на жіночу індивідуальність, вважаючи свою статтю незалежною. Г. Блум аналізує цю героїню як певною мірою предтечу шекспірівського Фальстафа² [1, 130] та цікаво розвиває цю тезу. Жінка з Бату –

² Авторка висловлює подяку д. фіз.-мат. н., проф. М. В. Стрісі за корисну пораду звернутися до цієї праці.

вітальна, гротескна (її образ реалістичний, але і згущений водночас, це жінка-філософ, але й виразниця культури тілесного низу), проте, на нашу думку, цей персонаж також яскраво виражає передові ідеї Ренесансу і зміни історико-культурної епохи в Англії, своєрідний перелом. Чосер не випадково наділяє свою героїню оригінальним мисленням, начитаністю, незалежною позицією навіть у фінансах, а головне – красномовством, оскільки інші герої, змагаючись як оповідачі, можуть поставати і досить блідо. Тому вигадана Жінка з Бату (проте списана з конкретної особи, сучасної автору) – творча натура і у ремеслі (вона дуже вправна ткаля і самостійно заробляє), і у володінні словом. Її особливості оповідачки йдуть і з усної традиції (фольклорних бувальщин, примовок тощо), і з прочитаних книг (Біблії, філософських трактатів, куртуазної літератури – певною мірою прообразу сучасного фентезі тощо). Дискусійні моменти, на які провокує слухачів ця героїня, аргументовані прочитаними або прослуханими нею (та іншими героями) текстами. Усе перелічене споріднює Жінку з Бату з аналізованими у статті поетесами вищих кіл.

Англосаксонський та кельтський світи демонструють жінку-лідера, зокрема поетесу. Це і народна (анонімна) традиція: у кельтів дружини кланових вождів і навіть звичайні жінки створювали усні поезії, складні за формою, проте зміст не був жіночим (у сучасному розумінні). Це, зокрема, шотландські *waulking songs* – «пісні праль», наприклад, історична “*Alasdair Mhic Cholla Ghasda*” («Александр, син шляхетного Голли»): «*Александре, сину, о-хо, / Володаря Голли, о-хо, / Я твоїй руці, о-хо, / Більш звитяг довірю, ніж іншому*» [10, 1] (приспів у такт – *о ho*, а в оригіналі кінцевий мікроконтекст – *trom eile*; спільний для гельських мов гойдельської групи корінь означає «другий», «інший»). Цей вірш можна назвати вимогою до чоловіка-лідера. Також відомі численні плачі й інші жанри. Часто ці вірші (точніше, пісні) позначені силою емоцій, вимогливістю і навіть наказовістю ліричної героїні, як-от у пісні “*Coisich, a gùin, hù il ogo*” («Прийди, мій коханий») наводиться заклик до адресата-чоловіка. На слух ці твори звучать як бойові чи мисливські, хоча зміст мають здебільшого побутовий або любовний (а іноді це скоромовки для забавки). Там часто називається конкретний чоловік, проте авторка і лірична героїня анонімні. Таким чином, українська шотландистика має доповнюватися розробкою теми жінки-лідера в клані.

Згадуючи Шотландію як країну, що асоціюється з постаттю МС (попри нешотландське походження і виховання королеви та неприйняття цієї персоналії шотландцями), можна вивести взагалі кельтологічний дискурс у питанні творіння поезії жінками, які мали неабиякий суспільний статус. У цьому плані можна залучити досвід ірландистики. Зокрема, це і героїні ірландських скел (саг): наприклад, мандрівна поетеса (філід) VII ст. Лідан (сага «Історія Лідан і К'урітіра» (“*Comrac Liadaine ocus Cuirithir*”) з давньоірландської формою оригіналу перекладено Оленою О'Лір) – мисткиня, яка реально існувала і, за текстом скелі, пішла в черниці; або сіда Федельм Яснокоса; наставниця Кухуліна Скатах; надприродна істота – сіда Сін (сага XII ст. «Жахлива смерть Мирхертаха» (“*Aided Muirchertaig Meic Erca*”) – переклад фрагмента наш. – О. С.), у чий вуста вкладені віршовані монологи. Ця надприродна героїня, зокрема, перелічує свої чарівні вміння, вимагає від короля особливого статусу для себе, тобто виступає і як мисткиня, і як неземна постать, і як претендентка на владу. Призвівши до загибелі коханого, Сін іде в черниці й умирає як звичайна людина. Це класичний приклад конфлікту почуття і обов'язку – помсти Мирхертаху за родичів – й утрата свого безсмертного статусу. Зауважимо, що часто прототипами цих поетес (віртуозів усної традиції) були конкретні постаті.

Показова творчість ірландської королеви X ст. Гормлайт (? – 948, *Gormlaith, Gormflaith* – дослівно «велика (значна, славетна, знаменита) королева», омонім *gorm* означає «синя», «чорна», «темна», «блакитна»). Ця постать варта докладнішого вивчення. На жаль, на сьогодні Гормлайт майже не згадується в кельтологічних розвідках за межами Британських островів. Річ у тім, що саме існування цієї непересічної поетеси донедавна підлягало сумніву.

Тому англомовні дослідники ХХ ст. обережно писали про поезію цієї жінки: «Вірші, приписувані Гормлайт». В оригіналі назва добірки звучить “As me Gormlaith chumas rainn”.

В «Анналах Клонмакнойса» розповідається про короля Ірландії Ньялла³ Чорне Коліно, який керував країною три роки, був одружений з леді Гормфлей (це англійське звучання імені Гормлайт, бо «Аннали...» дійшли до нас лише в перекладі), котра була *«вельми красивою, добродійною і вченою дівою»*. Гормлайт була двічі у шлюбі. Перший чоловік, Кербалл Мак Миріган, король Лейнстера, жорстоко скривдив її, і навіть рідний батько Гормлайт, головний король Ірландії, Фланн Сінна, не захистив дочку. Він не хотів сваритись із зятем і більше турбувався за війну зі скандинавами, які захопили Дублін. Ньялл Глундуб, або Ньялл Дев'яти Заручників, хотів помститися зі своїм військом Кербаллу за Гормлайт. Але королева задовольнилася тим, що чоловік дозволив їй розлучитись і зберегти майно. Кербалл загинув у бою (вороги називаються різні – від данів до своїх ірландців), а Гормлайт вийшла заміж за Ньялла, якого дуже любила. З її віршів можна зрозуміти, що цей шлюб був щасливим. Від нього королева мала сина Домналла, але королевич утонув у дитинстві. Гормлайт склала на його смерть багато плачів. Сам Ньялл був успішним королем і невдовзі став головним королем Ірландії після смерті батька Гормлайт. Після вбивства Ньялла ворогами Гормлайт створила поезії на честь свого чоловіка. У битві біля Дубліна в 917 р. (чи в 919 р.) загинули також брати Гормлайт. Другий шлюб виявився невдалим. Королева була вигнана з дому, покинута друзями і родичами (про їхню невдячність згадується в її віршах) і, як пишуть «Аннали...», *«була рада отримати милостиню від своїх підлеглих»* (про що теж сказано в поезіях). Це не світовий сюжет відомої казки про вигнану королеву, а історичний факт. Обставини трагічної смерті Гормлайт описано в «Анналах...». Королева вмерла від нещасного випадку: їй приснилося (чи, може, від туги за коханим Гормлайт мала галюцинацію), що вона бачить Ньялла. Гормлайт хотіла його наздогнати, але впала на балку свого ліжка, і тисовий кілок пронизав її груди до серця. Королева довго хворіла і вмерла від цієї рани. Цей випадок згаданий і в її поезії під умовним номером XI.

Гормлайт стала реформаторкою ірландської версифікації. Крім того, вона оновила тематику, додавши поезії не епічного, а щирого, навіть інтимного звучання, автобіографізму; водночас ці твори позначені жорстким і несентиментальним світоглядом, виразним нахилом до лідерства та прагненням індивідуального самовизначення. Цю королеву можна назвати ірландською Лесею Українкою.

Кажучи про статус Гормлайт і її самоідентифікацію як особистості загалом та як політичної діячки зокрема, слід зазначити, що в оригіналі наявне полісемантичне слово *bé* [bʲe:], що означає і «жінка», і «господиня» (у конкретному контексті), бо Гормлайт мала на увазі себе як господиню оселі, де лунає учта на честь короля [2, 1–3].

Самовизначення почуттів поетеси виявляється, зокрема, у другій частині доробку (поезія часто ретроспективна, пронизана скорботою за втраченим: коханим чоловіком, статусом): *«Учта звучить королю, / жінці ця радість у дар; / та це – страждання удар, / крик ранив пісню мою. <...> Владарю світу міцного, / Бог дав одвічне життя; / я дорікаю за кривих: / ніжний король вбитий ревний. / Радо б за нього дали / злото товару й скарбів, / хто б це почесно зробив – / щедрість б мою оцінив. / Хто б його викупить зміг? / Ньялл ж-бо мене врятував: / він від набігу звільнив, / дав кілька дюжин корів»* (Гормлайт) (II, строфи 1–5) [2, 5–6]. Ця поезія автобіографічна, матеріалізована (згадано конкретні дії та дари Ньялла: корови і бики були синонімом скарбів у кельтів, як і коні – скела «Викрадення бика з Куальнге» та ін.), водночас у ній наявна виразна католицька символіка. Ця лірика монотеїстична, пронизана християнськими мотивами і символами, апелюванням до гріхів (зокрема, привид Ньялла натякає безутішній удові на зневіру – латин. *acedia*).

³ Транслітерація «Ньялл» умовна, тому що в оригіналі (Niall) апроксимант. Саме ім'я означає «переможець», яке і досі популярне в ірландців. – О. С.

У період вигнання Гормлайт згадує колишню велич свого двору за життя Ньялла: *«Жон двічі по сімдесят / з нами у почті було; / Ньялловий пишим був віз, / гриднів без ліку число. / Латена й Міде дочці / все ж не вони дороги: / Улад миліший мені, / землі його дороги!»* (Гормлайт) (V, 5–6) [2, 9]. Ця конкретика притаманна ірландській літературі й коріниться в стилі саг.

Непорозуміння і конфлікти з новою ріднею (що нагадує ситуацію МС, відображену в текстах МШ) зашифровані в образах із особистого досвіду Гормлайт, які поетичні й водночас заземлені, побудовані на фольклорних прислів'ях і максимах: *«Гончих на ловах не знають – / ще псам не довіряють; / де ще не пізнаний гість – / кожен і скривдить і з'їсть. / Я мовлю, що чорний крук, – / а в Латені білим назвуть; / чи прямо, чи криво іду – / засудять і слід, і ходу. / Верхів'я порожнє гори, / так само – без друга плече, / і черево без немовлят – / усе, що я мовлю стократ. / Картаю скорботний талан, / бо вирвати хочу свій сан, / допоки ні вождь, ані грідь / у мирі не їсть і не спить. / Вірна жона – муж один, / в жінки коханий лиш він, / тож лиш одна дружина / гідна його і єдина»* (VII, 1–5) (Гормлайт) [2, 10–11]. Остання строфа виражає кредо поетеси і її волю на право почуттів (емоційне відстоювання права на почуття до одного чоловіка повторить МС). Так само – прагнення відстояти власний державний статус (як і ЄА та МС). Тут Гормлайт явно наводить антитезу поглядам Жінки з Бату, яка стверджувала в пролозі до своєї оповідки: *«Але оце почула я допіру, / Що більше одного [шлюбного чоловіка. – О. С.] – то понад міру; / Мовляв, Христос у Кані так навчав, / А, значить, і мені Він указав, / Що я не мусила аж н'ять їх брати»* (рядки 9–13) [7, 45], і далі розвиває цю тему, виступаючи опоненткою церковним поглядам. (Звичайно, контакту між аналізованими текстами бути не може, але цікаво зіставити діаметральну протилежність поглядів). Жінка з Бату обстоює ідею задоволення (і наводить оригінальні аргументи, своєрідний текстологічний і культурологічний дискурс на рівні тої епохи), тоді як для ірландської поетеси смерть коханого чоловіка унеможлиблює навіть думку про щастя з іншим. Гормлайт не дарма порівнює себе з героїнею саги Дейдрі, яка не пережила смерті свого чоловіка і скінчила життя самогубством (*«Дейдрі за Уснеха дітьми / плакала – як я, сто діб. / Рвалося серце у грудях – / ченче, залиш Ньяллів гріб»* (розділ VIII, строфа 4) [2, 12]. Узагалі ж лірика Гормлайт настільки багатопланова і широка, що варта окремого дослідження.

Також цікава інша ірландська поетеса-аристократка – графиня Ізабель ні Мік Кайлін (Isibeuil ní Mhic Cailín, XV ст.). Матеріалом аналізу став її вірш «Кохання – прикра хвороба» (*“Mairg darab galar an grádh”*) (див. додаток 1). Авторка – графиня Аргайлу (у західній Шотландії). Назва цього графства дослівно означає «східногельський». Мова, якою написаний вірш, ранньоновоірландська, а не шотландсько-гельська. Тип римування – ірландський, так звана «плетінка» [3, 1], відтворення якої в перекладі з гельських оригіналів успішно практикує Олена О'Лір («Прочанські пісні», 2006). Адресат поезії невідомий, але зі стилю зрозуміло, що це не абстрактні роздуми про почуття взагалі чи обігрування ситуації, а змалювання конкретного стану. (Переклад вірша наведено в додатку 1). Про цей текст (як й інші наведені кельтські) можна зробити такий висновок: гіпертрофовані пристрасті, які сьогодні сприймаються як аномальні, ірраціональні, – насправді витримані згідно з традиціями гельської літератури (і звідти ця тенденція перейшла до баладного стилю). (Тут беруться до уваги твори гойдельськими мовами і мовою скотс, а британська і галльська групи не розглядаються). Так, пристрасне кохання (давньоірл. *serc(s)*), на відміну від дружньої симпатії чи родинної поваги, кельти вважали душевною хворобою, тому в ірландських та ін. текстах, які дійшли до сьогодні, це почуття описується або як надзвичайне, пограничне, схоже на смерть, або як насланий пристрій (у випадку Мирхертах). Подібні мотиви є в скандинавській культурі. Звідси і аномальна поведінка героїв балад, причому найбільш виразно ці контрасти помітні саме в ірландських як найбільше базованих на давніх жанрах фольклорної поезії.

Важливе питання: наскільки вважати постать МС шотландською? Так, майбутня королева ще у Франції вивчила нижньошотландську мову (вочевидь, лалланс), якою потай

розмовляла у вузькому колі (проте на людях переходила на французьку) [4, 57], але виховання мала все одно романське, що створило МС культурний шок під час адаптації в Шотландії. Як пояснює її сучасний біограф Р. Грем: «Марія навряд чи змогла б назвати більше ніж два міста у Шотландії. Вона говорила нижньошотландським наріччям, однак це була таємна гра <...>. Вона уявлення не мала про релігійні та політичні розбіжності, що роздирали ту країну, якою вона мала керувати» [4, 112]. Незнання культури, в яку королева мала інтегруватися, стало однією з причин трагедії МС. Отже, контекст самої творчості МС французький, і саме через французьку мову (якою писала королева) МШ як постать була відкрита.

У вітчизняному контексті відомий переклад (або переспів) передсмертного сонета з умовною назвою «Остання пісня Марії Стюарт» Лесі Українці (спочатку поезія публікувалась як «Прощальна пісня Марії Стюарт»). Публікацію в «Зорі» 1888 р. поетеса супроводила приміткою: «Сонет сей написала славетна безталанниця Марі Стюарт, сидячи у темниці, 1586 р. <...> Чулая лебедина пісня Марії, зложена в таку хвилину, дивує ще більше штучною літературною формою сонета» [9, 401]. (Зауважимо, що нахил Лесі Українки до приміток і аналізу спричинює явище не просто коментаторства, а й наукової поезії та навіть теорії перекладу). Сам сонет був перекладений, вочевидь, із французької (бо цією мовою Марія Шотландська створювала вірші та кореспонденцію і була ученицею П'єра Ронсара [7, 82], крім того, про багато джерел Леся Українка вперше дізналася саме у французьких перекладах). Цікавий вибір поетеси саме цієї поезії для перекладу. МШ і в біографії, і в конкретному сонеті виступає як переможена постать (що становить антитезу індивідуальності та кредо самої Лесі Українки). Позиція переможеної королеви виявляється і в танатологічності вірша («**самої смерті прагну, більш нічого**» [9, 91]), і в гіперболізації власної меншовартості («...я без щастя-долі у житті сьому / Нічого доброго зробить не мала сили» [9, 91]). У сонеті МШ наголошує на тому, що не претендує на владу (вочевидь, адресатом виступає ЄА), і тут цікава самопрезентація ліричної героїні та авторки: у листуванні МС якраз доводила свої права на престол, навіть гостро критикуючи ЄА, а у поезіях постає як смиренна (чи вдавано смиренна) постать. (Облишмо ймовірність прийому маніпуляції, який монархія більше використовувала в листах, аніж у поезіях). Прикметний французький епіграф, що підкреслює самоприниження, вочевидь, – це вияв смирення в очах Господа: “*Que suis je, hélas!..*” («**О, що я take!**») [9, 91]. Проте також відомі історичні факти про визнання самою МС власного статусу і небажання її визнавати інше, наприклад: в ув'язненні відома її заява перед судом про те, що англійці вбивали своїх монархів, і не варто дивуватися, чому вони виявляють жорсткість до неї, бо ж вона походить із королів [4, 366]. У цьому плані показовий «Сонет-моління» (також створений в ув'язненні), з англійської перекладений М. Стріхою. У цьому творі також помітні релігійне почуття і контраст зовнішнього переконання жертви (монархині) в незаконності її права взагалі та права на буття перед собою, чистоти перед собою. Показові уривки, в яких виділено ключові концепти: «**Гнів Божий не вгамує кров офірна... / Але душа Тобі, мій Боже, вірна, / Нехай перебує в милості й добрі... / Єдина жертва, що для Тебе любя – / Нічні та денні молитви святі, / Смиренна вірність, плоть у чистоті. / О Всемогутній, хай повік сугубо / Твої дари у серці потаю, / Тим славу й честь підносячи Твою**» [7, 82].

Високий статус королеви та її діяльнісна функція, певно, привабили Лесю Українку (яку взагалі цікавили аристократія, династії та «вік лицарства»), як і доступність французької мови (англійську письменниця в той час ще не вивчала, та й сама поезія ЄА не була знана широким колам). Можливо, якби поетеса ознайомила з більш-менш об'єктивними джерелами, то її зацікавила б постать ЄА. Але тоді доступу до такої інформації не було. Не можна забувати і про негативний імідж (кажучи сучасною мовою) ЄА, створюваний самою МС і пізнішими письменниками (зокрема, О. Дюма-батьком). Натомість МС у мистецтві представляли як невинну жертву (наприклад, драма Ф. Шиллера). Отже, тут постає виразний суб'єктивізм.

Обрання монаршою особою форми сонета насправді пояснюється вихованням МШ і загальною тенденцією тодішньої літератури. До того ж, канонічні форми (а особливо сонет) дисциплінують мислення, тому обиралися для висловлення найвищого (часто пограничного) емоційного стану.

В Англії першою письменницею вважається Амелія Бассано Ланьє (A(e)melia Bassano Lanier), яку сьогодні називають авторкою приписуваних В. Шекспірові творів⁴ [11, 65–77]; саме вона була найперша жінка, яка опублікувала збірку своїх поезій; іншою претенденткою на звання «барда» називають графиню Мері Пембрук (Mary Herbert, Countess of Pembroke, 1561–1621). Але наскільки факт про «пальму першості» видання жінкою точний? Якщо брати більш ранній час, то як поетеси вирізняються жінки-пуританки. Прикладом може бути мачуха ЄА – шоста і остання дружина Генріха VIII, дуже освічена і прогресивна на свій час Катерина (Катрін) Парр (Пепп, Katherine Parr, сучасн. Catherine Parr, бл. 1512–1548), чиєму перу належить низка релігійних творів. Катерина Парр (далі – КП) була зацікавлена в реформованій вірі, за що знайшла ворогів у консервативному оточенні двору і навіть серед дворян (спалена 1546 р. як єретичка Енн Еск'ю (Anne Askew) та була особистим ворогом королеви і її почту [12]). Світогляд КП був протестантським, але без сектантських впливів, уже поширених у той час. Цілком вірогідно, що прогресивна вихователька впливала на майбутню королеву ЄА і в освіті (знаючи французьку мову і філософію та прищепивши цей нахил пасербиці), і у формуванні релігійного світогляду. Як протестантку Єлизавету не сприйме її сестра Марія Кривава. Так само, як католичку реформатська Шотландія не сприйме МС.

Але у цьому разі більший інтерес становить світська лірика. Тому для порівняння з поезіями МШ цікаво задіяти вибрані вірші ЄА: цю королеву можна вважати якщо не найпершою англійською поетесою, то однією з перших; до того ж, творчість обох поетес-сучасниць демонструє лідерську позицію і навіть змагання в політиці й мистецтві. Вірші Єлизавета почала складати, ще будучи принцесою. Відомо, що в 1554 р., після вступу на престол Марії I Тюдор Кривавої (коронувалась у 1553 р.), Єлизавету ув'язнили в Тауері, а потім прирекли на заслання в маєток Вудсток (графство Оксфордшир). «Незаконнонароджену» принцесу підозрювали у змові проти королеви Марії, хоча оточення Єлизавети присяглося, що королівська сестра нічого не знала про змову. (Таким чином, майбутня королева опинилась у ситуації, до якої пізніше потрапить її шотландська кузина). В ув'язненні та на засланні писати листів принцесі не дозволялося, а книги їй привозили лише за строго визначеним переліком. Проте Єлизавета не полишала інтелектуальної праці: відомо, що коли в принцеси спитали про її бажання, вона попросила саме книги і надати їй можливість зайнятися художніми перекладами. У 1558 р. Марія вмерла. Єлизавету коронували у 1559 р.

Вірші Єлизавети написані не латиною, а англійською (точніше, староанглійською – у варіанті її епохи) мовою. Вочевидь, королева писала їх для себе. Прикметно, що саме елизаветинська доба вважається точкою відліку формування сучасної літературної англійської мови, хоча, звичайно, шекспірівський стиль стоїть далеко від теперішньої лексики і фонетики. Єлизавета оновила лексичний запас англійської мови: у віршах королеви подекуди помітне наслідування французьких висловів, яке, однак, не можна вважати сліпим калькуванням. Також вдалі авторські вислови додають цій поезії індивідуальності [5, 1–2].

Обстоювання своїх прав проявляється вже в ранній ліриці Єлизавети, зокрема в умовному циклі, який британці називають «Вудстоцькі вірші» (“Woodstock Verses”). Наприклад, двовірш «Напис алмазом на вікні у маєтку Вудсток»: “*Much suspected by me, / Nothing proved can be*” («На мене підозрінь багато чуть – / Та жодного із них не доведуть») (Єлизавета I) [5, 2]. Форма наслідує віршовані максими, чия традиція йде від англосаксів (проте в давнину

⁴ Авторка висловлює вдячність перекладачці І. Гончаровій за вказане джерело.

поезія була не римованою, а алітераційною). У перекладі мікроконтекст – точна рима *me – be* (займенниково-дієслівна) заміненна на дієслівну. Показовий підпис – «Єлизавета ув'язнена» (“Elizabeth the Prisoner”). Коли ж ЄА вже стала королевою, в її записах з'явилась інша дворянська максима – «Виклик Фортуні» (“In Defiance of Fortune”): *«Не вір, що доля твоєю слабкість підкорила: / Скорить Фортуну лиш чесноти сила»* (Єлизавета I) [5, 2]. Обидва вірші позначені активною життєвою позицією і впевненістю ЄА у власній правоті. Інший аспект лірики ЄА – любовний. У цьому плані цікавий вірш «На від'їзд монсенйора», адресатом якого, імовірно, був Франсуа де Валуа (герцог Алансонський), що гостював у королеви як претендент на її руку. 10 лютого 1582 р. він був уже у Фліссінгені (Нідерланди). Перша строфа вірша: *«Я горе не наважусь показать, / Люблю – ненависть удавати мушу; / Кажу – та не наважусь сказать, / Хоч я німа – слова заповнять душу. / Я є – мене нема; в мороз горю, / Себе зреклась, мовчання не збору»* (Єлизавета I) [5, 3–4] (тут відчувається настроєвий відгомін Петрарки). Цей вірш і любовний, і державницький водночас, оскільки у ньому показані принципи дипломатії та відсутність права монарха на виявлення емоцій і навіть на правдиве їхнє визнання.

Таким чином, лірика як МС, так і ЄА виразно демонструє монарший спосіб мислення та водночас наполягання на власних правах – державних та індивідуальних. Їхня поезія позначена суб'єктивізмом, навіть підозрою ймовірних ворогів, крім того нестандартний емоційний зміст зашифровано у вишуканих канонічних формах. Як полемічний до сонетів і листів МС можна вважати вірш ЄА «Підозра майбутніх ворогів» (переклад у додатку 2). Тут антагоністка названа «дочкою розбрату» (“The daughter of debate”), і під такою назвою ввійшла в англomовну історію; між іншим, у своїх листах МС обзивала Єлизавету «незаконнонародженою». Узагалі Маріїні листи відзначаються грубістю, неприпустимою навіть для тодішньої епохи, коли обсценна лексика вживалась і при дворі.

Лірику ЄА (як і КП) можна назвати протестантською за своєю позицією (ураховуючи і віровизнання поетес): жінка має право на голос, на самореалізацію, причому творчість досить синонімічна проповіді (казанню) і навіть пророкуванню. Також це може бути викриванням (виявлюванням) жінкою чоловіка і взагалі чоловічого світу – недостатньо, на думку поетес, добродішних (в ЄА це навіть іронізування, висміювання: так, лорда Роберта Лестера-Дадлі вона у віршах називала «дурним мопсом» – “Ah, silly Pug, wert thou so sore afraid?”). (З літературних прикладів пуританської жінки нового типу, схильної до діяльності та проповідей, показові матінка Моз у романі В. Скотта «Пуритани» і Едіта в драматичній поемі Лесі Українки «У пущі»). Натомість у ліриці МС помітна католицька доктрина: жінка займає більш залежну від чоловіка позицію, а протест авторки переведений у дещо іншу площину, що, однак, не зменшує ролі творчої самореалізації монархині.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, проведений аналіз засвідчує такі результати:

- 1) уміння зв'язно висловлювати думки і володіння найскладнішою словесною формою були необхідним компонентом освіти і виховання аристократів – і чоловіків, і жінок;
- 2) поетична форма як саморепрезентація і навіть політичний маніфест часто мала основою усну традицію (у випадку кельтів);
- 3) дотримування поетичної традиції, але водночас виразне оригінальне мислення;
- 4) інтегрування в іншу культуру (МС); інший родовий простір (Гормлайт, ЄА);
- 5) поезія – форма реалізації, що доповнює основну діяльність (державну, просвітницьку тощо), причому ці дві течії є нерозривними (проаналізовані поетки не були ні вільними літераторами без основного заняття, ні ізольованими взагалі у «вежі зі слонової кістки»);
- 6) релігія виступає не обмежувальним чинником, а формою самоідентичності та самореалізації (Гормлайт, ЄА, МС);
- 7) спільні мотиви поезії жінок-лідерів: багатоаспектність і безпосередність емоцій, відсутність сентиментальності, заява права на владу і на власну індивідуальність; також це

доведення власного статусу (лідера або приватної особи в почуттях) у несприятливій ситуації, приклади: вигнання, ув'язнення, наклепи, обмовлення, шантаж (випадки Гормлайт, ЄА, МС).

Отже, основні концепти такої лірики: право, влада, любов, доведення і доказ, статус, страждання, боротьба. У лінгвістичному і перекладознавчому аспектах аналізована поезія (особливо кельтська) передбачає складне завдання, оскільки мікроконтекст компактний для перекладу українською мовою і вимагає знання давніх коренів.

Робота має перспективу продовження, оскільки наявний невикористаний багатий матеріал для проведення літературних паралелей (оригінальні тексти вимагають найпершого перекладу українською мовою).

Додаток 1. Графиня Ізабель ні Мік Кайлін (Isibeuil ní Mhic Cailín). Mairg darab galar an grádh – «Кохання – прикра хвороба» (поетичний переклад О. Смольницької): «Любов – хвороби прикрий біль, / Зусиль, як мовлю будь-коли, / Кров у гризоті від розлук, / Цих мук – бо ми удвох були. / Любов моя – це не знання; / Як звернусь я? Чи дам одвіт? / Годинка разом – щастя в ній – / Мій в самоті буяє квіт. / Обранець мій – прийшла любов, / Яку я мов назвать не вмію; / В собі сховаю біль розлук, / Чи в сотнях мук я спопелю!» [3, 1].

(Виділені слова, які римуються всередині тексту. Також у вірші наявні алітерації).

Додаток 2. Єлизавета I Англійська Тюдор, «Підозра майбутніх ворогів» – “The Doubt of Future Foes”, між 1568 і 1571 рр. (поетичний переклад О. Смольницької): «Підозріваю ворогів, і це мене гнітить. / Слід уникати всіх пасток щодня і кожну мить. / І віроломство приплива, а вірності нема, / Тенета зіткані для всіх, для мудрості – нітьма. / Хмарини прагнень в небесах затьмарюють думки, / І буде пізніше каяття лиш зливою ріки. / Надії парость, каяття коріння у думках – / Неплідна хитрість ворогів у пройдених роках. / Хоч засліпила зір пиха, і гордості печать – / Повинні ми збагнути це і зраду помічать. / Хай ворожнечу засіва ця розбрату дочка – / Вона мети не досягне, нікого не зляка. / Не кине котви звір чужий у нашому порту. / Держава наша подола зловтішників мету. / Мій меч іржавий, та йому я спокою не дам: / Смерть всім отруйним пагінцям, загибель ворогам» [5, 5].

«Звір чужий» – в оригіналі “foreign banished wight” (*wight* тут означає «створіння»). Вочевидь, мається на увазі Філіп II Іспанський, який сватався до Єлизавети. Відомо, що іспанський флот оголосив війну англійцям і голландцям як протестантам. За королівським наказом Непереможна (Велика і Найславетніша) Армада насувалася на Британію; вірш був написаний до того, як Армаду розгромили 8 серпня 1588 р.

Джерела та література

1. Блум Г. Західний канон: книги на тлі епох / Гарольд Блум ; [пер. з англ., під заг. ред. Р. Семківа]. – К. : Факт, 2007. – 720 с. – (Сер. «Висока полиця»).
2. Вибрані вірші ірландської королеви Гормлайт (X століття) / із середньоірландської формою оригіналу переклала О. Смольницька ; [автор. комп. набір]. – К., 2012–2013. – 16 с. – (З особистого архіву Ольги Смольницької).
3. Графиня Ізабель ні Мік Кайлін (Isibeuil ní Mhic Cailín). Кохання – прикра хвороба – Mairg darab galar an grádh / [з ранньовікіїрландської формою оригіналу переклала О. Смольницька] // Середньовічна ірландська поезія (XV ст.) ; [автор. комп. набір]. – К., 2013. – 1 с. – (З особистого архіву Ольги Смольницької).
4. Грэм Р. Мария Стюарт / Родерик Грэм ; [пер. с англ. и вступ. ст. А. Ю. Серёгиной]. – М. : Молодая гвардия, 2010. – 396 с. – (Сер. «Жизнь замечательных людей»).
5. Єлизавета I Англійська Тюдор (1533–1603) / [передм., приміт. і пер. зі староангл. О. Смольницької] ; [автор. комп. набір]. – К., 2013. – 5 с. – (З особистого архіву Ольги Смольницької).
6. Кашникова И. В. Мария I Шотландская: биография и лирика (религиозный и гендерный аспекты) / И. В. Кашникова, М. А. Новикова, М. О. Стогний, С. Э. Трош // Культура народов Причерноморья : науч. журн. – 2013. – № 263, т. 1. – С. 155–161.
7. Стріха М. Улюблені переклади : поезії / М. В. Стріха. – К. : Укр. письм., 2015. – 724 с. – (Сер. “In corpora”).

8. Українка Леся. Камінний господар / Леся Українка // Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. Т. 6 : Драматичні твори (1911–1913). Переклади драматичних творів. – К. : Наук. думка, 1977. – С. 161.
9. Українка Леся. Остання пісня Марії Стюарт / Леся Українка // Українка Леся. Зібрання творів : у 12 т. Т. 1 : Поезії. – К. : Наук. думка, 1975. – С. 91, 401.
10. Alasdair Mhic Cholla Ghasda – Александер, син шляхетного Голли / із шотландсько-гелльської формою оригіналу переклала О. Смольницька ; [автор. комп. набір]. – К., 2016. – 3 с. – (З особистого архіву Ольги Смольницької).
11. Hudson J. Amelia Bassano Lanier: A New Paradigm / John Hudson // *Oxfordian*. – 2009. – Vol. XI. – P. 65–77.
12. Parr K. To Be Useful in All That I Do [Electronic resource] / Katherine Parr. – Access mode : <http://tudorhistory.org/parr/>.

References

1. Blum, Harold. 2007. *Zakhidnyi Kanon: knyhy na Tli Epokh*. Kyiv: Fakt.
2. Smolnytska, Olha, trans. 2012–2013. *Vybrani Virshi Irlandskei Korolevy Gormlait (X stolittia)*. Z Osobystoho Arkhivu Olhy Smolnytskoi.
3. Smolnytska, Olha, trans. 2012–2013. “Mairg darab galar an grádh” – “Kokhannia – Prykra Khvoroba” of Isibeuil ní Mhic Cailín. *Serednovichna Irlandska Poeziia (XV stolittia)*. Z Osobystoho Arkhivu Olhy Smolnytskoi.
4. Grem, Roderik and Seriogina, A. Yu., trans. 2010. *Mariia Stuart*. Moskva: Molodaia Gvardiia.
5. Smolnytska, Olha, trans. 2013. *Yelizaveta I Anhkiiska Tiudor (1533–1603)*. Kyiv. Z Osobystoho Arkhivu Olhy Smolnytskoi.
6. Kashnikova, I. V., and Novikova, M. A., and Stognii, M. O., and Trosh, S. E. 2013. “Mariia I Shotlandskaia: Biografiia i Lirika (Religiozni i Gendernyi Aspekty)”. *Kultura Narodov Prichernomoriia*, 263 (1): 155–161.
7. Strikha, M. V. 2015. *Uliubleni Pereklady: Poezii*. Kyiv: Ukrainnyi Pysmennyk.
8. Ukrainka, Lesia. 1977. “Kaminnyi Hospodar”. *Zibrannia Tvoriv u 12 Tomakh. Tom 6: Dramatychni Tvory (1911–1913). Pereklady Dramatychnykh Tvoriv*, 161. Kyiv: Naukova Dumka.
9. Ukrainka, Lesia. 1975. “Ostannia Pisnia Marii Stiuart”. *Zibrannia Tvoriv u 12 Tomakh. Tom 1: Poezii*, 91, 401. Kyiv: Naukova Dumka.
10. Smolnytska, Olha, trans. 2016. “Alasdair Mhic Cholla Ghasda” – “Aleksander, syn shlyakhethnoho Holly”. Z Osobystoho Arkhivu Olhy Smolnytskoi.
11. Hudson, John. 2009. “Amelia Bassano Lanier: A New Paradigm”. *Oxfordian* XI: 65–77.
12. Parr, Katherine. “To Be Useful in All That I Do”. Last modified in April. <http://tudorhistory.org/parr/>.

Смольницька Ольга. Перевод концептов светской лирики избранных государственных деятелей Европы (X–XVI веков) (на материале англо- и гэльскоязычной поэзии). В контекстуальном срезе проанализированы мотивы и символы, общие для светской лирики государственных деятелей преимущественно Англии и Ирландии (X–XVI вв.). Осуществлен поэтологический, микроконтекстуальный, традуктологический и культурологический анализ. Впервые на украинский язык переведены избранные стихотворения Елизаветы I Тюдор, ирландских авторов-аристократок; изучен анонимный женский фольклор Шотландии. Сопоставлены основы лирики Елизаветы Английской и Марии Стюарт. Для выделения культурной преемственности сравнено лирику последней поэтессы с творчеством шотландских авторов на прикладном материале женских песен. С целью компаративного анализа исследованы проблемы гендерного равенства и отношения к браку на примере Женщины из Бата («Кентерберийские рассказы» Чосера) как показательной героини своего времени, лидера и талантливой рассказчицы, и сопоставлено с лирикой королев Ирландии (Гормлайт) и Шотландии (Марии Стюарт). Приведен контекст ирландских скел, где героини обладают поэтическим талантом и правом на самовыражение. Статья носит теоретический и практический характер.

Ключевые слова: перевод, поэтесса, женщина-лидер, Елизавета Английская, Мария Стюарт, Гормлайт.

Smolnytska Olha. Translating the Concepts Expressed in Secular Lyrics by Selected Female European Government Leaders of the Tenth to Sixteenth Centuries (Using English and Gaelic Poetry as Source Material). From a contextual standpoint, an overview is given of the motifs and symbols which form the base of secular lyrics written by tenth- to sixteenth-century government leaders, especially of Britain and Ireland. The poetological, microcontextual, Translation Studies, cultural analysis is made. First of all, selected poems by Elizabeth I Tudor and medieval Irish female poets have been translated into Ukrainian, and anonymous female folk of Scotland is analyzed. The principles of lyrics by Elizabeth I of England and Mary Stuart are compared. Because of the isolation of cultural continuity the lyrics of the latter poet is compared with the work of Scottish female authors in female songs (“waulking songs”). By means of comparative analysis the problems of gender and the marriage relationship are illustrated by the person of The Wife of Bath (in the Middle English original – “A good wif was ther of biside bathe”) (“The Canterbury Tales” by Geoffrey Chaucer) as a typical heroine of her time, a leader and a talented narrator. Her view is compared to the lyrics of queens – those of Ireland (Gormlaidh) and Scotland (Mary Stuart). The context of Irish scels is given. The heroines of these scels have poetic talent and a right of self-expression. Some examples are: Deirdre, Sin, Scáthach,

Fe(i)delm, and real fili Liadaine. The character of Mary Stuart's poetry is analysed, as well as her pattern of governing. Her connection with the Celts is given; however, historical fact shows that the queen had Romance origins, rather than Scottish ones. One of the arguments for this thesis is the first Ukrainian translation of her sonnet (by Lesya Ukrainka, who, like others, knew about Mary of Scotland only through French sources). The article has theoretical and practical value.

Key words: translation, poet, female leader, Elizabeth I of England, Mary Stuart, Gormlaith.

УДК 811.133.1'367

Ольга Станіслав

СИНТАКСИЧНА КОГЕЗІЯ ЯК ВІДОБРАЖЕННЯ КУЛЬТУРНОЇ ПАРАДИГМИ ЕПОХИ (НА МАТЕРІАЛІ «ПОТОКУ СВІДОМОСТІ» М. ПРУСТА)

Дослідження пропонує власний погляд на проблему синтаксичної когезійної зв'язності висловлення, тексту в сучасній французькій мові. На матеріалі фрагментів роману М. Пруста «У пошуках утраченого часу» доведено, що синтаксис потоку свідомості з його асоціативністю, хаотичністю, мисленнєвими стрибками, пограничною суб'єктивністю, розчленуванням синтаксичних структур та їх об'єднанням у суцільний «потік» водночас характеризується своєрідною когезійною зв'язністю. Спостережено, що у структурі потоку свідомості синтаксичні структури повсякчас оновлюються, набувають нових значень та форм вираження. Встановлено, що в потоці свідомості не експліцитні засоби та не імпліцитні способи когезії, що корелюють формально з частинами висловлення, відіграють ключову роль при зв'язуванні речень у цілісну структуру. Результати проведеної розвідки ствердили, що вирішальними при когезійному зв'язуванні речень у потоці свідомості є асоціативні системи образів. Обґрунтовано, що у французькій літературі «потіку свідомості» когезія перебуває на новому етапі динамічного розвитку. Аналіз матеріалу засвідчує, що синтаксична когезія в літературі модернізму (потіку свідомості зокрема) співвідноситься з такими принципами культурної парадигми, як інтуїція, алогізм, суб'єктивізм, асоціативність тощо.

Ключові слова: внутрішнє мовлення, потік свідомості, синтаксична когезія, образність, асоціативність, інтуїція.

Постановка наукової проблеми та її значення. Дослідження синтаксичної когезії (зв'язку речень у межах висловлення, тексту) представляє одне з важливих завдань сучасного мовознавства, лінгвістики тексту, комунікативного синтаксису, стилістичного аналізу або, оскільки уможливорює більш глибоке розуміння і внутрішньої структури висловлення, і тексту в цілому. Синтаксична сполучуваність – це зміст і форма всього синтаксису, відтак студіювання синтаксичних способів зв'язування (когезії) залишається значущим науковим та практичним питанням для дослідників.

Аналіз досліджень цієї публікації. Проблеми синтаксичної зв'язності постійно перебуває у центрі уваги і вітчизняних, і зарубіжних науковців. Питанням синтаксичного зв'язку присвятили свої наукові пошуки О. Андрієвська, О. Ахманова, Л. Ведіна, В. Гак, К. Долінін, Л. Ілія, О. Реферовська, О. Рочняк, Н. Шигаревська, Ch. Bally, F. Brunot, J. Damourette, J. Dubois, A. Martinet, A. Sauvageot, A. Séchehayе, R.-L. Wagner та багато інших. Попри вагомий напружений у цій царині, інтерес учених до вивчення синтаксису, особливостей його структури, засобів вираження, семантичного та прагматичного значення, графічного і просодичного оформлення не втрачає своєї актуальності.

Мета і завдання статті. Мета нашої розвідки – з'ясувати способи вираження та функціонування когезії в синтаксичній структурі внутрішнього монологу, зокрема в «потіці свідомості», який представляє модерністський напрям французької літератури XX століття та віддзеркалює принципи антицивілізаційної культурної парадигми. На нашу думку, аналіз когезійної зв'язності в літературі «потіку свідомості» представляє особливий інтерес,

оскільки сама сутність, зміст і значення цієї художньої техніки завбачують порушення синтаксичної зв'язності у традиційному її розумінні. На матеріалі фрагментів багатотомної епопеї Марселя Пруста (Marcel Proust, 1873–1922) «У пошуках утраченого часу» («A la recherche du temps perdu», 1912–1922) встановимо головні засоби вираження синтаксичної когезії в літературі «потoku свідомості», їхній потенціал у текстах такого зразка й обґрунтуємо особливості використання синтаксичної когезії в контексті лінгвокультурологічних особливостей епохи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім, нагадаємо, що потік свідомості – це повне або майже повне невтручання автора у внутрішнє мовлення героя, безпосереднє відтворення ментального життя його свідомості. Термін був запозичений із психології і вперше трапляється в роботі американського філософа Уільяма Джеймса «Принципи психології» (1890 р.). Вчений вважав, що свідомість – це потік внутрішніх переживань, чуттєвих образів і мисленнєвих реакцій людини на навколишню дійсність, яку вона сприймає.

Техніка потоку свідомості складна і для письменника, і для читача. Першому необхідно створити ефект примхливого зчеплення свідомого та підсвідомого, раціонального й ірраціонального, реальності та вимислу, що асоціативно розвиваються. Другому потрібно відшукати в цьому складному мереживі якісь логічні опори, зв'язати їх із зовнішніми подіями, визначити відношення між ними. Читання твору перетворюється у розв'язання задачі з багатьма невідомими, де наперед знаєш, що вичерпна відповідь неможлива [1, 171].

Становлення і поширення техніки «потoku свідомості» у французькій літературі зумовлені соціальними та лінгвокультурологічними подіями, що відбувалися у Європі кінця XIX – початку XX століття. Соціальна криза, світова війна, різкий стрибок у науково-технічному розвитку європейської цивілізації призвели до руйнації багатовікової, усталеної картини світу й зародженню нового типу свідомості. Опинившись у стані соціального і ментального розпаду, людина XX століття занурюється всередину себе, апелює до свого підсвідомого з метою віднайти універсальні відповіді на глобальні питання сенсу життя.

Кардинальні зміни в картині світу початку XX століття вимагали перегляду класичних, традиційних поглядів стосовно буття, людської сутності, її внутрішнього світу, психічної організації та місця в суспільстві. Дослідження проблем свідомості У. Джеймса, А. Бергсона, відкриття підсвідомого у структурі психіки З. Фройдом, архетипів К. Г. Юнгом змінюють узвичаєний образ дійсності й психологічну уяву про людину. В літературі техніка «потoku свідомості» стала тим самим художнім прийомом, який повністю відповідав основним світоглядним орієнтирам письменника початку минулого століття. Принципи організації та структурування тексту «потoku свідомості» збігалися з механізмами породження і функціонування мислення.

На семантичному рівні характерними рисами художньої техніки «потoku свідомості» виступають асоціативність, циклічність подій внутрішнього життя героїв, концентрація на конфліктних опозиціях у психіці, ірраціональність, образність, чуттєвість, глибинні психологічні переживання, специфічне зображення простору й часу тощо. На синтаксичному рівні типовими виявляються відсутність логіки в побудові речень, нелінійність висловлення, синтаксична незв'язність та послаблення просторово-часових, причинно-наслідкових зв'язків тощо. За структурою, цьому виду внутрішнього мовлення притаманні також використання синтаксично надмірних, наддовгих конструкцій; поєднання в одному комплексі різноманітних синтаксичних і семантичних зв'язків; недискретність цього виду внутрішнього мовлення; обірваність синтаксису, еліптичність, своєрідна ритміка наративу й т. п.

Роман «У пошуках утраченого часу» – безперервний плин спогадів, відчуттів, суджень, вражень від пережитого головного героя твору – Марселя. Цей образ має автобіографічну основу, а тому не випадково, що його ім'я збігається з іменем автора. У центрі уваги М. Пруста – суб'єктивне сприйняття світу героя, його індивідуальна свідомість як потік ірраціональних і незв'язних уривків думок, настроїв, що заволодівають психікою людини

незалежно від її волі. Як наслідок, події в творі розгортаються не за логічними зв'язками й закономірностями (як у реалістичній літературі), а в міру того, як вони виникають у пам'яті, потоці свідомості героя. Шляхом прямого, ніби застенографованого відображення потоку свідомості, М. Пруст намагається показати найскладніші, найсуперечливіші стани людської психіки.

Такі властивості прустівської прози відобразились, передусім, на новому ставленні автора до романного часу та на загальній стилістиці твору. У М. Пруста, час – не астрономічний, не хронологічний і навіть не історичний; письменник уводить у літературу поняття «психологічного часу» – часу пам'яті, коли одні часові відрізки займають багато місця, цілі періоди життя, а інші – зникають, безслідно стираються назавжди; час як синтез минулого і теперішнього. На думку деяких літературознавців, М. Пруст – письменник, який встановлює, відроджує своє минуле, тому що для нього минуле – ідеал. Проте це не зовсім так: автор звертається до спогадів, до минулого не з метою відновити пережиті факти, події, а щоб пізнати, проаналізувати, встановити психологічну основу, віднайти внутрішній зв'язок між ними. Для прикладу розглянемо такий уривок:

Et bientôt, machinalement, accablé par la morne journée et la perspective d'un triste lendemain, je portais à mes lèvres une cuillerée du thé où j'avais laissé s'amollir un morceau de madeleine (1). Mais à l'instant même où la gorgée mêlée des miettes du gâteau toucha mon palais, je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi (2). Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause... (3). J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel (4). D'où avait pu me venir cette puissante joie ?.. (5). Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit (6). C'est à lui de trouver la vérité... (7) [3].

Головний персонаж твору Марсель, який промерз, у поганому настрої і хворобливому стані приймає з рук матері чашку чаю з тістечком «мадлен». Раптом на нього набігає хвиля спогадів. Він згадує, як щонеділі в місті Комбре тітка Ліонія пригощала його таким самим печивом, зволоживши шматочки в чаї або настоянці липового кольору. Спочатку вигляд «маленької мадлен» не викликав ніяких згадок у Марселя, аж поки він не підніс її до рота ([...] *je tressaillis, attentif à ce qui se passait d'extraordinaire en moi. Un plaisir délicieux m'avait envahi, isolé, sans la notion de sa cause...*). Пам'ять виявилася основною, єдиною силою, яка «включила» потік свідомості, творче мислення, уяву, спогади, давно забуті відчуття.

Аналізований фрагмент представляє когезійно зв'язане висловлення. Розгляд матеріалу показав, що синтаксична тканина потоку свідомості – це безпосереднє вираження пасивного, аморфного внутрішнього стану героя. З погляду композиційно-структурного вираження синтаксичної когезії, спостерігаємо ланцюгову зв'язність першого і другого речень за допомогою сполучника (*Mais*). Крім того, композиційно перше речення представляє собою зачин, вказує на тему висловлення, слугує його змістовим центром. Наступні речення – 3, 4, 5, 6, 7 – сполучені паралельним типом зв'язку, об'єднані спільною темою, одним емоційним, модальним фоном; останнє речення – кінець висловлення, завершення думки. Важливе значення для оформлення когезійної зв'язності відіграють такі стилістичні засоби, як: епітети (*la morne journée, un plaisir délicieux, Marcel – médiocre, contingent, mortel, la puissante joie*), стилістичні синоніми (*un morceau de madeleine – des miettes du gâteau, un plaisir délicieux – la puissante joie*), персоніфікація (*C'est à lui (mon esprit) de trouver la vérité*), риторичне запитання (*D'où avait pu me venir cette puissante joie ?..*), використання лексико-семантичних засобів, зокрема, лексем на позначення абстрактних понять, емоцій (*la joie, le plaisir, la vérité, l'esprit*) тощо.

Однак, у потоці свідомості не експліцитні засоби і не імпліцитні способи когезії, що корелюють формально з частинами висловлення, відіграють ключову роль при зв'язуванні речень у цілісну структуру. Розбір матеріалу засвідчує, що вирішальними при зв'язуванні речень у потоці свідомості є асоціативні образи, викликані зовнішніми реаліями. Встановлено, що ці реалії, як правило, передають свідомості сенсорні, тактильні, візуальні, акустичні,

смакові переживання. В аналізованому уривку, смакові якості тістечка й чаю зумовили наплив невідомої радості, причини виникнення якої неможливо логічно пояснити. Герой звертається до свого розуму (свідомого, раціонального) й не знаходить відповіді (*J'avais cessé de me sentir médiocre, contingent, mortel. D'où avait pu me venir cette puissante joie ?.. Je pose la tasse et me tourne vers mon esprit. C'est à lui de trouver la vérité...*).

М. Пруст одним із перших помітив, що людині властиве не лише логічне, але й асоціативне мислення – невмотивовані, довільні стрибки з однієї думки на іншу, з одного предмета на інший; творення образів, що виникають у підсвідомості на основі забутого минулого, звуків, запахів, відчуттів тощо. У цьому разі відчуття втіхи, щастя асоціативно пов'язані зі спогадами дитинства, коли все просто, легко й солодко. Аналогічні асоціації спостерігаємо під час опису стуку виделки, запаху придорожньої трави, дерев, назви книги, сну й т. п.

У зв'язку з цим, варто вказати на таку важливу особливість потоку свідомості М. Пруста в романі «У пошуках утраченого часу», як посилена увага до різного роду деталей, дрібниць, малозначущих речей, що видаються несуттєвими на перший погляд. Проте саме через них М. Пруст стверджує, що не розум, а пам'ять (інтуїція), підсвідоме дають найбільш глибокі, сталі істини; саме вони справжні, реальні, такі, які є раз і назавжди даними (*«telles quelles»*). Вони ніби перебувають «у живому вигляді» й пам'ять тримається за них, отримує враження від них.

Створюючи текст на основі аналізу, інтерпретації спогадів, спонтанних спалахів пам'яті, імпульсів, що активують підсвідомі процеси особистості й творять її персональний образ світу, відзначаємо ослаблення когезійної зв'язності тексту синтагматичного типу синтаксису. Когезійна зв'язність у літературі «потoku свідомості» представляє актуалізуючий синтаксис та співвідноситься з такими культурологічними принципами, як алогізм, суб'єктивізм, асоціативність.

У цьому контексті слухна заувага М. Мамардашвілі, який назвав синтаксис М. Пруста «живим» [2, 192]. У синтаксисі письменника немає нічого продуманого; мовлення народжується разом із думками, почуттями; висловлення розвивається як потік, що обростає порівняннями, метафорами, асоціаціями. Кожна окрема фраза як примхлива лінія: ніколи не можна передбачити коли і чим закінчиться. Наприклад:

Un homme qui dort tient en cercle autour de lui le fil des heures, l'ordre des années et des mondes (1). Il les consulte d'instinct en s'éveillant, et y lit en une seconde le point de la terre qu'il occupe, le temps qui s'est écoulé jusqu'à son réveil ; mais leurs rangs peuvent se mêler, se rompre (2). Que vers le matin après quelque insomnie, le sommeil le prenne en train de lire, dans une posture trop différente de celle où il dort habituellement, il suffit de son bras soulevé pour arrêter et faire reculer le soleil, et à la première minute de son réveil, il ne saura plus l'heure, il estimera qu'il vient à peine de se coucher (3). Que s'il s'assoupit dans une position encore plus déplacée et divergente, par exemple après dîner assis dans un fauteuil, alors le bouleversement sera complet dans les mondes désorbités, le fauteuil magique le fera voyager à toute vitesse dans le temps et dans l'espace, et au moment d'ouvrir les paupières, il se croira couché quelques mois plus tôt dans une autre contrée (4). Mais il suffisait que, dans mon lit même, mon sommeil fût profond et détendît entièrement mon esprit ; alors celui-ci lâchait le plan du lieu où je m'étais endormi, et quand je m'éveillais au milieu de la nuit, comme j'ignorais où je me trouvais, je ne savais même pas au premier instant qui j'étais ; j'avais seulement dans sa simplicité première le sentiment de l'existence comme il peut frémir au fond d'un animal ; j'étais plus dénué que l'homme des cavernes ; mais alors le souvenir – non encore du lieu où j'étais, mais de quelques-uns de ceux que j'avais habités et où j'aurais pu être – venait à moi comme un secours d'en haut pour me tirer du néant d'où je n'aurais pu sortir tout seul ; je passais en une seconde par-dessus des siècles de civilisation, et l'image confusément entrevue de lampes à pétrole, puis de chemises à col rabattu, recomposait peu à peu les traits originaux de mon moi (5) [3, 10–11].

Представлений уривок – роздуми героя про сон, про те, які відчуття переживає людина, раптом прокинувшись посеред ночі, або на світанні, чи вдень після обіду. Спостерігаємо, як сюжет відходить на задній план; для письменника-імпресіоніста важливо відобразити не розвиток подій, а передати враження, спогади, емоції, що виникають за асоціативним принципом. У літературі «потoku свідомості» когезійна зв'язність відбувається шляхом поєднання окремих, іноді несумісних, асоціативних рядів, образів, що фіксують різні фрагменти дійсності та емоційного стану людини. Наразі використання лексики однієї тематичної групи (*dormir, s'éveiller, s'endormir, l'insomnie, le sommeil, le réveil, se coucher*), метафор (*un homme qui dort tient en cercle autour de lui le fil des heures; le bras soulevé pour arrêter et faire reculer le soleil*), порівнянь (*le sentiment de l'existence comme il peut frémir au fond d'un animal; j'étais plus dénué que l'homme des cavernes*), персоніфікації (*le fauteuil magique fera voyager à toute vitesse dans le temps et dans l'espace*), гіпербол (*je passais en une seconde par-dessus des siècles de civilisation*), анафоричного повтору між третім і четвертим реченнями (*Que... Que...*) й інших експліцитних та, найперше, імпліцитних засобів уможливають когезійну зв'язність висловлення. Отже, треба визнати, що навіть в ослабленій позиції когезія творить індивідуальну картину світу та вбезпечує цілісність художнього тексту.

Окремо вкажемо на такий спосіб когезійної зв'язності висловлення, як повтор, що відіграє важливе значення у структурі потоку свідомості. Результати аналізу показали, що при повторі слів однієї тематичної групи (*dormir* – 2 рази, *s'éveiller* – 2 рази, *le sommeil* – 2 рази, *le réveil* – 2 рази, *se coucher* – 2 рази,) в одному висловленні посилюється загальна афективність висловлення, більш виразними постають образи, стимулюється асоціативне мислення. Функцію повтору (слова просодичних елементів, стилістичних фігур, синтаксичних конструкцій) при когезійному зв'язуванні частин висловлення можна порівняти з повтором у музичному творі, де він відіграє роль незмінного об'єднувального елемента загальної композиції твору.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, синтаксис потоку свідомості з його асоціативністю, хаотичністю, мисленнєвими стрибками, пограничною суб'єктивністю, розчленуванням синтаксичних структур та їх об'єднанням у суцільний «потік» водночас характеризується своєрідною когезійною зв'язністю. У висловленнях такого зразка синтаксична зв'язність (когезія) вирізняється відсутністю зовнішньої логіки в побудові речень, особливою ритмікою оповіді.

Дослідження показало, що арсенал експліцитних засобів вираження когезійної зв'язності значно зменшується, синтаксичні зв'язки значно слабшають. Когезійна зв'язність відбувається здебільшого за допомогою асоціативної системи образів, лексико-семантичних мовних засобів (тематичних груп, засобів кореференції), повторів, що імітують потік свідомості й створюють цілісну текстову тканину.

Аналіз уривків ствердив, що у французькій літературі «потoku свідомості» когезія перебуває на новому рівні динаміки, в ослабленій позиції та співвідноситься з такими принципами антицивілізаційної культурної парадигми, як алогізм, суб'єктивізм, асоціативність. Нагадаємо, що на цю світоглядну парадигму літератури, мистецтва модернізму в цілому мали посутній вплив ірраціональні ідеї, що визнавали чисту інтуїцію як спосіб пізнання, яка уможливлювала проникнення в глибини підсвідомості й спостереження за потоком свідомості.

Крім того, 20–30-ті роки ХХ століття відзначилися, з одного боку, загальнодоступністю засобів масової комунікації (телефон, радіо, кінематограф, громадський транспорт і т. п.), з іншого – зростанням у світогляді людини тенденції до відчуження, самотності, відірваності від традицій багатовікових уявлень про світ. Занурення в суб'єктивний світ фантазій, образів, переживань, спогадів і вражень створюють нову реальність, індивідуальну картину світу. Можна стверджувати, що когезія в літературі «потoku свідомості», продовжуючи свій динамічний розвиток, набуває нових якісних характеристик.

Наступним кроком дослідження може стати розгляд особливостей синтаксичної когезійної зв'язності в інших структурних складниках прозових творів, зокрема, в оповіді, діалозі тощо, в драматургічних тестах, поезії. Перспективи подальших розвідок убачаємо також у ґрунтовному аналізі когезійної зв'язності у французькій літературі екзистенціалізму, імпресіонізму, сюрреалізму і т. п., в індивідуальному стилі окремих авторів.

Джерела та література

1. Кухаренко В. А. Інтерпретація тексту / В. А. Кухаренко. – Вінниця : Нова кн., 2004. – 261 с.
2. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / Мераб Мамардашвили. – М. : Прогресс ; Культура, 1995. – 415 с.
3. Proust M. À la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann : en 15 volumes / Marcel Proust. – Paris : Éditions Gallimard, 1946–1947. – 370 p.

References

1. Kukhareenko, Valeriia, 2004. *Interpretatsiia Tekstu*. Vinnytsia: Nova knyha.
2. Mamardashvili, Merab, 2005. *Kak Ya Ponimaiu Filosofiui*. Moskva: Progress; Kultura.
3. Proust, Marcel, 1946–1947. *À la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann*. Paris: Éditions Gallimard.

Станислав Ольга. Синтаксическая когезия как отображение культурной парадигмы эпохи (на материале «потока сознания» М. Пруста). Данное исследование предлагает точку зрения на проблему синтаксической когезийной связности высказывания, текста в современном французском языке. На материале фрагментов романа М. Пруста «В поисках утерянного времени» доказано, что синтаксис потока сознания с его ассоциативностью, хаотичностью, мыслительными скачками, крайней субъективностью, расчленением синтаксических структур и их объединением в общий «поток» одновременно, характеризуется своеобразной когезийной связностью. Замечено, что в структуре потока сознания, синтаксические структуры постоянно обновляются, приобретают новые значения и формы выражения. Установлено, что в потоке сознания не эксплицитные средства и не имплицитные способы когезии, что коррелируют формально с частями высказывания, играют ключевую роль при связывании предложений в целостную структуру. Результаты проведенного исследования определили, что основополагающими при когезийном связывании предложений в потоке сознания выступают ассоциативные системы образов. Аргументировано, что во французской литературе «потока сознания» когезия находится на новой ступени своего динамического развития. Анализ материала свидетельствует, что синтаксическая когезия в литературе модернизма (потока сознания, в частности) соотносится с такими принципами культурной парадигмы, как интуиция, алогизм, субъективизм, ассоциативность и т. п.

Ключевые слова: внутренняя речь, поток сознания, синтаксическая когезия, образность, ассоциативность, интуиция.

Stanislav Olga. The Syntactic Cohesion as a Reflection of Cultural Epoch Paradigm (Based on M. Prust's "Stream of Consciousness"). The research offers the point of view on the problem of syntactic cohesive connectedness of expression of the text in modern French language. On the material of fragments of M. Proust's novel "In Search of Lost Time" the author of the article argues that the syntax of the stream of consciousness of its associativity, chaotic, mental leaps, border subjectivity dismemberment syntactic structures and their associations in a continuous "stream" at the same time, characterized by an original cohesive connectedness. It is noticed, that in the structure of stream of consciousness, syntactic structures renovate constantly, acquire new values and forms of expression. It was established that in stream of consciousness means there are no explicit and no implicit methods of cohesion that correlate formally with parts of expression play a key role at binding of sentences in an integral structure. The results of exploration argued that decisive at the cohesive binding of sentences are the associative systems of characters in the stream of consciousness. Reasonably, that in French literature the stream of consciousness cohesion is on the new stage of its dynamic development. The analysis of the material shows that a syntactic cohesion in literature of modernism (stream of consciousness, in particular) is correlated with such principles of cultural paradigm, as intuition, allogism, subjectivity, associativity and others like that.

Key words: internal speech, stream of consciousness, syntactic cohesion, imagery, associativity, intuition.

ФОНЕТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

Розглянуто тенденції звукового складу мови на основі дослідження наголосу й інтонації територіальних і соціальних діалектів та функціональних різновидів мови. Проаналізовано роботи, присвячені вивченню діалектних особливостей інтонації. Узагальнено теоретичні відомості про звуковий склад мови та інтонацію, які були обговорені у спеціальній французькій науковій літературі. Визначено зміни фонетичної норми сучасної французької мови, особливості інтонації діалекту в межах певного реєстру мови й окремих соціальних груп. Простежено функціональні зміни інтонації. Пояснено зв'язок наголосу з інтонаційними особливостями певного територіального діалекту. Звернено увагу на ритм, розподіл наголосів, темп і варіації довготи, на залежність ритмічних груп від семантичної та синтаксичної сполучуваності частин фрази, типу мовлення, ступеня підготовленості й відпрацьованості тексту екстралінгвістичної ситуації, ступеня емоційного забарвлення висловлювання. Досліджено залежність довжини ритмічної групи від типу мовлення, вплив пауз на темп мовлення. Проведено аналіз спонтанного діалогу в різних мовних реєстрах.

Ключові слова: інтонація, наголос, мовлення, мелодика, ритм, вимова, мелодична інтерференція, соціолект.

Постановка наукової проблеми та її значення. На сучасному етапі розвитку мовознавства ще досі актуальні питання особливостей фонетичної системи французької мови, відомості про її звуковий склад та інтонацію, вплив різних діалектів на фонетичні особливості мови. Увага науковців до цієї теми дослідження пов'язана зі зростанням інтересу до етнології та культурології.

Аналіз досліджень цієї проблеми. Вивченню діалектних особливостей інтонації присвячено роботи Ф. Картона, О. Мета, П. Делятра, М. Леона, В. Люсі та інших, проте питання відкрите й сьогодні.

Мета статті – узагальнити теоретичні відомості про звуковий склад мови та інтонацію, які подано у спеціальній французькій науковій літературі.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Дослідники французької інтонації зазначають, що в багатьох регіонах Франції в просторіччі та в побутово-розмовній мові часто подовжується передостанній склад ритмічної групи. Це справляє враження зміщення словесного наголосу. Така діалектна риса є водночас і соціокультурною, і віковою: частота її прояву набагато вища у вікових групах після 40 років. Подовження передостаннього складу супроводжується змінами мелодійного руху. Ф. Картон визначає їх як мелодійний спад і мелодійний розрив [2, 53]. Під мелодійним спадом Ф. Картон розуміє пониження тону голосу, який поєднується зі збільшенням довготи перед наголошеним голосним. Якщо переднаголошений склад закінчується вибуховим приголосним, спад має пологий характер, що справляє враження незавершеності. При цьому напруженість і довгота приголосного зростають. Мелодійний спад на передостанньому складі дозволяє більш чітко виділити голосний останнього складу, не вдаючись при цьому до сильного підвищення мелодійної кривої. Під мелодійним розривом розуміють різницю у висоті переднаголошеного і наголошеного складу. Мелодійний спад ніби спонукає до виділення останньої голосної. Ми маємо справу з наголосом, який реалізується комбінацією переднаголошеного й наголошеного складів. Це водночас ритмічний та видільний наголоси, що трапляються не тільки у стверджувальних, а й у питальних фразах. Характер наголосу пов'язаний з інтонаційними особливостями конкретного територіального діалекту. Ф. Картон вважає, що діалектні особливості навколишніх місць Ліля зумовлені «пікардійським субстратом» [2, 57]. Вплив субстрату виявляється в тому, що приголосні вимовляються дуже енергійно.

Отже, реалізація видільного наголосу за допомогою подовження та інтенсифікації є ускладненою. Згідно зі спостереженням автора, кількість видільних наголосів обернено пропорційна ступеню архаїзму говору. Початкове гортанне змикання, яке отримує все більше й більше поширення в нормативній французькій мові, в північних районах фіксується рідко. Виняток – фрази із сильним емоційним забарвленням.

Ф. Картон виявив два види діалектних завершень (закінченості та незакінченості), малюнок яких зовсім не збігається із завершенням мелодики фрази в нормативній французькій мові. Для діалектного завершення закінченості характерне подовження передостаннього складу з одночасним пониженням мелодики та її підвищення на наголошеному складі. Іноді останній склад теж може бути довгим. Діалектному завершенню незакінченості властиве зниження мелодійного руху там, де нормативна французька мова дає підвищення. Діалектне завершення незакінченості, за нашими даними, має характер незакінченої синтагми в українській мові. Ми поділяємо думку Ф. Картона, який зазначає, що діалектні риси викликані залишковими явищами динамічного наголосу в пікардійському субстраті [2, 56].

У більш пізніх дослідженнях північних діалектів Ф. Картон виявляє вгнутий контур на початку ритмічної групи і підвищення кінцевого голосного на один-два тони порівняно з попереднім. Ф. Картон вважає, що вивчення наголосу й інтонації може сприяти визначенню нормативної французької мови. Дослідженню власне соціолектів присвячені роботи О. Мети [9]. Вона проаналізувала інтонаційні особливості однорідної соціальної групи, зокрема мешканців західних районів Парижу, а саме представників еліти.

О. Мета виявила в цьому соціолекті два типи мелодійних кривих, які характерні для стверджувальної фрази. Вони значно відрізняються від базових інтонацій, розроблених П. Делятром для нормативної французької мови. На думку П. Делятра, незавершеність характеризується підйомом мелодійного руху, а завершеність – його спадом. В експерименті О. Мети дикторами були жінки від 30 до 50 років, записи відбувались у невимушеній атмосфері, бесіда проходила на звичні для цього соціального кола теми: відпочинок, купівля будинку тощо. Перша особливість інтонації цього соціолекту полягає в тому, що мелодійна лінія, яка завершує фразу, більш плоска, ніж у моделі П. Делятра. В імітації мови снобів, як правило, використовують саме цю рису – високі піки мелодійного руху.

Французькі лінгвісти інтуїтивно наслідують «метод репрезентанта», який висунув Л. В. Щерба. Саме тому характеристики соціолекту часто вивчають на прикладі типового представника цієї соціальної групи. Такий аналіз був проведений М. Леон [6, 15]. Інформант – робітник паризької типографії (42 роки) – розповідає про те, як він зі своєю сім'єю та друзями провів різдвяні канікули на півночі Франції. Текст звучить 25 секунд. М. Леон детально аналізує інтонацію кожної фрази у її співвідношенні з семантикою. Аналіз дозволяє їй виявити риси, притаманні цій соціальній групі: любов до сім'ї, повага до традицій, гостинність, скромність, уміння долати труднощі, почуття гумору. М. Леон вважає, що такого типу оригінальні тексти обов'язково слід впроваджувати у викладання. На її думку, це пов'язано з метою навчання: недостатньо вміти правильно будувати фрази та розуміти їх, потрібно знати де і кому їх сказати. Це, зі свого боку, пов'язано з типологією мовленнєвих форм.

На нашу думку, численні дослідження ідіолектів базуються на теорії функцій інтонації, запропонованій П. Леоном [7, 272]. До цього списку функцій він висунув пропозицію ввести ще ідентифіційну функцію, яка передбачає ототожнення мови, діалекту й самого мовця. Звісно, ця функція не формує одиниць мови [7, 176], але в соціолінгвістичних дослідженнях її впровадження цілком виправдане. П. Леон вважає, що за інтонацією можна визначити професійну належність мовця [7, 221]. Деякі з його робіт присвячені вивченню інтонації Бріджит Бардо. Аналіз ґрунтується на основі аналізу інтерв'ю, яке дала актриса для широкої публіки. Зменшення інтенсивності вимови, сповільнення темпу, нисхідний мелодійний рух

передають інтимний характер розмови. Принадність актриси виражена в різких мелодійних підвищеннях кінця ритмічної групи. Образ актриси передано підсиленням передньої артикуляції та закритого характеру голосних, перевагою коротких ритмічних груп і повною зміною ритмічної групи та повною зміною ритмічної моделі, порівняно з нормативною французькою мовою.

Як справедливо зауважила М. Леон, дослідження ідіолектів пов'язане зі встановленням типології мовленнєвих форм (інтерв'ю, політичний дискурс, лекція, бесіда, тощо) [6, 12]. Так, інтерв'ю з Бріджит Бардо привносить додаткові дані у вивчення інтонації інтерв'ю як функціонального різновиду мови. Аналіз політичного дискурсу Ж. Помпіду дає підставу зробити висновки про загальні особливості політичної промови. Подібні дослідження широко проводять у Фонетичному інституті Гренобля, а накопичений матеріал дає змогу для зіставлення інтонаційних характеристик різних типів мови. В цих дослідженнях розглянуто не тільки методичний компонент, але й темп, ритм, паузи. Згадані роботи взаємопов'язані, тому дозволяють уявити собі загальну картину подібності й відмінності функціональних різновидів мови.

Порівнюючи характеристики політичного дискурсу з лекцією, невимушеною бесідою та читанням тексту, Д. Дюез робить такі висновки: темп політичної мови досить повільний: 2,1 складу в секунду, співвідношення довготи пауз до загальної тривалості тексту становить 53 %, середня тривалість пауз значна – 1,3 секунди. Характер пауз переважно синтаксичний, тобто вони спостерігаються в місцях найменшого синтаксичного сполучення. Оскільки цей темп мовлення не спонтанний, а підготовлений і відпрацьований, паузи хезитації відсутні. Д. Дюез дослідила мову Ж. Помпіду під час проголошення ним доповіді на виборах у березні 1973 року по радіо та телебаченню. Д. Дюез підкреслює соціолінгвістичні характеристики мови, відсутність безпосереднього контакту з реципієнтом, його віддаленість та груповий характер спілкування [3, 22]. Свої результати автор порівнює з даними, які отримав Ж. Грожан, А. Даша і В. Люсі [3, 22]. Дослідження В. Люсі присвячене виявленню інтонаційних особливостей лекції. Інформантами були три викладачі, які спочатку читали лекції без записів, потім їм було запропоновано прочитати записаний за ними текст газетної статті на наукову тему.

Основна увага дослідників була звернута на ритм, розподіл наголосів, темп і варіації довготи. Довгота ритмічних груп залежить від багатьох чинників: семантична та синтаксична сполучуваність частин фрази, тип мовлення, ступінь підготовленості й відпрацьованості тексту, екстралінгвістична ситуація, ступінь емоційного забарвлення висловлювання тощо. У цьому випадку досліджували залежність довжини ритмічної групи від типу мовлення: читання та лекція без опори на текст. В. Люсі встановив, що довгота ритмічних груп збільшується при переході від спонтанного мовлення до читання.

Автор дослідив три групи пауз: міжфразові, внутрішньофразові – синтаксичні – та хезитаційні. Кількість пауз впливає на загальний час звучання тексту, його темп. Найбільшу кількість пауз спостерігають у спонтанному мовленні. Спостереження, зроблені В. Люсі для лекції, збігаються з даними, отриманими на матеріалі інтерв'ю.

В. Люсі встановлює певну закономірність: загальний час пауз зворотно пропорційний швидкості мовлення (кількості складів за секунду). Заповнені паузи (*euh*) та подовження складів трапляються тільки у спонтанному мовленні. Вони з'являються виключно після службових односкладових слів, які мають найбільшу частотність. Автор пояснює ці паузи пошуком найбільш інформативного слова, яке йде за службовим. Ці паузи слугують для полегшення розуміння тексту. Вони властиві для лекції, але не для спонтанного діалогу. У лекції подовжуються не лише службові слова, але й слова, які закінчуються на [ə] випадне: *impose, un groupe, possible*. Ці подовження звучать так само, як і *euh*.

Міжфразові та синтаксичні паузи спостерігають у лекціях без опори на текст набагато частіше, ніж у читанні. Існує взаємозв'язок між появою пауз та середньою тривалістю

ритмічної групи. Паузи здійснюють поділ на ритмічні групи. У лекції більша кількість пауз супроводжується меншою середньою тривалістю ритмічної групи, ніж у читанні. Автор приходить до висновку, що основна функція пауз у лекції полягає у сповільненні темпу. Паузи в лекції, більш тривалі, більш численні, визначають межі досить коротких ритмічних груп і задають повільний темп. Усе це дає змогу слухачу час на декодовані повідомлення. Як наслідок, ситуація спілкування й орієнтація на слухача визначають інтонаційні параметри висловлювання й тексту.

Досить важливим для навчання іноземної мови є виявлення інтонаційних характеристик спонтанного діалогу. Аналіз спонтанного діалогу ускладнюється переплетенням у ньому різних мовних реєстрів, а також чітко виражених впливом соціокультурних особливостей інформантів, які можуть виявитись неідентичними. В. Люсі, приступаючи до аналізу спонтанного діалогу, зупинився на тих самих інформантах, які брали участь у попередньому експерименті. Це дозволило автору провести більш чітке експериментальне дослідження, оскільки один із чинників – ідіолект – залишався незмінним. Мовці належали до інтелігентного середовища, а реєстр їх бесіди можна було визначити як побутово-розмовний. Для порівняння були запрошені інформанти, котрі належали до іншого соціального середовища, реєстр їх діалогу можна визначити як недбалий, тобто знижений, порівняно з побутово-розмовним.

У результатах дослідження передусім вражає варіативність інтонаційних характеристик усередині одного діалогу, одного реєстру в одного й того ж мовця. В. Люсі приходить до висновку, що саме ця варіативність і є визначальною рисою спонтанного діалогу.

У цьому різновиді мовлення чітко простежується тенденція до прискореного вимовляння довгих ритмічних груп і сповільненого вимовляння коротких ритмічних груп, які часто обриваються на артиклі, відносному або присвійному займеннику. Ритм спонтанного діалогу, на думку В. Люсі, ближчий до ритму читання, ніж до ритму лекції. Проте розподіл пауз різного характеру в діалозі більше нагадує розподіл пауз у лекції. Якщо в читанні переважають міжфразові й синтаксичні паузи, то в діалозі – заповнені паузи. Вони дають слухачу час на декодоване повідомлення й сповільнюють загальний темп мовлення.

В. Люсі стверджує, що досконале знання мови полягає в умінні переходити від одного інтонаційного типу до іншого залежно від мети повідомлення й типу мовлення. Безперечно, дослідження різних типів мовлення роблять свій внесок у фонетику тексту, але вони лише дають матеріал для аналізу тексту як цілого.

Загальна орієнтація фонетичних досліджень накладає свій відбиток і на аналіз інтонаційних характеристик окремих типів фраз. Моделі, запропоновані П. Делятром і широко поширені у вивченні французької мови як іноземної, уточнюються й уступають місце більш детально розробленим схемам, де враховуються чинники варіативності. Уточнення інтонаційних моделей пов'язане також зі змінами, що відбувається в інтонації та наголосі сучасної французької мови. На думку І. Фонадя [5, 19], котрий перший зробив історичне дослідження інтонації та наголосу французької мови, зміни в цій сфері відбуваються таким чином: 1) мелодична інтерференція; 2) функціональні зміни інтонаційних форм. Автор вважає, що ці типи змін можуть відбуватись у кожній мові. Зокрема, для французької мови він відзначає мелодійну інтерференцію, а саме: з'єднання двох інтонаційних форм. У сучасній французькій мові мелодійна крива може об'єднувати питальну й стверджувальну інтонації. Ця крива відрізняється від питальної моделі різким кінцевим зниженням мелодики, а від стверджувальної моделі – швидким підйомом мелодійного руху на передостанньому складі. Унаслідок утворюється трикутна інтонаційна крива, яка виражає недовіру.

Функціональні зміни інтонації полягають у тому, що експресивна інтонаційна крива починає часто вживатись якою-небудь професійною групою та в результаті стає нейтральною. Так сталося у французькій мові й з інтонацією, яка виражає поблажливе відношення, легку іронію, що широко застосовує французьке радіо й телебачення у контекстах, які не дають

підстав у вираженні саме цих емоцій. І. Фонадь пропонував для прослуховування групам аудиторів зразки цієї інтонації. Представлені поза контекстом, вони визначались як експресивні, в контексті – як нейтральні, але властиві інтонації дикторів радіо та телебачення. Подібні зміни можуть вийти за межі професійної групи й отримати широке поширення.

Ці інтонаційні зміни поки що перебувають на периферії мови й не торкаються системи в цілому, проте щодо наголосу у французькій мові відбуваються досить суттєві зрушення. І. Фонадь простежив еволюцію французького наголосу в ХІХ столітті на основі джерел, а в ХХ столітті – на основі власних експериментальних даних.

Останнім часом у французькій мові значно зріс відсоток наголосів, які падають на перший склад ритмічної групи, однак, наголос не є видільним (*accent d'insistance*). В. Люсі називає цей наголос дидактичним, І. Фонадь – баритонічним.

Дидактичний наголос спостережено в багатьох різновидах мовлення: спонтанне читання лекцій, радіо й телебачення, публічні виступи. Водночас, наголос на останньому складі, описаний Грамоном та багатьма іншими французькими фонетистами, характеризує передовсім спонтанний діалог і нейтральне читання. Дидактичний наголос з'являється в чітко визначених мовленнєвих ситуаціях, зокрема в однослівній відповіді на запитання.

Зміни в наголосі супроводжуються мелодійними змінами. Згідно з класичною інтонаційною теорією мелодійний рух ритмічної групи має висхідний характер.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, в навчанні французької мови як іноземної на перший план виступає ситуативна прив'язаність інтонації, її адекватність до ситуації спілкування та функціонального різновиду мовлення. Результати дослідження можуть бути використані при викладанні теоретичної фонетики (розділи «Чергування приголосних», «Чергування голосних», «Орфоепія у французькій мові»), лексикології (розділ «Діалектологія»), а також спецкурсів із філології.

Джерела та література

1. Торсуева И. Г. Экстралингвистические и лингвистические аспекты функционального анализа интонации / И. Г. Торсуева // Интонация. – К., 1978. – С. 69–77.
2. Carton F. L'accentuation dans le français dialectal du Nord de la France / F. Carton // L'accent en français contemporain. – Paris, 1980. – P. 51–59.
3. Duez D. Etude du débit et des pauses d'un discours politique / D. Duez // Bulletin de l'Institut de Phonétique de Grenoble. – 1976. – V. 5.
4. Fonagy I. L'accent français: accent probabilitaire / I. Fonagy // L'accent en français contemporain. – Paris, 1980. – P. 89–97.
5. Fonagy I. Structure et aspects sociaux des changements prosodiques / I. Fonagy // Proceeding of the Ninth International Congress of Phonetic Sciences. – Copenhagen, 1979. – V. II.
6. Léon M. Culture, didactique et discours oral / M. Léon // Le français dans le monde. – 1989. – № 145. – P. 12–17.
7. Léon P. Essais de phonostylistique / P. Léon. – Paris, 1971. – 329 p.
8. Léon P. Modèles et fonctions pour l'analyse de l'énonciation / P. Léon // Le français dans le monde. – 1979. – № 145. – P. 13–20.
9. Mettas O. Quelques variations de l'intonation dans les parlers parisiens / O. Mettas // Rapport d'activité de l'Institut de Phonétique. – Bruxelles, 1999. – P. 29–41.

References

1. Torsuieva, I. G. 1988. "Extralingvistic and Linguistic Aspects of Functional Analysis of Intonation". *Intonatsiya*: 69–70. Kiev.
2. Carton, F. 1980. "L'accentuation dans le français dialectal du Nord de la France". *L'accent en français contemporain*: 51–59. Paris.
3. Duez, D. 1976. "Etude du débit et des pauses d'un discours politique". *Bulletin de l'Institut de Phonétique de Grenoble*, 5.
4. Fonagy, I. 1979. "Structure et aspects sociaux des changements prosodiques". *Proceeding of the Ninth International Congress of Phonetic Sciences*, 2. Copenhagen.
5. Fonagy, I. 1980. "L'accent français: accent probabilitaire". *L'accent en français contemporain*, 89–97. Paris.
6. Léon, M. 1979. "Culture, didactique et discours oral". *Le français dans le monde*, 145: 12–17.
7. Léon, P. 1971. *Essais de phonostylistique*. Paris.

8. Léon, P. 1979. "Modèles et fonctions pour l'analyse de l'énonciation". *Le français dans le monde*, 145: 13–20.
9. Mettas, O. 1972. "Quelques variations de l'intonation dans les parlers parisiens". *Rapport d'activité de l'Institut de Phonétique*: 29–41. Bruxelles.

Хирочинская Ольга. Фонетические особенности современного французского языка. Рассматриваются тенденции звукового состава языка на основе исследования ударения и интонации территориальных и социальных диалектов и функциональных разновидностей языка. Анализируются работы, посвященные исследованию диалектных особенностей интонации. Обобщаются теоретические сведения о звуковом составе языка и интонации, которые обсуждались в специальной французской научной литературе. Определяются изменения фонетической нормы современного французского языка, особенности интонации диалекта в пределах определенного реестра языка и отдельных социальных групп. Отслеживаются функциональные изменения интонации. Объясняется связь ударения с интонационными особенностями данного территориального диалекта. Обращается внимание на ритм, распределение ударений, темп и вариации долготы, в зависимости ритмических групп от семантической и синтаксической сочетаемости частей фразы, типа речи, степени подготовленности и отработанности текста, экстралингвистической ситуации, степени эмоциональной окраски высказывания. Исследуется зависимость длины ритмической группы от типа вещания, влияние пауз на темп речи. Проводится анализ спонтанного диалога в различных языковых реестрах.

Ключевые слова: интонация, ударение, речь, мелодика, ритм, произношение, мелодическая интерференция, социолект.

Khivotchynska Olga. Phonetic Peculiarities of Modern French. This article deals with the tendencies of the sound composition of the language on the base of the research of the accent and the intonation of the territorial and the social dialects and functional varieties of the language. Analyzes works devoted to the study of dialect peculiarities of the intonation. Generalizes the theoretical information about the sound composition of the language and the intonation that are discussed in the special French scientific literature. Determinate the modifications of phonetic norm of modern French language, dialect intonation peculiarities in a particular register of language and certain social groups. Follows functional changes of the intonation. Explains the relation between the accent and the intonational peculiarities of regional dialects. Attention is drawn to the rhythm, accent distribution, tempo and length variations, to the dependence of rhythmic groups of semantic and syntactic combinability phrase parts, speech tempo, the degree of preparedness and the text maturity of extra-linguistic situation, the degree of the emotional expression color. Studies the dependence of the rhythmic groups length of the type of speech, of pauses impact on the speech tempo. Analyzes the spontaneous dialogue in different linguistic registers.

Key words: intonation, accent, speech, melodics, rhythm, pronunciation, melodic interference, sociolect.

УДК81'276: 81'373.612.2: 811.134.2

Надія Чернецька

ЖАРГОННА МЕТАФОРИЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОВЛЕННЯ В СТУДЕНТСЬКОМУ ІСПАНОМОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Представлено метафоричні висловлювання, які є своєрідним способом познайомитися з іспанцями, а саме з таким прошарком суспільства, як іспанське студентство, з їхньою культурою та культурою Іспанії в цілому. Це цікаво та захопливо не лише для вчених, що досліджують особливості вживання метафори в мовленні іспанського суспільства, але й для кожного, хто вивчає іспанську мову або кому вона до вподоби. Висвітлено особливості формування і розвитку соціальних діалектів в іспаномовному середовищі та мовної культури загалом. Надається теоретичне обґрунтування палітри еквівалентних термінів для позначення лексичного репертуару молодіжних груп у вітчизняній та зарубіжній соціолінгвістиці. Звернуто увагу на витоки проблеми. Окреслено актуальність дослідження сучасного стану студентського жаргону та його складників. Визначено предмет, об'єкт, мету й завдання дослідження. Розглянуто такі різновиди соціолекту, як арго і жаргон. Обґрунтовано специфічність їх уживання в мовленні та їх спільна властивість. Розкрито зміст термінів «арго», «жаргон» та «сленг». Виявлено сутність метафори як середовища ненормативного мовлення та досліджено базову модель жаргонної метафоризації, яка полягає в поєднанні неможливого. На матеріалі приказок та

прислів'їв, зібраних Г. Кореасом, у дослідженні розглянуто, як з допомогою метафори уявляється мовлення у студентському середовищі в збірнику Хосе Санчеса Пасо. Наведено приклади метафоричних висловлювань в іспанській мові, що пов'язані зі студентським мовним середовищем. Визначено сфери вживання та функції студентських арготизмів та запозичень. Наведено приклади апокоп та запозичень в іспанській мові. Описано особливості історичного розвитку мови студентської молоді; розглянуто основні види жаргону; визначено статус соціальних діалектів.

Ключові слова: соціолект, жаргон, арготизм, сленг, метафора, жаргонна метафоризація, іспаномовне середовище.

Постановка наукової проблеми та її значення. В наукових та лексикографічних публікаціях вітчизняних лінгвістів мову молоді, зокрема й студентів, позначають як молодіжний жаргон, студентський жаргон, жаргонна або ненормативна лексика, молодіжний сленг, молодіжний соціолект, молодіжний регіолект. В англійській лексикографії з початку ХІХ століття за молодіжною мовою закріплений термін «сленг» [3]. Така багата палітра еквівалентних термінів для позначення лексичного репертуару молодіжних груп у вітчизняній та зарубіжній соціолінгвістиці спонукає обмежити застосування термінологічних дублетів, а для початку спричиняє необхідність їх розмежування, виокремлення їх особливостей. Це зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Предмет дослідження – жаргонна метафоризація. Об'єктом виступає жаргонна метафоризація в студентському іспаномовному середовищі. **Мета** статті полягає у вивченні та виявленні різновидів соціолекту засобом метафоризації на прикладі студентського іспаномовного середовища.

Мета дослідження визначає конкретні **завдання**: 1) висвітлити спільні й відмінні властивості жаргонної лексики; вивчити особливості історичного розвитку соціальних діалектів; 2) розглянути сутність метафори; 3) навести приклади метафоричних висловлювань у студентському іспаномовному середовищі; 4) дослідити сфери вживання та функції студентських арготизмів; навести приклади апокоп та запозичень в іспанській мові; 5) проаналізувати особливості історичного розвитку мови молоді; 6) ознайомитися з основними видами жаргону студентської молоді; визначити статус соціальних діалектів.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Спільною властивістю жаргонної лексики є переосмислення загальноновживаних слів і створення виразних, яскравих метафор. Це виявляється в усіх мовах [7]. Наприклад, *xvíst* (академічна заборгованість), *автомат* (залік, отриманий за результатами поточних оцінок). Терміни *арго* і *жаргон* французького походження (фр. *argot, jargon*), *сленг* – англійського (англ. *slang*) [10]. Сленг є характерним для західної лінгвістичної традиції. Ці терміни часто застосовують як синоніми. Але слід розрізняти поняття, що криються за цими назвами: арго, на відміну від жаргону, деякою мірою таємна мова, що створюється спеціально для того, щоб зробити мову певної соціальної групи незрозумілою для сторонніх. Арго, жаргон, сленг – це різновиди соціолекту. Специфіка кожного з цих мовних утворень полягає в професійній зумовленості груп або їх соціальною обмеженістю від решти суспільства. Сленг як комп'ютерний жаргон є прикладом професійно специфічних мовних утворень, а студентський сленг, арго – соціально специфічних субкодів. Деякі жаргонні слова та звороти проникають у загальне вживання через свою образність і виразність. Нерідко носії літературної мови застосовують арготизми (звичайно, у вільному спілкуванні). Хоча загалом жаргон має обмежену сферу розповсюдження.

Метафора – найпопулярніший та найефективніший засіб реалізації естетичного прийому відчуження [3]. «Рідке середовище часу», в якому росте жаргонна метафора, – це середовище ненормативного мовлення, в котрому метафора формується, стабілізується, поступово позбавляється грубого та дифузного застосування, наближаючись до відносної семантичної визначеності. Метафора – теж певною мірою запозичення, своєрідний семантичний екзотизм серед звичних та нейтральних номінацій. Але це запозичення не слова або значення, а образів, і не з чужих лексичних систем, близьких (територіальні або соціальні діалекти) або далеких

(інші мови), а з власної загальноновживаної та загальнодоступної лексико-семантичної системи. Саме цим метафоричне переосмислення переважає над запозиченням. Для того, щоб зрозуміти експресію запозичення, екзотизму, необхідно знати його сутність, для того, щоб відчуті виразність жаргонної метафори, необхідно зрозуміти її образність [1, 87].

Базова модель жаргонної метафоризації – «співставлення непоеднуваного», поєднання неможливого [3]. Прототипами метафоричного порівняння вибирають певні символи, еталони колективного уявлення, які пов'язують похідну номінацію та початкове слово. Характерні особливості вираження модусу експресивного відчуження містить мовлення студентів, так званий студентський жаргон. Центром студентського жаргону є елементи студентського аргю – умовні назви спеціальних понять із різних сфер життя, які називають жаргонними. І аргю, і жаргон застосовують у лінгвістиці для позначення особливої «мови», якою розмовляють люди однієї професії або певної соціальної групи. Це не мови в буквальному значенні, їх особливість – у лексиці, що має спеціальний задум, сенс.

Спробуємо з допомогою метафори розглянути, як уявляється мовлення в студентському середовищі (на матеріалі приказок та прислів'їв, зібраних Гонсало Кореасом, у збірнику Хосе Санчеса Пасо) [9]. Чому перевагу надано метафорі як способу дослідження? Метафора закріпилася в системі мови та мовлення, заповнюючи прогалини в інтерпретації явищ дійсності. З одного боку, можна стверджувати, що природа метафори інтернаціональна, адже метафоричні переноси належать до сфери мислення, а це визначає існування в різних мовах однакових образів для передачі певної інформації. З іншого боку, метафори – національні структури в силу того, що основою для їх виникнення є асоціації, вироблені тією чи тією колективною національною свідомістю. Незважаючи на те, що в поетичних текстах розповсюджені суб'єктивно-авторські метафоричні конструкції, в основі цих ментальних конструкцій лежать образи, орієнтовані на систему загальнонаціональних цінностей, які забезпечують результативне сприйняття й успішне розшифрування метафор. Виходячи з цього, під час дослідження суб'єктивно-авторських метафор, можна робити висновки про ментальні процеси, характерні для всього мовного суспільства.

Наведемо декілька прикладів метафоричних висловлювань в іспанській мові, пов'язаних зі студентським мовним середовищем.

La biblia en verso – *ходяча енциклопедія, все знати.*

Bachiller de estomago – *той, хто не вміє пояснювати.*

Levar calabazas y espigón al rabo – *ті, хто не склали іспити.*

Pelarse las cejas – *дуже готуватись до чогось, піклуватися.*

Quedar en ayunas – *пасти задніх, не розуміти, що пояснюють чи показують.*

Quemarse las cejas – *не зімкнути очей, багато вчитися чи працювати.*

Sábelo como el Avemaria – *добре знати, знати напам'ять.*

Saber es poder – *знання – це сила.*

Olla – *голова, чайник.*

Comerse la olla – *ламати собі голову (намагатися зрозуміти, розв'язати щось складне).*

Agarrar la onda – *бути в темі.*

¡Aguas! – *шухер!*

¡Què aguacate! – *от зануда!* [9]

Pan comido – *дуже легко (російською «раз плюнуть»).*

Este arroz ya se cocío. – *справу зроблено (російською «дело в шляпе»)* [8, 42].

Casino – *не лише «казино», але і «гуртожиток».*

Charlatán – *не лише «шарлатан», але і «базікало».*

Inteligencia – *«розум», але не «інтелігенція» (intelectuales).*

Tío – *старий, чувак (зараз в Іспанії дуже популярнее звернення серед молоді, і не тільки.*

¡Hola tío qué tal estás! – *Привіт, чуваче, ти як?*

Студентські арготизми зберігають внутрішнє вишівське вживання, тобто зазвичай не виходять за межі студентського та викладацького узусу, і загалом вони служать для експресивної комунікації. Наприклад, для динамічного молодіжного мовлення характерні скорочення (апокопи). Апокопа – це найулюбленіший прийом розширення молодіжного жаргону. Майже будь-яке слово можна представити у скороченому вигляді: *універ* (університет), *преп* (викладач), *фак* (факультет), *пед* (педінститут), *заліковка* (залікова книжка); в іспанській мові: *la uni* (la universidad), *el boli* (el bolígrafo), *el compi* (el compañero), *el dire* (el director), *el cole* (el colegio), *la ca* (la casa), *el profe* (el profesor), *las matracas* (las matemáticas) [4; 9].

Іспанський молодіжний жаргон переповнений запозиченнями з англійської мови: *beibi*, *money*, *body*, *barbi*, *yupí*, *tu mach*, *bos*, *comix*, *skin* та інші. Зазначимо, що метафоризація та метонімія як способи поповнення лексичного складу жаргону охоплює не лише окремі слова (*pasta* – гроші, *nieve* – кокаїн, *mataburros* – словник), але й вільні словосполучення та фразеологізми: *cafeterarusa* – зламаний технічний прилад, *hotel del Estado* – в'язниця, *cacao mental* – запаморочення свідомості, *tirarse una chata* – добре відповідати на іспиті, *tirarse una rosca* – погано відповідати на іспиті, *planchar la oreja* – спати [4].

Висловлювання К. Х. Сели про те, що “El lenguaje tiene ciertas admisibles licencias de expresión, pero todo tiene su límite y su frontera” [5], можна цілком застосувати до визначення жаргону. Головне – вміло, тактовно його використовувати. Тобто, в кожній конкретній мовній ситуації він повинен мати своє функціональне обґрунтування.

Особливе зацікавлення викликає мова молоді, що активно насичувалася після падіння диктатури Ф. Франка та переходом Іспанії до конституційної монархії. Специфічні риси характерні для мови іспанської молоді в другій половині ХХ століття, що зумовлено появою перших субкультур у США й Великобританії та їх поштовхом до формування нового світогляду і соціального протесту. Унаслідок цього, жаргон ставав очевиднішим та яскравим способом відображення цих подій. Окреслювалися нові напрями розвитку, які надали забарвлення мовленню й збереглися досі.

Молодь першою відреагувала на раптову появу ідеологічної свободи, виражаючи у своїй поведінці та мові протест проти політичного режиму. В пошуках нових орієнтирів молодь звернулася до різних джерел: іноземної культури (насамперед, до англосаксонської, що домінувала в світі), а також до тих соціальних прошарків, що характеризувалися автономністю і незалежністю від політичного й економічного становища. Саме цим спричинене велике зацікавлення іспанської молоді культурою та мовою маргінальних прошарків населення.

Падіння франкізму та перехід до демократії відіграли вирішальну роль у формуванні низки молодіжних рухів. В Іспанії з'явилися представники субкультур, що вже давно існували в інших країнах (хіпі, панки, рокери), але паралельно розвивалися власне іспанські молодіжні рухи – *Movida Madrileña*, *pasotismo* (нігілізм), і деякі національні рухи автономій (в Каталонії, Країні Басків, Галісії, Андалусії).

У рамках мадридської молодіжної культури з'явився жаргон *cheli*, значення якого розширилося і застосовувалося для позначення представників мадридського молодіжного поп-руху. В новому русі існували й елементи, запозичені з англосаксонських субкультур-попередників (саме це стало причиною появи багатьох англіцизмів у *cheli*), й унікальні риси, що відобразилися в мові молоді: високий економічний рівень учасників *Movida Madrileña* зумовив розвиток семантичних полів, що відповідали рівню їх інтересів – сфері розваг, моди та музичних вподобань.

Водночас, у суспільстві паралельно розвивався рух *pasotismo* (нігілізм). Впливу ідеології *pasotismo* піддавалися підлітки з малозабезпечених сімей у збіднілих районах великих міст, а також політичні, активні студентські угруповання, які були розчаровані в ідеалах університетських рухів 1960-х років. У межах цієї ідеології сформувався особливий жаргон

pasota, який став важливим лінгвістичним явищем цього періоду. Цей різновид наділений багатьма рисами мови робочого класу та маргіналів. З усіх молодіжних жаргонів мова *pasota* більш усього наближена до розмовного мовлення і злочинних арго, а також *calo* – мови етнічних циганів.

Головною метою молодіжного дискурсу є не створення та використання тих чи тих специфічних елементів, а підтримка єдиного комунікативного простору. З іншого боку, важливо розуміти, що як і в молодіжній культурі, так і в мові молоді спостерігалася велика кількість різних тенденцій та чинників впливу. Субкультури, засновані на різних музичних напрямках, зумовили створення особливих понять, термінів та фразеологізмів, що відображають світогляд мовців. Тому можна говорити про наявність низки жаргонів, характерних для субкультур, і загального жаргону, що прийнятий із молодіжного середовища. Слід пам'ятати, що субкультури та їхня мова формувались виходячи з початкової соціальної та політичної орієнтації молодих людей і були спричинені статусом і соціальним рівнем їхніх сімей. Не слід говорити про однорідність молодіжної мови, оскільки жаргони різних спільнот формувались відповідно до соціальних страт. Проте деякі субкультури, як-от панки, хіпі, проголошують необхідність соціальної рівності. Це дозволяє молодіжній мові руйнувати соціальні бар'єри і запозичувати риси мови робочих класів та маргінальних прошарків.

Невід'ємний складник європейських мов – процес «демократизації» мови як універсального європейського явища, що поєднується з національною культурною тенденцією, про яку писав ще Х. Ортега-і-Гасет, позначивши останню як «вульгаризація» іспанської культури [2]. Під вульгаризацією він розумів тотальний та непідвладний моді вплив усього народного на культуру елітарну. У відношенні до мови ця національно-культурна тенденція виявляється в інтенсивному впливі народної мови на літературну норму шляхом активного втручання в жаргонну лексику. В ХХ столітті іспанські лінгвісти почали досліджувати це явище. Іспанська Королівська Академія й досі в кожному своєму виданні Словника іспанської мови додає нові лексичні одиниці жаргонного походження [6].

Статус соціальних діалектів у свідомості іспанського суспільства значно змінився в кінці ХХ століття. Діалекти вкорінилися в лінгвістичній свідомості іспанців, стали природними елементами живої, неофіційної іспанської мови.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, жаргон як соціально-групово лексико-семантична підсистема принципово орієнтований на метафору, тобто жаргон є метафоричним уже в своїй сутності. Метафора – основний засіб відсторонення номінацій і найдоступніший, найдемократичніший спосіб реалізації творчого потенціалу мовлення масового носія мови, зокрема студента. Але з цієї доступності й масовості словотворчості походять і такі властивості жаргонної метафоризації, як стереотипність у виборі образів, екстенсивність варіювання образами і, як наслідок, дифузність метафоричної семантики. Проведене дослідження соціальних діалектів дає підґрунтя висловити кілька суджень із проблематики жаргонної метафоризації, яка і досі потребує подальшого дослідження, оскільки залишається предметом теоретичної дискусії.

Джерела та література

1. Современный городской фольклор / отв. ред. С. Ю. Неклюдов. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2003. – 736 с.
2. Ортега-і-Гасет Х. Вибрані твори / Хосе Ортега-і-Гасет. – К.: Основи, 1994. – 420 с.
3. Химик В. В. Поэтика низкого, или просторечие как культурный феномен / В. В. Химик. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ, 2000. – 272 с. – (Сер. «Филология и культура»).
4. Щукина Л. В. Основные трудности перевода поэтической метафоры с испанского языка на русский / Л. В. Щукина // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. – 2008. – № 60. – С. 315–320.
5. Casares J. Introducción a la lexicografía moderna / Julio Casares. – Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas Press, 1992. – 354 p.

6. Diccionario esencial de la lengua española [Electronic resource] // Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. – Madrid: Espasa, 2006. – Access mode: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-esencial-de-la-lengua-espanola>.
7. Krauss W. Die Welt im spanischen Sprichwort: spanisch und deutsch / Werner Krauss. – Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun, 1975. – 116 p.
8. Lorenzo E. Consideraciones sobre la lengua coloquial / Emilio Lorenzo; ed. S. A. Karpos. – Madrid, 1977. – 180 p.
9. Paso J. A. S. Refranero estudiantil / Jose Antonio Sánchez Paso. – Consorcio Salamanca, 2002. – 56 p.
10. Taylor A.. The proverb / Archer Taylor. – Cambridge: Harvard University, 1931. – 120 p.

References

1. Nekliudov, S. Yu., ed. 2003. *Sovremennyi Gorodskoi Folklor*. Moskva: Rossiiskii Gosudarstvennyi Gumanitarnyi Universitet.
2. Ortega-i-Gasset, Jose. 1994. *Vybrani Tвори*. Kyiv: Osnovi.
3. Khimik, V. V. 2000. *Poetika Nizkogo, ili Prostorechie kak Kulturnyi Fenomen*. Sankt Peterburg: Filologicheskii Fakultet.
4. Shchukina, L. V. 2008. "Osnovnye Trudnosti Perevoda Poeticheskoi Metafori s Ispanskogo Yazyka na Russkii". *Izvestiia Rossiiskogo Gosudarstvennogo Pedagogicheskogo Universiteta Imeni A. I. Gertsena*, 60: 315–320.
5. Casares, Julio. 1992. *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Cientificas Press.
6. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2006. *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid: Espasa. <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-esencial-de-la-lengua-espanola>.
7. Krauss, Werner. 1975. *Die Welt im spanischen Sprichwort: spanisch und deutsch*. Leipzig: Verlag Philipp Reclam jun.
8. Lorenzo, Emilio, and Karpos, S. A., ed. 1977. *Consideraciones sobre la lengua coloquial*. Madrid.
9. Paso, Jose Antonio Sánchez. 2002. *Refranero estudiantil*. Consorcio Salamanca.
10. Taylor, Archer. 1931. *The proverb*. Cambridge: Harvard University.

Чернецкая Надежда. Жаргонная метафоризация как средство реализации творческого потенциала речи в студенческой испаноязычной среде. Представленные в научной статье метафорические высказывания являются своеобразным способом познакомиться с испанцами, а именно с таким слоем общества как испанское студенчество, с его культурой и культурой Испании в целом. Это интересно и увлекательно не только для ученых, которые исследуют особенности использования метафоры в речи испанского общества, но и для каждого, кто изучает испанский язык или кому он нравится. В статье рассмотрены особенности формирования и развития социальных диалектов в испаноязычной среде и языковой культуры в целом. Предоставлено теоретическое обоснование палитры эквивалентных терминов для обозначения лексического репертуара молодежных групп в отечественной и зарубежной социолингвистике. Обращено внимание на истоки проблемы. Обозначены причины актуальности исследования современного состояния студенческого жаргона и его составных. Определено предмет, объект, цель и задания исследования. Рассмотрены такие разновидности социолекта, как аргос и жаргон. Охарактеризовано специфичность их использования в речи, а также их общее свойство. Раскрыто смысл терминов «аргос», «жаргон» и «сленг». Описано сущность метафоры как среды ненормативной речи и исследована базовую модель жаргонной метафоризации, которая заключается в объединении невозможного. На материале пословиц и поговорок, собранных Г. Кореасом, рассмотрено, как с помощью метафоры представляется речь в студенческой среде в сборнике Хосе Санчеса Пасо. Предоставлены примеры метафорических высказываний в испанском языке, которые связаны со студенческой языковой средой. Определены сферы использования и функции студенческих арготизмов и заимствований. Приведены примеры апокоп и заимствований в испанском языке. Описаны особенности исторического развития языка студенческой молодежи; рассмотрены основные виды жаргона; определено статус социальных диалектов.

Ключевые слова: социолект, жаргон, арготизм, сленг, метафора, жаргонная метафоризация, испаноязычная среда.

Chernetska Nadiia. Slangy Metaphorization as Means of Creative Speech' Potential Realization in a Student Spanish Language Environment. The metaphoric utterances which are presented in scientific article are peculiar methods to take a closer look at the Spaniards and especially at Spanish students and at the culture of Spain in general. It is interesting and intriguingly not only for scientist who investigate the peculiarity of metaphor's using in the speech of the Spanish language environment, but for everyone who study Spanish or who just like it. Attention has been devoted to the peculiarities of formation and development of social dialects in the Spanish language environment and in the language culture in general. The theoretical substantiation of reciprocal terms' palette for denomination of lexical repertory of youth groups in native and foreign sociolinguistics has been given. Attention has been paid to the source of

the problem. The reasons of scientific research's relevance of the students' jargons state and their components are outlined as well. Reference has been made to the subject, object and tasks of this research. The article deals with such variations of sociolect as argot and jargon. The specificity of their usage in speech has been characterized as well as their common feature. The contents of the terms "argot", "jargon" and "slang" are revealed. The matter of metaphor as the sphere of informal speech has been described and the base model of slangy metaphorization that concludes in grouping of the impossible has been investigated. The formation of speech with the help of metaphor in the Spanish language environment has been examined (on the materials of sayings and proverbs that are collected by G. Coreas in the miscellany of J. S. Paso). Examples of the metaphoric expressions in Spanish language that are concerned with the students' language environment have been given. The spheres of usage and the functions of the students' argotic expressions and loan words have been determined. Examples of the apocope and loan words have been given. The peculiarities of historical development of the students' language have also been described, taking into account the main aspects of the students jargon. The status of the social dialects has been revealed.

Key words: sociolect, jargon, argotic expression, slang, metaphor, slangy metaphorization, the Spanish language environment.