

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ім. О. ГОНЧАРА
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології

До 90-річчя Дніпропетровського національного університету
імені Олеся Гончара

**АНГЛІСТИКА
ТА
АМЕРИКАНІСТИКА**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 5

2008

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології**

*До 90-річчя Дніпропетровського національного університету
імені Олеса Гончара*

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 5

ЗАСНОВАНИЙ У 2004 РОЦІ

**Дніпропетровськ
Видавництво
Дніпропетровського національного університету
2008**

УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)

ББК 81.432.1я5+83.3(4Вел)я5+83.3(7СПО)я5

А 64

Друкується за рішенням вченої ради Дніпропетровського національного університету згідно з протоколом № 1 від 30 вересня 2004 р.

А 64 **Англістика та американістика** : зб. наук. праць / Ред. кол.: А. І. Анісімова, Т. М. Потніцева (голов. ред.) та ін. – Вип. 5. – Д.: Вид-во ДНУ, 2008. – 160 с.

Збірник містить різноманітні статті, присвячені актуальним проблемам лінгвістики, методики викладання англійської мови, перекладознавства, літературознавства та стилістики

Призначений для науковців, викладачів іноземних мов та всесвітньої літератури, аспірантів, докторантів і студентів філологічних спеціальностей та перекладачів, а також для всіх, хто цікавиться сучасними дослідженнями у сфері англістики та американістики.

Сборник содержит различные статьи, посвященные актуальным проблемам лингвистики, методики преподавания английского языка, переводоведения, литературоведения и стилистики

Предназначен для ученых, преподавателей иностранных языков и всемирной литературы, аспирантов, докторантов и студентов филологических специальностей и переводчиков, а также для всех, кто интересуется современными исследованиями в области англистики и американистики.

The journal contains research papers on topical problems of linguistics, ELT methodology, theory of translation, literary studies and stylistics.

The target readership is researchers, teachers of foreign languages and world literature, graduate and postgraduate students of philology and translations as well as all those interested in problems of modern English and American studies.

УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)

ББК 81.432.1я5+83.3(4Вел)я5+83.3(7СПО)я5

Головні редактори:

доц. А. І. Анісімова, проф. Т. М. Потніцева

Редакційна колегія:

д-р філол. наук, проф. Л. І. Белехова, проф. О. П. Воробйова, проф. Е. П. Гончаренко,
проф. В. А. Гусєв, проф. В. І. Ліпіна, проф. О. І. Панченко, проф. Л. І. Скуратовська,
доц. Н. М. Семешко, доц. Л. М. Тетеріна.

Рецензенти:

проф. Т. С. Пристайко, проф. О. Б. Тарнопольський

Адреса редакційної колегії:

Україна, 49050, м. Дніпропетровськ, пр. Гагаріна, 72
Дніпропетровський національний університет ім. О. Гончара
Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства,
Кафедра англійської філології
Тел. (0562) 374-98-73

ПЕРЕДМОВА

Запропонований збірник є п'ятим, ювілейним, виданням наукових праць філологів-англістів, присвячений 90-річчю Дніпропетровського національного університету. Збірник містить статті з широкого кола проблем сучасної філології як дослідчених науковців, так і дослідників-початківців кафедри англійської філології, а також авторів деяких інших вузів, які активно співпрацюють з кафедрою англійської філології.

У першій, найбільшій, частині збірника містяться роботи, в яких досліджуються проблеми сучасної лінгвістичної англістики, зокрема розглядаються такі питання: матеріальні, технічні та суб'єктивні причини появи компресії, особливості функціонування мовних одиниць у різних типах дискурсу, застосування принципів фреймової семантики для аналізу термінологіки, погляд на мовну моду як на один із сильних лінгвосоціальних регуляторів поведінки сучасної людини та деякі інші.

У другому розділі, який присвячений методам викладання іноземної мови у вузі, основна увага приділяється проблемі розвитку у студентів професійно орієнтованої комунікативної компетенції. Розглядаються також питання ролі візуалізації в процесі вивчення іноземних мов в умовах сучасних навчальних технологій, розвитку вмінь і навичок аудіювання протягом всього періоду вивчення іноземної мови у вузі.

Розділ «Перекладознавство» містить роботи, в яких вивчаються такі питання: сучасні способи передачі власних назв з мови на мову, прояв мовної компресії в жанрі усної доповіді при перекладі, деякі властивості та способи перекладу без еквівалентної лексики з англійської мови на російську та навпаки.

Окремий розділ складають статті, присвячені вивченню проблем літературознавства та лінгвопоетики. В цьому розділі більшість робіт сконцентровано на вивченні інтертекстуальних зв'язків між творами різних авторів і різних часів, причому ця проблема розглядається з двох точок зору – автора і читача. Приділяється також увага таким різновидам інтертекстуальності, як автоінтертекстуальність і інтермедіальність.

Авторський колектив збірника «Англістика та американістика» сподівається, що запропоноване видання познайомить читачів з результатами наукових досліджень вчених-англістів, допоможе взаємообміну думками та інформацією про те, що відбувається у сфері вивчення англійської мови та англійської літератури.

Редколегія

УДК 811. 111'373.7

А. І. Анісімова

Дніпропетровський національний університет

АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮДИНА» В МОВНІЙ КАРТИНІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ

Розглянуті особливості концепту «людина» та їх вербалізація в мовній картині молодіжного сленгу.

Рассмотрены особенности концепта «человек» и их вербализация в языковой картине молодежного сленга.

Cognitive aspect of slangisms and the peculiarities of the concept «person» have been investigated in the context of the youth language picture.

Дослідження мовної картини світу належать до сфери когнітивної лінгвістики. Головними об'єктами даної науки є пізнавальна діяльність людини, її сприйняття, мислення, поведінка, які здійснюються за допомогою мовних засобів. Ідеї когнітивного дослідження мовної картини світу простежуються у працях В. М. Телії, Є. С. Кубрякової, А. Вежбицької, О. А. Селіванової, В. В. Красних, О. Л. Бессонової та інших. Мовній картині світу притаманна складність та різноплановість. Мова не лише передає в актах комунікації повідомлення, що містять фрагменти знань про навколишній світ, тобто здійснює комунікативну функцію, а й відіграє важливу роль у накопиченні, обробці та передачі знань, забезпечує пізнавальну діяльність людини і здійснює, таким чином, когнітивну функцію. Мова є не тільки інструментом комунікації, але й засобом категоризації позамовної діяльності [3, с. 2]. Все, що оточує людину, вона сприймає, осмислює, аналізує за допомогою мовних категорій. «Мова – це світ, що лежить між світом зовнішніх явищ і внутрішнім світом людини», тому «немає нічого всередині людини настільки глибокого, тонкого і всеосяжного, що не переходило б у мову і не було б через її посередництво пізнавальним» (В. Гумбольдт, цит. О. Л. Бессонова) [3, с. 16].

Мова відображає світ людини і його культуру. Найважливіша функція мови полягає у тому, що вона зберігає культуру і передає її з покоління у покоління. Саме тому мова відіграє настільки значну, щоб не сказати вирішальну, роль у формуванні особистості, національного характеру, етнічної спільності, народу, нації [10].

Людина сприймає світ та створює його внутрішній образ у своїй власній свідомості, обробляє та інтерпретує навколишню діяльність згідно з власним досвідом, освітою, моральними та культурними цінностями тощо. Обробка інформації відбувається в процесі мислення. Знання про навколишнє середовище впорядковуються свідомістю, організовуються в когнітивні структури, що розміщуються у пам'яті. Свідомість оперує знаннями, оцінками, переконаннями, тобто створює цілісну картину світу, яка визначає поведінку людини (у тому числі комунікативну) [9]. У зв'язку з цим інструментом процесу пізнання обрали «концепт» як одиницю опису такої свідомості, що оптимально могла б пояснити різні види мисленнево-мовленневої діяльності людини, такі як знання, ментальна репрезентація, концептуальна система, концептуальна категорія тощо.

Лінгвісти визначають поняття «концепту» по-різному. Є. С. Кубрякова розуміє під концептами одиниці свідомості та інформаційної структури, що відображають людський досвід. Вона називає концептом також «оперативну одиницю пам'яті, всієї картини, світу, квант знання». [4]. М. В. Нікітін погоджується з думкою Є. С. Кубрякової про визначення поняття «концепт» та називає його ідеальною абстрактною одиницею, якою людина оперує у процесі мислення. Концепти відображають зміст отриманих знань, досвіду, результатів усієї діяльності людини та пізнання нею оточуючого світу. Людина мислить концептами [7].

Варто зауважити, що мова не лише відображає культуру свого народу, його соціальний устрій, менталітет, світогляд і багато чого іншого, але й зберігає накопичений ним соціокультурний шар, що служить найважливішим і найефективнішим засобом формування наступних поколінь – тобто інструментом культури.

В ідіоматиці мови, в тім шарі, що вважається національно специфічним, зберігається система цінностей, суспільна мораль, ставлення до світу, людей, інших народів. Фразеологізми, прислів'я, приказки найбільш наочно ілюструють спосіб життя, географічне положення, історію, традиції певної спільноти, об'єднаної однією культурою [5, с. 12].

У системі кожної розвиненої національної мови існують різноманітні жаргонні субкоди (групові та професійні), що формуються в малих соціальних групах, а згодом інтегруються у ширші людські спільноти, і врешті-решт, стають органічними [8, с. 11].

За висловом Е. Береговської, народна мова (різноманітні жаргони, аргі, сленг) – це гумус, необхідний живій, природній мові для її нормального розвитку [2, с. 38].

Поняття «жаргон» часто ототожнюється з будь-яким відхиленням від літературної норми: розмовне слово, лайка, вульгаризм, непристойна лексика тощо. Демаркаційні межі між різними лексичними групами ненормативної лексики є стертими, а дефініція терміна «жаргон» часто супроводжується оціночним шлейфом «грубість», «словесне хуліганство».

Потрібно зауважити, що, нехтуючи важливістю живої розмовної мови у розвитку мови літературної, часто забувають, що літературна мова постійно поповнюється за рахунок лексичних одиниць, які переходять в неї із нижніх мовних прошарків (наприклад, слово *lunch* прийшло в англійську мову саме зі сленгу). Та й як можна відкидати ту мову, якою спілкується народ у повсякденному житті?! Не можна замовчувати її існування, закривати очі на процеси, що протікають у мові [1].

Метою даної статті є виявлення особливостей вербалізації концепту «сподина» у молодіжному сленгу.

Аналіз концепту «людина» в мовній картині молодіжного сленгу дозволяє визначити, що найбільша кількість сленгових номінацій вербалізується при найменуванні частин тіла людини, сприйнятих зором (обличчя, голови, сідниць, бюста, живота, носа), а людина виступає як носій фізичних рис.

Характерною рисою англійського молодіжного сленгу є загальна оцінка зовнішності людини з урахуванням гендерних особливостей. Наприклад, *breezy, chick, Chiquita, diva* – жінка, дівчина; *dimes* – група дівчат; *gobshite, cat, honey, kid* – людина (перше слово має образливе значення, а решта вживаються при дружньому звертанні). Серед частин тіла, які виділяються окремо, зустрічаємо багато лексичних одиниць для позначення сідниць і бюсту у жінок (найчастіше наголошується повнота тіла) та розвиненої мускулатури у чоловіків, наприклад: *badonkadonk, behind, buffalo butt, business class, ghetto booty* – сідниці (при чому, сленгізм *behind* несе нейтральне забарвлення, а решта сленгових одиниць позначають «сідниці дуже великого розміру»); *charleys, top heavy* – груди; *buff, built, crump, cut* – про чоловіка з розвиненою мускулатурою. Також сюди можна віднести такі лексеми,

як *helmet, hat, lid* – у значенні «зачїска», «волосся» (найчастіше з відтінком образливості) та *word hole* – «рот» (у порівнянні з українським гиготальник); *cheesing* та *show some teeth* – у значенні «реготати» [11].

Аналіз фактичного матеріалу показав, що достатньо широкий пласт сленгізмів, що вербалізуються в концепті «людина», – це лексичні одиниці, які надають загальну характеристику зовнішності, що позначається двома протилежними полюсами оцінки. Зі схильністю молоді до перебільшення і максималізму, ці лексичні одиниці виражають або захоплення, або крайній ступінь невдоволення. Рідше зустрічаються нейтральні, емоційно незабарвлені лексичні одиниці. Так, наприклад, словник Берклі пропонує сленгізми, що несуть різні емоційні оцінки. Позитивна оцінка зустрічається у таких сленгових лексичних одиницях: *baldwin, cheese, mint* – у значенні привабливий чоловік; *babe, Betty, D.D (definite doink), foxy, karena, trim* – у значенні «красива дівчина/жінка»; *hanging, fine, finer than frog hair, hot, hottie, Chiquita* – у значенні дуже приваблива, красива особа протилежної статі. Негативна оцінка вербалізується у наступних сленгових висловлюваннях: *barney, melvin* – непривабливий чоловік; *bushing, coyote ugly, roach* – некрасива жінка; *butter-face* – жінка з привабливим тілом та некрасивим обличчям; *grizzly chicken* – дуже худорлява, некрасива дівчина; *scunk, skunk* – некрасива (навіть потворна) молода дівчина; *busting, dog, fugly, hugly, monster* – потвора (незалежно від статі); *gump* – висока незграбна людина; *tinga* – неприваблива чи/та товста людина; *chunky* – товстун. Нейтральну, або відносно нейтральну оцінку, можна виділити у таких лексичних одиницях: *buffy* – мускуляста жінка; *kid* – молода людина, людина будь-якого віку (у звертаннях) [6; 11]

Понад усе вражає непропорційність назв та характеристик, які входять у концепт «людина» за гендерною ознакою. Цей своєрідний «мовний сексизм» [8] обумовлюється більшою розкутістю у мовленні юнаків їх погляду на жінку як на статевий об'єкт. При цьому безжально висміюється будь-яке відхилення від загальноприйнятої норми, моди. Це пояснюється психологічними особливостями молоді, їх нетерпимістю, та, як вже зазначалося, максималізмом.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що лексичні одиниці, які визначаються в словниковому складі англійського молодіжного сленгу, дещо відрізняються від аналогічних сленгових одиниць в українській мові.

По-перше, мають місце ширші синонімічні ряди до назв частин тіла і майже всі вони (за винятком тих, що використовуються для найменування жіночого бюсту та деякі для позначення сідниць) можуть однаково використовуватися для опису осіб будь-якої статі. Наприклад, *фізія, талло* позначають обличчя, *дия, казан* – голова, *курдюк, мамон, авторитет* – живіт, *радари, локатори* – вуха тощо. По-друге, майже не зустрічаються лексичні одиниці, що несуть нейтральну оцінку при описі зовнішності. Превалюють негативні коннотативні значення слів для характеристики жінок (з відтінком фізично неприваблива, потворна жінка) та для позначення фізичної сили чоловіків (відтінок значення – дужий, але розумово не розвинений). Стосовно чоловіків – у англійській мові, навпаки, м'язистість розглядається як позитивна, приваблива ознака.

Проте цю відмінність можна легко пояснити, розглянувши культурно-історичні особливості розвитку двох країн: культ фізично розвинених, дужих персонажів голлівудських бойовиків, зокрема в Америці, та стереотип пострадянського суспільства, враховуючи спадщину якого проводиться протиставлення інтелігент – представник робочого класу; інтелект, розумові здібності – фізична сила.

Крім того, можна прослідкувати більш терпиме ставлення англомовної молоді до товстих людей. На нашу думку, це можна пояснити тим фактом, що в Америці через особливості культури та традиції має місце значно більша кількість

людей з надмірною вагою тіла, ніж в Україні. Тому це сприймається там як норма, і увага на цій особливості зовнішності загострюється рідше.

Під час дослідження лексичних груп на позначення концепту «розумові здібності та риси характеру людини» були виявлені такі відмінні риси: словниково-склад сленгу англійської та української мов має велику кількість слів на позначення слабких розумових здібностей людини, її некмітливості, які вживаються з метою образи, приниження співрозмовника. По-друге, як в англійській, так і в українській мовах, слова, що вживаються для позначення людини з сільської місцевості, несуть коннотативне значення «дурень», «людина, яку легко обдурити». Незначна кількість сленгових виразів припадає на позначення високих розумових здібностей, успішності тощо. Наприклад, словник англійського сленгу Берклі [11] та словник В. С. Матюшенкова [6] пропонують наступні слова та словосполучення: *bimbo* – дурна дівчина; *duffis, yahoo* – дивакувата/дурна людина; *dumb-fuck, gimp, git, larry, mimbo, meat, stu, two cans short of six pack, twit* – дурень; *ding-heads* – група людей, які поводяться нерозумно; *bamma, hayseed, hick, hillbilly* – людина з сільської місцевості (також *boonies, sticks* на позначення власне сільської місцевості); *ear-hustler* – пліткар; *tool, toolbox* – людина, яку використовують інші; *ace, big dog* – успішна людина, чи та, яка добре щось робить.

Серед моральних цінностей у словнику молоді помітне місце посідають дружба, родинні відносини та товариське спілкування.

Для позначення родинних та особистих стосунків знаходимо: *rents* – батьки, *fam* – сім'я, *bro'* – брат; *sista'* – сестра; *garfunkel* – більш контактна людина з пари; *home skillet* – дуже близький друг, іноді – кохана дівчина, хлопець; *home slice* – близький друг [6;11].

Аналіз сленгових лексичних одиниць показав, що неможливо не помітити залежності від національної культури багатства та різноманітності синонімів зниженої оцінки розумових здібностей та якостей людини. Навіть поняття «розумна людина», що у стандартній мові має позитивний відтінок значення, у сленгу відрізняється різко негативним забарвленням. На наш погляд, це можна пояснити тим, що школярі не бажають відрізнитися з-поміж основної маси учнів і тому часто передражнюють тих, хто кращий і розумніший. І, навпаки, у культурі англо-мовного світу завжди високо цінувалися розумові здібності та прагнення досягти поставленої мети (порівняємо значення слів *ambitious* в англійській мові та *амбіційний* в українській літературній мові). Презирливе ставлення громадян до вихідців з сільської місцевості яскраво відображається у вокабулярі обох мов, набуваючи підсиленого звучання саме в українській, через, як зазначає Леся Ставицька, «настанову приниження українського провінціала» [8, с. 329].

Таким чином, мовна картина молодіжного сленгу, яка актуалізована в концепті «людина», показує, що основне культурне навантаження несуть ідіоматичні вислови, які відображають і формують ті властивості, гідність та недоліки, які цінуються або засуджуються у відповідному суспільстві і відповідній молодіжній культурі. Вербалізація молодіжного сленгу реалізується не лише в концепті «людина», а й в інших когнітивних категоріях, що потребують подальшого вивчення.

Бібліографічні посилання

1. Белова А. Д. Языковые картины мира в рамках когнитивно-дискусивной парадигмы. – <http://www.crimea.edu>.

2. Береговская Е. М. Молодежный сленг: формирование и функционирование// Вопросы языкознания. – 1996. – № 3.

3. Бессонова О. Л. Оцінний тезаурус англійської мови: когнітивно-гендерні аспекти. – Донецьк: Дон НУ. – 2002.

4. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. В. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина /

Под общей ред. Е.С. Кубряковой. – М.: 1996.

5. Маслова В. А. Лингвокультурология: Уч. пособ. для студентов вузов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

6. Матюшенков В. С. Словарь английского сленга (особенности употребления сленга в Северной Америке, Великобритании и Австралии). – М.: Флинта: Наука, 2002. – 176 с.

7. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.

8. Ставицкая Л. Аргю, жаргон, сленг. – К., 2005. – 462 с.

9. Сусов И. П. История языкознания. – Тверь, 1999.

10. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000. – 166 с.

11. On line Slang Dictionary. – <http://www.ocf.berkeley.edu/nwreader/slang/2.html>.

Надійшла до редакції 10.12.07

УДК 811.161.1:81'373.48

Ю. В. Бичай

Днепропетровский национальный университет

ФАКТОР ЯЗЫКОВОЙ МОДЫ В АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Обґрунтовано погляд на мовну моду як на один із сильних лінгвосоціальних регуляторів поведінки сучасної людини.

Обоснован взгляд на языковую моду как на один из сильных лингвосоциальных регуляторов поведения современного человека.

The article substantiates the look on the modern language fashion as one of the most effective linguistic and social mechanisms of a contemporary human being's behavior.

Языковая система, как известно, детерминирует и норму, и языковое чутье, и языковой вкус и даже языковую (речевую) моду, хотя эти категории во многом определяются также и экстралингвистическими – социальными факторами, внеязыковой действительностью, даже сознательным научным воздействием, психологической установкой, воспитанием и др. В то же время эта система как первооснова, как сдерживающий фактор и как «облагораживающий регулятор стихии общения» [11, с. 284] в целом сама испытывает воздействие всех этих категорий в соответствии, так сказать, с влиятельностью, силой, существенностью каждой из них в их естественной взаимосвязи.

Целью данной статьи является определение основных лингвосоциальных факторов языковой моды. Это является важным и для общего представления о возможности языковой системы в целом, и лексической в частности. По меткому выражению В. Г. Костомарова, язык способен принимать очень разные обличья, оставаясь самим собой. Этому служат его внутренние ресурсы, вариативность форм и особенно смыслов, но он остается длительное историческое время идентичным сам себе, несмотря на многие частые новшества и изменения на разных своих ярусах и прежде всего в лексике, стилистике, синтаксисе [11, с. 285]. Такие изменения и новшества, вызываемые к жизни модой, диктуемые вкусом, если они поддержаны чутьем языка и кодифицированы нормой, запечатлеваются именно как элемент структуры языка – в исключительных случаях даже тогда, когда противоречат языковой системе, но не нарушают ее сущностных параметров.

При этом механизм опробования включается, разумеется, на полную силу (как это происходит сейчас), самый же процесс осуществляется через вариативность и смену норм. Узус, подчиняющийся языковому чутью, вкусу, даже прихотям моды, воздействует на моду. На фоне торжествующей моды становится вполне возможным массовое сознательное расшатывание нормы, что наряду с речевым неряшеством, когда описок и ошибок перестали стесняться, может деформироваться не только речь, но и сам язык.

Примером сознательного отхода или ухода от литературно-языковой традиции может служить обострившееся стремление к обновлению применяемых языковых средств, вариантов выражения, к активному словотворчеству, к новым типам словосочетаний и т. п. Е. Замятин в статье «О языке» заметил, что «каждой среде, эпохе, нации присущ свой строй языка, свой синтаксис, свой характер мышления, ход мыслей» [6, с. 26].

За несколько веков своего существования традиционная лингвистика, изучавшая «язык в самом себе и для себя», накопила достаточный опыт описания явлений и процессов и в языке в целом, и в отдельных его подсистемах как в синхронном, так и в диахроническом аспектах. И во всех известных моделях языка присутствовал, по выражению Н. А. Кузьминой, человек-наблюдатель, однако этот наблюдатель был включен в языковые процессы как их участник [12].

Такой взгляд позволяет описать определенный отрезок существования языка на стреле исторического времени в границах «вчера – сегодня – завтра» [12, с. 13]. Очевидно, для того чтобы изучать процессы в так называемом «большом времени», смену периодов, необходимо вынести точку зрения наблюдателя за пределы описываемого объекта, заменить взгляд изнутри взглядом извне, описанием микромира из макромира.

Исследуя закономерности эволюции языка, необходимо иметь в виду, что языковые процессы можно сравнить с определенной памятью [12, с. 13], которые включают в себя предыдущую историю как частный случай. Другими словами, процессами развития управляет не только внешнее воздействие (впрочем, оно является определяющим и главным), но и память. Любой курс истории русского литературного языка с полной очевидностью показывает постоянную смену периодов стабилизации и дестабилизации языка, преемственность, а не скачкообразность развития [5, с. 44–45].

Что характерно для современного этапа развития языка? Вновь, как в Петровскую эпоху и в первые годы после Октябрьской революции 1917 года, наблюдается резкое ускорение всех процессов, особенно заметное в начале 90-х годов. Сверхвысокие скорости протекания процессов приводят к «прогрессирующей музеефикации нашей цивилизации» – быстрому старению нового под воздействием лавинообразного нарастания информационного потока [13, с. 95–96]. В последнее десятилетие XX века существенные преобразования происходят во всей языковой системе, но прежде всего в наиболее подвижной ее части – лексике.

Не преминем упомянуть здесь о том, что многие явления, характерные для функционирования русского языка нашего времени, первым, насколько нам известно, отметил еще в начале эпохи перестройки М. В. Панов [14]. И хотя он писал о языке периодики, выявленные им тенденции характерны для разных сфер языка. Назовем основные явления, отмеченные М. В. Пановым: диалогичность; усиление личностного начала; стилистический динамизм; явления «переименования» (в широком смысле); сочетание резко контрастных стилистических элементов не только в пределах текста, но и в пределах словосочетания. Словосочетания строятся как семантические и стилистические контрасты, что «сдвигает, изменяет значение слова, которое становится метафорическим, сужает или расширяет свое значение» [10; 14, с. 23].

Интеллектуальной формой сопротивления хаосу в языке можно считать возрастание удельного веса «универсальной» оценочной лексики, а также лексики профессиональной, обозначившее поворот социума к общечеловеческим ценностям, нравственным ориентирам в противоположность нестабильности и размытости современных политических оценок, равно как и жесткой идеологической шкале ценностей тоталитарного языка. В этом же ряду активизации историзмов, выступающих в функции номинации новых реалий, возвращение прежних имен старым топонимам и многое другое.

Так, не требует развернутой аргументации тот факт, что проблемное поле лингвистической науки соразмерно процессам в самом языке, следовательно, по проблематике конференций, съездов, тематике лингвистических журналов, количеству появившихся словарей можно судить об активных тенденциях развития языка. С началом перестройки начинает изучаться культурное наследие и язык русской эмиграции. На фоне изменившейся системы ценностей он рассматривается как феномен своего рода консервации прежних норм, закрепивших соответствующие культурные и нравственные максимы [8].

Многие лингвисты отмечают, что наращивание энергии системы, «блуждание» по полному спектру путей ее развития обнаруживается также в процессе стилистической контаминации – причудливом смешении старого и нового, русского и заимствованного, высокого и сниженного, разрешенного и запрещенного, а также в активизации процессов словопроизводства [2; 3; 7; 11].

Можно ли прогнозировать направление дальнейшего развития языка? Предугадать жизнеспособность тех или иных языковых инноваций, очевидно, можно, если учитывать потенцию самой системы языка. Тогда окажется, что часто воспринимаемые как англоподобные образования типа *ленор-белье*, *памперс-ребенок* или *Горбачев-фонд* встречаются с достаточно раннего времени практически у всех славян на уровне народной речи (ср.: *белозер-палтус-рыба* из старинной русской «Повести о Ерше Ершовиче» [16]), что в хаотичном на первый взгляд нагромождении языковых инноваций (словотворчество, переосмысления, заимствования и т. п.) обнаруживаются внутренние тенденции развития языковой системы.

Интересно и то, что другие функциональные сферы языка – например, художественная, публицистическая речь – особенно сейчас постоянно эксплуатируют именно потенциал системы, потому и обладают, по словам Л. В. Зубовой, чрезвычайно высокой энергией [9]. Другое дело, что интенсивность языковых процессов, естественно, вскоре существенно замедлится и наступит период упорядочения, нормализации, осмысления и фиксации изменений, который, на наш взгляд, уже начался.

В конце 50-х годов XX в. в Институте языкознания АН СССР прошла широкая дискуссия на примечательную тему «Соотношение синхронного анализа и исторического изучения языков». Единства точек зрения не было, но был поставлен одним из первых вопросов, как представляется, весьма важный в научном и педагогическом планах: «Правомерно ли и продуктивно ли синхронное описание языка, не включающее изучение элементов развития и лишенное каких бы то ни было исторических комментариев?» [2, с. 8].

И вот теперь, в XXI веке, этот вопрос звучит не менее остро, когда актуализировались внимание к языковой личности и понимание языковой картины мира, особенно наивной. Эта наивная картина мира – а, может быть, вернее, кругозор человека – отражается в его языке и речи. Язык же в свою очередь меняется в зависимости от того, что отражает. Эти изменения важно зафиксировать и объяснить, но как бы то ни было, диахрония в той или иной мере проникает в синхронию, свидетельствуя развитие языка, языковую и память и забывчивость.

Вместе с тем думается, что понятие картина мира подходит к более стабильному времени, поскольку картина, и языковая в том числе, запечатлевает явление в статике. Наше сверхдинамичное время можно сравнить, скорее всего, с языковым многосерийным фильмом, который воплощен в словарях современности.

Современное состояние языка появляется в речевых структурах, которые отражают совместные влияния внутриязыковых закономерностей и социально-экономических изменений в жизни общества. Носители языка большей частью не замечают изменений, обусловленных первой причиной, и активно реагируют на речевые особенности, обусловленные социально-экономическим фактором.

Обобщая исследования разных авторов [3; 7; 11; 14 и др.], можно выделить основные процессы, характеризующие современное состояние языка и речи, и в частности в лексической системе. Основные процессы в лексике известны. Они с большей или меньшей степенью интенсивности протекали в языке всегда, во все периоды его функционирования. Но в настоящее время эти процессы оказались в высшей степени активными, поскольку активно изменилась наша жизнь.

Это уход из употребления устаревших или устаревающих слов, выражающих неактуальные для сегодняшнего дня понятия; это появление новых слов, понятийно актуальных, ранее отсутствовавших в языке; это возвращение к жизни прежде не актуальных лексем, связанных с понятиями религии, дореволюционного образования, административно-территориального деления, социальной культуры общества; это переоценка некоторого круга слов, связанных с социально-экономическим переустройством общества; это иноязычные заимствования, активное использование дублетных заимствований и разрастание сфер распространения жаргонной лексики и расширение состава лексических групп социально или профессионально ограниченного использования.

Следует особо выделить то, что в области лексики в наибольшей степени проявляется влияние социально-экономических, социокультурных изменений в жизни общества. И действительно, многочисленные лексические заимствования последнего десятилетия XX века и начала XXI века в значительной степени связаны с формированием терминологических систем в области рыночной экономики и социально-экономической жизни общества (*дефолт, дистрибьютер, инвестор, маркетинг, мониторинг, фьючерные кредиты* и др.). Этот пласт заимствований закономерен и сопоставим с другими терминологическими системами.

Открытость языкового общества в эпоху перестройки влиянию других культур способствовала активному употреблению заимствованной лексики, сделав ее привлекательной и модной. Нужно отметить, что в конце XX и начале XXI столетия не только наиболее активным, но и социально значимым языковым процессом оказался процесс заимствования иноязычных слов. Язык 90-х годов называют даже «языком эйфории» [11; 4].

В. Г. Белинский был убежден, что «каждая эпоха ... ознаменовалась наплывом иностранных слов; наша, разумеется, не избегла его, и это еще не скоро кончится: знакомство с новыми идеями, выработавшимися на чуждой нам почве, всегда будет приводить к нам и новые слова» [1, с. 282]. Иноязычное слово, чаще всего английское, в современном русском контексте – это одна из примет «языкового вкуса эпохи» [11]. На общем фоне широкого заимствования иностранное слово оказывается престижным, звучащим по-ученому и, следовательно, оно интеллектуально и красиво.

В таком случае и само понимание слова (его русский перевод) оказывается несколько приподнятым, необыденным. Например, *презентация* – это не просто представление чего-либо, а торжественная акция; *бутик* – не маленькая лавочка, а элитный салон-магазинчик (правда, иронично стали называть так и «сэкондхэнд-овские» магазины), *консалтинг* звучит сейчас более внушительно, чем слово кон-

сультирование, а *кастинг* – более жестко, чем отбор, прямо карающий меч над головой и т. д.

Мода существует в языке точно так же, как в одежде, обуви, парфюмерии и т. п. Торжествующий языковой вкус с его стремлением к свежей выразительности, к обновлению во что бы то ни стало влечет за собой резкий рост вариативности средств выражения, заставляет опробовать самые различные способы и приемы вербально-коммуникативного творчества.

Это действие обнаруживается во всех ярусах и уровнях, особенно сильно в словообразовании и фразообразовании, в семантических сдвигах и перестройках и, что бросается в глаза ярче остального, в заимствованиях (внутренних и внешних). Наиболее рельефно новый языковой вкус проявляется, на наш взгляд, в активизации употребления иностранных слов, в активизации их значения, а также в семантических трансформациях, в семантических переосмыслениях, в неосемантизации русских слов.

Речевое чутье часто воспринимает замены или подмены одних слов другими как неправильности, но социально-политические причины обычно оправдывают многие, казалось бы, незаконные расширения активности одного за счет другого. Сила распространяющегося вкуса не дает задуматься над оттенками установившегося смысла, она, скорее, придаст ему новые оттенки, видоизменит его.

Какие же особенности характеризуют функционирование русского языка в конце XX – начале XXI столетия? Во-первых, никогда не был так многочислен и разнообразен (по возрасту, образованию, служебному положению, политическим, религиозным, общественным взглядам, по партийной ориентации) состав участников массовой коммуникации. Во-вторых, почти исчезла официальная цензура, поэтому люди более свободно выражают свои мысли, их речь становится более открытой, доверительной и непринужденной. В-третьих, начинает преобладать речь спонтанная, самопроизвольная, заранее не подготовленная. Если же выступление и было подготовлено, то стараются говорить, а не читать. Об этом свидетельствуют выступления государственных деятелей всех рангов, депутатов, политиков, ученых по телевидению, на различных встречах, диспутах, конференциях, переговорах. В-четвертых, разнообразие ситуаций общения приводит к изменению характера общения. Оно освобождается от жесткой официальности, становится раскованнее.

Таким образом, отмеченные активные процессы в лексике русского языка последнего десятилетия XX века и начала XXI столетия достаточно перспективны, четко просматриваются и обусловлены они процессами общественно-политическими. Новые условия функционирования языка, появление большего количества неподготовленных публичных выступлений приводят не только к демократизации речи, но и создают плацдарм для активного употребления модной лексики, позволяют создавать, если можно так сказать, модное пространство и находиться в этом пространстве.

На вопрос, почему и, особенно, зачем в языке что-то меняется, а что-то остается стабильным, по глубокому замечанию Н. И. Толстого, «отвечает история культуры, история общественной мысли и общественного вкуса» [15] и, добавим, языковая мода.

Библиографические ссылки

1. Белинский В. Г. Взгляд на русскую литературу. 1847. Псс: В 13 т. – М.: АН СССР, 1955. – Т. 10. – С. 279–282.
2. Брагина А. А. Диахрония в синхронии – как процесс развития языка // Русский язык: исторические судьбы – М., 2001. – С. 8–9.
3. Брызгунова Е. А. Современное состояние языка и речи // Русский язык: исторические судьбы – М., 2001. – С. 9–10.

4. Вепрева И. Т. О феномене моды в языке // Русский язык: исторические судьбы. – М., 2001. – С. 25–26.
5. Виноградов В. В. Основные этапы истории русского языка // В. В. Виноградов. Избранные труды. – М., 1978.
6. Замятин Е. О. О языке // Русская речь. – 1993. – № 1. – С. 26–29.
7. Земская Е. А. Русская разговорная речь: фонетика, морфология, лексика, жест. – М.: Наука, 1983. – 238 с.
8. Земская Е. В. Язык русского зарубежья: проблемы, нормы речевого поведения // Культурно-речевая ситуация в современной России. – Екатеринбург, 2000.
9. Зубова Л. В. Русский язык конца XX века в поэтическом отражении // Культурно-речевая ситуация в современной России. – Екатеринбург, 2000.
10. История русской лексикографии // Отв. ред. Ф. П. Сороколетов. – СПб, 1998. – 608 с.
11. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. – СПб.: Златоуст, 1999. – 318 с.
12. Кузьмина Н. А. Интертекст как философская модель описания языковых процессов // Русский язык: исторические судьбы – М., 2001. – С. 13–14.
13. Люббе Г. В ногу со временем. О сокращении нашего пребывания в настоящем // Вопросы философии. – 1994. – № 4.
14. Панов М. В. Из наблюдений над стилем сегодняшней периодики // Язык современной публицистики. – М., 1988. – С. 21–32.
15. Толстой Н. И. Язык и народная культура: Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике. – М.: Индрик, 1995. – 565 с.
16. Трубачев О. Н. О состоянии русского языка. Материалы почтовой дискуссии // Русская речь. – 1992. – № 5. – С. 3–20.

Надійшла до редколеги 24 12 07

УДК (001.4+811.111)

Г. П. Богачук

Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського

«ИНФОРМАЦИЯ» ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ КОНЦЕПТ

Досліджено вивчення концепту «інформація» у працях сучасних філософів з антропологічної, матеріалістичної та соціологічної точок зору й проаналізовано загальні тенденції його використання у різних науках у певних контекстах відносно різних феноменів.

Ключові слова: концепт «інформація», міждисциплінарний концепт, науковий дискурс.

Исследовано изучение концепта «информация» в работах современных философов с антропологической, материалистической и социологической точек зрения и проанализированы общие тенденции к его использованию в разных науках в определенных контекстах относительно разных феноменов.

Ключевые слова: концепт «информация», междисциплинарный концепт, научный дискурс.

The article deals with the study of the concept of «information» in the works of modern philosophers from the anthropological, materialistic and sociological viewpoints and analyses common tendencies of its usage in different sciences within particular contexts with regard to specific phenomena.

Key words: information concept, interdisciplinary concept, scientific discourse.

Майже кожна наукова дисципліна сьогодні використовує концепт «інформація» в межах свого власного контексту та відносно певного феномена. Його вивчення є важливим питанням сучасної наукової комунікації. Об'єктом нашого дослідження є писемний науковий дискурс, а предметом – вивчення концепту «інфор-

мація» сучасними філософами. Мета даної статті – простежити специфіку становлення даного концепту у мові науки.

Триває широка філософська дискусія довкола питання, чи концепт «інформація» повинен адресуватися до процесу знання, включаючи як необхідну умову знаючу людину чи, у крайньому разі, інтерпретуючу систему, чи слід виключити психічний стан та наміри користувача і розглядати його, звертаючись до об'єктивної величини чи властивості істот [15; 16]. Між цими двома позиціями існують різні проміжні теорії, включаючи пошуки єдиної теорії інформації [8]. Ця полеміка відображає складну історію терміна «інформація».

Богдан скептично оцінює можливість загального визначення цього терміна [1, с. 53] і визнає різнобічність інформації. Згідно з Богданом, поняття «інформації» використовується для характеристики 1) міри фізичної організації (чи зменшення ентропії), схеми комунікації між джерелом і одержувачем, форми контролю і відповіді; 2) ймовірності того, що повідомлення транслюється через комунікаційний канал; 3) змісту когнітивного стану; 4) значення лінгвістичної форми; 5) зменшення невизначеності. Ці концепти «інформації» отримують визначення у різних дисциплінах, таких як фізика, термодинаміка, теорія комунікації, кібернетика, статистична теорія інформації, психологія, індуктивна логіка і т. д. На думку вченого, немає єдиної точки зору на інформацію, у якій ці різні концепти поєднуються, а отже, й власне теорії інформації.

У своїй основоположній праці «The Study of Information: Interdisciplinary Messages» Мечлап та Менсфілд [13] зібрали основні точки зору на міждисциплінарну дискусію у кібернетичі, бібліотекознавстві та інформології, лінгвістичі, психології і фізиці, а також у соціологічних науках. Мечлап [13, с. 660] не погоджується з використанням концепту «інформація» у контексті передачі сигналу. Основні значення «інформації», на його думку, належать до процесу повідомлення чогось чи того, що повідомляється. Інформація адресується людському розуму і отримується ним. Усі інші значення, включаючи використання стосовно нелюдського організму, а також суспільства в цілому, згідно з Мечлапом, є метафоричними і, як у випадку з кібернетикою, антропоморфними.

Плутанина почалась з абстракції значення в теорії інформації [18]. Мечлап [13, с. 660] робить висновок, що гуманітарні науки, такі як психологія, економіка, теорія рішень і лінгвістика, запозичили основне значення, пов'язане з людиною, прийнявши його з деякими обмеженнями: «Вимога правильності чи достовірності не повинна стосуватися неправильних чи недостовірних повідомлень; вимога цінності чи користі не повинна стосуватися повідомлень, які не мають користі для рішень чи дій; вимога новизни не повинна стосуватися повторюваних чи зайвих повідомлень; вимога здивування не повинна стосуватися очікуваних одержувачем інформації повідомлень; вимога зменшення невизначеності не повинна стосуватися повідомлень, які залишають стан невизначеності одержувача інформації незмінним чи посиленням і т. д. Зайвим буде повне перерахування персуазивних чи наказових обмежень».

Для Мечлапа інформація – це людський феномен. Вона передбачає індивідуумів, які передають та отримують повідомлення в контексті своїх можливих дій.

Понад 10 років тому Корнвекс та Джейкобі [12] опублікували «Information. New Questions to a Multidisciplinary Concept». Це видання ілюструє загальну тенденцію до так званої натуралізації інформації. У своїй праці «Can Information Be Naturalized?» Зоґлауер [23] відповідає заперечно на це запитання щодо семантичної та прагматичної інформації, яка відрізняється від синтаксичної інформації, тобто, від будь-яких розумово зумовлених семіотичних одиниць, а також функціональної інформації, інтерпретатором якої може бути машина Тюрінга та будь-який живий організм, який обробляє нервову та генетичну інформацію.

Капурро [3] дає визначення інформації як антропологічної категорії, яка стосується феномена людських повідомлень, чия вертикальна та горизонтальна структура споріднена з грецьким концептом «повідомлення» (*angelia*), а також з філософським дискурсом (*logos*).

Обговорення натуралізації інформації почалися з праць таких фізиків та інженерів, як Л. Больцманн, Й. Ф. Нойманн, Л. Зілард, Х. Найквіст, Н. Вінер [3] і особливо Р. В. Л. Хартілі [5, с. 536], який у своїй статті «Transmission of Information» стверджував, оскільки електричні трансмісійні системи мають відношення до машин, а не до людей, то «бажано виключити задіяні психологічні фактори і запровадити міру інформації, вимірюючи її суто фізичними величинами».

Уоррен Вінер з приводу виключення значення з концепту «інформація» у межах технологічного контексту передачі сигналу висловив подібну думку стосовно «математичної теорії комунікації Шеннона: «Слово «інформація» у цій теорії вживається у особливому сенсі, який не слід плутати з його звичайним значенням, а саме, інформацію не слід плутати зі значенням. Фактично, два повідомлення, одне з яких має велике смислове навантаження, а інше є нонсенсом, можуть бути еквівалентними з нашої точки зору на інформацію. Безперечно, саме це Шеннон має на увазі, кажучи «семантичні аспекти комунікації не відповідають технологічним». Але це не означає, що технологічний аспект обов'язково не відповідає семантичному [18, с. 8].

Філософська дискусія про концепт «інформація» у ХХ столітті бере початок з кібернетики, тому що концепти «комунікація» та «інформація» розглядалися на вищому рівні абстракції і не обмежувалися комунікацією людських знань. Як висловився Норберт Вінер [22, с. 132], «інформація – це інформація, а не матерія чи енергія, жодна матеріалістична теорія, яка цього не визнає, не може існувати у наш час».

У відповідь послідувало вивчення концепту «інформація» з матеріалістичної точки зору [9; 10; 11; с. 20]. Ідея Вінера про інформацію як третю метафізичну першооснову була розвинута Гюнтером [4].

Згідно з Тіце [19], інформація – не субстанційна чи метафізична першооснова, а вираження тенденції у послідовності та еволюції. У своїй основоположній праці Оезер [14] розглядає інформацію у епістемологічному контексті як основний концепт у створенні наукових знань. Він звертається до латинських та грецьких коренів терміна «інформація». Вайцекер [21] також працює у цьому напрямку.

За деякими винятками концепт «інформація» не потрапляв у центр уваги філософів раніше кінця ХХ століття. Історичний огляд концепту, зроблений Шнелле [17], торкається лінгвістики та кібернетики. Вейцекер підтримує його погляди на відношення між мовою та інформацією, зокрема у діалозі з Хайдеггером [7]. Під час семінару з Юдженом Фінком про Геракліта Хайдеггер також звертає увагу на натуралізацію концепту «інформація» у біології, тобто на генетичну інформацію [6, с. 25–26; 3].

Отже, концепції інформації у філософії науки та аналітичній філософії, особливо починаючи з кінця 1970-х, стосуються окремих наук, зокрема фізики, біології та лінгвістики. У результаті таких досліджень виникла тенденція регуманізувати концепт «інформація», тобто помістити його у культурний контекст. Але одночасно тривають пошуки вищого рівня відображення, у якому інформація та комунікація, між людьми чи іншими об'єктами навколишнього світу, розглядаються з точки зору інтерпретації чи відбору. Цей вищий рівень відображення, який означає, з одного боку, відродження онтологічної сутності грецьких коренів слова «*informatio*», долаючи обмежуючий гуманістичний погляд, а з іншого – сучасну і дегуманізовану перспективу інформації як повідомленого знання, започатковує комунікативну онтологію, де не лише живі істоти (не лише люди), а усі види сис-

тем продукують, зберігають, обробляють і обмінюються інформацією. Цей напрям може також пояснити розвиток інформології як науки, яка покликана вивчати системи, комп'ютерні зокрема, а також людей.

У нашому подальшому дослідженні слід з'ясувати відношення між інформацією та мовою та вивчити зв'язок між концептами «інформація» та «знання» як складовими наукової комунікації.

Бібліографічні посилання

1. **Bogdan R. J.** Grounds for cognition. How goal-guided behavior shapes the mind. – Hillsdale, USA: Lawrence Earlbaum Associates, 1994. – 221 p.
2. **Capurro R.** Heidegger über Sprache und Information. // *Philosophisches Jahrbuch*. – № 88. – 1981. – S. 333–344.
3. **Capurro R.** On the genealogy of information. // Kornwachs K., Jacoby K. *Information: new questions to a multidisciplinary concept*. – Berlin, Germany: Akademie Verlag, 1996. – P. 259–270.
4. **Günther G.** The consciousness of machines: a metaphysics of cybernetics. – Krefeld, Germany: Agis Verlag, 1963. – 213 p.
5. **Hartley R. V. L.** Transmission of information. // *Bell System Technical Journal*. – 1928. – № 7. – P. 335–363.
6. **Heidegger M.** *Heraklit*. – Frankfurt am Main, Deutschland: Klostermann, 1994. – 406 S.
7. **Heidegger M.** *Unterwegs zur Sprache*. – Pfullingen, Deutschland: Neske, 1959. – 269 S.
8. **Hofkirchner W.** (ed.) *The quest for a unified theory of information*. – Amsterdam, Netherlands: Routledge, 1999. – 642 p.
9. **Karpatschov B.** *Human activity. Contributions to the anthropological sciences from a perspective of activity theory*. – Copenhagen, Denmark: Dansk Psykologisk Forlag, 2000. – 513 p.
10. **Kirschenmann P.** *Kybernetik, Information, Widerspiegelungen*. – München, Salzburg, Deutschland: Pustet, 1969. – 311 S.
11. **Klaus G.** *Kybernetik in philosophischer Sicht*. – Berlin, Deutschland: Dietz, 1968. – 491 S.
12. **Kornwachs K., Jacoby K.** *Information: new questions to a multidisciplinary concept*. – Berlin, Germany: Akademie Verlag, 1996. – 360 p.
13. **Machlup F., Mansfield U.** (Eds) *The study of information: interdisciplinary messages*. – New York, USA: Wiley, 1983. – 743 p.
14. **Oeser E.** *Wissenschaft und Information*. – Vienna, Austria: Oldenbourg, 1976. – B. 3. – 113 S.
15. **Perez-Montoro M.** *The phenomenon of information: a conceptual approach to information flow*. – Lanham, Madrid, Spain: The Scarecrow Press, 2007. – 385 p.
16. **Ropohl G.** *The concept of information in the framework of the culturalist struggle*. // *Ethik und Sozialwissenschaften*. – 2001. – № 1. – P. 1–12.
17. **Schnelle H.** *Information*. // *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. – Stuttgart, Deutschland: Schwabe, 1976. – B. IV. – S. 116–117.
18. **Shannon C., Weaver W.** *The mathematical theory of communication*. – Urbana, USA: The University of Illinois Press, 1998. – 125 p.
19. **Titze H.** *Ist Information ein Prinzip?* – Meisenheim, Deutschland: Hain, 1971. – 169 S.
20. **Ursul A. D.** *Information: eine philosophische Studie*. – Berlin, Deutschland: Dietz, 1970. – 216 S.
21. **Weizsäcker C. F. von.** *Die Einheit der Natur: Studien*. – München, Deutschland: Carl Hanser Verlag, 1971. – 491 S.
22. **Wiener N.** *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. – New York, USA, London, UK: J. Wiley & Sons, MIT Press, 1961. – 212 p.
23. **Zoglauer T.** *Can information be naturalized?* // Kornwachs K., Jacoby K. *Information: new questions to a multidisciplinary concept*. – Berlin, Germany: Akademie Verlag, 1996. – P. 187–207.

УДК: 811.111'26'373.611

И. А. Галуцких

Запорожский национальный университет

ОСНОВАНИЯ СТАБИЛЬНОСТИ ЛЕКСИКИ В ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статтю присвячено висвітленню основ стабільності лексики в системі англійської мови, для чого досліджується корпус лексичних одиниць, що виявили найбільший ступінь хронологічної стійкості в ході еволюції мови, із використанням системного підходу.

Статья посвящена освещению оснований стабильности лексики в системе английского языка, для чего исследуется корпус лексических единиц, проявивших наибольшую степень хронологической устойчивости в ходе эволюции языка, с использованием системного подхода.

The article seeks to clarify of grounds of English lexis stability. To achieve this aim the corpus of words that have been part of English since Old English period is investigated and the systemic approach is applied.

Языковая система постоянно находится в процессе развития, ход которого определяется воздействием внешних и внутренних факторов. Эволюция языка может быть представлена как перманентный процесс конкуренции двух тенденций – тенденции к изменению и не менее мощной тенденции, направленной на стабилизацию системы. Последняя, по наблюдениям В. Скалички, изначально заложена в самой системе [цит. по: 1, с. 214] и обеспечивается заключенным в языке принципом инерции, проявляющимся в выборе «линии наименьшего сопротивления» (Б. Трнка) [цит. по: 1, с. 177] в процессе языковых изменений и в избирательном подходе к возможным трансформациям [1, с. 214]. Именно стремление языковой системы к самосохранению и преемственности в совокупности со способностью к адаптации к постоянно меняющимся условиям функционирования, по словам М. М. Маковского [8, с. 12], являются движущей силой, обеспечивающей «жизнеспособность» языка и возможность его эволюции. Все это делает возможным рассмотрение языковой системы как результата действия уравновешивающих друг друга механизмов стабилизации и изменчивости, взаимодействие которых в конечном итоге обеспечивает гомеостатическое состояние языка [14, с. 105].

Свидетельством действия этих двух тенденций в языке является наличие как константных, так и переменных параметров. В лексической системе их действие отражает существование лексических единиц, демонстрирующих различный уровень стабильности. Среди них есть такие, которые появляются в языке на определенном этапе эволюции, после чего выходят из системы через тот или иной период времени, а есть и те, которые появляются в системе на древнейших этапах эволюции языка и задерживаются в языке на протяжении всего хода его эволюции вплоть до настоящего момента. Иными словами, в ходе эволюции языка имеет место селекция наиболее стабильных, а значит, наиболее жизнеспособных элементов системы.

Данное наблюдение стимулировало постановку вопроса о механизмах сохранения лексических единиц в системе. Что держит некоторые из них в системе на протяжении долгих периодов времени? Ведь как появление в системе новых составляющих, так и внутрисистемные перестройки сопровождаются эволюционными процессами, которые могут приводить к выходу из системы некоторых лексических единиц, которые либо не имеют достаточно крепких связей с другими составляющими системы, либо не могут приспособливаться к изменяющимся ус-

ловиям функционирования и находить в ней новое место, что препятствовало бы «исключению» их из системы.

Дать ответ на этот вопрос представляется нам возможным. Поскольку перед нами стоит задача установления оснований стабильности лексики, необходимо исследовать лексические единицы, которые уже проявили наибольшую степень хронологической устойчивости в языке. Для английского языка это лексемы, которые являются частью его лексической системы начиная с древнеанглийского периода. Нужно отметить, что многие аспекты этого слоя лексики уже подвергались изучению – в частности, их характеристики и особенности эволюции [см. 2–7; 10; 11; 16]. Некоторые из полученных результатов будут нами проинтерпретированы в данной статье.

Согласно нашей гипотезе, залогом стабильности этого слоя лексики является наличие разветвленной сети системных отношений с другими составляющими лексической системы. Эти отношения предполагают наличие семантических (синонимических, гипо-гиперонимических и др.) и структурных связей, посредством которых единицы удерживаются в системе. Именно поэтому изучение особенностей установления системных связей хронологически устойчивых лексем английского языка является целью данного исследования.

Методика исследования состояла в следующем. Методом сплошной выборки были отобраны лексические единицы, которые функционируют в английском языке с древнейшего этапа его эволюции – древнеанглийского. Для этого использовались данные этимологических словарей и словарей на исторических принципах Chambers Dictionary of Etymology [13], Oxford English Dictionary [15].

Количество отобранных единиц составило 2166 лексем. С точки зрения их этимологии, они подразделяются на лексемы общеевропейского (62%), общегерманского (27%), собственно английского происхождения (4%) и заимствования древнеанглийского периода (латинского, греческого, кельтского и скандинавского происхождения) (7%).

Далее отобранный корпус лексических единиц был исследован с точки зрения наличия у них системных связей. Для этого был изучен их словообразовательный потенциал – отобраны производные исследуемых лексических единиц, включая их семантические дериваты. Основной акцент в этой части исследования сделан на количественной стороне феномена, поскольку степень словообразовательной активности демонстрирует объем структурных связей, формируемых лексемами с другими составляющими системы в ходе ее эволюции. Также исследован объем семантических связей хронологически устойчивых лексем английского языка – в частности, их синонимических, гипо-гиперонимических связей и их соотношение с различными семантическими доменами языка. В ходе анализа особое внимание уделено происхождению и времени появления в языке лексических единиц, отношения с которыми формируют хронологически устойчивые лексемы английского языка, чтобы продемонстрировать с какими этимологическими и хронологическими слоями лексической системы они устанавливают эти связи.

Результаты исследования продемонстрировали наличие у хронологически устойчивой лексики широкого объема системных связей.

Наблюдения над интенсивностью реализации словообразовательного потенциала исследуемой лексики в ходе эволюции английского языка показали наличие значительного количества сформированных структурных связей. Так, средний показатель словообразовательной активности исследуемых лексем английского языка высок (15 производных), неудивительно поэтому, что объем установленных связей достаточно широк.

Иллюстрацией разветвленной сети структурных отношений служит наличие связей исконной лексемы *earth*, *n*, сформированных в результате процессов сло-

восложения со следующими лексическими единицами (общим количеством 68 единиц): *-apple* (OE), *-ball* (OE), *-born* (OE), *-bread* (OE), *-bred* (OE), *-coal* (OE), *-eating* (OE), *-fall* (OE), *-fast* (OE), *-flax* (OE), *-foam* (OE), *-god* (OE), *-hog* (OE), *-house* (OE), *-hunger* (OE), *-light* (OE), *-lit* (OE), *-louse* (OE), *-man* (OE), *-mother* (OE), *-nut* (OE), *-oil* (OE), *-pig* (OE), *-pitch* (OE), *-plum* (OE), *-shaking* (OE), *-shattering* (OE), *-shine* (OE), *-smoke* (OE), *-star* (OE), *-table* (OE), *-tide* (OE), *-tilting* (OE), *-tongue* (OE), *-ware* (OE), *-wave* (OE), *-wax* (OE), *-wolf* (OE), *-work* (OE), *-worm* (OE), *-paradise* (1200 ← OF ← Iranian), *-club* (1200 ← Scand), *-pillar* (1200 ← OF ← Lat), *-colour* (1225 ← OF ← Lat), *-lodge* (1231 ← OF ← Frankish), *-plate* (1250 ← OF), *-spirit* (1250 ← OF ← Lat), *-metal* (1250 ← OF ← Gk), *-moving* (1275), *-sounds* (1280 ← OF ← Lat), *-station* (1280 ← OF ← Lat), *-people* (1280 ← OF ← Lat), *-almond* (1300 ← OF ← Gk), *-tone* (1300 ← OF ← Gk), *-quake* (1325), *-science* (1340 ← OF ← Lat), *-goddess* (1350), *-movement* (1380), *-mover* (1380), *-bound* (1380 ← OF ← Gaulish), *-movement* (1380), *-closet* (1385 ← OF), *-tremor* (1385 ← OF ← Lat), *-quadrant* (1398 ← Lat), *-flow* (1420), *-current* (1425 ← OF), *-shaker* (1440), *-stopper* (1480), *-pyramid* (1549 ← Lat ← Egyptian), *-shock* (1565 ← MF ← Germ), *-physics* (1589 ← Lat ← Gk), *-proof* (1592), *-lichen* (1601 ← Lat ← Gk), *-insurance* (1651), *-inductor* (1801), *-scientist* (1834) и др.

Очевидно, что лексема *earth* находится в словообразовательных и, следовательно, в структурных и семантических отношениях с широким кругом лексических единиц исконного, французского, греческого, итальянского, латинского, португальского, арабского, кельтского происхождения, которые появились в английском языке с VIII по XIX век, относятся к разговорной, книжной, терминологической лексике и принадлежат к различным лексико-семантическим группам.

Формирование семантических связей изучаемых лексем происходило в результате установления синонимических и гипо-гиперонимических отношений. Последнее положение иллюстрирует наличие семантических связей лексемы *storm*, *n*, которая находится в синонимических отношениях со следующими лексическими единицами: *blast* (OE), *outbreak* (ME), *outburst* (ME), *outcry* (ME), *passion* (1200 ← OF ← Lat), *strife* (1200 ← OF), *anger* (1250 ← Scand.), *tempest* (1275 ← OF ← Vulgar Lat), *disturbance* (1280 ← OF), *violence* (1300 ← OF ← Lat), *whirlwind* (1340), *stir* (1375 ← Scand.), *tumult* (1380 ← OF ← Lat), *clamour* (1385 ← OF ← Lat), *commotion* (1390 ← MF ← Lat), *roar* (1393 ME ← conversion), *furore* (1475 ← MF ← Lat), *turmoil* (1526 ← MF), *gale* (1547 ← Scand.), *hubbub* (1555 ← Irish ← Celtic), *hurricane* (1555 ← Spanish ← Arawakan), *tornado* (1556 ← Spanish), *gust* (1588 ← Scand.), *agitation* (1596 ← Lat), *squall* (1719 ← Scand.), *row* (1746 ← slang, uncertain origin), *rumpus* (1764 ← uncert. origin), *cyclone* (1848 ← Gk), *blizzard* (1859 ← AmE) и др. В целом исследуемый корпус лексем обладает широким объемом синонимических связей. Анализ объема синонимических связей хронологически устойчивых лексем показал, что большая их часть (75%) связана синонимическими отношениями с большей частью английского словаря в соотношении примерно 1:40. Иными словами, на одну лексему из исследуемого корпуса лексических единиц приходится примерно 40 синонимов [11, с. 24].

Примером гипо-гиперонимических отношений хронологически устойчивой лексики служит наличие связей лексемы *tree*, *n* со следующими лексическими единицами: *elm* (OE), *yew* (OE), *birch* (OE), *lime* (OE), *maple* (OE), *nut-tree* (OE), *palm* (OE), *cedar* (OE), *oak* (OE), *ash* (OE), *alder-tree* (OE), *asp* (OE), *hornbeam* (OE), *plum-tree* (OE), *beech* (OE), *apple-tree* (OE), *pear-tree* (OE), *willow* (OE), *cherry* (OE), *fir* (OE), *pine* (OE), *rowan-tree* (ME), *cypress* (ME), *quince-tree* (1325), *poplar* (1346), *platan* (1350), *sycamore* (1350), *juniper* (1382), *acacia* (1398), *lemon-tree* (1400), *peach* (1400), *chestnut-tree* (1519), *apricot* (1551), *larch* (1548), *magnolia* (1748), *banana-tree* (NE), *baobab* (NE), *eucalyptus* (1809) и др.

Итак, результаты проведенного анализа семантических отношений исследуемой лексики показали, что она оказывается связанной со значительными объемами лексем, которые являются исконными, производными от исконных, а также заимствованиями разных периодов и представляют собой этимологически разнородные слои лексикона.

Очевидным является то, что в ходе эволюции каждый последующий по времени появления слой лексикона английского языка неизбежно вступает в отношения с лексемами, восходящими по происхождению к древнеанглийскому периоду, которые являются представителями «первичного» словаря языка, «привязываясь» к ним ниточками множества структурных и семантических связей, в результате чего все новообразования так или иначе связаны со стабильной частью лексикона. Именно такое понимание стратификации лексической системы позволило представить лексическую систему английского языка «в виде концентрических кругов, соответствующих времени формирования лексики», что, как показало исследование В. И. Скибиной [10, с. 116], отражает не только хронологические, но и структурные параметры. Автор выделяет в рамках лексической системы несколько лексических пластов, каждый из которых более структурно значимый, чем последующий. Первый представлен лексикой, функционирующей с древнеанглийского периода, второй – лексическим фондом, функционирующим со среднеанглийского периода и состоящим из старофранцузских заимствований и производных от составляющих первого слоя, третий слой функционирует с новоанглийского периода и состоит из заимствований и производных от составляющих первых двух слоев и четвертый слой представлен локальными неологизмами, образованными в различных вариантах английского языка [11, с. 29]. Таким образом, исследуемая часть лексической системы может по праву считаться ее ядром, поскольку при таком расположении хронологических слоев лексика, сохранившаяся в системе с древнеанглийского периода, оказывается в ее центре, тогда как другие хронологические слои располагаются на ее периферии.

Такой подход позволяет представить лексическую систему не как совокупность единиц, а как совокупность обширных пластов лексики, находящихся в тесной взаимосвязи и охватывающих систему в полном объеме. Важно отметить, что сеть системных отношений исследуемые лексемы формируют как внутри ядра, так и вне его, таким образом, устанавливая многочисленные связи как с ядерными, так и с периферийными участками лексической системы, вплоть до крайней периферии – инноваций региональных вариантов языков [подробнее см.: 12, с. 44].

Множественные связи исследуемого корпуса лексических единиц английского языка с другими слоями лексикона свидетельствуют о том, что он оказывается связанным посредством синтагматических и парадигматических отношений с периферийными слоями лексикона, что делает каждую лексическую единицу более устойчивой и системно значимой.

Вместе с тем, произведенные наблюдения свидетельствуют не только о том, что каждая отдельная хронологически устойчивая единица становится более устойчивой. Это, в свою очередь, способствует укреплению лексической системы языка в целом, обеспечивает прочность и относительную стабильность системной организации языка. Будучи скрепленным посредством множества связей со значительными по обширности периферийными участками лексической системы, ядро оказывается прочно «вплетенным» в систему, и, таким образом, является тем участком лексической системы, который связывает ее в единое целое, а будучи стабильным, выступает тем опорным пунктом, который поддерживает лексическую систему языка в состоянии гомеостаза.

Продемонстрированная выше ситуация относительно статуса хронологически устойчивой лексики в системе характеризует синхронное состояние системы

и служит доказательством нашей исходной гипотезы о том, что именно наличие широкой сети связей с другими составляющими системы обеспечивает стабильность лексических единиц.

В ходе исследования мы обратили внимание на еще один аспект, без которого сохранение лексическими единицами свойства стабильности в языковой системе было бы невозможным – способность лексем к развитию и активному участию в эволюционных процессах. Как бы парадоксально это ни звучало, но стабильность лексем зависит от их способности к изменчивости. Эволюция этого слоя лексики была детально нами исследована, что подтвердило этот тезис в полной мере [подробно см. 2; 4; 5; 6; 16].

Существует более чем один аргумент в пользу данного положения.

Во-первых, формирование связей лексем в системе и расширение их сети происходит посредством эволюционных процессов, в частности – процессов словообразования, которые включают семантические преобразования. Так, устойчивость лексических единиц во времени обеспечивает длительное пребывание в языке и потенциальную возможность установить наибольшее количество связей благодаря продолжительному пребыванию в системе. Сами же связи формируются благодаря изменчивости лексем, которая проявляется в реализации их словообразовательного потенциала. Это приводит к появлению значительного количества производных и развитой полисемии, что, в свою очередь, является основанием для формирования разветвленной сети словообразовательных и семантических (синонимических, гипо-гиперонимических, антонимических) связей с разными слюями лексической системы.

Проиллюстрировать данное положение может любая лексическая единица, характеризующаяся полисемантической. Развитая полисемия, как известно, является результатом семантических трансформаций лексемы, которые приводят к тому, что она может быть соотнесена с разными семантическими доменами языка. Причем чем интенсивнее процессы семантических изменений лексемы, тем выше уровень ее полисемии и тем в большее количество доменов она входит (см. рис. 1).

Благодаря этому объем синонимических связей хронологически устойчивых лексем расширяется, поскольку одна лексическая единица разными значениями может входить в различные синонимические ряды, а лексическая единица в целом, следовательно, входит в несколько синонимических парадигм. Это значит, что возрастает и уровень стабильности лексемы.

Наши выводы перекликаются с результатами статистических исследований А. А. Поликарпова, который отмечает, что «приобретение новых связей, в частности новых значений, является для любого знака полезным, так как увеличивает его функциональную нагруженность в системе языка и, значит, стабильность, устойчивость к любым внутренним и внешним изменениям. Чем больше значений у слова, тем его существование становится менее уязвимым для «посягательств» других слов-конкурентов на обозначение тех же самых смыслов» [9].

Было также установлено, что интенсивность процессов словообразования и сопряженное с ними расширение объема структурных связей напрямую коррелируют со временем пребывания лексической единицы в языке. Эта зависимость прямо пропорциональна: наиболее словообразовательно активными оказались лексемы общендоевропейского происхождения (11147 производных), затем следуют общегерманские (4857 производных), заимствованные (1319 производных) и собственно английские лексемы (757 производных).

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что чем «древнее» лексическая единица, тем выше ее словообразовательный потенциал, тем более активное участие его единицы принимают в эволюционных процессах, и, как следствие, формируют более широкую сеть отношений с другими частками словаря.

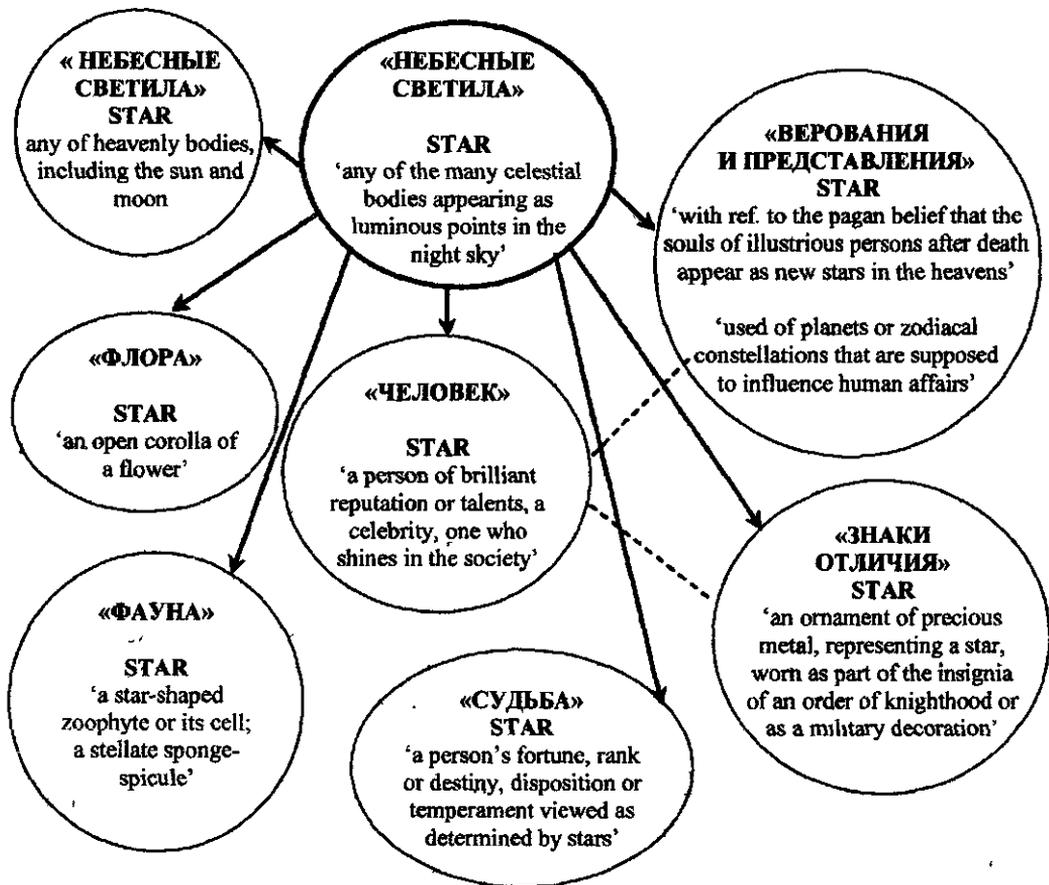


Рис. 1. Связь лексемы STAR с различными семантическими доменами посредством разных значений

Во-вторых, не менее важным аспектом в плане сохранения лексики в системе, чем наличие взаимосвязей, является способность лексем к адаптации в ходе эволюции языка. Установившись однажды, эти связи не являются перманентными: в ходе эволюции лексической системы системные связи не только устанавливаются, но и переустанавливаются в результате внутрисистемных трансформаций, появления новообразований, что выступает бесконечным стимулом для «поиска» лексическими единицами новых связей и новых «мест» в системе. Этот «поиск» осуществляется благодаря изменчивости лексических единиц, их гибкости и способности включаться в процессы, происходящие в изменяющейся среде функционирования, и если он оказывается успешным, это выступает залогом сохранения лексической единицы в системе. Так, к примеру, способность исконных лексем отреагировать на появление в системе заимствованных лексических единиц иллюстрируют семантические трансформации следующих лексем, восходящих к древнеанглийскому периоду, что происходит путем изменений в их семантике, стимулируемых необходимостью в дифференциации значений исконной и заимствованной единицы: *starve* с древнеанглийским исконным значением «умирать», которое сузилось под влиянием скандинавского заимствования *die* «умирать» (1200 *deien* «to die») до значения «умирать от голода, голодать»; *hide* с исконным значением «кожа», которое сузилось до значения «шкура» в результате появления скандинавского заимствования *skin* «кожа» (1325 *skinn* «skin of the body»); *hound* с исконным значением «собака», которое сузило сферу употребления в 1200 после

заимствования старофранцузского слова **dog** «собака» (1200 *dogge* «breed of dog, mastiff») до значения «гончая»; **deer** с исконным значением «зверь», которое приобрело значение «олень» в результате появления старофранцузского **animal** (1330 *animal* «having the breath of life, animate»); **knave** с исконным значением «мальчик», которое приобрело пейоративное значение «слуга», что было вызвано моментом низкой социальной оценки французскими завоевателями представителей исконного населения островов и совпало с введением в систему языка заимствованного старофранцузского **boy** «мальчик» (1300 *boi*); **harvest** «урожай», где метонимизация исконного значения «осень» стимулировалась заимствованием старофранцузского **autumn** «осень» (1380 *autumpne*); **town** с исконным значением «ограда», где имело место заимствование значения «город», так как современное значение зарегистрировано впервые после нормандского завоевания и соответствовало французскому *ville* «город».

В целом семантические преобразования английской лексики, восходящей по происхождению к древнеанглийскому периоду и проявившей наибольшую степень устойчивости во времени, были чрезвычайно интенсивными – всего на протяжении эволюции английского языка на их основе было образовано 15757 значений, это значит, что такое же количество раз они подвергались семантическим изменениям. Это еще одно веское доказательство мобильности, подвижности хронологически устойчивых лексем и их способности адаптироваться к каким бы то ни было изменениям в системе, отвечая новым условиям функционирования.

Это же положение в полной мере подтвердили исследования развития хронологически устойчивой лексики в территориальных вариантах английского языка, которые показали, что она необычайно активно включается в процессы адаптации в ходе эволюции языка даже за рамками исконной территории в ходе территориального распространения англофонии [3; 7].

Очевидно, что способность лексем к изменчивости и участию в эволюционных процессах является неотъемлемым условием сохранения их в системе. Изменчивость лексических единиц, как показали проведенные прежде исследования, в свою очередь, обуславливается набором их свойств [6, с. 8; 10, 105–124; 11, с. 22–24]. К ним принадлежат следующие:

- морфологическая простота (преимущественно представлены словами, состоящими из одного (около 80%) и двух слогов);
- стилистическая нейтральность (около 97% лексем не имеют стилистической маркированности и лишь менее 3% – это стилистически окрашенные и регионально ограниченные лексемы);
- преимущественно номинативный характер (около 58% изучаемой лексики составляют имена существительные, следом идут глаголы – 22%, прилагательные – 12%, наречия – 4%, и оставшаяся часть представлена служебными частями речи);
- полисемантичность (52% составляют полисемантические единицы, показатель полисемии равняется 7,3, что означает, что среднее количество значений изучаемых лексем – 7; присуща была уже в древнеанглийском периоде);
- высокая частотность (95 лексических единиц в первой сотне наиболее частотных слов английского языка принадлежат к лексике, восходящей к древнеанглийскому периоду, во второй сотне таких единиц 89, в третьей – 79 и т. д.);
- широкий спектр синонимических отношений (75% связаны синонимическими отношениями с большей частью английского словаря в соотношении 1:40, см. выше);
- высокий словообразовательный потенциал (уже в древнеанглийском периоде на основе исследуемых лексем образовано 1186 производных и сложных слов, оставшихся в употреблении до современного периода; в среднем дали по 8 дериватов и имеют по 7 значений).

В целом исследование продемонстрировало, что существует комплекс основной стабильности лексики в системе. Наибольшую вероятность сохраниться в языковой системе на протяжении столетий имеют лексические единицы, которые обладают следующими параметрами: 1) наличие набора характеристик, среди которых морфологическая простота, стилистическая нейтральность, преимущественно номинативный характер, полисемантическая, высокая частотность, широкий спектр синонимических отношений, высокий словообразовательный потенциал; 2) формирование наиболее обширной сети системных связей с другими составляющими системы; 3) способность к наиболее интенсивным эволюционным преобразованиям и активному включению в адаптивные процессы, происходящие в системе.

Библиографические ссылки

1. Вахек И. Лингвистический словарь Пражской школы / Под ред. А. А. Реформатского. – М.: Прогресс, 1964. – 350 с.
2. Галуцких И. А. Особенности реализации словообразовательного потенциала ядерных лексем английского и немецкого языков // Записки з романо-германської філології. – Одеса. – 2005. – Вип. 16. – С. 21–30.
3. Галуцких И. А. Особенности семантических трансформаций ядерных лексем в новозеландском варианте английского языка // Матер. Междунар. науч. конф. «Лингвистические основы межкультурной коммуникации». – Нижний Новгород: НГЛУ, 2005. – С. 86–87.
4. Галуцких И. А. Ядерный словарь как фактор еволюції лексичної системи: досвід семантичного аналізу // Матер. IX Міжнарод. науково-практ. конф. «Семантика мови і тексту». – Івано-Франківськ, 2006. – С. 47–50.
5. Галуцких И. А. Динамика трансформаций ядерного словаря английского языка в контексте эволюции этноса // Матер. V Международ. конф. «Языки в современном мире». – М.: КД «Университет», 2006. – С. 167–173.
6. Галуцких И. А. Эволюция исторического ядра лексичної системи англійської і німецької мов у VIII–XX ст. (структурный, семантичний, функціональний аналіз): Автореф. дис... канд. філол. наук. – Харків, 2007. – 20 с.
7. Галуцких И. А. Историческое ядро и его роль в адаптивных процессах лексической системы английского языка в ходе развития англосаксонского этноса // Матер. Международ. науч. конф. «Лингвистические основы межкультурной коммуникации». – Нижний Новгород: НГЛУ, 2007. – С. 70–72.
8. Маковский М. М. Лингвистическая генетика. Проблема онтогенеза слова в индоевропейских языках. – М., Наука, 1992. – 189 с.
9. Поликарпов А. А. Когнитивное моделирование циклических процессов в становлении лексической системы языка // http://www.philol.msu.ru/~lex/kogn/kogn_cont.htm
10. Скибина В. И. Национально негетерогенный язык и лексикографическая практика. – Запорожье: РИП «Видавец», 1996. – 176 с.
11. Скибина В. И. Распространение национального языка и проблемы лексикографии (на материале английского языка): Автореф. дис. ... д-ра филोल. наук: 10.02.04 / КГЛУ. – Киев, 1998. – 36 с.
12. Скибина В. И. Полиэтнический язык: механизмы формирования (на материале английского языка) // Нова філологія. – 2000. – № 1(9). – С. 39–70.
13. Chambers Dictionary of Etymology / ed. by R.K. Barnhart. – Edinburgh, 2002.
14. Nöth W. Systems theoretical principles of the evolution of the English language and literature // Current Topics in English Historical Linguistics / ed. by M. Davenport, E. Hansen. – Odense: Odense University Press, 1983. – Vol. 4. – P. 103–122.
15. The Oxford English Dictionary / Ed. J. A. H. Murray, H. Bradley, W. A. Craigie, C. T. Onions. – Oxford, 1975.
16. Skybina V., Galutskikh I. Core vocabulary: spring and/or anchor (on mechanisms of language evolution) // Abstracts of the XVIIIth International Conference on Historical Linguistics (August 6–11 2007). – Quebec, Montreal, 2007. – P. 123.

Надійшла до редколегії 09.01.08

Н. В. Гольберг

Дніпропетровський національний університет

КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У МЕДІЙНОМУ ДІЛОВОМУ ДИСКУРСІ

Дане дослідження присвячується аналізу концептуалізації інноваційних фразеологічних одиниць сучасної англійської мови у медійному діловому дискурсі.

Данное исследование посвящается анализу концептуализации инновационных фразеологических единиц современного английского языка в медийном деловом дискурсе.

This investigation is dedicated to the analysis of conceptualization of innovative phraseological units of modern English in media business discourse.

Будь-яка мова за своїм призначенням є когнітивно-комунікативною системою, що входить до цілісної інформаційно-когнітивної системи разом з мисленням та свідомістю. Людина сприймає світ, створюючи його внутрішній образ у своїй власній свідомості, обробляє та інтерпретує навколишню дійсність згідно зі своїм досвідом, освітою, моральними та культурними цінностями тощо. Поряд з поняттям «картина світу» існує поняття «мовна картина світу», яку можна визначити як сукупність знань про світ, що зафіксований у лексиці, граматиці, фразеології тощо [5, с. 5].

Велика увага на сучасному етапі розвитку лінгвістичної науки приділяється питанню про те, які мовні одиниці та категорії використовуються для відображення сприйняття та пізнання світу. Ідеї когнітивного дослідження мовної картини світу простежуються у працях В. М. Телії, О. С. Кубрякової, О. А. Селіванової, В. В. Красних та інших. Обираючи інструментом такі одиниці опису когніції, які оптимально могли б пояснити різні види мисленнево-мовленнєвої діяльності людини, нами було використано термін «концепт» [1, 129–130]. Слідом за О. С. Кубряковою, під концептами ми розуміємо одиниці свідомості та інформаційної структури, що відображає людський досвід, «оперативні одиниці пам'яті, усієї картини світу, квант знання» [2, с. 90].

Згідно з сучасними визначеннями, концепт є дуалістичним поєднанням: з одного боку, це об'єкт ідеальної природи, образ, який втілює певні культурно зумовлені уявлення носія мови про світ і водночас прообраз, прототип групи похідних понять та маркер їх використання; а з іншого – концепт має певне найменування, тобто вираження у відповідному слові і понятті, містить як мовну, так і немовну інформацію, представлену у нерозривній єдності [4, с. 57–58].

Наразі виникає підвищений інтерес до інновацій, оскільки саме вони є відбиттям сучасних змін позамовного середовища. Досить активно ведуться дослідження лексичних новотворів, але, на нашу думку, саме фразеологічні інновації потребують всебічного і всеохоплюючого розгляду, оскільки в образній структурі фразеологізмів закріплені знання людини про предмети і явища навколишнього світу. Фразеологізми переважно фіксують уявлення, що стосуються різних аспектів життя людини, але, на відміну від лексичних інновацій, вони відтворюють не картину світу, а деякі її фрагменти, що є найбільш актуальними для носіїв мови [3, с. 29].

Метою нашої роботи є дослідження концептуального простору фразеологічної картини світу у медійному діловому дискурсі. Ми маємо простежити, як відображається концептуалізація навколишньої дійсності в новій фразеології англійської мови.

Когнітивне осмислення дійсності відбувається через дію та емоцію, а фразеологія і є найбільш емоційним та образним пластом будь-якої мови, що, в свою чергу, зумовлює необхідність та актуальність врахування когнітивного аспекту при подальшому вивченні тенденцій фразеологічної номінації як засобу відображення змін у картині світу англосовного суспільства на початку ХХІ століття.

На даному етапі розвитку мови формуються нові тенденції та спроби опису навколишнього світу та суспільства за допомогою репрезентантів ключових культурних концептів, у тому числі і фразеологічних одиниць. Людина під час сприйняття концептів оперує не окремими поняттями чи ознаками, а цілими образами, що виникають на основі повсякденно-емпіричного, історичного та культурного досвіду певного етносу. Без такого підґрунтя когніція ніколи не виникає, нові концепти створюються через попередній досвід, нові фразеологічні одиниці виникають на основі вже існуючих, для позначення нових понять застосовуються наявні фразеологізми. Саме тому для розуміння нових фразеологічних одиниць необхідне розуміння їх внутрішньої когнітивної структури, визначення передумов їх виникнення і процесів їх створення.

Когнітивне дослідження та аналіз фразеологічних інновацій згідно з їх концептуальною структурою дає можливість розгляду та вивчення їх під новим кутом зору: як способу вербалізації концептуальних областей внутрішнього ментального простору людини.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що найактивніше поповнюється новими фразеологічними одиницями така когнітивна категорія, як **робота**, що дозволяє говорити про те, що робочі процеси є найбільш вагомими у діяльнісному досвіді сучасної людини. В свою чергу, у даній когнітивній категорії найповніше вираження отримали такі концепти, як **умови праці**, наприклад: *casual friday or dress-down friday, glass wall, duvet day* і т. д.; **діяльність**, наприклад: *ghost work, job spill, dog watching tv, prairie dogging, delphi technique, glass cliff, mongolian hordes technique* і т. д.; **робітник**, наприклад: *office park dad, knowledge worker, hired gun, gray matter*, **робоче місце**: *cube farm, ego wall* та ін. Концепт **назви професій і посад** поповнюється фразеологічними інноваціями найменш активно, наприклад: *career coach, booth bunny* та ін. Це, на нашу думку, є свідченням того, що пізнавальна діяльність людини охоплює ту сферу, в якій людина задіяна найбільше, і це є об'єктивним показником, оскільки питома вага професійної активності останнім часом різко зростає.

Когнітивну категорію **комп'ютерні технології** також репрезентовано значною кількістю фразеологічних інновацій, і це, безумовно, можна пояснити тим фактом, що інформаційні, а особливо комп'ютерні, системи впроваджуються у всі сфери життя людства, тобто сфера комп'ютерних технологій, все те, що пов'язано з отриманням, збереженням, розповсюдженням інформації, знань, даних, отримує наразі своє мовне вираження у таких концептах, як: **безпека та приватність, програмування, програмне забезпечення, бази даних** та інші.

У даній категорії найрепрезентативнішим виявився концепт **безпека та приватність**, що, на нашу думку, зумовлене тим фактом, що сьогодні, на жаль, збільшується кількість злочинів, пов'язаних з інформаційними системами чи комп'ютерними технологіями, наприклад: *dictionary attack, man in the middle attack, zero day, code monkey, packet monkey, normal accident, salami attack* і т. д.

Маємо зазначити, що концепт **програмування** представлено, в основному, фразеологічними одиницями, що мають дещо іронічний відтінок і позначають здебільшого певні дії чи засоби, наприклад: *rat dance, electric-can-opener question, deep magic, phase of the moon* та ін. Концепт **програмне забезпечення** репрезентовано фразеологічними інноваціями, що вживаються для найменування найновіших програмних розробок, завдяки яким можна здійснювати моніторинг чи кон-

троль інших програм або механізмів, наприклад: *packet sniffer, blue goo, nose on a chip, smart dust* і т. д. Концепт бази даних, в основному, відбиває поняття, пов'язані з інформацією, її збереженням, структуруванням, обміном тощо, наприклад: *knowledge base, data point, data smog* і т. д.

Когнітивна категорія **фінанси** наразі також розвивається доволі динамічно. У ній було виокремлено такі концепти: **акції та інвестиції, гроші, грошові прибутки працівників**. Концепт **акції та інвестиції** розвивається найбільш бурхливо, оскільки діяльність, пов'язана з операціями з цінними паперами та капіталовкладенням, є дуже розвиненою у англійських країнах. Значна кількість новостворених пов'язана з махінаціями з акціями та цінними паперами, наприклад: *high closing, to paint the tape, Rio hedge, bear tack, echo bubble* і т. д. У концепті **гроші** мовне вираження отримали способи витрачання грошей, наприклад: *conspicuous austerity, house money effect, money grab, latte factor*, визначення кількості: *two commas, decimal dust*. Інноваційні фразеологічні одиниці, що репрезентують концепт **грошові прибутки працівників**, здебільшого позначають грошові бонуси, компенсації та виплати працівникам вищої ланки керівництва компаній, наприклад: *golden handcuffs, golden parachute, golden hello* і т. д.

Когнітивна категорія **маркетинг** поповнюється мовними фразеологічними репрезентантами досить повільно, що, на нашу думку, пов'язано з перенасиченістю рекламою оточуючого простору, що спричинило негативне ставлення до даної сфери. Інноваційні фразеологічні одиниці виникають на позначення **видів маркетингових кампаній**, наприклад: *guerrilla marketing, viral marketing, ambush marketing*, та для найменування **торговельних марок**, наприклад: *brand wagon, passion brand* і т. д.

Когнітивна категорія **підприємство** також є доволі статичною, фразеологічні інновації здебільшого, позначають **види підприємств**, чия діяльність пов'язана з Інтернет-комерцією та новими технологіями, наприклад: *dot com, dot bomb, dot dead*; та особливості **діяльності компаній**, наприклад: *put skin in the game* і т. д.

Таким чином, в англійському медійному діловому дискурсі утворення фразеологічних інновацій зумовлене перш за все когнітивним фактором, тобто пізнавальною діяльністю людини, що спрямована на осягнення та найменування явищ та понять, що складають картину світу носіїв англійської мови на сучасному етапі. Номінативний потенціал досліджуваних концептів є неоднорідним і залежить насамперед від екстралінгвістичних чинників. Своє найповніше вираження отримали такі когнітивні категорії, як **робота, ком'ютерні технології та фінанси**, що є свідченням вагомості у житті англійського суспільства таких фрагментів оточуючої дійсності, що є в центрі його пізнавальної діяльності. За допомогою концептуального аналізу, що є складовим когнітивного, ми можемо описати основні концепти, які виникають наразі в англійському суспільстві при інтенсивному розвитку високих технологій, напруженості економічного, суспільного життя. Предметом подальшого дослідження можуть бути шляхи розвитку наявних у медійному діловому дискурсі концептів та способи утворення фразеологічних інновацій як мовних способів вербалізації нових концептів.

Бібліографічні посилання

1. Кибрик А. А. Когнитивные исследования по дискурсу // Вопросы языкознания. – 1994. – № 5.
2. Кубрякова Е. С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрат, Л. Г. Лузина. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
3. Левченко О. П. Фразеологічна символіка: лінгвокультурологічний аспект: Монографія. – Львів: ЛРІДУ НАДУ, 2005.
4. Никитин М. В. Развернутые тезисы о концептах // Вопр. когн. лингв. – № 1, 2004. – С. 53–54.

5. Чередниченко В. О. Інноваційна фразеологічна вербалїзація в англїйській мові (лінгвокогнітивний та соціолінгвістич-

ний параметри): Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – Запорїжжя, 2005.

Надїйшла до редакцїї 22.12.07

УДК 821.111(73)»1950/1974»

С. Ю. Гонсалес-Мунис

Днепропетровский национальный университет

ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ АССОЦИАЦИИ В ПОЭЗИИ ЭНН СЭКСТОН

Исследование интермедиальных ассоциаций в стихотворениях Энн Сэкстон «The Starry Night», «The Double Image».

Дослідження інтермедійних асоціацій на прикладі віршів Енн Секстон «The Starry Night», «The Double Image».

The investigation of the intermedial associations in Anne Sexton's poems «The Starry Night», «The Double Image».

Термин «интермедиальность» принадлежит М. Л. Гаспарову, который рассматривал интермедиальность как разновидность интертекстуальности, подразумеваемая под ней следующее: «интертекст, как и метафора и метонимия, не знают границ какого-либо языка», они также сохраняются при смене средств выражения, характерных для разных искусств [7, с. 7]. Гаспаров утверждает, что интертекст в виде тропа может определять развитие нового текста или становиться метатекстом по отношению к тексту, в котором он исходно был использован [7, с. 8]. Сравнение поднимающегося дыма в поэме Пастернака «905» со скульптурной группой Лаокоон родосских мастеров Гаспаров называет «интермедиальным», т. е. «визуальность его заложена в самой структуре пастернаковских строку» [7, с. 8].

Задачей нашего исследования является рассмотрение одного из аспектов теории интертекстуальности, а именно – связи литературных произведений с другими видами искусства, в частности с живописью, в стихотворениях американской поэтессы Энн Сэкстон.

Традиция параллелей между различными видами искусств привлекала внимание многих исследователей как в нашей стране, так и за рубежом. Но если раньше литературоведы говорили о заимствованиях, параллелях между художественными произведениями и другими видами искусства, то с середины XX века их стали рассматривать в терминах интертекстуальности. Сам подход к анализу произведений изменился, стал более глубоким и осознанным, что позволяет выделять глубинные слои смысла, скрытого в произведении.

Исследованием в данной сфере занимались такие литературоведы, как М. Л. Гаспаров, Н. И. Харджиев, Е. Фарино, Ф. Р. Сторч, Карл Кроебер, Джеймс Хаффернан и другие.

Образцами таких исследований являются, например, работы российского искусствоведа и филолога Н. И. Харджиева, который в своих трудах рассматривал влияние изобразительного искусства на возникновение русского поэтического авангарда [8, с. 4].

Джеймс Хаффернан в работе «The English Romantic Perception of Colour» проводит параллели между романтическим подходом к отображению цвета в по-

эзии Вордсворта, Кольриджа и картинами английских живописцев Констебля и Тернера [1, с. 133].

Рональд Паулсон в работе «Turner's Graffiti. The Sun and Its Glosses» говорит о влиянии картин Тернера на поэзию английского романтика Уильяма Блейка [4, с. 176].

Ярким примером интермедиальных ассоциаций является стихотворение Д. Китса «Ода греческой урне» (1819), где автор рассматривает важность и уникальное значение античного шедевра искусства. Произведения живописи служили источниками вдохновения и для современников Энн Сэкстон. Можно упомянуть стихотворение Сильвии Плат «The Disquieting Muses» (1957), написанное под влиянием картины Джорджио де Чирико (1916); картина Эдвина Романцо Элмера «Morning Picture» (1890) воодушевила американскую поэтессу Эдриэнн Рич на создание одноименного стихотворения в 1965 году.

Энн Сэкстон считают одной из ярких представительниц американской школы профессиональных поэтов, к которой принадлежали также Сильвия Плат, Роберт Лоуэлл. Одно из определений профессионального стихотворения («confessional poem») было предложено Ирвингом Хоувом, который полагает, что в таком стихотворении автор говорит с читателем о своей жизни напрямую, без включения лирического героя в свое произведение [2, с. 233]. Однако такое определение признается спорным, и дистанция между лирическим героем и автором стихотворения все же в большей или меньшей степени существует.

Будучи профессиональным поэтом, Энн Сэкстон старалась выразить посредством стихотворений собственные переживания и проблемы, поэтому анализ ее произведений невозможен без проведения параллелей с жизнью и личными трагедиями поэтессы, которые привели к психическому расстройству и самоубийству.

Стихотворение Энн Сэкстон «The Starry Night», написанное в 1961 году под впечатлением одноименной картины Винсента Ван Гога (1889), совпадает с периодом ухудшения душевного состояния автора. Поэтесса находится в глубокой депрессии после кончины родителей и свекра в течение одного года. Энн Сэкстон чувствует особую близость с великим голландским художником, который, так же как и она, страдал от психических расстройств, тяжело переживал непонимание близких и находил единственное спасение в творчестве.

Стихотворение начинается с эпиграфа, который представляет собой отрывок из письма Ван Гога брату: «That does not keep me from having a terrible need of – shall I say the word – religion./Then I go out to paint the stars» [6, p. 12]. Художник пишет картину, находясь в психиатрической клинике. Испытывая острую необходимость в преодолении болезни, Ван Гог обращается к религии, но не найдя ответа, принимается за написание картины, где выплескивает свое одиночество. Ван Гог рисует ночное небо, усеянное звездами, на фоне которого черным пятном вырисовывается загадочное дерево, и спящий город внизу.

В стихотворении «The Starry Night» Энн Сэкстон постаралась передать атмосферу картины, пропустив ее, однако, сквозь призму собственного жизненного опыта. Автор начинает стихотворение словами: «The town does not exist/except where one black-haired tree slips/up like a drowned woman into the hot sky» [6, p. 12]. Сэкстон использует образ мирно спящего города, который для нее ассоциируется с семейной жизнью, для контраста с темным силуэтом, который представляется поэтессе темноволосой утопленницей (black-haired tree slips/up like a drowned woman), распростертой под «жарким» небом. Вихри, образующие водоворот на звездном небе, сравниваются с кипящим потоком ночи («the night boils with eleven stars») [6, p. 12]. Автор уделяет особое внимание деталям, она старается описать картину как можно подробнее, даже количество звезд на небе имеет значение (одиннадцать у Ван Гога и Сэкстон).

В такую звездную ночь желание покинуть наш мир возникает у поэтессы с особой остротой: «Oh starry starry night! This is how/I want to die» [6, p. 12]. Спокойствие звездной ночи обманчиво «even the moon bulges in its orange irons/ to push children, like a god, from its eye» (даже луна «разбухает в своих оранжевых оковах, пытаясь подтолкнуть детей на правильный путь») [6, с. 12]. Образ темной ночи ассоциируется у поэтессы с образом смерти, который автор дальше развивает в образ дьявола-искусителя: «The old unseen serpent swallows up the stars» [6, p. 12]. Возможно Сэкстон имеет в виду, что смерть, как змей-искуситель, манит ее лирического героя, проглотив весь свет в его жизни. Смерть у Энн Сэкстон также «the rushing beast», «the great dragon», который затягивает в свою пасть. Лирический герой заранее признает свое поражение, безропотно принимая свой уход «with no flag,/no belly,/no cry» («без флагов и плача») [6, с. 12].

В стихотворении «The Starry Night» Сэкстон выражает глубоко индивидуальные переживания и внутренние конфликты, которые очень сходны с душевным состоянием художника, написавшего одноименную картину. Так же как Ван Гог, который ищет спасение в живописи, Энн Сэкстон ищет выход демонам, раздирающим ее душу, в поэзии. К сожалению, творчество для обоих является лишь временным спасением, за которым следует трагический конец.

Стихотворение «The Double Image» из первого сборника стихотворений «To Bedlam and Part Way Back» (1959) представляет собой отрывок из дневника, в котором действия расположены хронологически с указанием точных дат. Автор писала его, находясь в психиатрической больнице после очередной попытки покончить с собой. «The Double Image» наполнен чувством одиночества, страданием из-за вынужденной разлуки с маленькой дочерью и всепоглощающим чувством вины перед ребенком и больной матерью, обвиняющей дочь в своей болезни. Лирический субъект слышит голоса, которые терзают ее душу и не дают покоя: «Ugly angels spoke to me. The blame,/I heard them say, was mine. They tattled/like green witches in my head...» [5, p. 18]. Само название стихотворения представляет собой аллюзию на двойственность неловческой природы, которая отражается в раздвоении личности поэтессы. Она одновременно соединяет в себе домохозяйку и поэтессу, любящую мать и женщину с помутненным разумом, проходящую регулярные сеансы психотерапии. «Двойной образ» – это изображение Энн и ее матери, противопоставленное друг другу как молодость и зрелость, начало и закат жизни. Автор ссылается на реально существующие портреты, свой и матери, которые были написаны неизвестным мастером и хранились в доме матери поэтессы.

В «The Double Image» Энн Сэкстон описывает улучшение психического состояния ее лирической героини («I grew well enough to tolerate myself»), после чего молодую женщину выписывают из лечебницы. Однако ее не допускают к ребенку до полного выздоровления, и она вынуждена жить у своей матери, которая хотя и старается облегчить жизнь дочери, но не перестает обвинять ее в ухудшении своего состояния здоровья. Чтобы развеять дочь, мать заказывает художнику портрет лирической героини, но это ей не помогает: «I cannot forgive your suicide, my mother said./ And she never could. She had my portrait done instead» [5, p. 18]. Образ женщины на портрете является сквозным в произведении. Здесь у Энн Сэкстон возникает сравнение с персонажем Оскара Уайльда Дорианом Греем, жизнь и грехи которого были отражены в портрете, как в зеркале. После написания портрета для лирической героини жизнь как будто бы остановилась, и чем бы она ни пыталась заняться, ничто не приносило ей душевного покоя: «To help the time pass/I tried to mow the lawn/and in the morning I had my portrait done,/holding my smile in place, till it grew formal» [5, p. 18].

Единственное спасение для себя героиня видит в любви к дочери (Джойс) (так же звали дочь Энн Сэкстон), которую она надеется вернуть, в уходе за боль-

ной матерью, которая тяжело переживает ампутацию груди в результате раковой опухоли. Тот же самый художник, который писал портрет лирической героини, пишет портрет ее матери – состарившуюся копию женщины: «my mocking mirror, my overthrown/love, my first image» [5, p. 18]. Картины с изображением дочери и матери были размещены напротив друг друга, и молодая женщина на портрете в ужасе взирала на свое будущее, так же как и Дориан Грей с отвращением рассматривал свой изменяющийся образ: «I rot on the wall, my own/Dorian Gray. And this was the cave of the mirror, / that double woman who stares/at herself, as if she were petrified/in time – two ladies sitting in umber chairs» [5, p. 18].

Стихотворение «The Double Image» заканчивается все же надеждой на новую жизнь с любимой дочерью, которая, как считает поэтесса, поможет «заглушить чужие голоса в ее голове».

Размышлениям о мастерстве великих живописцев («the old Masters») посвятила Энн Сэкстон свое стихотворение «Музей изящных искусств» («Musee Des Beaux Arts»). Поэтесса помещает своего лирического героя в один из залов французского музея. Переходя от одного полотна к другому, он передает впечатление, которое на него произвели шедевры изобразительного искусства: «About suffering they were never wrong, / The old Masters; how well they understood / its human position» [6, p. 23]. Лирический субъект полон восхищения картиной Брейгеля «Икар», и тем, с какой легкостью и одновременно глубиной художник передает древний миф: «...how everything turns away / quite leisurely from the disaster; the ploughman may / have heard the splash, the forsaken cry, / but for him it was not an important failure» [6, p. 23]. На фоне трагической гибели Икара живописец изображает простого пахаря, для которого небесные страсти не так уж существенны, и который продолжает свое нехитрое занятие. В стихотворении Энн Сэкстон пытается не просто передать образ, созданный Брейгелем, но также выразить личное впечатление от картины: «the expensive delicate ship that must have seen / something amazing, a boy falling out of the sky, / had somewhere to get to and sailed calmly on» [6, p. 23].

Хотя исследование в области интертекстуальных связей между различными видами искусства ведутся уже давно, но эта область научных исследований настолько обширна, что обещает раскрыть перед нами еще много нового.

Библиографические ссылки

1. Haffernan, James A. W. The English Romantic Perception of Colour. // Images of Romanticism. Verbal and Visual Affinities. // Edited by Karl Kroeber. – New Haven and Zonday: Yale University Press, 1978. – 133 p.
2. Howe, Irwing. The Plath Celebration: A Partial Dissent. // Sylvia Plath: The Woman and Her Work / Ed. By Edward Butscher. – London: Peter Owen, 1979. – 233 p.
3. McClatchy, J. D. Anne Sexton. // The Artist and Her Critics. – Bloomington: Indiana University Press, 1978.
4. Paulson, Ronald. Turner's Graffiti. The Sun and Its Glosses. // Images of Romanticism. Verbal and Visual Affinities. // Edited by Karl Kroeber. – New Haven and Zonday: Yale University Press, 1978. – 176 p.
5. Sexton, Anne. To Bedlam and Part Way Back. – Boston: Houghton Mifflin Co., 1960. – 18 p.
6. Sexton, Anne. The Complete Poems. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1981. – 12–23 p.
7. Гаспаров М. Л. Интертекстуальный анализ сегодня. // Материалы конференции, посвященной 80-летию Ю. Лотмана. – Тарту, 2002. – С. 7–8.
8. Поэзия и живопись. Сб. тр. памяти Н. И. Харджиева. / Под ред. М. Мейлаха и Д. Сарабьянова. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 4.

О.С. Костенко

Дніпропетровський національний університет

CONCEPT «WATER» IN ENGLISH LITERARY TEXT OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES

Стаття присвячена дослідженню концепту «вода» в англomовному художньому тексті XIX та XX сторіч на прикладі англійської поезії та двох романів – «Пригоди Гекльберрі Фінна» М. Твена та «Девід Коперфільд» Ч. Діккенса. Стаття містить лінгвістичний, стилістичний та культурологічний аналіз концепту «вода», зображеного у вищезгаданих творах.

Статья посвящена изучению концепта «вода» в англоязычном художественном тексте XIX и XX веков на примере английской поэзии и двух романов – «Приключения Гекльберри Финна» М. Твена и «Дэвид Копперфильд» Ч. Диккенса. В статье изложен лингвистический, стилистический и культурологический анализ концепта «вода», изображённого в вышеупомянутых текстах.

The article deals with the study of the concept «water» – the English literary text of the 19th and 20th centuries on the example of English poetry and two classical novels – «The Adventures Of Huckleberry Finn» by M. Twain and «David Copperfield» by Ch. Dickens. The article comprises linguistic, stylistic and cultural analysis of the concept «water» depicted in the above mentioned texts.

The present article is aimed at the linguistic and stylistic analysis of the concept «water» in English literary text of the XIX-th and XX-th centuries.

The choice of the topic stated above is stipulated by the tendency of contemporary linguistics to research the language material from the point of view of the human being and their mental processes. Thus, the present research is related to the sphere of cognitive linguistics, a comparatively new science which only starts developing. **Topicality of the research** can be explained by several factors. First of all, the concept «water» has never been studied in the works of English and American writers and poets before. And secondly, there are not many studies dealing with the lingua-cultural analysis of texts within the framework of the definite concept.

The works of many Ukrainian, Russian and foreign scholars served as the theoretical basis of the research. The problems of cognitive linguistics have been studied by such scholars as V. Z. Demyankov (1994), G. I. Berestenev (2002), V. A. Maslova (2005) and others. They presented the main theoretical features of cognitive linguistics.

One of the first linguists who began to study cognitive linguistics was G. Lackoff (1987) [6]. He wrote about the main principles of cognitivism in his book «WOMEN, FIRE AND DANGEROUS THINGS..., WHAT THE CATEGORIES REVEAL ABOUT MIND». In this book the author described special mechanisms of human thinking processes (mechanism of categorization) on the example of an African tribe.

V. A. Maslova in her books «Cognitive linguistics» and «Lingua-cultural studies» [2], [3] presented a detailed description of the term concept in general.

V. A. Maslova accumulated the researches of the notion of concept made by many linguists, such as: N. D. Arutiunova, S. A. Askol'dov, T. V. Buligina, E. S. Kubriakova, D. S. Likhachiov, G. Slishkin, A. D. Shmelev, J. S. Stepanov and others.

In the issue of the annual collected articles «Scientific Notes of Lugansk National Teachers' Training University» (2005)[4] many contemporary authors presented the analysis of different concepts on the material of the Ukrainian, Russian and English languages and culture.

Topicality of the current article determined the purpose and the tasks of the research:

- 1) to study the fulfillment of the image of water in poetry;

2) to give the lexical and stylistic description of water images in the English language prose.

Concept «water» in the framework of American and English poetry of the XIX-th and XX-th centuries was embodied in various images – either water images: *lakes, rills, streamlets, oceans, seas, clouds, rains, ices, snows, etc.* or personified images – comparing water to the human life, or to the human itself, ascribing to the water the features inherent to the life or fate to show its boundless power or to emphasize the importance of water in people's life and for every animate living creature – an animal or a plant on the Earth. We have analyzed the poems of the following authors: Samuel Taylor Coleridge, Oliver Wendell Holmes, Langston Hughes, Thomas Moore, Percy Bysshe Shelley, Robert Southey, Lord Tennyson, William Wordsworth and William Butler Yeats. As a result of the research, we can assume that concepts in poetry serve to express most vividly authors' feelings and thoughts better than other means of expressiveness. Concepts facilitate the interpretation of poems, as they somehow compress several notions or phenomena into one and present it meaningfully and emotionally enough to convey the author's idea.

Taking into consideration the poems of English and American poets analyzed, we can state that all of them used to present water in good sense and they show water as a purifier («The City of Cologne» by Samuel Taylor Coleridge), depict water as an essential part of Being («I've Known Rivers» by Langston Hughes; «Cloud» by Percy Bysshe Shelley), water as the image of life itself («The Two Streams» by Oliver Wendell Holmes, «Crossing the Bar» by Lord Tennyson), water as the background for recollection of happy moments in life or as an embodiment of the notion of native country/city/home («Dear native brook» by Samuel Taylor Coleridge; «Madoc» by Robert Southey), water as the image of the place free from the troubles and sorrows of the modern world («Stolen Child» by William Butler Yeats), water as one of the reflections of nature's beauty (Sonnet, composed upon Westminster Bridge by William Wordsworth), water as the background for sea adventures and mariners' stories («The Rime of the Ancient Mariner» by Samuel Taylor Coleridge).

Poets used a great number of epithets to show the beauty of water or to convey its condition, mood, colour or motion: *purple sea, lit sea, calm rivers, paved with the moon, deep, ancient, dusky rivers, rushing river-tides, slender rill, evening's ocean, widening torrent, frozen tide, peaceful sea, asleep tide, boundless deep, native brook, wide streamlet, wandering water, cleared harbour, tyrannous and strong storm-blast, ice, as green as emerald, snowy cliffs, white fog-smoke, white foam, silent sea, pointed ocean, slimy sea, green and blue and white water, favouring gale, etc.*

As for the sound form of the lyrics, we have noticed that the sounds tend to imitate those produced by water in nature (the phenomenon of onomatopoeia): [s], [sl], [th], [sp/ps], [sh], [t], [ts], [ch].: *rivers, dawns, sleep, sunset, dips, gushes, rushes, bathe, whispering, streams, breast, fresh, showers, thirsting, streams, shade, she, lashing, thunder, shines, earthquake, breathe, beneath, thin, strips, throne, shape, mountains, columns, arch, through, march, nursling, shores* and many others.

As far as the second task of the research is concerned, we have traced the imagery of water in two novels – «The Adventures of Huckleberry Finn» by Mark Twain and «David Copperfield» by Charles Dickens. In the first novel the image of the river Mississippi plays a key role in the whole narrative and serves as the background for the adventures of Huckleberry and a run-away nigger Jim, as the means of transport for the characters, as the image of the life of Americans of those times and as the representation of America itself. «Water» here definitely has a positive connotation and was depicted as the zone of freedom, joy, comfort and happiness. M. Twain used different epithets to convey the condition and colours of the river: *monstrous big, knee-deep, soft, pale, black, gray, dark, red or yellow, etc.*

From the critical inventory of the novel it is visible that all critics agree on the major importance of the image of the Mississippi in the book. They all point out the

love with which the author described the river as a natural phenomenon in all its beauty and present the image of the River in three main aspects:

- 1) the River as the image of life in its great rhythmic flow;
- 2) the River as the predeterminer of all adventures and events in the book;
- 3) the River as one of the two intrinsic attributes of the book – the boy, Huck, and the river, Mississippi.

Not only the events in the narrative are predetermined by water, but also the names of some heroes originate from the root «water» (e.g. Bilgewater).

Having analyzed the novel by Mark Twain, we have come to the conclusion that «water» plays a dominant role in the whole narrative, makes the description more vivid and picturesque and influences the fates and the characters of the heroes.

In the novel «David Copperfield» by Charles Dickens, the role of water is not as major as in Mark Twain's book, however, it is also presented throughout the whole narrative as the background for the landscapes and as the character of the novel. In «David Copperfield» water is generally represented in the description of the sea-city, Yarmouth, and in the depiction of the dirty London river. From the description of Yarmouth the reader can feel that the place is literally saturated by water, and that water is everywhere – in the river, in the sea, in the people and even in the air. On the whole, we can assume that Yarmouth as a sea-city bears very positive connotation and even the great power of the ocean to take away sailors' lives doesn't add much negative colouring to the image of water. This feature of water is to be perceived as an essential part of life – a mighty power of a natural phenomenon.

Unlike Yarmouth, the description of the London river leaves an unpleasant impression, it seems as if every word of it breathes with negative connotation. The reader sees the picture of the polluted river-side. The author used a range of appropriate epithets to convey the dirt of the river and the general atmosphere around it: *dreary, oppressive, sad, solitary, melancholy, sluggish, coarse, rank, marshy, cumbered, groveling, heavy, slimy, etc.* Dickens uses comparisons and other means of expressiveness to make the picture more vivid. Throughout the novel water is associated with inner emotions and feelings of the heroes, sometimes it conveys the meaning of tears and human sorrow.

One more outstanding literary text which highlights the concept «water» is the story «The Old Man and the Sea» written by Ernest Hemingway. Water plays an important role in the narrative, which is visible already from the title of the book. This story is not just a story of the old fisherman, it is an allegorical description of the huge conflicts of our time. Here the eternal conflict of the man and the fate is depicted. The fate is not benevolent to the old man, but he struggles and does his best to stand all its trials. «...man is not made for defeat» – says Santiago, «A man can be destroyed but not defeated.» – This is the principle of the old man's life and this is the principle of Hemingway as well. The image of the old man is the image of the man of labour and hard work, the man whose soul has experienced a lot, but nevertheless, remained clean as the sea water. The story is full of water descriptions because the development of the plot takes place in the open sea. Sea nature surrounds the old man and inspires his great love and respect. He treats the sea and all its inhabitants as living beings who are equal to a human, who have mind and soul, who are capable of feeling happy and suffering.

Apart from those novels analyzed in the present article, there is an extensive list of other novels and short stories in literature which depict water and where water plays an important and prominent role. This fact is hardly surprising due to the essential place of water in life itself. Water is, of course, mutable and sublime, sustaining and destructive, and throughout literature water serves as a representation not only of birth but of death, not merely of placidity but of violence. Water transports the hero to his great adventures and carries him home. Water holds the promise both of freedom and of enslavement, its shimmering surface inviting, its depths mysterious and daunting. From Homer and Daniel

Defoe to Walt Whitman, Edgar Allan Poe and Joseph Conrad, from Samuel Taylor Coleridge, Herman Melville and Stephen Crane to Charles Johnson, John Barth and Ernest Hemingway – all these British and American writers used to depict water in their works.

So, the concept «water» can be studied deeper and analyzed in various aspects of its presentation by different authors of poetry and prose. Apart from the analysis of literary texts, the concept «water» may be studied within the framework of culture in such spheres as history of the country, art, music, dance, film industry, attitude of people to the concept. The concept is of particular importance for the citizens of Great Britain and the USA as these countries are encompassed by water. Great Britain has always been considered «the owner of the seas». It goes without saying that this special attitude to water is surely reflected in the cognition of the people who inhabit these countries, in their literature and culture. Thus, the concept «water» can be further traced in the myths, folklore and phraseological units. Besides, the concept «water» may serve as the basis for the contrasting and comparing cultures and literatures of different nations.

References

1. Арутюнова Н. Д. Истина: фон и коннотации // Концептуальный анализ: методы, результаты, перспективы. – М., 1990.
2. Маслова В. А. Когнитивная лингвистика: Уч. пособ. – Минск: ТетраСистемс, 2005. – 255 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – М., 2001.
4. Наукові записки Луганського національного педагогічного університету // Кон-

цептологія: Світ – Мова – Особистість. – Вип. VI. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 298 с.

5. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.

6. Lakoff G. Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. – Chicago; L.: U. of Chicago, 1987.

Надійшла до редколегії 11.12.07

УДК 811.111'373.46

Л. В. Кучерук

Дніпропетровський національний університет

ФРЕЙМОВИЙ АНАЛІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛЕКСИКИ АРБИТРАЖУ

Розглядаються питання застосування принципів фреймової семантики для аналізу певної термінолексики. Особлива увага приділяється практичному конструюванню фреймової схеми термінолексики арбітражу та виділенню семантичних зв'язків між концептами даної сфери діяльності людини.

Рассматривается проблема применения принципов фреймовой семантики для анализа определенной терминолексики. Особое внимание уделяется практическому построению фреймовой схемы терминолексики арбитража и выделению семантических связей между концептами данной сферы человеческой деятельности.

The problem of the application of the principles of the frame semantics for investigation of a certain terminology has been studied. Special attention has been paid to the practical construction of the frame scheme of the arbitration terminology and the determination of the concept connections of the given sphere of the human activity.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики дослідження термінолексики не можна вважати повним без розгляду її з точки зору когнітивістики. Саме при дослідженні термінолексики конструювання її фрейму дає можливість отримати уяв-

лення про організацію певної сукупності термінологічних елементів, зведених в єдину структуру, а також виявити ієрархію елементів, що входять до її складу.

Дослідженню різних терміносистем з точки зору когнітивної лінгвістики присвячено декілька робіт, зокрема І. С. Гаврилїна займається дослідженням терміносистеми профілактичної токсикології, роботи Ю. В. Віт присвячені питанням офтальмологічної термінології, до сфери інтересів Н. О. Стефанової входить термінолексика сфери освіти, М. В. Китайгородська досліджує сучасну економічну термінологію. Проте на сьогодні немає праць, присвячених аналізу сучасного стану юридичної термінології, між тим право є однією з найдавніших та соціально значимих сфер людської діяльності.

Комплексний лінгвокогнітивний аналіз та впорядкування англійської термінології арбітражу з позицій фреймової семантики визначає актуальність даної роботи.

Метою даної роботи є дослідження структурно-семантичних особливостей англійських термінів арбітражу та принципів їх системної організації з позицій фреймової семантики.

Використання методів когнітивного аналізу для вивчення термінології з точки зору конкретних когнітивних моделей дає можливість більш детально та глибоко дослідити процеси формування не лише власне термінів певної галузі, а й терміносистеми в цілому.

Виходячи з цього, для аналізу термінології арбітражу нами був застосований когнітивний підхід, який дозволяє точно «реконструювати когнітивну сцену-прототип чи фрейми, слоти та блоки, які заповнюються конкретною інформацією про дану терміносистему» [4, с. 13].

В даному дослідженні ми відштовхувалися від визначення фрейму, яке було запропоноване М. Мінським: «Фрейм – це один із способів представлення інформації про певну стереотипну ситуацію чи про певний об'єкт. Кожний фрейм містить декілька слотів (терміналів), до яких приєднуються інші фрейми» [3, с. 289–290]. Фрейм являє собою культурно-специфічну одиницю знань, які включають інформацію про те, що в даній культурі є типовим/ стереотипним [2, с. 270]. Таким чином фрейм можна розглядати як один із можливих засобів технічного представлення концепту в свідомості, адже весь об'єкт знань, які належать до певного концептуального об'єкта, потребує систематизації та організації.

Юридична термінологія представляє собою не лише сукупність слів та словосполучень, які номінують найпоширеніші в цьому виді людської діяльності суб'єкти, об'єкти та процеси, але й складне, певним чином структуроване утворення. Система юридичної термінології містить ядро – суто юридичну лексику і периферію – терміни інших терміносистем. Специфіка ядра полягає в тому, що його терміни використовуються в усіх сферах життя сучасного суспільства. Це назви державних органів, законодавчі акти, слова для позначення дипломатичних стосунків, адміністративно-господарської діяльності. До периферії належать терміни загальнонаукової, суспільно-політичної сфери, військової сфери, економічної, торговельної, медичної, технічної та ін. У функції юридичних термінів виступають і загальноповсякденні слова. «Подібні двопланові одиниці виникають як наслідок розв'язання суб'єктом номінації завдання – позначити нові реалії, вищленовані теоретичним рівнем мислення. Використання загальноповсякденних слів для позначення спеціальних понять у юридичній термінології – це об'єктивна реальність, в якій номінації отримують додаткове термінологічне фонування» [1, с. 202].

Слід зазначити, що питання вирішення спорів у третейському суді є невід'ємною частиною законодавства будь-якої країни, а отже термінологія, яка домінує поняття арбітражу, займає значне місце в системі юридичних термінів.

У самому понятті «арбітраж» («arbitration») зазначена своєрідність взаємовідносин суб'єктів, об'єктів та процесів, які у сукупності складають суть та зміст

даного різновиду діяльності людини, який пов'язаний з регулюванням відносин, що виникають між різними суб'єктами за певних, чітко врегульованих нормами права, обставин. Поняття «арбітраж» являє собою схему послідовних дій певних суб'єктів у певних ситуаціях, тобто фреймову структуру.

Згідно з базовими поняттями когнітивної лінгвістики, концепти номінуються не в результаті випадкового збігу обставин, а на основі уявлень про них, які складаються в процесі практичної діяльності людей. З цього можна зробити висновок, що найбільш адекватним підходом для дослідження значення та походження терміна слід визнати метод, який пропонує фреймова семантика.

Суть цього методу полягає у наступному: значення термінів розглядаються як структури, що були викликані до життя реальними ситуаціями, які за стереотипами номінуються певними, вже існуючими в розумі людини мовними засобами, тобто в кожному конкретному значенні номінуючих одиниць відображається й «відповідне концептуальне уявлення та знання про іменуємий референт, та засіб зберігання цього знання в свідомості людини» [6, с. 10].

Виходячи з цього, важливим етапом аналізу будь-якої галузевої термінологіки повинно бути виявлення концептуальної структури термінів, яка фіксує положення концептів спеціальної сфери людської діяльності у фреймовій структурі, в якій концепти займають центральне місце.

Під концептом ми слідом за Е. А. Селивановою розуміємо «ментально-психонетичний комплекс, певним чином організовану, різносубстантну одиницю підсвідомості, яка включає вербальні та невербальні знання про об'єкт, його оцінку, які корелюють з образами, відчуттями людини, її колективним несвідомим [5, с. 248].

Концепт «арбітраж» (arbitration) передбачає відображення у фреймовій структурі декількох груп субконцептів, спираючись на які можна класифікувати усі номінативні одиниці даної лексики. Перш ніж починати фреймовий аналіз концепту «арбітраж», слід мати чітке понятійне уявлення про процес вирішення спорів у третейському суді. Отже, арбітраж представляє собою альтернативний спосіб вирішення правових спорів, коли замість розгляду у суді сторони добровільно передають свій спір на розгляд незалежного арбітра, який вирішує спір на основі домовленостей сторін про те, що його рішення є остаточним. Арбітражний розгляд може проводитися одним або більшою кількістю арбітрів в арбітражному суді. Рішення арбітра повинно бути в разі необхідності виконано примусово судами загальної юрисдикції. В арбітражі сторони, які не можуть досягти згоди зі спірного питання, передають свій спір на розгляд арбітра або колегії арбітрів, які не є суддями [7, с. 248].

Отже, виходячи із загальнотеоретичних положень, практики та специфіки даного виду людської діяльності, на першому етапі фреймового аналізу можна виділити терміни, які номінують поняття арбітражу та які за їх концептуальною приналежністю можна згрупувати наступним чином:

Базові концепти термінологіки арбітражу

№	Базові концепти	Терміни, які номінують базові концепти
1	Арбітражні рішення (arbitration awards)	Determination, subpoena, decree, award, confirmation, notice of motion, docketing proceedings, judgment, interlocutory order
2	Арбітражне провадження (arbitral proceedings)	To arbitrate, stay, proceedings, referable to arbitration, suit, issue, terms, default, petition, notice, hearing, to aggrieve, civil action, service, motion, application, witness, compelling attendance, evidence, to summon, testify, liable, affidavit, appeal
3	Учасники арбітражного розгляду (participants of the arbitral proceedings)	Applicant, party, jury, umpire, arbitrator, master, adverse party, attorney, marshal, defendant

Виділення базових концептів у фреймі «арбітраж» представляє інтерес, адже дає можливість виявити понятійний апарат, на якому базується усе різноманіття складних взаємовідносин суб'єктів арбітражу. З іншого боку, той факт, що саме ці концепти є базовими, свідчить про те, що суть цього виду діяльності не можна зрозуміти без більш глибокого проникнення в його понятійний апарат: арбітр (фізична особа, яка була обрана сторонами для вирішення спору, переданого на розгляд арбітражного суду сторонами спору); арбітражна домовленість (домовленість між сторонами про передачу їх спору на розгляд арбітражного суду); арбітражний суд (одноосібний арбітр або колегія арбітрів, які здійснюють свої обов'язки у формі постійного арбітражного суду або арбітражного суду для вирішення певного спору); сторони арбітражного розгляду (фізичні або юридичні особи, які передають свій спір на розгляд арбітражного суду та виступають у ролі позивача або відповідача в арбітражному розгляді) [7, с. 248]. Саме терміни, які номінують різні сторони базових концептів, і складають головний корпус термінологіки, яка пов'язана з вирішенням спорів в арбітражному суді.

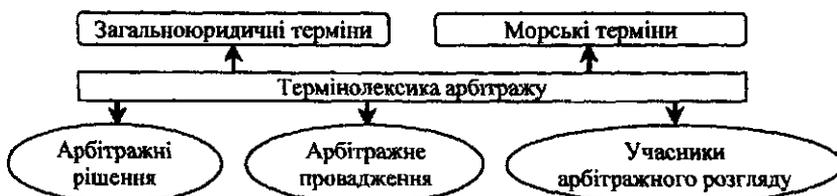
Слід зазначити, що менше місце в аналізованій термінологіці займають терміни, які можна віднести до області морської термінологіки (*maritime transaction, charter party, bill of lading, water carrier, wharfage, admiralty*), адже специфіка арбітражного законодавства Сполучених Штатів полягає в тому, що воно регулює арбітраж у сфері торгівлі та морських угод. Деякі з них входять до складу термінів юридичної лексики, не змінюючи при цьому свого первісного значення та виступаючи у ролі об'єднуючої ланки між даною термінологікою та термінологіями суміжних сфер діяльності людини.

Значне місце в термінологіці арбітражу займають загальні юридичні терміни, які можна віднести до будь-якої галузі права та які не містять у собі ознак, характерних для вирішення спорів у третейському суді, але тим не менш є невід'ємною частиною термінологіки арбітражу: *treaty, recognition, venue, to amend, to promulgate, inapplicability, force, effect, convention, injunction etc.*

До найважливіших функцій фреймів можна віднести створення однозначної відповідності між концептами, що входять до складу певного фрейму, та одиницями, які номінують дані концепти [4, с. 13]. З іншого боку, терміносистеми певних галузей знань та сфер діяльності організовані своїм відповідним фреймом та сценарієм, відображають знання про цю сферу та представляють її у вигляді певної структури. Не менш важливим є той факт, що будь-яка галузева термінологіка разом із власними термінами включає терміни, які номінують загальні поняття, тобто містить одиниці, які є міждисциплінарними термінами.

Фреймова схема термінологіки арбітражу складається з декількох нерівнозначних блоків: терміни, що номінують поняття, які належать до вирішення спорів у третейському суді, загальноюридичні терміни та морські терміни. При цьому саме перший блок має більш складну та розгалужену структуру та складається із базових концептів, які можна розглядати в якості субфреймів фрейму «арбітраж».

Фреймова схема термінологіки арбітражу



Таким чином, побудована фреймова схема термінологіки містить усі виявлені базові концепти, а також основні функціональні зв'язки, які існують між ними.

Одночасно фреймова схема, ядром якої є такі базові концепти, як арбітражні рішення, арбітражне провадження та учасники арбітражного розгляду, не лише дає можливість оцінити напрямки групування номінативних одиниць, але й дозволяє оцінити прагматичне значення тих чи інших груп термінів для учасників правовідносин. Однак слід зазначити, що дана фреймова схема – це лише контур тієї системи, якою є термінологіка арбітражу, оскільки базові концепти, в свою чергу, також є фреймами другого та третього порядку, які мають досить складну структуру, заповнену власними слотами. Тобто для термінологіки арбітражу необхідним є подальший аналіз фреймів і слотів, які входять до її складу.

Бібліографічні посилання

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К., «Академія», 2004. – 342 с.
2. Дейк Т. А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – 313 с.
3. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1988. – Вып. 23. – С. 281–309.
4. Новодранова В. Ф. Когнитивный поход к изучению терминологии // Терминоведение. – М., 1997. – № 1–3. – С. 13–14.
5. Селиванова Е. А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Моногр. уч. пособ. – К., 2002. – 336 с.
6. Рудинская Л. С. Современные тенденции развития гематологической терминологии (на матер. англ. яз.): Автореф. дис канд. филол. наук. – М., 1997. – 19 с.
7. Юридическая энциклопедия. / Под ред. Б. Н. Топорина – М.: Юристъ, 2001. – 1272 с.
8. UNCITRAL Arbitration Rules (Adopted by the General Assembly on December 15, 1976) // <http://www.uncitral.org/> US Code: Title 6 – Arbitration // <http://www.law.c>

Надійшла до редколегії 17.12.07

УДК 821.111(73)-312.9 ЛЕ ГУІН 09

Г. В. Липин

Днепропетровский национальный университет

ЛИНГВОФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СЛОВА У. ЛЕ ГУИН

Вивчаються лінгвофілософські концепції сучасних письменників-фантастів у контексті постструктуралістських дискусій та аналізуються художні особливості лінгвістичного фантазування.

Изучаются лингвофилософские концепции современных писателей-фантастов в контексте постструктуралистских дискуссий и анализируются художественные особенности лингвистического фантазирования.

The paper focuses on linguistic and philosophical theories of science-fiction writers that are viewed in the context of poststructuralist critical theory with reference to the analysis of linguistic fantasy art.

На горизонте современной фантастической литературы все чаще появляются лингвофилософские фантазии (У. Ле Гуин, Х. Эллисон, Т. Пинчон, Д. Бартелм и др.), где язык как бы противопоставлен реальности. «Words are no longer answerable to things» [1, p. 89] – главный тезис таких постструктуралистских по своей сути экспериментов с языком.

Главная задача, как она видится писателю – это описать словами то, что еще не изобретено, не выдуманно, т.е. придумать слово к непридуманной вещи. В фантастической литературе, насколько можно судить по изученному материалу (ра-

бочая картотека автора данной работы насчитывает свыше 700 наименований), наметилось несколько путей такого «лингвистического фантазирования» [4]. Один из них – самый трудный, которым пошли лишь самые талантливые писатели, метод полного погружения. Он был излюбленным приемом у писателей-филологов: Толкина, Ле Гуин, П. Андерсона, Олдисса, Муркока. Слово здесь играет особую роль. Новое слово, встречаясь в тексте, редко оказывается выделенным графически или исчерпывающе объясненным в диалогах или тезаурусе. За словом стоит большее, чем дефиниция. Самая неопределенность и отсутствие определения позволяют автору легко варьировать сюжет, расширять семантическую валентность слов.

Так, в романе У. Ле Гуин «Левая рука тьмы» центральный образ – «шифтгретор» – не расшифровывается. Выстраивается целая цепь ассоциаций по ходу развития сюжета: лицо, честь, достоинство. А пояснения, которые вводятся по ходу повествования, не «оголяют» денотат, а ассоциативно углубляют слово-знак, уплотняют его семантическое поле сложнейшими интеллектуально-психологическими коннотациями. Так, слово-знак становится словом-символом: «No doubt this was all a matter of shiftgrethor – prestige, face, the pride-relationship, the untranslatable, and all important principle of social authority in Karhide, and all civilization of Gethan» [2, p. 19]. («Вне сомнения, все это и было шифтгретором – престиж, лицо, положение, гордость происхождения – нечто непереводаемое – всеохватывающий принцип социального влияния в Кархиде и во всем цивилизованном Гетене» (перевод мой. – Г. Л.).

Значение этого слова проявляется в ряду других понятий, с которыми оно связано: сближается *shiftgrethor* и *face-saving*. В фонетической форме этих слов просматриваются особенности самых разных языков – от немецкого, шведского до тюркских языков. Такое использование слова придает вымышленному фантастическому миру психологически-речевую, образно-речевую реальность. Писатель создает не только яркий, зримый, но и *слышимый* образ мира, где звучат приветствия, восклицания, беседы, воплощенные и узнаваемые в *ином* слове.

Для творчества У. Ле Гуин, близкой Новой волне, такое отношение к слову – одна из самых характерных примет. Здесь чувствуется опыт человека, не раз сталкивавшегося с другими языками, опыт тонкого филолога. Главная проблема, которую художественно пытается решить писатель – возможность контакта различных миров – находит языковое воплощение. В предисловии к роману «Город иллюзий» (написанном позже, в 1977 г.) У. Ле Гуин называет это произведение переводом, текстологическим сопоставлением с *The Tao Te Ching*: «Every novel gives you a chance to do certain thing you could not do without it ... This book gave me a chance to use my own translation (collation-ripoff) of the Tao Te Ching» [3, p. VII]. («Каждый роман дает вам шанс сделать то, без чего вы не можете жить... Эта книга дала мне шанс выполнить собственный перевод (сопоставление) с *Tao Te Ching*») (перевод мой. – Г. Л.).

В романе «Левая рука тьмы» писательница заявляет свою языковую и стилистическую программу: «Truth is a matter of imagination. The soundest fact may fail or prevail in the style of its telling... Facts are no more solid, round and real than pearls are. Both are sensitive» [2, p. 11]. («Истина – это проблема воображения. Яркий факт может погаснуть или воссиять в стиле самого рассказа о нем... Факты не более прочны, круглы и реальны, чем жемчуга...») (перевод мой. – Г. Л.).

Слово вынесено и в название другого романа Хейнского цикла – «Слово для Мира Лес» («The Word for World is Forest»). Слово «лес» стало для обитателей равным «миру», который необходимо спасать от землян, наступающих с расчищенных от леса полей. Название романа У. Ле Гуин как бы указывает на лингво-философскую дискуссию современности о кризисе референтности слова. Это ка-

сается и романов пророка Новой волны М. Муркока (мабдены, мистико-фантастический образ розы, Железная Орхидея и др.).

Правильное слово, слово на своем месте – всегда сокровище, говорит писательница. В каждом слове скрыта суть всего, а «понять сущность предмета гораздо важнее, чем узнать, какая польза от него», – сказал Маг Огион молодому ученику волшебника Геду в тетралогии Земноморья. На протяжении всех книг – начиная с самой первой «Волшебник Земноморья» (1968) и до последней «Техану: последняя книга Земноморья» (1991) – писательница развивает мысль о том, что имя – суть, имя – сокровище, создавая как бы образно-художественную и лингво-философскую перспективу теории языка фантастики, намеченную Сартром и продолженную М. Муркоком, С. Дилани, Д. Бартелми и др.

Тайна слова, которая волновала еще древних и вылилась в номиналистические теории античности, в творчестве писателей-нововолновцев становится одной из главных тем.

Люди Земноморья верят, что назвав слово, ты называешь и вызываешь его «суть» – поэтому о врагах и опасностях говорится не прямо, а косвенно, описательно. Это особенно ярко проявилось в эпизоде «называния» будущего Верхнего мага Земноморья, напоминающего обряд церковного крещения с омовением в ледяной воде. На вере в магию слова строятся все заклинания Земноморья, дающие власть над всем. Главное – правильно произнести имя.

Знаменательно, что создавая в мельчайших подробностях свою фантастически реальную страну, У. Ле Гуин так же тщательно создает образ древнего языка этой страны – Истинной Речи, в которой все вещи названы своими Настоящими Именами, и люди не могли лгать. Лишь самые древние драконы были сильны тем, что понимали эту речь и знали все Настоящие Имена. Гед побеждает мощного дракона, назвав его настоящее имя – Иевод. Геду на пути в Большой Дом нужно назвать одно слово – подлинное имя Привратника. Философско-языковая концепция У. Ле Гуин кажется созвучной и конфуцианской теории Инь-Янь. В Земноморье все имеет две стороны, свое начало и конец – «Ахм» и «Охб». А в самих словах Истинной Речи заключено и белое, и черное. Поэтому нельзя бездумно произносить слова. Именно нарушив это правило, Гед выпускает из потустороннего мира своего страшного врага – свою тень. Писатель показывает, что мир бесконечен, и никто никогда не узнает все имена. Л. И. Скуратовская, анализируя новеллы-фантазии – «Слово освобождения», «Правило имен», вошедшие затем в сборник «Двенадцать румбов ветра» (1975), отмечает, что в них впервые наметились не только контуры, но и законы мира Земноморья [5, р. 88]. Исследователь отмечает, что в концепции бесконечности языка (развиваемой в цикле Земноморья) «не только печальная, но и спасительная ограниченность возможностей познания; сама природа поставила ему предел, чтобы сохранить жизнь». Вот та образная конкретика, за которой видится писательнице эта романтическая надежда: чтобы вызвать бурю, волшебник должен назвать не только имя моря, но и имена всех его частей, всех заливов. В этой природе фантазирования увидено предпочтение, которое отдает писательница «фантазии» перед научной фантастикой. «Игра фантазии не используется писательницей для того, чтобы создать увлекательное приключенческое действие; наоборот, ей скучно, если физическое действие не отражает «психического действия» [5, р. 90]. Таким образом, очевидно, что слово для У. Ле Гуин – это не внешнее и условное в человеческой природе, а внутренняя реальность самого человека, и значит слово лишь то, что в него вкладывает человек. Отсюда такая «овнутренность» словесной ткани ее сочинений. Слово становится в романах У. Ле Гуин и писателей-нововолновцев (в романах Олдисса «Босоногий в голове», «Отчет о вероятности А», Муркока «Состояние Музак») не только моментом художественно-критических рефлексий, но и главным центром лингвофилософских дискуссий.

Библиографические ссылки

1. Barth J. The End of the Story. – N.Y.: Bantam, 1968.
2. Le Guin U. The Left Hand of Darkness. – N.Y.: Ace Books. 1969.
3. Le Guin U. The City of Illusion. – N.Y.: Harper Publishers. 1967.
4. Липин Г. В. Магия слов: Проблема языкового искусства современной фантастики // Структурные и функциональные параметры речевых единиц русского языка. – Днепропетровск: ДГУ, 1995. – С. 76–81.
5. Скуратовская Л. И. Романтизм и «революция» в английской и американской детской литературе. – Днепропетровск: ДГУ, 1990.

Надійшла до редколегії 22.01.08

УДК 811.111'42

Н. О. Лисенко

Дніпропетровський національний університет

ПОНЯТТЯ СТИСЛОГО ТЕКСТУ

У даній роботі розглядаються різні підходи до вивчення поняття компресії та стислого тексту. Стаття цікава тим, що в ній представлено різні визначення тексту, погляди деяких лінгвістів на існуючі види компресії, а також спроба дати визначення поняттю стислого тексту.

В данной работе рассматриваются различные подходы к изучению понятия компрессии и сжатого текста. Статья интересна тем, что в ней представлены различные определения текста, взгляды некоторых лингвистов на существующие виды компрессии, а также попытка дать определение понятию сжатого текста.

The this work deals with different approaches to the study of notion of compression and compressed text. The article is interesting for presentation of different definitions of text, points of view of some linguists on existing types of compression as well as an attempt to give definition to the notion of compressed text.

У даній статті в загальному вигляді розглядається проблема визначення стиснення тексту. Це питання є актуальним, тому що сьогодні поняттю стислого тексту приділяється все більше уваги лінгвістів, а також існує необхідність подальшого дослідження цієї проблеми.

Прикладами стислого тексту виступають словникові дефініції, рекламні об'яви, телеграми, анотації, реферати тощо. Тобто такі типи текстів, в яких відбувається скорочення певного обсягу інформації, як наприклад,

*Welcome to MEDAN
Polonia Hotel*

FOR COMFORT AND CONVENIENCE [11, с. 30].

Спочатку розглянемо визначення самого поняття «текст», якому на сьогоднішній день дають багато різноманітних визначень. Згідно з тлумачним словником російської мови С. І. Ожегова та Н. Ю. Шведової, «текст – внутренне организованная последовательность отрезков письменного произведения или записанной либо звучащей речи, относительно законченной по своему содержанию и строению» [7, с. 791]. У енциклопедичному словнику поняття «текст» трактується наступним чином: «1) Последовательность предложений, слов, построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы и образующая сообщение. 2) Словесное произведение. 3) Авторское сочинение без комментариев и приложений к нему» [9, с. 1324]. І. Р. Гальперін пропонує наступне визначення тексту:

«Это произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [3, с. 18]. Будь-який текст включає в себе якусь інформацію, тобто головною метою будь-якого тексту є передача інформації. Відмінність одного тексту від іншого полягає в об'ємі інформації, яка міститься в них, іншими словами – в їхній інформаційній насиченості [5, с. 231].

Однією із сторін у вивченні питання інформаційної насиченості текстів виступають різні способи подачі інформації у тексті, які включають економний та надмірний способи. Мовна економія – «опущение элемента в поверхностной структуре высказывания, несмотря на его присутствие в глубинной структуре» [4]. Надмірність інформації – наявність у поверховій структурі декількох елементів, які представляють один і той самий елемент глибинної структури, тобто це переважання знаків над змістом. Отже, одну і ту ж саму інформацію можливо передати у розгорнутому або стислому вигляді.

Зростаюче використання явища стиснення обумовлюється постійним збільшенням потоку інформації в різноманітних сферах життя і діяльності людини. Тому на перший план виходить новий спосіб подання інформації – «компресія», або «стиснення», головним призначенням якого є зберігання й передача інформації з мінімальною затратою ресурсів.

Мета даної статті – розглянути визначення компресії (стиснення) тексту, дослідити різні точки зору лінгвістів стосовно видів компресії та визначити поняття «стислий текст».

Найпростіше визначення змісту явища «компресії» полягає в наступному: зі слів, що входять до якогось словосполучення, залишається одне, яке вбирає в себе значення всього словосполучення. Іншими словами, відбувається опускання одних і зберігання інших елементів мовного повідомлення, а декодування змісту цього повідомлення відбувається за допомогою контексту або ситуації. На думку Н. С. Валгіної, інформаційна компресія – «это сжатие плана означающего при сохранении плана означаемого» [2, с. 241].

Необхідно розрізняти два види компресії: компресія у плані відображення й компресія у змістовному плані (М. В. Нікітін, Г. А. Риш). При компресії у плані відображення синтаксичні структури не зазнають змін, а лише скорочуються за певними правилами й їх можна легко відновити. Компресія у змістовному плані оперує так званими десигнаторами мовних структур, що дозволяє однозначно відновити зміст за допомогою його десигнаторів, які містяться у попередньому контексті. На думку Н. М. Ларіохіної, при компресії змісту відбувається відбір основної та скорочення або виключення додаткової (другорядної) інформації.

Н. Г. Калашник і Н. О. Гетьман пропонують розглядати компресію з точки зору ступенів стиснення: низького, середнього й високого. До низького ступеня належать такі прийоми, як стягнення та вилучення. Стягнення – це реконструкція (в основному – граматична) фрази або групи невеликих за обсягом фраз, які передають певну думку. Вилучення – це пропуск певної кількості слів у фразі, які не несуть суттєвого смислового навантаження. Для середнього ступеня стиснення основним способом є вилучення зайвої інформації, а також переміщення та заміна. Переміщення – це вилучення уривків з тексту (слів з речення), зміни у плані, викладі й реорганізації текстового масиву. Спосіб заміни полягає у перефразуванні, тобто передача інформації в дещо зміненому вигляді. До високого ступеня належить спосіб узагальнення – висновок, вираження основних результатів, надання загального значення.

Також існує ряд наукових робіт, присвячених таким проблемам, як компресія на комбінаторно-семантичному рівні (М. В. Нікітін), компресія змісту (Л. Вакарюк), синтаксична компресія (В. З. Санніков). На думку М. В. Нікітіна, компресія – «класс содержательно эквивалентных трансформаций синтаксических структур языка (включая сложные слова), правила исполнения которых предусматривают опущение одних и сохранение других элементов этих структур» [6, с. 67]. У русі еквівалентних трансформцій, пов'язаних з компресією, Нікітін пропонує розглядати такі явища в мові, як скорочення – еліпси, згортки, контамінації, стяжіння – контракції та ін. Л. Вакарюк вважає, що в умовах розширення інформаційного простору й необхідності збереження й передачі об'ємних за змістом даних, виникає необхідність у створенні більш містких у змістовному відношенні мовних форм. Наприклад, так званих універбів – слів, що являють собою семантично узагальнені комплекси, семантику яких можна розширити за допомогою приєднання додаткових змістових відтінків різного характеру (офіційна обстановка – офіціоз) [1, с. 73]. В. З. Санніков розглядає явище компресії (конденсації) як опущення деяких частин речення (підметів, додатків, означень, обставин). З точки зору лінгвіста, компресія полягає в тому, що при опущенні тих чи інших складових у реченні або словосполученні має залишитись одне слово, в якому міститься значення всього висловлювання. В. З. Санніков вважає, що значення опущених компонентів визначається контекстом, і пропонує називати їх нульовими [8, с. 111]. Н. С. Валгіна до способів інформаційної компресії відносить семіотичні (лексична компресія, синтаксична та формування мовних стереотипів) й комунікативні (згортання інформації та застосування повторної номінації) [2, с. 242].

Н. М. Ларіохіна стверджує, що компресія тексту без скорочення інформації, яка в ньому передається, ґрунтується на деяких лінгвістичних критеріях, за допомогою яких або визначається дублююча інформація, або відбираються найбільш економічні синтаксичні структури.

Г. А. Риш розглядає явище компресії у наступних її аспектах: мовна компресія як засіб утворення номінативних одиниць, компресія у плані синтаксису та компресія у комунікативно-психологічному плані [10]. Що стосується аспекту мовної компресії як засобу утворення номінативних одиниць, до нього можна віднести терміни та слова абстрактного значення, еквівалентні групі слів або реченню; скорочені слова (аббревіатури, усічені слова), еквівалентні слову або словосполученню; приказки та прислів'я, еквівалентні реченню та ін. У синтаксичному плані можна назвати, наприклад, компресію, виникаючу за рахунок використання різноманітних видів означень; компресію, виникаючу при заміні пасивних конструкцій активними тощо. У комунікативно-психологічному плані треба зазначити еліпси, команди у формі наказного речення, об'яви, вказівки у формі одночленного або неповного двочленного речення.

Кінцевим результатом процесу стиснення виступає текст, який в лінгвістиці має назву «стислий текст». Підсумовуючи згадану вище характеристику явища стиснення, стислий текст можна визначити як письмове інформаційне повідомлення (у вигляді тексту), створене за допомогою економії певних мовних засобів (семантичних, стилістичних тощо) з метою отримання більш систематизованих даних у обсяговому та змістовному плані. Стислим можна вважати й початково стислий текст, тобто створений без скорочення більш повного за обсягом і змістом тексту; й текст, який є згорнутим варіантом повного тексту.

Враховуючи задачі, які були поставлені в даній статті, можна зробити наступні висновки. По-перше, компресія – це процес скорочення мовного повідомлення, яке відбувається за допомогою відбору основної інформації та опущення елементів другорядної. По-друге, необхідно розрізняти види компресії: компресія у плані відображення й компресія у змістовному плані; компресія згідно з трьома

ступенями (низький, середній й високий); компресія на комбінаторно-семантичному рівні; синтаксична та лексична компресія; компресія у комунікативно-психологічному плані. По-третє, стислий текст – це результат процесу компресії, який дозволяє передавати інформацію у згорнутому й систематизованому вигляді без втрати основного змісту з метою економії часу та мовних засобів. Що стосується перспектив даної роботи, результати цього дослідження можуть бути застосовані у подальшому вивченні питань, присвяченого стислим текстам та різним типам таких текстів.

Бібліографічні посилання

1. Вакарюк Л. Компресія смисла в комунікативному аспекте // *Studia methodologica*. – Тернополь, 1997. – Вып. 3. – С. 70–74.
2. Валгина Н. С. Теория текста. – М., Логос, 2003.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М., 1981.
4. Гизатулин С. Л. Семантическая экономия и избыточность речи // *Филологические науки*. – 2001. – № 2. – С. 80.
5. Кубрякова Е. С. Текст. Структура и семантика. Т. 1. – М., 2001. – С. 72–81.
6. Никитин М. В. О компресии речи на комбинаторно-семантическом уровне // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. – Горький, 1976. – Вып. 7. – С. 65–70.
7. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1997. – 944 с.
8. Санников В. З. Синтаксическая компресия: // *Русский язык в зеркале языковой игры*. – М., 1999. – С. 111–113.
9. Советский энциклопедический словарь. – М., 1980. – 1600 с.
10. Риш Г. А. К понятию компресии в языке // *Вопросы семантики индоевропейских языков*. // Тр. Самарканд. ун-та. 1973. – Вып. 246. – С. 36–48.
11. *Garuda Magazine*. Vol. 2. – № 4. – 1982.

Надійшла до редколегії 25.12.07

УДК 811.11'42

Т. В. Мартинюк

Буковинська державна фінансова академія

ПРЕСУПОЗИЦІЙНІ СТРУКТУРИ КОНВЕРСНИХ ДІЄСЛІВ

Стаття направлена на розгляд корелятивних відношень та виявлення основних пресупозиційних структур конверсних дієслів у структурі дискурсу.

Статья направлена на рассмотрение коррелятивных отношений и определение основных пресупозиционных структур конверсных глаголов в структуре дискурса.

The article aims at the analysis of the correlative contacts and definition of basic structures of converse verbs in the structure of discourse.

Останнім часом значна увага звертається на те, що зростає вживання імпліцитних конструкцій в мовленні, так як імпліцитність проявляється в різних сферах діяльності: від повсякденного життя і до наукової сфери. Вчені, які досліджували це явище (І. Н. Горелов, Л. Н. Мурзин, Н. Д. Голев, В. Г. Гак), пов'язують це з використанням мовцем лише обмежених ресурсів мови, незважаючи на її багатство. І не слід забувати, що деякі ресурси (мовні одиниці) є багатозначними. Людський розум, як певна інформаційна система, спроможний інтерпретувати мовні одиниці завдяки індивідуальному й колективному досвіду.

Як зазначалось вище, кожна мовна одиниця є багатозначною та має свій семантичний потенціал, який дає мовцю можливість зрозуміти початкові значення та пов'язані з цими значеннями ситуації. Проте в свідомості людини, при сприйнятті інформації, не виникають відразу всі значення мовної одиниці, а лише одне відповідне значення. Цей факт дає нам змогу стверджувати, що семантичний потенціал мовної одиниці майже ніколи не реалізується повністю, реалізується лише певна його частина. Саме тому зміст мовної одиниці залежить від її «мовного середовища», реалізації з іншими компонентами і може зовсім не співпадати з її вихідним/первинним значенням. Яскравим прикладом є дієслово *to manage*, яке в тлумачних словниках має значення:

1. *to succeed in doing something difficult, especially after trying very hard (Jenny managed to pass her driving test on the fifth attempt);*
2. *to succeed in dealing with problems, living in a difficult situation etc (Frankly, I don't know how single parents manage);*
3. *to succeed in buying the things you need to live even though you do not have very much money (People like Jim have to manage on as little as \$75 a week);*
4. *to be able to do something or carry something without help;*
5. *used jokingly to mean to do something that causes problems (I don't know how I managed to arrive so late);*
6. *to direct or control a business and the people who work in it; to be the manager of (The company had been very badly managed);*
7. *to use your time or money effectively, without wasting them (Helena's never been very good at managing her money);*
8. *to succeed in keeping something neat and tidy (He'll never manage such a big garden on his own);*
9. *to control the behaviour of a person or animal, so that they do what you want (Audrey has the knack for managing difficult children);*
10. *to be able to do something because you are strong enough or healthy enough;*
11. *to be able to eat or drink something (I think I could manage another glass of wine);*
12. *to agree to meet someone or do something with them, even though you are busy (We should meet soon, can you manage Wednesday evening) [13, с. 866].*

Отже, як бачимо, мовна одиниця набуває інших значень у різних соціальних контекстах, які не співпадають з вихідним значенням у структурі дискурсу.

Метою даного дослідження є розгляд пресупозиційних структур конверсних дієслів, які у дискурсі представляють одну й ту саму дію чи відношення з протилежних сторін (*to manage* ⇔ *to fail*; *to credit* ⇔ *to debit*; *figure* ⇔ *ground*; *project* ⇔ *labour*; *to accept* ⇔ *to refuse*; *to admit* ⇔ *to deny*).

«I have no objection to admit, my Lord», said Serjeant Snubbin...

«Containing a position which I deny», interrupted he of the dirty countenance.

Конверсні дієслова пов'язані між собою не тільки усередині речення, між ними, на нашу думку, існує ще й смисловий зв'язок, тобто вживання одного дієслова у дискурсі передбачає появу в подальшому іншого конверсного дієслова. Якщо в контексті вжита лише одна мовна одиниця, то ми можемо докодувати її прототип завдяки акту обміну/передачі, що є можливим, за словами В. А. Звєгінцева, через відсутність у дискурсі графічних меж [8]. Розглянемо приклади:

He refused my offer of hospitality (відповідно йому було щось запропоновано).

The villainy, however, which could first borrow money of his faithful follower... (з цього випливає, що *money were lent*, хоча в подальшому контексті це і не вказано).

Отже, конверсиви виражають двосторонній процес, тобто мають дві фази (початку та кінця) та представляють у дискурсі одну й ту саму дію чи відношення в різних напрямках. Візьмемо для прикладу конверсну пару дієслів *to borrow* – *to lend*, чий відношення схематично можна представити наступним чином:

*X borrows A from Y → Y lends A to X («May I borrow your lawn mower?»);
Y lends A to X → X borrows A from Y («I will lend you my car»)* [12, с. 50.].

1) *These companies are also not allowed to borrow from each other.*

2) *It may also be useful from time to time to see if a lending institution has inappropriate ties to the company, such as partial or full ownership in its stock by the person responsible for obtaining debt agreements.*

3) *... a prudent lender will typically not lend more than 50% of the value of the raw materials ...*

Як бачимо з наведених прикладів, підтверджується існування взаємозалежних відносин між об'єктами X та Y та виявлення пресупозиційної ситуації. Пресупозиція – спільний фонд знань, спільний досвід, спільні попередні відомості про явище, подію, стан речей тощо, якими володіють комуніканти; зона перетину когнітивних просторів учасників комунікації, яка актуалізується в процесі спілкування [1, с. 181]. В лінгвістичних дослідженнях традиційно розрізняють два види пресупозиції: екзистенціональну та лексичну [9, с. 230]. Екзистенціональні пресупозиції є похідними від комунікативної структури цілого виразу, наприклад, смисл «Mike doesn't have a car» впливає з виразу «Mike borrowed a car yesterday». Лексичні пресупозиції змістовно пов'язані із лексичним значенням, наприклад, *A bought B from C → C had B and C sells B to A.*

Досліджуючи конверсні дієслова *to lend* та *to borrow* у структурі дискурсу, можна виявити їх основні пресупозиції:

- 1) X doesn't have A;
- 2) X needs A;
- 3) Y has A;
- 4) X knows that Y has A;
- 5) X asks Y to borrow A;
- 6) Y offers A to X;
- 7) Y has no need in A, etc.

Так, аналіз конверсивів як засобів вираження фазовості у структурі дискурсу підтверджує нашу гіпотезу про те, що вживання в дискурсі одного дієслова зумовлює вживання іншого. Можна також припустити, що одне дієслово виступає з відкритою семою (в даному випадку це *to give*), а вживання іншого передбачається у подальшому дискурсі. Дієслова корелятивних пар можна називати каузативними, через те що вони «притягують» дієслова протилежної фази. Фазовий процес може і не знаходити повного вираження у дискурсі, але факт існування однієї фази передбачає існування іншої, наприклад: *They borrowed heavily from the bank to start their new business* [13, с.143], тут дієслово *borrow* притягує дієслово *lend* (*give a loan*), тобто зрозуміло *they borrowed → the bank lent*.

Хоча у системі мови ці конверсні дієслова виступають антонімами, проте при введенні конструкту у фазовість вони стають конверсивами. Проаналізувавши фактичний матеріал, можна зробити висновки, що фазовість мовлення є закономірним явищем, оскільки окремі мовні акти структурно пов'язані темою й метою спілкування.

Перспективою подальшого розвитку у даному напрямку є аналіз екзистенціональних та лексичних пресупозицій конверсних дієслів у дискурсі.

Бібліографічні посилання

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: Підручник. – К., 2004. – 334 с.
2. Бондаренко А. В. Теория функциональной грамматики. Темпоральность. Модальность. – Л., 1990.
3. Гак В. Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – 768 с.
4. Голев Н. Д. Динамический аспект лексической мотивации. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1989. – 252 с.

5. Голев Н. Д. К основаниям деривационной лексикологии русского языка: лексико-деривационные контексты как форма проявления деривационной энергетике слова в тексте (проблемы, задачи, перспективы) // *Очерки по лингвистической детерминации и дериватологии русского языка*. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. – С. 13–33.
6. Горелов И. Н. Невербальные компоненты коммуникации. – М., 1980.
7. Добричев С. А. К вопросу о presupпозиции конверсных глаголов в английском языке // *Проблемы семантического синтаксиса английского языка*. Республ. сб. – Пятигорск, 1977. – С. 20–29.
8. Звегинцев В. А. Предложение и его отношение к языку и речи. – М.: Эдиториал КРСС, 2001. – 307 с.
9. Кустова Г. И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.
10. Мурзин Л. Н. Основы дериватологии. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1984. – 56 с.
11. Мурзин Л. Н. Принцип деривации и деривационная грамматика // *Очерки по лингвистической детерминации и дериватологии русского языка*. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1998. – С. 238–248.
12. Панова Е. А. Звук и смысл / Семантика языковых единиц; Докл. VI Международ. конф. – Т. 2. – М., 1998.
13. Черненко Т. В. Конверсиви у семантиці фазовості // *Матер. I Міжнар. наук.-практ. конф. «Науковий потенціал світу '2004»*, 1–15 листопада 2004 р. – Т. 68. Філологічні науки. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2004. – С. 49–52.
14. *Dictionary of Contemporary English*. Great Britain, Longman: RR Donnelly Sons Company, 1995. – 1668 p.
15. *The Oxford Paperback Thesaurus*. – Oxford: OUP, 1994. – 910 p.

Надійшла до редколегії 22.12.07

УДК 811.111:821.111.

О. І. Панченко

Дніпропетровський національний університет

ПРИЧИНИ ПОЯВИ МОВНОЇ КОМПРЕСІЇ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У статті розглядаються різні підходи до визначення причин компресії. Визначаються матеріальні, технічні та суб'єктивні причини появи цього лінгвістичного феномена. Компресія ілюструється прикладами її прояву на різних рівнях, зокрема графічному.

В статье рассматриваются различные подходы к определению причин компрессии. Определяются материальные, технические и субъективные причины появления данного лингвистического феномена. Компрессия иллюстрируется примерами ее проявления на разных уровнях, в частности графическом.

Various approaches to the definition of compression reasons are considered. Material, technical and subjective reasons of its appearance are established. Compression is illustrated by its examples on various levels, graphic in particular.

У статті в загальному вигляді ставиться проблема виявлення причин мовної компресії. Ця проблема є актуальною, оскільки на сучасному етапі розвитку суспільства великі обсяги інформації потребують скорочених засобів їх передачі. Проблемам компресії у мові присвячені роботи багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників, серед яких можна назвати Р. О. Будагова, Н. В. Лебедеву, М. А. Ярмашевича, Г. В. Пана, А. Мартіне, М. Марло та інших.

Метою даної статті є класифікація причин компресії та підтвердження цієї класифікації деякими прикладами. Матеріалом дослідження є наукові стислі тексти, зокрема словникові дефініції.

У будь-якій мові помітною виявляється тенденція до скорочення тексту в кожному випадку, коли цьому сприяють певні умови. Можна виявити два типи причин компресії – об'єктивні (ті, що зумовлені зовнішніми обставинами) та суб'єктивні (зумовлені бажанням автора досягти певної мети).

Серед об'єктивних причин можна виділити дві підгрупи: матеріальні (економія матеріальних та розумових ресурсів) та технічні (економія місця тощо). Одна з найважливіших причин лінгвістичної компресії – це необхідність економити матеріальні засоби та ресурси, а саме: грошові витрати, ресурси паперу тощо. Так, наприклад, грошовий фактор має місце при публікації об'яв у газетах, надсиланні телеграм тощо.

Другою за значущістю причиною у багатьох випадках є економія часу. Так, наприклад, застосування загальноприйнятих скорочень, умовних позначень та ін. при створенні різноманітних документів, заповненні форм та анкет сприяє економії робочого часу. Оскільки більшість повідомлень створюється на папері, то постає питання його економії, що також впливає на вигляд та форму тексту. Цей фактор, безперечно, має місце під час створення газетних оголошень, стислих повідомлень, ряду протоколів, інструкцій тощо.

Також до економії в матеріальній сфері може бути віднесена економія розумових ресурсів та зусиль. Це виявляється суттєвим при створенні таких жанрів компресованого тексту, як реферат, анотація, план, словникова дефініція, оскільки полегшує процес орієнтації у вирі існуючої літератури. Наприклад, основною причиною мовної компресії у словниковій дефініції є необхідність економії місця у словнику, разом із бажанням подати її зміст так, щоб його можна було легко та швидко сприйняти та засвоїти без витрат розумових зусиль.

Серед технічних причин компресії можуть бути названі нестача або обмеженість місця. Так, наприклад, при створенні газетних оголошень або повідомлень на дошці впливовим виявляється критерій доступності місця, що обмежує об'єм тексту.

Крім об'єктивних причин, звісно, існують і суб'єктивні, зумовлені прагненням автора створити той чи інший компресований текст з певною метою. Наприклад, при створенні анотацій до художніх творів або газетних заголовків, головна мета автора – привернути увагу читача до відповідного повного тексту.

Іншою важливою суб'єктивною причиною компресії тексту є прагнення до створення певного стилістичного ефекту. Ця причина найбільш актуальною виявляється у сфері художнього стилю. Прикладами текстів, що були створені за останньої причини, можуть бути названі анекдот та афоризм.

Отже, можна зробити висновок, що компресія у мові може бути зумовлена різноманітними причинами, що так чи інакше впливають на жанр та форму компресованого тексту. У стислих текстах науково-технічного стилю, зокрема у словникових дефініціях, компресія інформації може відбуватись на графемному рівні. Найбільш поширеним засобом стиснення тексту на цьому рівні можна вважати різні види графічних скорочень, тобто умовних скорочень слів, що зустрічаються лише на письмі й розшифровуються під час прочитання уголос. Прикладами таких скорочень можна назвати загальноприйняті скорочення сторін світу (*S, N, SE*), вимірювань (*ft, in*) та ін. (*etc.*)

У словниковій дефініції на графемному рівні можна виділити наступні сфери прояву мовної компресії:

- буквені скорочення;
- специфічне застосування розділових знаків;
- система розташування матеріалу.

Буквені скорочення

У словниковій дефініції скорочення та пропуск певних літер зумовлені прагненням створити максимально стислий текст. Такі скорочення не є особливими лексичними одиницями, оскільки існують лише на письмі. Слід також зазначити, що такі скорочення мають різноманітну структуру й тому їх можна класифікувати, спираючись на певні критерії.

Буквені скорочення, що існують у словниковій дефініції, можуть бути розподілені на такі дві великі групи:

1) традиційні буквені скорочення, які можуть зустрічатися в усіх жанрах та стилях мови:

A. D. (Anno Domini), B. C. (before Christ)

etc. (et cetera)

i.e. (id est = in other words)

e.g. (exempli gratia = for example)

N (North), SE (South East)

2) специфічні буквені скорочення, типові для словників:

cf. (confer = compare)

S (spoken), W (written)

pp (past participle or pages)

У деяких словниках основні скорочення, що вживаються в них, наводяться в спеціальному розділі, котрий зазвичай носить назву «Список основних скорочень» або «Скорочення та символи», що значно полегшує роботу читача зі словником. До таких списків, як правило, включаються скорочення, що позначають граматичні (*pp, Gp, v, adj., fem, Vnm*), стилістичні (*arch., fig, joc, sl*) особливості вживання слова, джерело походження або варіант мови, де вживається слово (*AmE, BrE, NZ - New Zealand, MFr - Middle French*), та багато інших.

Графічні скорочення також не можна вважати цілком однорідними з точки зору частин, що підлягають скороченню. Взагалі виділяють такі їх різновиди:

1) скорочуються всі літери слова, окрім першої:

v - verb, n - noun

C - countable noun, U - uncountable noun

У словарній статті, як правило, такі скорочення виступають у ролі граматичних вказівок, і тому можуть бути легко розшифровані та зрозумілі;

2) скорочується середина та кінець слова, а лишаються перші 2-3 літери:

usu - usually, esp - especially

obs - obsolete, sl - slang

unc - uncertain

Скорочення такого типу можна вважати більш автономними, оскільки більшість з них може бути зрозуміла навіть поза контекстом;

3) ненормативні скорочення, коли «вилускаються» лише деякі літери із середини слова:

fml - formal, infml - informal

Gmc - Germanic

bk - book, ft - feet

4) скорочуються частини складного слова або фрази:

sb - somebody, sth - something.

Специфічне застосування розділових знаків

Розділові знаки у стислому тексті можуть мати значне інформаційне навантаження. Так, у словниковій дефініції, зокрема, значну роль відіграють різні види дужок, різноманітні математичні й графічні символи та ін. Наприклад, дужки застосовуються з метою виділення певної інформації для привернення до неї уваги читача. В дужках, як правило, наводиться:

1) транскрипція слова:

flay /flei/ v

ob-tai-na-ble /əbrteinəbəl/ adj;

2) інформація етимологічного характеру:

burglar n [*< Ofr. < Anglo-L. < LL. burgulator; ? < Gmc. burg, a dwelling + L. latro, robber*];

3) інформація щодо граматичних, стилістичних та ін. особливостей вживання слова у мові;

4) інформація про варіанти слова та його словоформи або похідні.

У словниковій дефініції широко використовуються також різноманітні символи. Так, наприклад, при наведенні інформації щодо етимології слова застосовуються наступні знаки:

< – для позначення джерела походження та попередньої форми даного слова ((derived) from);

? – вказує на те, що джерело походження слова лишається невизначеним або існують сумніви щодо нього, оскільки не існує прямих доказів (uncertain);

+ – для вказівки на те, що слово є складним і складається з частин, що поєднані знаком «плюс».

Широкого використання також набуває у словниковій дефініції й знак «-» (дефіс), котрий вживається з метою скорочення повної форми слова при зазначенні особливих форм слова або його похідних.

e.g. *liquify* v (pt, pp -fied); *specialize*, -ise v

tatty adj (-ier, -iest); *circumstance* /.

В даному випадку дефіс замінює спільну частину слів, а після нього наводиться лише диференціююча частина.

Також дуже широко в словниковій дефініції застосовуються такі знаки:

= – позначає «the same as»;

~ – замінює заголовне слово у прикладах його вживання та фразеологічних висловах;

/ – вживається замість слова «or».

Система розташування матеріалу

Система розташування матеріалу у словниковій статті відіграє визначальну роль, оскільки спрямована на привертання уваги користувача до певної, необхідної йому, інформації та скорочення затрачуваного на пошуки часу. Так, наприклад, заголовне слово в статті, як правило, виділене жирним (іноді трохи більшим) шрифтом або іншим кольором (у випадку кольорового словника).

Похідні від заголовного слова розташовуються в межах тієї самої словникової статті, в спеціальній секції, й також виділяються жирним чи напівжирним шрифтом, що значно полегшує їх пошук. У випадку багатозначного слова, різні визначення відокремлюються одне від одного за допомогою цифр або літер (якщо різниця між значеннями слова не дуже велика).

Різнманітні приклади застосування заголовного слова у мові зазвичай виділяються курсивом. Таким чином, застосування різних типографічних можливостей, таких як виділення інформації жирним або курсивом, застосування великих та малих літер, різноманітних розділових знаків та символів, а також специфічна побудова словникової статті ведуть до економії часу та затрачуваних зусиль й підвищують інформаційну насиченість тексту.

Отже, можна зробити висновок, що компресія на графемному рівні є достатньо різноманітною й звертає на себе увагу навіть при поверхневому знайомстві з текстом.

М. В. Теплова

Дніпропетровський національний університет

АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ BIOTECHNOLOGY В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

У статті представлені результати аналізу концепту *biotechnology* в сучасній англійській мові з точки зору традиційної термінології та когнітивного аналізу.

Стаття представляє результати аналізу концепта *biotechnology* в сучасній англійській мові з точки зору традиційної термінології та когнітивного аналізу.

The article deals with the analysis of the concept 'biotechnology' in English in terms of traditional terminology and cognitive model analysis.

Людина живе у вербалізованому світі, де пізнання дійсності відбувається шляхом репрезентації її фрагментів у мові. Кожний новий етап у розвитку суспільства супроводжується виникненням нових реалій та явищ, що зрештою призводить до вироблення нових поглядів на дійсність. Новий тип світосприйняття потребує нових концептів, виражених у мовній формі. На початку 70-х років минулого століття людство, особливо мешканці країн Західної Європи, почало усвідомлювати необхідність берегти природу як середовище існування всього живого на Землі, економити природні ресурси та шукати нові шляхи задоволення матеріальних та фізичних потреб людини, які б не зашкоджували довкіллю. Теорія і практика показали, що екологічна складова є невід'ємною частиною людського розвитку. Сьогодні екологічна проблематика набуває все більшої значущості для сучасного суспільства, перетворюючись на вагомий фактор у повсякденному житті людства. Безпечне довкілля стає однією з основних цінностей, до якої звертаються кандидати на високі посади під час виборчих кампаній. У владних структурах кожної країни існують комітети або відділи, що займаються питаннями екології. У результаті власного бурхливого розвитку, потреб практики, особливо пов'язаних з рішенням проблем продовольства, раціонального використання й охорони навколишнього середовища і природних ресурсів, обумовлених досягненнями науково-технічного прогресу, інтереси сучасної екології вийшли за рамки її біологічних меж. Одним з ключових понять в екології виступає *biotechnology*, наряду з *Chornobyl*, *pollution*, *global warming* та ін. Зараз ми переживаємо період розвитку лінгвістики, в якому помітний вплив когнітивної науки, і тому аналіз мовної картини світу сьогодні прийнято здійснювати саме шляхом вивчення концептів, що розуміються як «узагальнені уявлення, що отримують мовне вираження у вигляді цілої низки слів, кожне з яких пов'язане з тією чи іншою стороною, особливістю цього узагальненого уявлення, що склалося у даному мовному колективі про деякі явища дійсності [2, с. 43]. Отже, дана стаття присвячується дослідженню когнітивної моделі концепту *biotechnology* в сучасній англійській мові.

Базовим терміном у когнітивній лінгвістиці є поняття вербалізованого (мовного) концепту. Цей термін служить для пояснення ментальних або психічних ресурсів нашого пізнання або тієї інформаційної структури, яка відображає знання та досвід людини. Це оперативно-змістовна одиниця пам'яті, ментального лексикону, усієї картини світу, відображеної в людській психіці.

Категорія концепту розглядається в більшості праць: фактично немає досліджень, де концепт не розглядається як головне або робоче поняття. Це свідчить про

те, що в сучасних напрямках лінгвістики (антропоцентричному, когнітивному, дискурсивно-комунікативному) дане поняття має великий, у повній мірі ще не реалізований потенціал. Саме поняття концепту дозволяє інтегрувати такі категорії, як слово, мислення, культура. Концепт створює передумови для комплексного вивчення даних категорій, забезпечує комплементарність результатів розрізнених досліджень [3, с. 363].

Найбільш відомою в когнітивно-лінгвістичному відношенні стала теорія когнітивної граматики Р. Лангакера, головна мета якої – вивчення семіологічної функції мови. Природа мови аналізується по моделі, що заснована на вживанні [12–14].

Практично жодне дослідження концепту не обходиться без визначення, даного Ю. С. Степановим: «Ступок культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в сознание человека, то, посредством чего человек сам входит в культуру, ...это тот «пучок» представлений, понятий, знаний, ассоциаций, переживаний, которые сопровождают слово. В отличие от понятий концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновения» [5, с. 40–41]. Такому розумінню концепту близьке визначення В. І. Карасика: «Ми говоримо про наявність імен концептів у тому випадку, якщо галузь, яка концептуалізується, осмислена у мовній свідомості та має однослівне позначення» [1, с. 129–130]. Структура концепту визначається можливостями засобів, що маніфестують концепт: поняття в сфері науки, образу в сфері мистецтва й у діяльностному аспекті в повсякденному житті.

На відміну від значень слова, концепт – це сукупність усіх значень слова, цілісний змістовий образ, що асоціюється з даним словом. Він формується у процесі сприйняття слова у складі різнорідних й різноманітних вживань [4].

Таким чином, концепт охоплює весь зміст слова аж до суб'єктивних і помилкових тлумачень.

Концепти можуть означати як одиничні об'єкти, так і відноситися до цілого ряду понять, наприклад, концепт waste. Такий концепт має певну структуру, бо включає деякі поняття (toxic waste \ industrial waste) та виключає інші поняття, наприклад, Chernobyl. За визначенням, наданим Р. Дірвеном у праці «Когнітивне дослідження мови та лінгвістики», концепти, що структурують наші думки, є концептуальними категоріями, тобто «концептами сукупності понять, що можуть бути виражені як мовні категорії» [8, с. 21].

Більшість мовних знаків мають певний концептуальний зміст та показують, як ми розглядаємо цей зміст. Ці знаки виступають в якості лексичних категорій, члени яких залежно від їх статусу можна поділити на прототипні (центральні) та периферичні.

Виділяють 4 типи концептів: об'єкти; процеси та дії, що виконуються за допомогою, для або об'єктами; якості, за допомогою яких ми розрізняємо об'єкти; відносини або те, що ми бажаємо встановити між будь-якими трьома концептами [16, с. 27].

Згідно з традиційною термінологією кожному концепту треба призначити певне місце в логічно або онтологічно побудований системі для того, щоб визначити його. Дефініція вказує супідрядний термін та необхідні та достатні якості, що відрізняють цей концепт від пов'язаних з ним концептів [18, с. 76]. Наш аналіз заснований на текстовому матеріалі, що складається із фахових публікацій, словників та енциклопедій у сфері біології та екології, у яких автори намагаються визначити концепт biotechnology, що набув нового значення з появою можливості використання ДНК як інструмента для вироблення матеріалів. У найбільш загальному значенні біотехнологію можна визначити як «наукову маніпуляцію організаціями, зокрема на молекулярно-генетичному рівні, з метою виробництва корисних товарів» [15, с. 16–17].

Розглянемо декілька фрагментів:

DEF 1: Biotechnology can be defined as the commercial application of engineering and technological principles of the life sciences [10, c. 149].

DEF 2: The traditional definition of biotechnology is that it is the exploitation of the biochemical potential of microorganisms for medical, agricultural and industrial purposes. ... but, the ability to transfer genes back into living organisms has dramatically extended the scope of biotechnology [11, c. 414].

DEF 3: Biotechnology is a term that defies simple definition. Some people equate it with the field of genetic engineering, while others take a broader viewpoint, defining it as any application of biological knowledge. ...To reduce confusion we will limit our interpretation to the two areas most often equated with biotechnology: the genetic engineering of organisms; the other area in the fields of tissue (and cell) culture [7, c. 14].

DEF 4: the exploitation of microbes and other types of cells to produce useful materials and facilitate industrial processes [6, c. 53].

DEF 5: Activity which leads to the conversion of raw materials into final products. Either the raw material and/ or an entity involved in the transforming process has a biological origin [17, c. 105].

З об'єктивістської точки зору традиційної термінології дефініція заснована на місці, яке даний концепт займає в певній концептуальній системі. Згідно з цією позицією можна дати інтенціональне визначення, тобто таке, що встановлює супідрядний концепт та перелічує диференціальні характеристики з метою встановлення положення концепту, що визначається, в даній концептуальній системі та відокремити його від інших концептів. З іншого боку, існує також і екстенціональна дефініція, що складається з переліку усіх різновидів на тому ж самому рівні абстракції або всіх індивідуальних об'єктів, що належать до концепту, який визначається [9, c. 163].

Аналіз наданих дефініцій показує, що практично неможливо знайти супідрядний термін для концепту *biotechnology*, оскільки він не визначається в межах таксономічної концептуальної структури типу «біотехнологія – це тип А з наступними характеристиками, що відрізняють його від інших концептів (С та D) на одному горизонтальному рівні». Лише у 5 дефініції («вид діяльності, що призводить до перетворення сировини у кінцевий продукт») знаходимо супідрядний термін *activity*, надто загальний та невизначений. Оскільки існує декілька можливих супідрядних термінів (гіперонімів), важко знайти характерні риси, що відокремлюють біотехнологію від інших термінів на тому ж самому горизонтальному рівні. Біотехнологія, а також мікробіологія, молекулярна генетика, біохімія та ін., є міждисциплінарними, бо їх виникнення було результатом поступового розвитку та нових надбань у декількох дисциплінах.

У справжній таксономії супідрядний термін має бути того ж типу, що й *biotechnology*, тобто терміном, що вказує категорію з більш загальним інтенціональним значенням і з екстенціональним значенням, ширшим за те, що має термін *biotechnology* [18, c. 85].

У традиційному аналізі екстенціоналом концепту *biotechnology* буде усе, що вважається різновидом або частиною біотехнології. Оскільки за своєю природою цей концепт є міждисциплінарним та складним, важко дати вичерпний список усіх типів та складових частин біотехнології. Інтенціонально *biotechnology* є груповою категорією («umbrella category», за термінологією Р. Темерман [18, c. 89]), яку неможна визначити на основі супідрядного терміна та простих характеристик. Отже, для аналізу цього концепту треба звернутися до когнітивної моделі прототипності, зокрема до альтернативного розуміння ітенціоналу та екстенціоналу категорій.

Для того щоб виявити референціальну екстенціональну структуру категорії, треба розглянути інші елементи, що входять до її складу. Екстенціонал категорії можна визначити як індивідуальні приклади, що належать до цієї категорії. Для більш абстрактних категорій, подібних біотехнології, кожен випадок посилання на цю категорію у комунікативній ситуації (наприклад, у тексті) може вважатися зразком категорії, тобто окремим посиланням у лінгвістичному контексті, що належить до даної категорії. На інтенціональному рівні розглядаються дефініції категорії. Однак стосовно категорій з прототипною структурою існує певна гнучкість та неясність, бо немає визначення з необхідними та достатніми характеристиками [18, с. 85].

Аналіз наведених дефініцій показує, що ядерний компонент значення концепту *biotechnology* має наступну структуру: *біотехнологія* – це застосування *X*, щоб досягти *Y*. Окрім того, знаходимо такі варіанти:

(а) застосування замінюється на використання (DEF 2 та DEF 4) або діяльність (DEF 5);

(б) елемент *X* може бути виражений як «інженерія та технологічні принципи наук про життя» (DEF 1), «біохімічний потенціал мікроорганізмів» (DEF 2), «біологічне знання» (DEF 3), «мікроби та інші типи клітин» (DEF 4);

(с) елемент *Y* може бути виражений як: «вироби, що можна продати (DEF 1), «медичні, сільськогосподарчі та промислові напрями» (DEF 2), «велика кількість проєктів у різних сферах – від сільського господарства до сучасної генної інженерії (DEF 3), «щоб виробляти корисні матеріали та сприяти промисловим процесам» (DEF 4), «кінцеві продукти» (DEF 5).

Тепер можливо виявити суть значення для *X* та *Y*: загальний деномінатор для *X* – «біологічні методи», для *Y* – «комерційні результати». Отже, прототипне ядро категорії можна визначити так: «Біотехнологія – це застосування біологічних методів, щоб досягти комерційного результату».

Аналіз на рівні екстенціональної структури показує, що категорія *biotechnology* не має чітких меж за таких причин: 1) у різних контекстах на перший план висуваються різні характеристики; 2) інформація надається у декілька аспектах, та, в залежності від змінної точки зору, здається, що категорія змінюється. Разом з цим, існують структуроутворюючі фактори для визначення екстенціоналу категорії *biotechnology*, а саме, той факт, що біотехнологія цілком пов'язана із створенням продукту та, залежно від дисципліни (аспекту), в якій застосовується біотехнологія, виробляються різні продукти, наприклад:

Генетика – перетворені рослини, тварини, грибки, бактеріальні гени;

Мікробіологія – ензими, вуглеводи, протеїни;

Імунологія – гібридні антитіла;

Сільське господарство – стійкі до гербіцидів та комах рослини;

Ботаніка – плазмогенний активатор тканин;

Медицина – клонований гормон зросту людини, фактор епідермального росту, інтерферони, інтерлейкіни, відбитки;

Екологія – мікроорганізми для розкладу відходів [19, с. 203].

Проведений аналіз текстів з визначенням концепту *biotechnology* дозволяє нам зробити наступні висновки:

– у межах традиційної термінології неможливо дати визначення концепту *biotechnology*, тобто знайти супідрядний термін, доповнений необхідними та достатніми характеристиками, що відокремлюють цей концепт від інших, пов'язаних із ним концептів; така дефініція буде надто обмеженою, враховуючи усі елементи, що знаходимо в дефініціях, даних фахівцями;

– *biotechnology* є гнучкою категорією, точка зору змінює вибір того, що виражається у різних дефініціях;

- концепт *biotechnology* є груповою категорією з прототипною структурою, що вимагає альтернативних методів та принципів опису;
- багато аспектів інформації, що традиційно вважалися менш доречними, вимагають переосмислення в описі категоризації та значення у термінографії;
- інформація, що традиційно вважалася енциклопедичною, тобто несуттєвою для дефініцій, виявляється обов'язковою для розуміння такого складного концепту або групової категорії, якою є *biotechnology*;
- термінологія може знайти методологічну та теоретичну підтримку у когнітивному аналізі концептів.

Бібліографічні посилання

1. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград, 2000.
2. Левицкий Ю. А. Это голос омара (заметки по поводу когнитивной лингвистики): Лексикология. Терминоведение. Стилистика. – М., 2003.
3. Мишланова С. Л. Современная концептосфера: направления и перспективы / С. Л. Мишланова, Т. М. Пермякова // Стереотипность и творчество в тексте: Межвуз. сб. научн. тр. – Пермь, 2004.
4. Рябцева Н. К. Научная речь на английском языке. Руководство по научному изложению: Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики. Новый словарь-справочник активного типа. – М., 2000.
5. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. (Опыт исследования). – М., 1997.
6. British Medical Association. Our Genetic Future. The Science and Ethics of Genetic Technology. – Oxford: Oxford University Press, 1992.
7. Brum and McKane. Biology: Exploring Life. – New York: John Wiley & Sons, 1989.
8. Dirven, Rene. Cognitive Exploration of Language and Linguistics. – Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company, 2004.
9. Felber H. Terminology Manual. – Vienna: Infoterm, 1984.
10. Harford S. Genetic Engineering and the Pharmaceutical Industry. // Molecular Biology & Biotechnology. – London: Royal Society of Chemistry, 1988.
11. Kingsman S. & A. Kingsman. An Introduction to Gene Analysis and Exploitation. // Eukaryotes. – Oxford: Blackwell Scientific Publications, 1988.
12. Langacker R. A. View of Linguistics Semantics, Topics in Cognitive Linguistics. – Amsterdam—Philadelphia, 1988.
13. Langacker R. A. Dynamic Usage-Based Model, Usage-Based Models of Language. – Stanford, 2000.
14. Langacker R., Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar. Cognitive Linguistic Research, 2002.
15. Lee T. Gene Future. The Promise and Perils of the New Biology. – New York: Plenum Press, 1993.
16. Sager J. C. A Practical Course in Terminology Processing. – Amsterdam: John Benjamins, 1990.
17. Spier R. Cloning in Mammalian Cells. // Molecular Biology & Biotechnology. – London: Royal Society of Chemistry, 1988.
18. Temmerman Rita. Towards New Ways of Terminology Description. The sociocognitive-approach. – Philadelphia, PA, USA: John Benjamins Publishing Company, 2000.
19. Zaitlin M. Anderson J. M., Perry K. L., et al. Specificity of replicase-mediated resistance to cucumber mosaic-virus. // Virology 201 (2), 1994. – 200–210 p.

Надійшла до редколегії 16.01.08

УДК 808.5

О. Л. Чиненкова

Дніпропетровський національний університет

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ЛОЗУНГІВ У РИТОРИЦІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ

Дана стаття присвячена дослідженню використання лозунгів у політичному дискурсі. Конкретна задача аналізу, що стоїть перед нами, – це виявлення та ідентифікація намірів, функцій та цілей лозунгів у політичному дискурсі. Цей матеріал представляє інтерес тому, що він був та є актуальним у будь-які часи, бо зараз ми є свідками постійної політичної боротьби за владу в країні.

Данная статья посвящена исследованию использования лозунгов в политическом дискурсе. Конкретная задача анализа, которая стоит перед нами, – это выявление и идентификация намерений, функций и целей лозунгов в политическом дискурсе. Этот материал был и есть интересен, полезен и актуален, т.к. мы являемся свидетелями постоянной политической борьбы за власть в стране.

The article seeks to explore usage of the slogans in the political discourse. The aim of the article is to analyze, identify and point to the main intentions, functions, and aims of the slogans in the political discourse. This material is interesting and useful because we are witnessing constant political struggle for power in the country.

Актуальність вибраної теми обумовлюється декількома факторами. В сучасному суспільстві зростає політична свідомість та зацікавленість громадян України в політичному розвитку країни. Разом з цим зростає і значення політичної комунікації. Тому що, звичайно, питання та проблеми політичного устрою країни обговорюються як в науковій і в публіцистичній літературі, так і на радіо та телебаченні. Політичний дискурс – це є особливий вид спілкування; що містить заклики, залякування, агітацію, пропаганду, обіцянки та інше. Вивчення політичного дискурсу стало важливим і для самих політиків для пізнання того, як впливати на людей та як чіткіше та ясніше висловити свої ідеї.

1. Політичний дискурс останнім часом зацікавив також політиків та урядовців. Вивчення політичного дискурсу стало міждисциплінарним та цікавим не тільки лінгвістам.

Слід зазначити досить важливу роль, що відіграють лозунги в політичному дискурсі. Лозунг – заклик чи звернення, що виражається лаконічно та в якому підкреслюється головна ідея чи вимога. Лозунги можуть бути виражені як в письмовій формі, так і в усній. Саме слово походить від *die Losung* (нім. – пароль) [7]. Зазвичай лозунг має виражати найголовнішу та найвпливовішу на аудиторію інформацію чи заклик до дії. Також лозунг має бути чітко сформульованим та зрозумілим для адресатів. Лозунг за часів Радянського Союзу став частиною повсякденного життя. Лозунг – це, так би мовити, прикраса та зброя пропаганди.

Якщо взяти за приклад лозунги, які виникли під час Помаранчевої революції, можна сказати, що багато з них зробили свою справу: маються на увазі так звані лозунги свободи [6].

Тамара Марценюк [3] зробила аналіз всіх лозунгів, які вона встигла занотувати чи навіть сфотографувати на Майдані під час Помаранчевої революції. Навіть по лаконічних лозунгах їй вдалось скласти загальну картину аудиторії, що була на Майдані. Велика кількість лозунгів, що вигукувались чи подавались людьми у вигляді плакатів, були досить грубі та з використанням непристойних слів. Інші лозунги були більш інтелегентні та все одно агресивні. В багатьох лозунгах широ-

ко використовувалось почуття гумору, що приваблювало аудиторію. Марценюк Т. поділила всі зібрані нею лозунги на дев'ять груп за ознакою «Хто присутній на Майдані» та вісім груп, що відбивали ставлення до влади.

Ми розглянемо лозунги Радянських часів та ті, що з'явилися під час Помаранчевої революції. Як вже зазначалось, лозунги можуть бути виражені як в письмовій формі, так і в усній. В Радянські часи політичні лозунги писали на червоній матерії чи плакаті, що було, за задумом керівників-пропагандистів, символом революції, крові, що була пролита в боротьбі. Лозунг є політичним та ідейним феноменом. Алтунян А. Г. [1, с.173] у своїй статті розглядає лозунги в роки Радянського Союзу. Лозунг на той час був частиною життя кожного громадянина. Він був лаконічним виразом ідеї, яку люди могли почути чи побачити написаною на полотні чи щиті. За часів Радянського Союзу можна було побачити червону матерію з текстом лозунга на житлових будинках, на заводах, на державних установах. Люди практично вже не звертали на них увагу, бо надто звикли до них. Але водночас такі лозунги стали, так би мовити, прикрасою вулиць. Іншою функцією лозунгів вважалась агітація з метою пропаганди. Агітаційну функцію також виконували інші символи пролетарської держави – портрети робочих, колгоспників, портрети Маркса, Енгельса, Леніна тощо. Вулиці міст Радянського Союзу прикрашались подібними лозунгами, особливо на честь революційних свят.

Лозунги під час Помаранчевої революції були написані на матеріях різних кольорів, що свідчило про різноманітність поглядів та думок. Функції лозунгів у Радянському Союзі та під час Помаранчевої революції співпадають. Тобто в обох випадках лозунги використовувались як прикраса та водночас як пропаганда.

Раніше лозунг розглядали більш абстрактно, тобто його основною метою була передача інформації в будь-якій формі. Лозунг був лише повідомленням-декларацією [1, с. 173]. Тобто лозунг розглядали тільки як лінгвістичну конструкцію, що містила в собі заборону чи поклик. Однак його функції не можна лімітувати тільки цим. Лозунг виражає цілий комплекс ідей. Звичайно лозунги неможливо розглядати окремо від контексту історичного та політичного, окремо від актуальності ідей, що в ньому виражаються, та ідеологічних конструкцій. Цей контекст завжди існує.

У наш час лозунги в передвиборних кампаніях використовуються не тільки з метою агітації. Аналіз підготовки політичних партій до передвиборних кампаній, зроблений Бачевським Д. [2], показує, що домінували агресивні енергійні тексти. При тому використовувалися стратегії залякування, самовихваляння та лестощів. У цьому контексті Бачевський Д. зазначає, що «основу «агресивного» типу тексту становлять негативні емоційні стани: ненависть, тривога, неспокій. В цілому ця текстова категорія змушує людину відчувати себе приниженою, обманутою, але не безпомічною. Тексти агресивного типу закликають до рішучих дій, помсти. Із стилістичних прийомів можна відзначити наявність великої кількості епітетів з негативним забарвленням. На початку – лексика, що описує стан страху, безнадії, тривоги, а наприкінці – текст набуває життєрадісного характеру» [2].

Стратегія агресії, що згадана вище, використовувалась в лозунгах часів Радянського Союзу. Наприклад:

- «Пьянству бой!»
- «Враг не пройдёт!»
- «Шпион не спит!»
- «Смерть немецким оккупантам!»
- «Под красный стяг, в ряды с мужчиной! – буржуазии страх несём!» [5]

Під час Помаранчевої революції як вже зазначалось, була досить значна кількість агресивних текстів лозунгів:

- «Банду геть!»
- «Ганьба сепаратистам!» [3].

Інший напрямок стратегій лозунгів, що слід відзначити, це стратегія лестощів. Стратегія лестощів використовується для того, щоб якимось прилестити аудиторію та звернути на себе увагу, не будучи агресивним чи негативним. Ця стратегія майже взагалі не використовувалась за часів Радянського Союзу. Прикладами лозунгів, що використовуються в політичному дискурсі сьогодення, можуть бути наступні слова:

- «Ми з вами, як всі розумні люди...»
- «Справжній українець проголосує за патріотів».

Енергійний тип тексту класично містить в собі ідею неповторності Вітчизни, унікальності кожного громадянина та закликає до добра, справедливості, чесності. Такий текст вселяє в людину надію, оптимізм, закликає працювати та жити активним життям. У цих текстах зустрічається велика кількість порівнянь та протиставлень.

Приклади лозунгів цього типу за Радянських часів:

- «Поднимем целину!»
- «Все на помощь строителям БАМа!»
- «За народное счастье!»
- «Все на выборы!»

Лозунги енергійного типу під час Помаранчевої революції:

- «Разом нас багато, нас не подолати!»
- «Моя хата не скраю, моя хата на Майдані» [3]

Таким чином, проаналізувавши приклади лозунгів Помаранчевої революції та лозунги Радянських часів, можна стверджувати, що лозунги є невід'ємною частиною риторики політичного дискурсу. Їх основні функції: агітація, пропаганда, вираження ідей та обіцянок, а іноді й залякування. Неможливо сприймати лозунги окремо від контексту життя, подій, що мають місце і пов'язані з актуальними на той час ідеями, які виражаються в лозунгах, ідеологічних конструкціях. Існує декілька типів текстів лозунгів, наприклад агресивний тип (що закликає до рішучих дій та боротьби), енергійний тип (що надає надії та сподівання на краще) та стратегія лестощів (що позитивно привертає увагу). Всі ці типи є ефективним лінгвістичним засобом впливу на громадянську свідомість.

Бібліографічні посилання

1. Алтунян А. Г. От Булгарина до Жириновского. Идеино-стилистический анализ политических текстов. Лозунг в политическом дискурсе. – М., 1999. – С. 173–183.

2. Бачевський Д. Чому виграють вибори, або Агресивні тексти як найбільш ефективні комунікаційні технології: http://www.ua-today.com/modules/myarticles/print_storyid_1028.html

3. Марценюк Т. Интернет-издание «Журнал Житомира»: <http://zhitomir.pp.net.ua/news/2006-11-22-580>

4. Серіо П. Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М., 1999, С. 337–339.

5. Советский агитационный плакат: <http://davno.ru>

6. Майдан, пік потому <http://dialogs.org.ua> <http://ru.wikipedia.org/>

Надійшла до редколегії 16.12.07

УДК 32.4

N. Bidnenko

Dnipropetrovsk, private school № 5

MOTIVATING STUDENTS FOR READING

У статті розглядається процес читання як один із видів учбової діяльності та пропонуються різні засоби мотивації учнів до його виконання.

В статье рассматривается процесс чтения как один из видов учебной деятельности, а также предлагаются различные способы мотивации учащихся к его выполнению.

The author of article investigates the process of reading as the main skill in studying foreign language and suggests different ways for motivating students to do the reading.

Reading is one of the main skills that a pupil must acquire in the process of mastering a foreign language in school. The syllabus for foreign languages lists reading as one of the leading language activities to be developed. It runs: «To read, without a dictionary, texts containing familiar grammar material and no more than 4–6 unfamiliar words per 100 words of the text the meaning of which, as a rule, should be clear from the context or familiar word-building elements (in the nine-year school). Pupils are to read, with the help of a dictionary, easy texts containing familiar grammar material and 6–8 unfamiliar words per 100 words of the text (in the eleven-year school)» [8; 11, p. 7–8]. Therefore reading is one of the practical aims of teaching a foreign language in schools.

Reading is of great educational importance. Through reading in a foreign language the pupil enriches his knowledge of the world around him. He gets acquainted with the countries where the target language is spoken. Reading develops pupils' intelligence. It helps to develop their memory, will, and imagination. Pupils become accustomed to working with books, which in its turn facilitates unaided practice in further reading. The content of texts, their ideological and political spirit influences pupils.

When reading a text, the pupil reviews sounds, letters, vocabulary, grammar, memorizes the spelling of words, the meaning of words and word combinations, he perfects his command of the target language. The more he reads, the better his retention of the linguistic material is. If the teacher instructs his pupils in good reading and they can read with sufficient fluency and complete comprehension, it helps them to acquire speaking and writing skills. Reading ability is not only of a great practical, but educational and social importance, too. As a process, reading is connected with the work of visual, kinesthetic and aural analyzers.

There are three constituent parts of reading as a process. As the means of teaching, reading a system of exercises is widely used in school and colleges, which includes:

- 1) graphemic-phonemic exercises which help pupils to assimilate graphemic-phonemic correspondence in the English language;
- 2) structural-information exercises which help pupils to carry out lexical and grammar analysis to find the logical subject and predicate in the sentences following the structural signals;
- 3) semantic-communicative exercises which help pupils to get information from the text.

Some pupils seem naturally enthusiastic about learning, but many need or expect their instructors to inspire, challenge, and stimulate them: «Effective learning in the classroom depends on the teacher's ability ... to maintain the interest that brought students to the course in the first place» [4, p. 3]. The level of motivation your students bring to the classroom will be transformed, for better or worse, by what happens in that classroom.

Unfortunately, there is no single magical formula for motivating students. Many factors affect a given student's motivation to work and to learn [2, p. 89]: **interest in the subject matter, perception of its usefulness, general desire to achieve, self-confidence and self-esteem**, as well as patience and persistence. And, of course, not all students are motivated by the same values, needs, desires, or wants. Some of students will be motivated by the approval of others, some by overcoming challenges.

In general, today's students are likely to be older than the stereotypical 15- or 16-year-olds. They are likely to be apprehensive about traditional classrooms (paper and pencil work and «book learning») and they are likely to perceive themselves as being outsiders when they consider the teacher's world. They are often uncomfortable with formality. They are often lacking study skills. And they are often struggling to work jobs, raise families, and deal with financial responsibilities and limited funds, all while trying to better themselves by going to school or to college.

If all that is not enough, coming to school or college challenges their social identity and shakes their confidence. Many of them come from different worlds and have been shaped by experiences far different from what they face in college or in school. Even knowing all the problems they carry with them, teachers always wanted to believe that their classes should be something they cherished and to which they would give themselves over. Finally they would have questioned every aspect of their education and sought an understanding of the «how's» and «why's» of the factors that touch their curious minds.

The fact is that students who seem unmotivated do not have to remain in the unmotivated stage for very long. For the most part, they are the products of years of experience in schools where they were essentially told to sit down, shut up, listen, and learn – an experience that taught them that the teacher is the source of all knowledge and that learning is something magically injected into them at some point without their awareness. Another part of students is in college or in school spending their time and money because they *want* to learn and because they *want* a better life for themselves. But they often do not know *how* to acquire what they want or how to make themselves learn what is presented to them. For example, when asked for their opinions (often a new experience for many of them), they express that there are instructional areas that they have strong opinions about. Researchers have begun to identify those aspects of the teaching situation that enhance students' self-motivation [5; 6].

– One of the most prominent comments from students regarding what they want from the school or college experience involves individualized instruction. They all want to have their individual needs met. They want to feel like they are more than part of a crowd, that their individual talents and abilities are respected and deemed worthy. They want teachers who are *real* people, who recognize them as human beings, teachers who care about them, not just their test performance.

– They want **to be challenged**, not decimated.

– They want **caretakers** who check on them regularly, who support their individual learning, who inform them individually of their progress, and who assign a variety of tasks that give them the opportunity to learn in modes that fit their individual styles and that are designed to meet their level of learning.

– They like **teachers** who talk at their level, who can joke and take a joke, and who let them talk and learn with other students.

– They like clear, complete explanations and concrete examples, thorough (but brief) explanations of difficult concepts, and opportunities to have their questions answered.

When we think about what students want, we know that classes deliver the same old message of «sit down, stop talking, and listen so that you can memorize facts to dump onto a test sheet» probably are not going to motivate them. It seems clear that students are not necessarily unmotivated or unwilling learners; they are simply uninvolved in the depersonalization of the traditional classroom. They are willing to learn; they simply may not be able to endure the way they are taught. Researches have also shown that good everyday teaching practices can do more to counter student apathy than special efforts to attack motivation directly [4, p. 9]. Most students respond positively to a well-organized course taught by an enthusiastic instructor who has a genuine interest in students and what they learn. Thus, activities you undertake to promote learning will also enhance students' motivation.

To encourage students to become self-motivated independent learners, instructors can do the following:

- Give frequent, early, positive feedback that supports students' beliefs that they can do well.
- Ensure opportunities for students' success by assigning tasks that are neither too easy nor too difficult.
- Help students find personal meaning and value in the material.
- Create an atmosphere that is open and positive.
- Help students feel that they are valued members of a learning community.

It is difficult to motivate students to invest the time and do the reading. To meet this challenge, researchers have assembled a list of sample rules for keeping students focused and motivated on reading. Most of these time-honored suggestions apply to any course students find hard and boring, and we think that makes them broadly applicable.

Rule 1: Assign the reading at least two sessions before it is discussed. Give students a little time to prepare and try to pique their curiosity about the reading. «This article is one of my favorites, and I'll be interested to see what you think about it.» [6, p. 17].

Rule 2: Provide students with a «visual aid» when possible to explain abstract concepts. A significant proportion of today's students are visual learners. For these students, a simple diagram or flowchart truly can be more valuable than a thousand words in a text or a lecture. If your class is small, have students turn in brief notes on the day's reading or short plans that they can use during exams.

Rule 3: Ask students to write a one-word journal or one-word sentence. Angelo describes the one-word journal as follows: students are asked to choose a single word that best summarizes the reading and then write a page or less explaining or justifying their word choice. This assignment can then be used as a basis for class discussion [1].

Rule 4: Ask non-threatening questions about the reading. Initially pose general questions that do not create tension or feelings of resistance: «Can you give me one or two items from the chapter that seem important?» «What section of the reading do you think we should review?» «What item in the reading surprised you?» «What topics in the chapter can you apply to your own experience?» [3; 7].

Rule 5: Use class time as a reading period. If you are trying to lead a discussion and find that few students have completed the reading assignment, consider asking students to read the material for the remainder of class time. Have them read silently or call on students to read aloud and discuss the key points. Make it clear to students that you are taking this unusual step because they have not completed the assignment [8, p. 275].

Rule 6: Give a written assignment to those students who have not done the reading. Some faculty asks at the beginning of the class who has completed the reading.

Students who have not read the material are given a written assignment and dismissed (multiple choice, gap filling and completion, true/false statements, crossword). Those who have read the material stay and participate in class discussion. The written assignment is not graded but merely acknowledged.

Rule 7: Treat students with respect. Patronizing behavior may be expected in primary school teachers, and «drill sergeant» strategies may be effective in military book camps. However, most students will not respond well to these techniques. Bligh reports that students are more attentive, display better comprehension, produce more work, and are more favorable to the teaching method when they work cooperatively in groups rather than compete as individuals [2, p. 65]. Refrain from public criticisms of students' performance and from comments or activities that pit students against each other [7, p. 45]. Give students their dignity, and they will give you their best efforts.

Rule 8: Hold students to a high standard. If students are not required to maintain a specified level of learning and performance, only the most highly motivated students will devote the time and effort necessary to learn. In contrast, maintaining high standards will not only motivate student learning, it will also be the source of student feelings of accomplishment when those standards are met. Both positive and negative comments influence motivation, but research consistently indicates that students are more affected by positive feedback and success. Praise builds students' self-confidence, competence, and self-esteem. Recognize sincere efforts even if the product is less than stellar. If a student's performance is weak, let the student know that you believe he or she can improve and succeed over time [3; 5].

Each of these rules can help motivate even the most lethargic student to read, but Rule 7 is the most important. If students are not treated with respect and held to a high standard, scrupulously following the first six rules will have much less impact and might end up being an exercise in futility.

References

1. Angelo T. A. «Ten Easy Pieces: Assessing Higher Learning in Four Dimensions.» In T. A. Angelo (ed.), *Classroom Research: Early Lessons from Success*. New Directions for Teaching and Learning, no. 46. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
2. Bligh D. A. *What's the Use of Lecturing?* Devon, England: Teaching Services Centre, University of Exeter, 1971.
3. Cashin W. E. «Motivating Students.» Idea Paper, no. 1. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development in Higher Education, Kansas State University, 1979.
4. Erickson S. C. «The Lecture.» Memo to the Faculty, no. 60. Ann Arbor: Center for Research on Teaching and Learning, University of Michigan, 1978.
5. Lowman, J. *Mastering the Techniques of Teaching*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
6. Lucas A. F. «Using Psychological Models to Understand Student Motivation.» In M. D. Svinicki (ed.), *The Changing Face of College Teaching*. New Directions for Teaching and Learning, no. 42. – San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
7. McMillan J. H., and Forsyth D. R. «What Theories of Motivation Say About Why Learners Learn.» In R. J. Menges and M. D. Svinicki (eds.), *College Teaching: From Theory to Practice*. New Directions for Teaching and Learning, no. 45. – San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
8. Rogova G. V. *Methods of teaching English*. – Leningrad, 1975.
9. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. – Boston, 1991.
10. Willis J. A. *Framework for Task-based Learning*. – London: Longman, 1999.
11. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12-річній школі. // *English*, № 6 (198). – February 2004. – С. 3–12.

A. G. Belova

Dnipropetrovsk National University

SOME ASPECTS OF CROSS-CULTURAL CAPABILITY

Розглядаються головні аспекти крос-культурної комунікації. Обґрунтовується важливість навчання іноземній мові в контексті взаємодії і взаємного впливу мови та культури.

Рассматриваются основные аспекты кросс-культурной коммуникации. Обосновывается важность обучения иностранному языку в контексте взаимодействия и взаимовлияния языка и культуры.

The paper is devoted to the main aspects of cross-cultural communication. The importance of teaching EFL in the context of language and culture, which are inextricably linked with one another, has been underlined.

The relationship between language and cultural context has been explored, for example, by linguists working in the area of genre analysis and contrastive rhetoric [2, 3, 6; 10]. These studies consider language learning in its immediate cultural context; for example, a research article's structure and vocabulary is considered from the point of view not just of information exchange, but of how it positions the author with respect to fellow members of the academic community. Even the conventions of a business letter can be seen partly as promoting information exchange, and partly as an assertion that the writer is a competent fellow member of the business community.

This purpose of his paper is to consider what «cultural» development language learners may need if they are to operate capably across the cultural divides which they encounter. To achieve this aim, we will need to give some thought to what we mean by «culture» and «capability» in this context. The discussion will focus largely around EFL but in general the main thesis, that cross-cultural capability is a necessary function of the language learner, spans learners of all languages.

Culture is a complex notion – but not one which can be ignored. As Weaver points out, «It is an abstraction which must be understood before we can begin discussing our own culture, the culture of others, or the process of cross-cultural adaptation and interaction» [11, p. 157].

On one level, we could readily conceive of culture as the high arts, historical development and institutions of a country; on another, we might prefer to view culture as essentially the current affairs, concerns and habits of people.

«Culture» is a polysemantic word. In the language teaching arena we seem not to have acknowledged this fact, and the question of culture so very often remains at the level of the first notion – sometimes referred to as «culture with a capital c» or «high culture», and the debate centers around the validity or otherwise of «teaching students with cultural bites» – as enlightening and profound as sound bites – which purport to show students how the English act or what they say in given situations, which may distinguish them from the Ukrainians, for example.

All communication is cultural – it draws on ways we have learned to speak and give nonverbal messages. We do not always communicate the same way from day to day, since factors like context, individual personality, and mood interact with the variety of cultural influences we have internalized that influence our choices. Communication is interactive, so an important influence on its effectiveness is our relationship with others. Do they hear and understand what we are trying to say? Are they listening well? Are we listening well in response? Do their responses show that they understand the words and the meanings behind the words we have chosen? Is the mood positive and

receptive? Is there trust between them and us? Are the differences that relate to ineffective communication, divergent goals or interest, or fundamentally different ways of seeing the world? The answers to these questions will give us some clues about the effectiveness of our communication and the case with which we may be able to move through conflict.

There is no formula on how to be an effective communicator across cultures. There are handbooks on how to do business in China, or how not to offend people if you are travelling in Fiji, and these how to guides no doubt do contain useful information about these cultures. To assume however that they, or any workshop you may take (or conference presentation you may attend!) will give all the skills and knowledge you need to communicate effectively with them is erroneous. People the world over, whatever culture they belong to, are, fortunately, individuals, and they are probably just as keen to know more about your culture as you may want to know about theirs.

Our learners need the capability to cross cultural divides; the language skills we seek to engender are an important tool, but shared linguistic competence alone only partly addresses the issue: the British, the Americans, the Australians, the Irish etc, after all, operate a «common language», but remain, on many levels, divided culturally.

Capability should not be equated with low-level competencies or semi-mechanical techniques and skills; it cannot be achieved through «training» programmes; knowledge and awareness are but a small component. Capability is concerned with education, with personal development and with a crucial approach to oneself and one's interaction with the world.

Our aim, according to McCaffery, is to move people toward enhancing the skills they need to become independently effective cross-cultural sojourners. This aim is enabling and intends to move people towards cross-cultural self-reliance... focus on «learning how to learn» rather than on learning a particular fact or set of information» [9, p. 223].

We suggest that «capability» in this context means not only learning to learn, but learning to see, to recognize and critically evaluate difference or otherness from an informed and «objective» standpoint [5, p. 61].

The discourse of other cultures goes much deeper than the language in which it is coded. Such an approach is, we suggest, attitudinal – based upon the cultural awareness and acceptance which according to g. Gaston [11], have the following stages:

1. Recognition

Skill learned: Non-judgemental observation.

At this stage the existence and all-surrounding nature of culture is recognized.

A consciousness of our own culture is found, along with the recognition of other cultures. It is learned that as a culture, we do things in a certain way and that other cultures do things differently. Cultural differences can be not only obvious and concrete (food, shelter and clothing) but abstract (values, attitudes and mores). As our recognition of other cultures develops, so does our recognition of our own culture.

The key skill to develop during this stage is non-judgemental observation. This is the ability to see and describe culture with minimal judgement that what is seen is labelled good or bad, right or wrong.

Ideally, the intercultural traveller assumes the attitude of a reporter who simply records what he sees.

2. Acceptance/ Rejection

Skill learned: Coping with ambiguity.

As we see that there are differences between cultures, there is often a reaction that is either positive or negative. The skill to be developed during this stage is coping with ambiguity and uncertainty. It must be accepted that there is an unfilled gap in our understanding of the new culture. When there is awareness developed that there is more

than one way to organize society, it becomes necessary to live with a certain amount of ambiguity until the cultural rules are learned.

3. Integration/ Ethnocentrism

Skill learned: The ability to empathize.

At this stage we reach a more sophisticated view, where biculturalism is learned and accepted. For ethnocentrists who refuse to accept the target culture, the stages are complete and cultural awareness is impossible to achieve.

During the third stage, we become more fluent in the language, and understanding of our surroundings.

We also begin to develop a second identity by learning the ability to empathize, or feel and understand with sensitivity the target culture. This involves immersing or surrounding ourselves in the target culture. By doing so, there must be a willingness to let go of our close identity with our native culture. The idea of being «100% Ukrainian» can be sacrificed in order to adjust to the target culture. Something of our self must be lost in order to accept the new culture.

4. Transcendence

Skill learned: The ability to respect.

At reaching the final stage, we are able to value our own cultural roots, whether they are native or acquired. By doing so, we can appreciate all other cultures as well.

When we have reached the point where we can see ourselves as a product of culture, we are no longer a prisoner of our own culture.

This ability to respect still allows for disagreement and criticism. We can show respect for the target culture while questioning whether theirs is the only or best way.

To sum up, it is necessary to say that to teach students to communicate intercultural in other languages and to accept diversity is a noble educational objective; language teaching should itself be seeking to cross the divide from «mere» training to a profession with a genuine educational agenda.

It is necessary to add that the topic of the given research is very urgent nowadays and needs thorough investigation and further development.

References

1. Belova A. G. Some Aspects of teaching for cultural understanding // *Anglistica and Americanistica*. – V. 2. – Dnipropetrovsk, 2005.
2. Bex, T. *Variety in Written English: Texts in Society: Society in Texts*. – London: Routledge, 1996.
3. Bhatia V. K. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. – Harlow: Longman, 1993.
4. Byram M. Morgan C. and colleagues. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. – Clevedon: Multilingual Matters, 1994.
5. Byram M. *Cultural Studies and foreign language teaching* // Susan Basnett(ed). *Studying British Cultures*. – Routledge, 1997.
6. Connor G. *Contrastive Rhetoric*. – Cambridge: CUP, 1996.
7. Hollet V. *Teaching culture – teaching the abnormal* // *IATEFL Newsletter*, 1997.
8. Killick D. and Parry M. (Eds). *Developing Cross Cultural Capability – Conference Proceedings*. – Leeds Metropolitan University, 1996.
9. Mc. Caffery G. A. *Independent effectiveness and unintended outcomes of cross-cultural orientation and training in Paige R.M. (Ed), 1993.*
10. Swales G. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. – Cambridge: CUP, 1990.
11. Weaver G. R. *Independent effectiveness and unintended outcomes of cross-cultural orientation and training in Paige R.M. (Ed), 1993.*

Надійшла до редакції 14.01.08

УДК 878.147

O. O. Glushko

Dnipropetrovsk National University

DEVELOPMENTAL THEORIES IN PRACTICE. LIFE OF AN INDIVIDUAL IN FICTION THROUGH THE LENSES OF CHICKERING'S VECTORS OF GENERAL DEVELOPMENT

У статті досліджуються результати навчального процесу у взаємозв'язку з особливостями вікової психології людини. Автор розглядає досягнення студента через призму теорій психологічного розвитку людини, запропонованих Чікерінгом, Еріксоном, Ловінгером, Левінсоном та Пері.

В статье исследуются результаты учебного процесса во взаимосвязи с особенностями возрастной психологии человека. Автор рассматривает достижения студента сквозь призму теорий психологического развития человека, разработанных Чикерингом, Эриксоном, Ловингером, Левинсоном и Перри.

The purpose of this study is to extend current understanding of how developmental theories can be used to approach and describe individual life experience. This paper is an application of the tenets of Chickering's (1993) vectors of general development to an individual's change and development. This study incorporates the ideas of Erikson's (1968), Loevinger's (1976), Levinson (1986), and Perry's (1970) models that delve into the problems of human development beyond the college age.

Introduction

The purpose of this study is to extend current understanding of how developmental theories can be used to approach and describe individual life experience. This paper is an application of the tenets of Chickering's (1993) vectors of general development to an individual's change and development. The author is interested in examining the congruence between theoretical analyses of the student development found in prescriptive literature and actual individual's experience in postsecondary education. This study incorporates the ideas of Erikson's (1968), Loevinger's (1976), Levinson (1986), and Perry's (1970) models that delve into the problems of human development beyond the college age. The author also focuses attention on whether Chickering's vectors are relevant and applicable for an adequate analysis of the individual's real and fictitious life experience.

Life Story under Examination

Fitzgerald's novel *This Side of Paradise* (1920/2000) is a fascinating story of a young person, Amory Blaine, who makes his thorny path through life. *This Side of Paradise* by Fitzgerald (1920/2000) is a traditional «novel of education» in the taxonomy of literary genres in Europe. Unlike many European «developmental novels», it has a distinctive feature, which makes it interesting for a person, interested in psychology. The author does not only develop a story of a young man's progress in life as a result of the influence of certain psychological and social factors, but also makes his main character reflect on his personality. This double perspective of analysis with an emphasis on introspection allows seeing the complexity of an individual's development, irrespective of the conventional elements of the plot. A passage from wealth to poverty, which was accompanied by the shift in values, beliefs, and discontent with the world and social structure, was quite a typical theme in literature at the beginning of the twentieth century. Fitzgerald's novel (1920/2000) seems to overcome the simplicity of a popular topic and portrays the psychological complexity of the main character's progress.

Chickering's (1993) vectors of general development seem to be most relevant to the analysis of Amory Blaine's life experiences. According to the plot of the book, his personality development may be regarded as progress or regress in life and depends on the philosophical, moral, and political views of a reader. The judgment about progressive or regressive character of the shifts in Blaine's world outlook may question the appropriateness of any other developmental theory for the analysis of his behavior because development implies «growth or the potential for growth, toward maturity, toward greater complexity through differentiation and integration» [3, p. 16].

Chickering's (1993) model describes major directions for «journeying toward individuation» [2, p. 35]. His first vector presupposes developing competence in the three domains of human activity: intellectual, physical, and interpersonal. Amory Blaine seems to be successful in achieving intellectual competence. His mother developed his inquisitiveness and good cognitive skills. Teachers at school considered Amory a smart but lazy adolescent. Nevertheless, laziness was his reaction to the teaching methodology and content of the courses. At the age of sixteen, Blaine ventured to enter St. Regis' high school, which prepared for «social success at Yale; Pawling, Westminster, and a hundred others» [1, p. 23]. It was his own determined decision that surprised his mother a lot. His enrollment into Princeton, and ambitious desire to be on the Princetonian board and the president of the sophomores' club, which were the positions occupied by the most academically successful students, testify to his willingness to develop intellectual skills. Passion for reading books also added much to the development of Amory's cognitive skills. Intellectual competence involves the ability to comprehend, reflect, analyze, synthesize, and interpret facts and experience. Blaine developed these skills in his personal talks with his friends and through reflection on books, which he had read. He was dissatisfied with the methods of teaching at Princeton. His discontent with the impossibility of expressing his ideas during lectures culminated in the situation when he stopped taking notes and wrote a poem that reflected on the topic of the lecture on literature and handed it to the professor. Thus, we may state that Blaine overcame the stage of dualism in Perry's Model of Intellectual and Ethical Development [2, p. 10–11]. Nevertheless, the university did not foster his intellectual development toward commitment in relativism and even contributed to his disillusion in the study.

Amory Blaine seems to be less successful in achieving interpersonal competence. According to Chickering (1993), interpersonal competence includes «an array of discrete skills, like listening, asking questions, self-disclosing, giving feedback, and participating in dialogues that bring insight and enjoyment» [2, p. 72]. Blaine was not an easy-going person and enjoyed the company of a few friends, with whom he had common interests. He was vulnerable to the opinion of the majority and tried to evade the situations where he was unable to dominate.

The second vector of development indicates the importance of managing emotions in human development. Blaine's inability to manage emotions may be accounted by his childhood experience when he used to watch his mother's constant anxiety and inability to establish her identity that led her to several nervous breakdowns. Amory Blaine did not turn into aggressive behavior. Nevertheless, he often experienced frustration, fear, boredom, depression, without exploring the sources of these feelings or learning how to overcome them. His friend's example, who once took him on a ride to the woods at night to demonstrate that the fear of darkness could be surmounted, had little positive effect on Amory's behavior. Blaine's inability to integrate feelings with actions resulted in dysfunctional sexual and romantic attractions that also contributed to his dissatisfaction with the world.

The third vector of development suggests moving through autonomy toward interdependence. Although Amory Blaine decided himself to leave his home at the age of sixteen and enter a preparatory school first and later Princeton University, this decision

cannot serve as evidence of his movement toward autonomy. Erikson (1968) emphasized the importance of separation in the development of identity. Separation involves responsibility for self-support and helps define personal values. Blaine's separation from his family cannot be regarded as achieving the autonomous stage. According to Loevinger's Model of Ego Development [2, p. 32–33], the autonomous stage follows the conscientious and individualistic stages. Individuals in the conscientious stage have a growing sense of personal choice and responsibility for the forces that affect their lives. In the individualistic stage, the person learns to differentiate between inner and outer life, personal needs and others' interests. The life story of Amory Blaine reveals his failure to move successfully through the conscientious stage. His weak will prevented him from taking up the responsibility for the forces that affected his life.

The leitmotif of egoism, pertinent to Blaine's behavior, accounts for his failure in developing mature interpersonal relationships, which is the essence of Chickering's (1993) fourth vector. Blaine's reflection on his vanity explains the implications of his actions. «There is no virtue of unselfishness that I cannot use. I can make sacrifices, be charitable, give to a friend, endure for a friend, lay down my life to a friend – all because these things may be the best possible expression of myself...» [1, p. 245].

The second reason of Blaine's dissatisfaction with self was lack of true love relationships. «The problem of evil had solidified for Armory into the problem of sex... In a sense this gradual renunciation of beauty was the second step after his disillusion had been made complete» [1, p. 245–246].

The fifth, sixth, and seventh vectors that encompass establishing identity, developing purpose, and integrity add very little to the optimistic view of human development that is embodied in Chickering's (1993) model. The crisis, which Blaine faced at the end of the book, was overwhelming. «There was no God in his heart, he knew; his ideas were still in riot; there was ever the pain in memory; the regret for his lost youth – yet the waters of disillusion had left a deposit on his soul, responsibility and a love of life, the faint stirring of old ambitions and unrealized dreams» [1, p. 247]. Nevertheless, in accordance with Erikson's «conception of developmental tasks or «crises» [3, p. 19], Blaine's breakdown served as a stimulus for developmental change. The resolution of the inner conflict led to establishing identity, which was embedded in the last sentence of the novel. «I know myself,» he cried, «but that is all» [1, p. 248]. The period of «the early Adult Transition» terminated the existing «life structures» and created «possibilities for change in the self and the world» [4, p. 7].

Conclusion

Although Fitzgerald's novel *This Side of Paradise* (1920/2000) portrays the reality of the beginning of the twentieth century, its ideas seem to be topical at present time. The ways, in which the higher education institution affects its students, have remained the same for nearly a century. Teaching methodology and instructional patterns, the institution's commitments exert a great influence on cognitive skills and intellectual growth of students. Peer-group interactions, extracurricular activities make a profound impact on students. Thus, college experience plays a vital role in human intellectual, psychological, and emotional development and produces long-term effects on an individual's life style and patterns of decision-making.

Our study suggests that Chickering's (1993) vectors of general development prove to be successful in analyzing the impact of college experience on an individual's life. They also provide a deep insight into the inner stimuli of developmental process. Chickering's (1993) vectors, however, are not sufficient to describe every aspect of human development. The combination of seven vectors theory with other developmental theories provides a systematic approach to the analysis of human development.

References

1. Fitzgerald F. S. This Side of Paradise. – New York: Literary Classics of the United States, 2000.
2. Chickering A. W., & Reisser L. Education and Identity. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
3. Pascarella E. T., & Terenzini P. T. How College Affects Students: Findings and
- Insights from Twenty Years of Research. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
4. Levinson D. J. A Conception of Adult Development // American Psychologist. – 1986, January. – № 41(1). – P. 1–13.

Надійшла до редакції 27.12.07

УДК 811. 111

Л. С. Киселёва, А. В. Ходоренко
Днепропетровский национальный университет.

ПОСТРОЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ: РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ

Предметом статті є фактор візуалізації у процесі вивчення іноземних мов у вузі в умовах сучасних навчальних технологій.

Предметом статті являється поняття і роль фактора візуалізації в процесі навчання іноземним мовам в вузі в контексті сучасних освітніх технологій.

The subject of the article is the definition and the role of visualization in the process of foreign language learning in the context of modern educational technologies.

Проблема, которая в общем виде ставится в данной статье, – понятие и роль фактора визуализации в процессе обучения иностранному языку в контексте современных образовательных технологий. Целью статьи является обоснование прогрессивности и необходимости визуализации в современных образовательных технологиях в контексте гносеологического отношения, то есть процесса усвоения информации.

Глубже понять структуру связей познающего субъекта с познаваемым объектом (изучаемым языком) позволит анализ гносеологического отношения. Гносеологическое отношение мы понимаем как отношение между усвоенным материалом и материалом, который нужно усвоить. В содержательном плане гносеологическое отношение состоит из ряда звеньев, а именно – формы восприятия, методов познания, общерегулятивных компонентов (эпистем), мировоззрения, то есть связано с механизмами когнитивной сферы. Проблема визуализации изучается такими исследователями как Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. [1].

Современное развитие информационно-образовательной среды, электронных способов записи и предъявления информации, усиление удельного веса аудиовизуальной информации электронных СМИ в компьютерных системах диктуют необходимость более широкого внедрения в процесс обучения средств и методов визуализации.

В процессе реализации методов визуализации в обучении необходимо учитывать психологические особенности деятельности познавательных механизмов, а также уровни внимания, автоматически реагирующие на движение, перепады

света и тени, смену цветов и звуков. Таким образом, при вводе нового материала при разработке и внедрении средств визуализации лингвистического материала следует учитывать особенности такого уровня внимания индивида, как амьбентное (пространственное – работает в динамических условиях: чем больше движущихся объектов, тем больше вероятность доминирования именно этой формы внимания), при разработке тестовых заданий учитываются особенности фокального уровня, связанного с идентификацией отдельных предметов и вовлекающего более сложные этапы восприятия в когнитивном аппарате индивида.

Средства визуализации могут быть классифицированы по ряду оснований. По психологическому основанию их можно классифицировать:

- по актуализируемым познавательным механизмам (активизация восприятия, памяти, мышления, воображения и пр.);
- по развиваемым психическим функциям (усиление мотивации, организация внимания, развитие наблюдательности, эстетического восприятия и пр.);
- по оказываемым психологическим воздействиям (создание эмоционального фона восприятия, релаксация, настрой на деятельность и пр.);
- по актуализируемым когнитивным функциям (формирование представлений, понятий);
- по опоре на теории усвоения (формирование ассоциаций, гештальт-восприятие).

Образность и полимодальность передачи информации создает предпосылки развития у реципиентов не только лево-, но и правополушарных психических процессов.

С дидактических позиций использование средств визуализации может выполнять общие и частные функции в обучении. К числу общих можно отнести функции: информативности, интегративности, инструментальности, адаптивности, компенсаторности.

К числу *частных* функций можно отнести побуждающую, уточняющую, организующую, регуляционную, операционную, объясняющую, эмпирическую, идеографическую, интерпретирующую, эвристическую.

С помощью средств визуализации могут быть задействованы особые методы управления образовательной деятельностью, что оказывает влияние на активность учащихся, их саморегуляцию в обучении. При методически грамотном использовании методов визуализации может происходить переход обучающихся на более высокие уровни познавательной деятельности, стимулироваться овладение предметным содержанием с элементами креативности, эвристики.

Внедрение визуальных средств обучения связано с исследованиями нейролингвистов и выводами, сделанными ими. В настоящее время рабочей гипотезой нейролингвистов является то, что наш мозг представляет собой не хранилище неких символов, в котором происходит сравнение входящего сигнала с эталонными данными, а сложную динамическую систему, в которой вся информация заключена во взаимосвязях и развертывании динамических процессов в каждый момент времени [2]. Из многочисленных исследований известно, что одним из главных управляющих механизмов мозга является детектор ошибок, поскольку детектор ошибок – один из главных механизмов, задающих доминанту (доминирование тех или иных физиологических процессов в мозге, приводящих к проявлению индивидуальных характеристик), ответственный также и за продуктивность творческих процессов. Именно этот фактор учитывается при создании тестовых заданий с множественным выбором правильного варианта ответа.

Целью внедрения и использования средств визуализации является создание эффективных когнитивных стратегий. Остановимся подробнее на методе визу-

ального запоминания тематической лексики на основе стратегии запоминания Леонардо: любая новая информация маркируется нашим сознанием с помощью индивидуальных механизмов восприятия. Прежде чем мы переходим к подробному разбору способов работы с новым объектом через активное использование субмодальностей (упражнение «Игры с новой информацией»), используются 15 графических объектов – карточка с 15 словами, имеющими разную степень сложности, различных по шрифту и расположению на поле. На последующем этапе проводится тестирование на запоминание – за 30 секунд, как правило, запоминается около 6–7 слов.

Затем предлагается другая карточка и подробная инструкция по стратегии запоминания. Те же 30 секунд разбиваются на интервалы по 5 секунд, в течение которых последовательно внедряется сама стратегия.

Мы предлагаем шаги для восприятия карты слов – фрейма с подобранными по единой теме словами тематической лексики, причем слова представлены в разном цвете, напечатаны разным шрифтом в разных местах карточки.

1. Ориентируясь на визуальное, фотографическое восприятие в течение первых 5 секунд студенты воспринимают карточку как целостный сценарий фреймов. На первом занятии запоминается 4–5 слов.

2. Следующие 7–8 секунд внимание обращается на те слова, которые еще не запомнились (процесс «раскадровки»). Студенты отмечают для себя субмодальности фреймов (величину, цвет и особенности шрифта, длина слов, расположение и смысловые особенности).

3. Шаг повторяется в течение 5-ти секунд. Студенты акцентируют внимание на особенностях деталей сценария.

4. Следующие 7–8 секунд студенты должны охватить вниманием весь сценарий фреймов, восстанавливая ускользнувшие от анализа детали.

5. На следующем этапе студенты воссоздают максимально полную картину запоминаемого поля слов (соединяют отдельные фреймы в единый сценарий).

6. В течение 5 секунд студенты калибруют различия между запомнившимся образом и непосредственно воспринимаемой информацией.

7. Студенты воспроизводят в памяти весь сценарий целиком и сверяют результат.

Вторая ступень упражнения включает в себя отработку стратегии на карточке с 15 фотографиями различных групп предметов, интерьеров. Внимание обращается на фреймы, субмодальности, не воспринятые когнитивным аппаратом обучаемых. Воспринятый и невоспринятый материал определяется тестированием по изучаемым темам и подтемам.

Третья ступень обрабатывается на фотографиях отдельных людей, групп и каких-либо социальных действий (демонстрация, эксперимент, соревнования, учеба, времяпрепровождение и т. д.).

Завершается упражнение анализом ресурсов, к которым мы получили доступ во время его выполнения. При работе с новым текстом, трудным для понимания и запоминания, применяется та же стратегия в соответствующем временном режиме. Отметим, что продолжительность шагов упражнения необходимо контролировать, чтобы сохранять ресурс максимальной собранности в условиях дефицита времени. Постепенно приобретает навык «раскадровки» [3] любой воспринимаемой информации на блоки, требующие вашего особого внимания. Систему запоминания можно рекомендовать для восприятия разнообразной информации.

Итак, можно сказать, что визуализация может стимулировать повышение степени осмысленности, обобщенности воспринимаемых образов, уточнять, конкретизировать, повышать полноту, целостность образов, представлений. Зрительные

представлення можуть доповнювати і розвивати слухові, являючись основними, базовими в чисто вербальному навчанні. Використання в навчанні методів візуалізації дозволяє задіяти декілька видів пам'яті. Наряду з словесно-логічною, включити механізми наглядно-образної і емоціональної пам'яті. Пред'явлення інформації в полімодальній формі стимулює більш тривале збереження інформації в пам'яті, підвищує точність, обсяг запам'ятованої інформації – підвищує ефективність діяльності пам'яті. Мислительні процеси при використанні в навчанні методів візуалізації також можуть бути посилені за рахунок розширення активізованих видів мислення. Наряду з абстрактно-логічним, візуалізація інформації дозволяє включати механізми наглядно-дійсного, образного, асоціативного мислення, посилювати діяльність уявлення (воскреслюючого і творчого).

При створенні візуальних матеріалів слід враховувати не тільки загальні, але і диференціальні психологічні особливості, можливі типи когнітивної діяльності учасників, різні типи ведучих сенсорних модальностей. Візуальні методи в навчанні дозволяють вирішувати різні розвиваючі задачі: розвиток спостережливості, зорової пам'яті, образного мислення і пр. При створенні повідомлень художньої спрямованості цілеспрямовано можуть вирішуватися задачі виховного плану – естетичне, художнє виховання і пр.

Середствами сучасних технологій уже знайдені багато технологічні рішення завдань транслірування освітньої інформації на відстань (телекомунікації, супутникові телевізійні комунікації і др.), формування професійних навичок, розроблені автоматизовані системи контролю знань.

В процесі навчання іноземним мовам особливо важливо впровадити методи візуалізації. Серед найбільш продуктивних засобів візуалізації лінгвістичного матеріалу є телепередачі на вивчаємій мові, тести контролю знань на задані лексико-грамматичні теми, перегляд відеофільмів з використанням частотної лексики.

Педагог нового століття повинен уміти здійснювати технологічну підготовку і ефективно використовувати в навчанні інформаційні освітні продукти різних видів (на аудіо- і відеоносітелях, на компакт-дисках і формах, призначених для мережевого використання). Для цього необхідно розуміти місце і роль візуальних методів, їх грамотного використання в інформаційних технологіях навчання.

Бібліографічні посилання

1. Зинченко В. П. Формування зорового образу. Дослідження діяльності зорової системи / В. П. Зинченко, Н. Ю. Вергілес. – М.: Вид-во МГУ, 1969.

2. Ламб С. О нейрокогнітивній лінгвістиці. Лекції по когнітивним наукам. / Під ред. Солов'єва В. Д. – Казань. – Вип. 6. – 2002.

3. Welcome to Psychology Online Russia. Скорочення – очима НЛП. Елена Шугалей, директор відділу динамічного навчання і НЛП Санкт-Петербурзького Центру сучасних психотехнологій. <http://www.psychology.all.ru/NLPart.htm>

Надійшла до редакції 01.12.08

УДК 811.111:371.3

О. В. Кондрашева, О. М. Тішкіна, В. Ю. Тютюнник

*Придніпровська державна академія будівництва та архітектури,
Дніпропетровський регіональний інститут державного управління
Національної академії державного управління при Президентові України*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Метою даної статті є короткий огляд основних тенденцій та проблем, пов'язаних з розвитком та застосуванням новітніх технологій у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням у непрофільних вищих навчальних закладах. Розглядається застосування інтерактивних методів у викладанні іноземної мови з метою розвитку у студентів професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції.

Целью данной статьи является краткий обзор основных тенденций и проблем, связанных с развитием и применением новых технологий в преподавании иностранного языка в непрофильных высших учебных заведениях. Рассматривается возможность использования интерактивных методов в преподавании иностранного языка с целью выработки у студентов профессионально ориентированной межкультурной компетентности.

The article seeks to give a brief review of main tendencies in new technologies development in foreign languages methods of teaching and their application in higher school students training when knowledge of foreign language is not a future profession but an instrument of professional skills development. Interactive methods of teaching are being considered regarding their role in the development of intercultural and communicative competence in the category of students mentioned above.

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід і Прибалтійські країни супроводжується формуванням суспільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері.

Однією з передумов входження України до єдиного Європейського та Світового освітнього простору є впровадження європейських норм в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціально-культурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі.

Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог.

Визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних технічних і соціальної ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності. Необхідність підтримання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці вимагає також прищеплення прагнення і навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом всього активного трудового життя.

Все це можливо втілити в життя лише за умови знання іноземних мов в обсязі, який необхідний для здобуття знань з фаху в країнах Європейської співдружності.

Тож на початок ХХІ століття іноземна мова стала важливим засобом міжнародного спілкування, і настав час, коли українське суспільство відчуває гостру потребу у фахівцях різних галузей, які активно володіли б іноземною мовою для вирішення своїх професійних та персональних проблем. Тому якість освіти сучасного студента, як майбутнього фахівця, пов'язана з необхідністю оволодіння іноземними мовами, що сприятиме мобільності українських студентів у Європі і інших країнах світу і має відповідати міжнародним уявленням щодо основних компетенцій справжнього фахівця. Щоб відповідати цим вимогам, необхідно на основі подальшого розвитку набутих у школі знань докорінно оновити зміст викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах, зокрема викладання іноземних мов за професійним спрямуванням. А це вимагає нової орієнтації цілей, принципів, змісту, технологій, методів і форм, методик викладання мови на нових інноваційних засадах, які передбачають розвиток діяльнісної комунікативної компетенції, а саме: практичне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та комунікативне використання іноземної мови як у повсякденних, загальних ділових ситуаціях, так і у фахових; професійну і фахову спрямованість, що передбачає залучення професійних навичок, умінь та знань; усвідомлення міжкультурних відмінностей, розуміння чужих та своєї культур; спільне обговорення й визначення викладачами і студентами тематики навчального процесу; формування тематичних мереж для визначення змісту навчального процесу; систему оцінювання рівня сформованості комунікативної діяльнісної компетенції студентів з урахуванням рівнів оволодіння іноземною мовою, визначених у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти. Нові цілі навчання іноземній мові за професійним спрямуванням – це розвиток діяльнісної іншомовної компетенції як у повсякденних загальних ділових, так і у фахових ситуаціях. Основна мета – розвиток у студентів професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції, що складається з соціокультурної компетенції, фахової компетенції, навчальної компетенції та методичної компетенції і означає – навички і вміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою, а також невербальними (формули, графіки тощо) засобами спілкування у контексті цільової культури.

Реалізація цієї мети потребує перш за все застосування новітніх інноваційних технологій. Серед завдань, які поставлені сьогодні перед вищою школою, є завдання з реалізації накопичених освітніх технологій і розробка і втілення в життя новітніх підходів до гуманізації педагогічної взаємодії викладача зі студентом і колективом у цілому.

Поняття «педагогічна технологія» останнім часом поширилось у науці і освіті і стало невід'ємною частиною освітнього процесу. При всьому цьому в світовій психолого-педагогічній літературі триває розпочата ще з 30-х років дискусія про сутність, предмет, концепції, дефініції, парадигми і джерела розвитку цієї нової галузі педагогічної науки – *педагогічної технології*. Немає чіткої дефініції самого поняття «педагогічна технологія» – у різних виданнях і різними авторами застосовуються такі варіанти, як «педагогічна технологія», «технологія навчання», «освітні технології», «технології в навчанні», «технології в освіті», і так до 300 формулювань, у залежності від того, як практики і науковці уявляють структуру і компоненти освітнього процесу. Дискусії тривають і стосовно всього понятійного апарату педагогічних технологій, що є нормою для відносно нових, ще не сформованих термінологій і, на нашу думку, складає певний інтерес для лінгвістів, які займаються питаннями термінології. На думку доктора педагогічних наук О. М. Пехоти, «трансформація терміна – від «технології в на-

вчанні» до «технології освіти», а потім до «педагогічної технології» – відповідає зміні його змісту, що охоплює, відповідно, визначені періоди» [12, с.17].

На думку О. М. Пехоти, таких періодів було чотири:

1. 40-ві – середина 50-х рр. – коли в учбових закладах з'являються нові різноманітні засоби пред'явлення інформації – «аудіовізуальні засоби». У цей період термін «технологія в навчанні» означає застосування нових технічних засобів у навчальному процесі.

2. Середина 50-х – 60-ті рр. – виникнення програмованого навчання і в цей час під терміном «технологія освіти» вже мають на увазі науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що призводить до запланованого результату.

3. 70-ті роки характеризуються трьома особливостями. По-перше, це розширення бази педагогічної технології за рахунок інформатики, теорії телекомунікацій, педагогічної кваліметрії, системного аналізу і розвитку самої педагогічної науки (психологія навчання, теорія керування пізнавальною діяльністю, організація навчального процесу, наукова організація педагогічної праці). По-друге, це зміна методичної основи педагогічної технології, перехід від вербального до аудіовізуального навчання. По-третє, починає здійснюватися підготовка професійних педагогів-технологів.

4. З 80-х років і по сьогодні. Для цього періоду характерне створення комп'ютерних лабораторій і дисплейних класів, зростання кількості та якості педагогічних програмних засобів. Так, з 1990 р. починається використання інтерактивних технологій, на яких ми зупинимось далі.

За весь цей період триваюча і понині дискусія про сутність педагогічної технології знайшла відображення в численних наукових та методичних працях, як у колишньому СРСР, а потім у країнах СНД, так і по всьому світу. Суттю цієї дискусії є зіткнення двох крайніх точок зору: одні вважають педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, інші – процесом комунікації. Окрема група авторів об'єднує у цьому понятті засоби і процес навчання.

На Заході цими питаннями в різні роки опікувались такі вчені, як Л. К. Ларсон, Б. Ф. Скіннер, Д. Д. Фінн, С. Пейперт, М. Кларк, Ф. Персивль і Г. Веллінгтон, М. Вульма, С. Сполдінг, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Р. Томас та ін.

У колишньому СРСР це питання простежується ще у 20-х роках у працях І. П. Павлова, В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомського, С. Т. Швацького, а пізніше, з 60-х – 70-х, у працях Т. А. Льїної, А. І. Космодем'янської, М. В. Кларина, І. А. Лернера. Зараз це питання не менш жваво обговорюється і аналізується у працях П. Р. Атутова, В. П. Безпалько, В. І. Боголюбова, Г. А. Бордовського, В. А. Извозчикова, М. В. Кларина, Д. Г. Левитеса, В. М. Монахова, Т. С. Назарова та ін. На Заході найбільш повно цю проблему розробив та визначив П. Д. Мітчелл. На основі аналізу 102 наукових джерел він сформулював таке остаточне визнання технології: «Педагогічна технологія є галузь досліджень і практики (у межах системи освіти), що має зв'язки (відносини) з усіма аспектами організації педагогічних систем і процедурою розподілу ресурсів для досягнення специфічних і потенційно відтворених результатів». Асоціація з педагогічних комунікацій і технології США опублікує у 1979 році таке остаточне визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія є комплексний, інтегративний процес, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань».

В українській педагогіці найбільш вдало ця проблема розглянута і визначена у книзі «Освітні технології» за редакцією О. М. Пехоти. На його думку, сьогодні

педагогічну технологію можна визначити як «систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоювання знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти» [12, с. 22]. Треба розуміти різницю між саме «педагогічною технологією» і «технологією навчання». Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій, їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчально-виховного процесу незалежно від конкретного навчального предмета, вона може містити в собі інші спеціалізовані технології, наприклад, інформаційні. «Технологія навчання» ж віддзеркалює шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах якогось одного певного предмета, теми, питання. Вона близька до окремої методики, тому її інакше називають «дидактичною технологією». На думку О. М. Пехоти, треба розрізняти такі поняття, як «педагогічна технологія», «предметна технологія», «локальна технологія» та «персонал-технологія». **Педагогічна технологія** – характеризує цілісний освітній процес з його метою, змістом і методами навчання. **Предметна технологія** – сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання в межах одного предмета (методика викладання предмета). **Локальна технологія** – вирішення окремих дидактичних і виховних завдань. **Персонал-технологія** – присутня в досвіді педагогів-новаторів.

Розглядаючи проблеми існуючих освітніх технологій в даній статті ми торкнулися лише проблеми визначення самого поняття «педагогічної технології», не менш дискусійними є і інші теми: визначення структури педагогічної технології, класифікація існуючих педагогічних або освітніх технологій, що може бути предметом окремого дослідження.

Далі ми розглянемо так звані «інтерактивні технології» і доцільність їх застосування для вивчення такого предмета, як іноземна мова. За відсутністю у науково-методичній літературі будь-якої визначеної класифікації цих технологій, ми беремо за основу їх умовну робочу класифікацію за формами (моделями) навчання, у яких реалізуються інтерактивні технології, надані в науково-методичному посібнику «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [14, с. 43], згідно з якою (в залежності від мети заняття та форм організації навчальної діяльності учнів) розподіляємо їх на такі чотири групи: *інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.*

На наш погляд, **інтерактивні технології кооперативного навчання** представляють для нас достатній інтерес, бо парна і групова робота організується як на заняттях засвоєння, так і на заняттях застосування знань, вмінь і навичок. **Робота в парах**, наприклад, дуже корисна під час засвоєння лексики, вона дозволяє обговорювати короткий текст, завдання, письмовий документ; узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого читання, тексту, лекції, відео та іншої навчальної діяльності, зробити письмовий аналіз чи редагування письмової роботи один одного; сформулювати підсумок заняття чи серії занять з теми; проаналізувати разом проблему, вправу чи текст; протестувати та оцінити один одного, дати відповіді на запитання викладача, підготувати діалог. **Ротаційні (змінювані) трійки** можуть бути застосовані для кращого засвоєння граматичного матеріалу. Діяльність студентів, у цьому випадку, є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння. **Два – чотири, всі разом** – ще один варіант кооперативного навчання, що є похідним від парної роботи, ефективний для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь пере-

конувати та вести дискусію з фахових питань. Він дуже підходить для мовленнєвої діяльності на завершальному етапі роботи з лексичною темою. *Карусель* – цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами зі спілкування для обговорення дискусійних питань. Ця технологія може застосовуватись для збирання інформації з будь-якої лексичної теми; для інтенсивної перевірки обсягу та глибини наявних знань (наприклад, спеціальної термінологічної лексики). *Робота в малих групах* – для організації мікроконференцій і ситуативної роботи в групах. *Пошук інформації* – як різновид, приклад роботи в малих групах, являє собою командний пошук інформації. Використовується для того, щоб оживити сухий, іноді нецікавий матеріал, розширити лексичний запас (наприклад, при пошуковому читанні). *Коло ідей. Акваріум* – ще один варіант кооперативного навчання, що є формою діяльності студентів у малих групах і є ефективним для розвитку навичок спілкування в малій групі, вдосконалення комунікативності, мовленнєвих навичок, вміння дискутувати та аргументувати іноземною мовою. Не менш цікавими для нас є і технології колективно-групового навчання. Така технологія як *Мікрофон* є різновидом загальногрупового обговорення і надає можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. Ця технологія є корисною для розвитку усного мовлення при переказі інформації тексту або обговоренні питань з фаху. Технологія *Навчаючи – учись* («*Кожен учить кожного*», «*Броунівський рух*») використовується при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Підходить для вивчення та тренування як граматичних блоків, так і лексичних блоків, пов'язаних тематично. Технологія *Ажурна пилка* («*Мозайка*», «*Джуг-со*») – використовується для створення на занятті ситуації, яка дає змогу студентам працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу. На заняттях з іноземної мови ця технологія може застосовуватись для спільного збирання необхідної інформації з фахової літератури на іноземній мові в аудиторії. *Аналіз ситуації (Case-method)* – для виконання кожним студентом індивідуального завдання на уроці, коли кожен опрацьовує свою частку інформації і надає свій приклад з теми, що обговорюється. Одними з найбільш поширених при вивченні іноземних мов є технології ситуативного моделювання, або ігрові технології. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення студента у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Тут для нас особливо цікавим є *розігрування ситуації за ролями* («*Рольова гра*», «*Програвання сценки*», «*Драматизація*»). Ця технологія імітує реальність призначенням ролей учасникам і наданням їм можливості діяти «наче насправді». На заняттях з іноземної мови така модель може використовуватись як мотивація мовленнєвої діяльності при завершенні вивчення лексичної теми. Особливий інтерес для нас представляють технології *опрацювання дискусійних питань*. Бо вони можуть використовуватись в групах як з досить високим рівнем володіння іноземною мовою, так і з середнім рівнем мовної підготовки. Так, *метод ПРЕС (PRES, МППО)* може використовуватись на різних рівнях мовленнєвої компетенції для засвоєння лексичних кліше. А от *дискусія, дискусія в стилі телевізійного шоу, оцінювальна дискусія* потребують вже досить високого рівня володіння іноземною мовою.

Всі вищезазначені педагогічні технології тільки тоді мають практичний результат, якщо спираються на технологію, без якої сьогодні неможливо уявити собі педагогічну діяльність з будь-якого предмета. Такою технологією є педагогічна технологія «Створення ситуації успіху». На застосуванні цієї технології наолягав ще наш великий педагог-новатор Василь Сухомлинський. *Ситуація успіху* –

це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, або творця явища. Така ситуація викликає позитивну мотивацію до навчання, може змінити на краще ставлення студента до навчання. Вірно створена *ситуація успіху* стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого розвитку особистості.

Усе сказане вище ще раз підтверджує, що процес вивчення іноземної мови потребує напруженої розумової роботи студента і його активної участі в цьому процесі. Пояснення і демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного (інтерактивного) навчання, чому саме і сприяє застосування інтерактивних технологій навчання. Бо педагогіка, на думку О. М. Пометун, «ще не тільки наука, і не тільки мистецтво. Це перш за все прикладна дисципліна, і, так само як всі прикладні дисципліни, вона не може не бути технологічною» [12, с. 9].

З теоретичних концепцій, пов'язаних з проблемою «технології навчального процесу», особливої уваги потребують подальші розробки в галузі деталізації мети навчання, планування навчального процесу, вироблення стратегій навчання та використання системного підходу в цій галузі. Якщо брати окрему предметну педагогічну технологію, то треба зосередитись, як ми вже казали, на сукупності методів і засобів для реалізації певного змісту навчання в межах одного предмета.

Бібліографічні посилання

1. Атутов П. Р. Технология и современное образование. // Педагогика. – 1996. – № 2.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
3. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия. // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 123.
4. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 5.
5. Дреер А. Преподавание в средней школе США. – М., 1983.
6. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике // Сов. пед. – 1971. – № 9. – С. 123.
7. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. – М., 1995.
8. Кларин М. В. Педагогическая технология. – М., 1989.
9. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? // Перспективы // Вопросы образования. – М., 1983. – № 2. – С. 78.
10. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Воронеж, 1998.
11. Назарова Т. С. Педагогическая технология : новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20.
12. Освітні технології у школі та вузі: Матер. наук.-практ. конф./ За наук. ред. О. М. Пехоти. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999.
13. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
14. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – С. 192.
15. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособ. – М.: Народное образование, 1998.
16. Юдин В. В. Педагогическая технология. – Ярославль, 1997.

Надійшла до редколегії 22.12.07

Л. С. Кошова

Дніпропетровський національний університет

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Звернуто увагу на практичне використання інтерактивних методів навчання у навчальному процесі при викладанні англійської мови.

Обращено внимание на использование интерактивных методов обучения в учебном процессе при изучении английского языка.

The article deals with practical implementation of interactive technologies in teaching English.

Особливістю сучасного світу є стрімке зростання інформаційних потоків, що огортають людство. Ця інформаційна революція, можливість швидкого та негайного доступу до інформації та знання змінює наш спосіб життя, спілкування, мислення і бачення добробуту. У цих умовах, як вважають Гордон Драйден та Джаннетт Вос, «нам конче потрібна революція в навчанні (упродовж життя), яка б йшла паралельно до інформаційної революції» [2, с. 17]. У цьому зв'язку питання ефективного навчання стають актуальними, як ніколи. Вчені, педагоги, методисти, відповідаючи на потреби часу, пропонують різноманітні методики та підходи, але всі єдині в одному – *навчання найефективніше тоді, коли приносить радість* [2, с. 21], коли виникає зацікавленість як у предметі, так і в процесі навчання. Мотивуючим фактором такого позитивного ставлення до навчання служать, серед іншого, інноваційні підходи до навчання, що будять думку, сприяють творчості та свободі самовираження, стимулюють пізнавальний інтерес. До таких належать й інтерактивні методи навчання.

Методи активного та інтерактивного навчання є складовою частиною сучасних інноваційних технологій. Інноваційна освіта – це нова педагогіка, в якій «школа пам'яті» поступається місцем «школі мислення» [3, с. 4]. Тверде авторитарне керування, де учень/студент є лише об'єктом навчальних впливів, змінюється системою організації підтримки і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності учня/студента, перетворення його з об'єкта на суб'єкт навчання. Ідеологія інтерактивного навчання направлена на створення умов для творчості, розкриття особистості як учня/студента, так і вчителя/викладача, на плідне співробітництво та взаємодію всіх учасників процесу навчання. Інтерактивне навчання виключає будь-яке домінування чи то вчителя над учнем, чи то однієї думки над іншою. В умовах спільної учбової діяльності знання виробляються у процесі діалогової взаємодії, причому ці знання утворюють «спільний фонд», і всі члени колективу усвідомлюють свою причетність до такого фонду [6, с. 25]. Внаслідок цього, по-перше, зростає інтерес до здобуття нових знань, по-друге, учні починають усвідомлювати себе повноцінними суб'єктами діяльності.

Мета даної статті проаналізувати практичне використання інтерактивних методів навчання у навчальному процесі при викладанні англійської мови, розкрити їх широкі творчі можливості.

Позитивні зміни в галузі викладання іноземних мов, зокрема англійської, в Україні почалися вже на початку 90-х років, коли була розроблена *Концепція вивчення іноземних мов в Україні*, де пріоритетом розвитку освітньої галузі в цілому і викладання іноземних мов зокрема називалося формування творчої особистості, для чого декларувався перехід від авторитарного стилю у взаємовідносинах учи-

тель-учень до особистісно-орієнтованої педагогіки. В подальшому ці концептуальні зміни були закріплені у ряді програмних документів: Державному освітньому стандарті з іноземної мови (1998), програмі з англійської мови для 2–12-х класів під редакцією професора П. О. Беха (2001), програмі з іноземних мов для ЗНЗ (2005), а також програмі з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання).

Українські вчені О. І. Пометун і Л. В. Пироженко наводять дані досліджень, проведених у 80-х роках в США і наприкінці 90-х років в Росії [6, с.43]. Результати досліджень збігаються і свідчать про те, що рівень засвоєння матеріалу залежить від того, як інформація потрапляє до мозку і як організована роботи з цим новим матеріалом. З «Піраміди навчання», яка представлена у дисертаційному дослідженні Н. В. Морзе [5, с. 107] (див. рис. 1), видно, що найменші результати досягаються, коли матеріал осмислюється тільки на рівні рецепції, тобто через слухання (лекція – 5%) та читання (10%); дещо більший відсоток засвоєння навчального матеріалу відбувається, коли ми чуємо і бачимо (20–30%). Саме тому ефективність лекційного курсу зростає при застосуванні відеонаочності та інтеракції/взаємодії лектора з аудиторією. Істотно ефективність засвоєння знань збільшується при застосуванні отриманих знань, коли ми обговорюємо новий матеріал з іншими людьми у дискусійних групах чи використовуємо набуті знання на практиці (50–75%). Але найвища якість засвоєних знань виявляється, коли ми вміємо застосувати свої знання в різних ситуаціях і навчаємо цьому інших (90%), тобто мова йде не про пасивне сприйняття нового матеріалу, а про активну роботу з ним при взаємодії з іншими. Дискусійні групи, практика через дію, навчання інших та застосування отриманих знань, що названі у «Піраміді навчання», є, по суті, формами інтерактивної моделі навчання. Для інтерактивного навчання характерні **групова, колективна і парна робота учнів/студентів на уроці, їх активна взаємодія один з одним і з вчителем. Це колективне, групове співнавчання, взаємонавчання, де учень і вчитель є рівноправними партнерами. Спираючись на досвід фахівців і свій власний, ми можемо стверджувати, що колективна діяльність за умови її вірної організації має більше переваг, ніж недоліків. Перш за все, це висока мотивованість учнів/студентів, їхня зацікавленість у спільному результаті, можливість спілкування у процесі навчання, комунікативна направленість навчальної взаємодії [4, с. 53]. Серед переваг групової роботи Джеремі Гармер називає значне збільшення практики мовлення окремого учня/студента, широкі можливості обміну думками, порівняння різних думок, а також достатньо комфортні умови для участі кожного в обговоренні [9, с. 117]. Разом з тим така форма організації роботи може бути достатньо гомінкою і важко контрольованою, деякі учні/студенти можуть не знайти свою роль у процесі групового спілкування, робота групи потребує більше зусиль з боку вчителя щодо її організації.**

Дослідники і практики [1], [2], [3], [6], [7], [8], [10] цієї проблеми зауважують, що інтерактивні методи потребують багато часу для підготовки як тих, хто навчається, так і того, хто навчає. Для впровадження таких технологій треба обдумати і врахувати ряд питань:

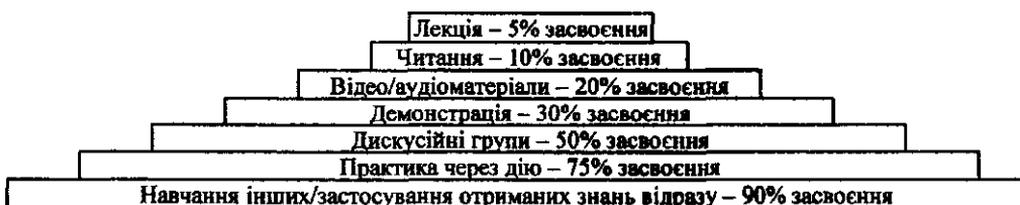


Рис. 1.

- яка мета створення групи;
- за яким принципом розділити аудиторію на групи і яким чином це зробити;
- які ролі мають виконувати учасники групи;
- хто і за яким принципом обирається лідером;
- які завдання будуть запропоновані до вирішення та опрацювання;
- як планувати час;
- як чинити, якщо групи працюють з різним темпом;
- як зупинити діяльність групи не завадивши роботі;
- як розсадити учасників групи.

Перелік питань може бути продовжений, це залежить від ситуації, вибору технологічної моделі, підготовки аудиторії і самого вчителя, але успіх уроку з використанням інтерактивних методів навчання буде забезпечений тільки при ретельній підготовці і відповіді на кожне з питань.

Логічно розпочати з мети створення групи. Якщо пропонується групова робота, то для чого, які завдання будуть запропоновані до вирішення та опрацювання? Цільовими установками групової роботи можуть бути як педагогічні/виховні (розвиток міжособистісних стосунків, знайомство з одногрупниками, вміння бути толерантним до чужої думки, вміння працювати в кооперації/співпраці з іншими), так і практичні (розвиток комунікативних умінь, лексико-граматичне вправління, практика мовлення). Відповідно до мети пропонуються й завдання.

Наприклад, ми маємо на меті удосконалення усного мовлення студентів за темою *Jobs & Professions* та розширення їхньої лексичної бази за рахунок широкого використання прикметників. Мета поділу аудиторії на групи в цьому випадку може бути такою: опрацювати зі студентами метод мозкового штурму (*brainstorming*) та/чи практикувати обговорення та ранжування позицій за ступенем важливості (*ranking discussion*).

Мозковий штурм (*brainstorming*) – це метод колективного вирішення проблеми, коли кожен висловлює свою ідею, яка спочатку не дискутується і не критикується, а просто береться до уваги як один з варіантів. Всі пропозиції записуються, на першому етапі мозкового штурму заохочується запропонування якнайбільшої кількості ідей чи варіантів відповідей на запитання. У нашому випадку для мозкового штурму висувається питання *What qualities and characteristics should a person possess for successful career?*

Результатом мозкового штурму стає список з певними характеристиками (див. зразок 1), готовий для обговорення в малих групах та ранжування запропонованих позицій за ступенем важливості.

Мозковий штурм є одним з найпопулярніших методів інтерактивного навчання, який може бути логічним початком будь-якої дискусії, дебатів, обговорення проблем чи проєктів, тобто стимулювати подальшу творчу діяльність учнів/студентів.

За яким принципом і яким чином ми можемо розділити аудиторію на групи для виконання вищезгаданого завдання, які ролі мають виконувати учасники гру-

<p>Characteristics for successful career</p> <p>Concerned about other people</p> <p>Creative</p> <p>Disciplined</p> <p>Enthusiastic</p> <p>Hard-working</p> <p>Having a good sense of humour</p> <p>Self-confident</p> <p>Trustworthy</p>

Зразок 1

пи? Для того щоб обговорення було конструктивним і дієвим, треба передбачити, щоб у кожній групі (3–4 людини) було 1–2 студенти, які активно продукували ідеї під час мозкового штурму, вони зможуть направляти дискусію. З точки зору розподілу ролей, має бути лідер з повноваженнями вести дискусію і вислуховувати всіх та писар, щоб занотовувати ключові ідеї.

Протягом виконання цієї діяльності викладач моніторить роботу груп, допомагає при потребі і стежить за часом.

Ми можемо навести інший приклад інтеракції при опрацюванні лексичного матеріалу вищезгаданої теми та роботі з довідковими матеріалами на уроці. Кожна група забезпечується певною кількістю довідкових матеріалів (тлумачні та двомовні словники, довідники, тематичні тексти, глосарії з даної теми) і має самостійно знайти, керуючись поданими матеріалами, значення нових слів, сталих виразів та ідіом для виконання лексичного тесту (див. зразок 2).

Така форма роботи може стати підготовкою до якісного виконання домашнього завдання: знайти 10–15 цікавих зразків мовлення (словосполучень, стійких виразів, ідіом), що стосуються теми, і представити їх у формі подібного тесту. Завдання подібного типу орієнтоване на знання, експертні можливості і зацікавленість учнів/студентів і направлені на розвиток їхніх творчих потенцій.

<p>The WORK test</p> <p>1. In British English, <i>donkey work</i> is...</p> <p>a) a technical job that can only be done by specialists</p> <p>b) the hard boring part of a job or task</p> <p>c) any job that is done in the open air</p> <p>2. Some business people are promised a large amount of money if they have to leave their job. This is called...</p> <p>a) a golden handshake</p> <p>b) golden handcuffs</p> <p>c) a golden parachute</p> <p>3. A <i>merger</i> is when a business or an organization...</p> <p>a) joins with another to form a new operation</p> <p>b) reduces in size</p> <p>c) becomes a member of a professional body</p>

Зразок 2

Численні іноземні та вітчизняні дослідники [1], [2], [9], [6], [5], [8], [10] називають серед інтерактивних технологій навчання різні види і форми диспутів, дебатів (командні – парламентські, дебати Карла Поппера, дебати Лінкольна – Дугласа та індивідуальні), дискусій (круглі столи, панельні дискусії, засідання експертних груп, форуми, симпозіуми та ін.), а також розмовні «буз» групи (buzz groups), рольові та ділові ігри, проектну роботу.

Кожен з цих видів діяльності потребує певної технологічної підготовки і обізнаності у правилах і особливостях методу. Кожен є формою колективної співпраці. Кожен є прекрасною формою організації уроку іноземної мови.

Бібліографічні посилання

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: теорія, технологія, практика: Монографія. – Д.: Вид-во ДНУ, 2005. – 304 с.

2. Драйден Гордон, Вос Джаннетт. Революція в навчанні: Пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 541 с.

3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання. / Упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газет, 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шк. світу»).

4. Кошова Л. С. Особливості інтерактивної моделі навчання. // Матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Нові горизонти та пер-

спективи філологічної науки та педагогічної практики.» Тези доповідей.– Дніпропетропетровськ: Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2004.– С. 52–54.

5. Морзе Н. В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: Дис. д-ра пед. наук. – К., 2003. – 596 с.

6. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Вид-во АСК, 2004. – 192 с.

7. Розуміння – розум – творчість / О. Антошак, І. Ганжала, Н. Ніколаенко. – К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2006. – 112 с.

8. Gower R., Phillips D., Walters S. Teaching Practice Handbook. – Oxford: Macmillan Heinemann, 1995.– 215 p.

9. Harmer Jeremy. The Practice of English Language Teaching. Third Edition. – Harlow: Longman, 2005.– 370 p.

10. Scrivener Jim. Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers. Macmillan Heinemann, 1998. – 218 p.

Надійшла до редколегії 18.01.08

УДК 811.111 (07)

L. N. Lukianenko

Dnipropetrovsk National University

SOME ASPECTS OF TEACHING LITERATURE TO EFL STUDENTS IN HOME-READING CLASSES IN DNU

Розглянуто певні підходи до навчання читанню художніх текстів студентів молодших курсів філологічного факультету Дніпропетровського національного університету, запропоновано низку прийомів та вправ на трьох етапах читання художнього тексту, які мають допомагати викладачам стимулювати зацікавленість студентів у читанні художньої літератури англійською мовою.

Рассматриваются некоторые подходы к обучению чтению художественных текстов студентов младших курсов филологического факультета Днепропетровского национального университета, предлагаются некоторые приёмы и упражнения на трёх этапах чтения художественного текста, которые помогают преподавателям стимулировать заинтересованность студентов в чтении художественной литературы на английском языке.

Some approaches to teaching literature to EFL students in Dnipropetrovsk National University are considered, a number of techniques and exercises stimulating learners' interest in reading fiction are suggested at three stages of reading.

The problem of teaching the literature of the target language in home-reading classes whose main objective is proficiency in the language itself has always worried many methodologists. On the one hand, the advantages of literature teaching in any course are obvious. Literature can be very enjoyable to read, it provides examples of different styles of writing, and representations of various authentic uses of the language. It is a good basis for vocabulary expansion; it fosters reading skills, and can supply an excellent jump-off point for discussion or writing. It is a part of the target culture and has value as part of the learners' general education; it encourages critical and creative thinking, contributes to world knowledge and raises awareness of different human situations and conflicts. Last but not least, it involves emotions as well as intellect, which adds to motivation and may contribute to personal development.

On the other hand, there are some disadvantages, or problems with literature teaching. Firstly, much literature is written in language that may be difficult for foreign language learners to read. Using simplified versions which are a poor representation of the original can not solve this problem. Besides, many literary texts are long and time-

consuming to teach. Finally, by using texts as a basis for language teaching we may spoil learners' enjoyment and appreciation of them as literature.

There are some other problems EFL teachers face in managing, motivating and activating language learners in home-reading classes which have been treated by such methodologists as S. Bassnett and P. Grundy [1], who put forward some imaginative ideas for getting students to engage with literary language and texts, C. J. Brumfit and R. Carter [2], who presented a collection of articles on various aspects of teaching literature in the language classroom, J. Collie and S. Slater [4], who discussed in their work some general issues of literature and language teaching and offered a variety of practical literature-teaching techniques, relating to various literary genres, A. Duff and A. Maley [5], who worked out and compiled some interesting and challenging activities for engaging with literary texts and learning language from them. Much research done by R. Carter and M. N. Long [3], J. Hill [6] and others has also been concerned with using literature in language teaching. All the works mentioned above are interesting to EFL teachers for various ways of approaching the use of literature and practical classroom procedures that can be adapted for the use with specific learners and a specific situation. They have generated many approaches to teaching literature which contribute to the understanding of the reading process and have implications for instructional practice.

The purpose of this article is to consider some aspects of teaching literature to EFL students in home-reading classes in Dnipropetrovsk National University and provide less experienced teachers with very practical help – ideas, approaches and techniques that have worked in our language classrooms. Without pretending to treat all the aspects of the problem, in particular the problem of using authentic and learner-authentic materials in home-reading classes, the author of this article makes it her aim to rethink the way literature is presented and used in the language classroom in order to develop a broader range of activities which are more involving for our students and can be used to engage the learners' interest.

Some of these activities can be student-generated, which can help to create a positive and cooperative group spirit and cut down preparation time as the materials are provided by the learners themselves.

All this together with effective teacher-student interaction and cooperative learning achievement maintains EFL learners' motivation to study literature.

Home-reading classes are considered to be an essential and integral part of educational process in faculties of foreign languages as they promote better acquisition of the target language, expand students' knowledge of the cultural background of the country whose language they learn.

They are mainly conducted on the basis of authentic texts of literary works by English and American writers. First-year students are sometimes offered simplified texts which do not distort the natural use of language. Together with authentic texts, which can be exploited by means of tasks not demanding detailed understanding, simplified texts may be motivating; they exhibit the characteristics of the discourse: having something to say, being coherent and clearly organized [9, p. 177].

Reading is a complicated process of readers' interaction with a text. According to P. Ur, it is helpful to think of the learning and teaching of a piece of literature as a process containing three main stages: encounter and impact, understanding and familiarization, analysis and interpretation [10, p. 202].

The teaching objective at the first stage is to get learners to perceive the basic form and meaning of the text, and for it to make some kind of real impact on them, both intellectually and emotionally. It does not matter at this point if they do not understand every single word; but they do have to understand enough in order to have an overall perception of meaning [10, p. 202].

At this stage it is recommended to introduce the text to make students feel interested in reading it by giving them important back-ground details, some facts of the author's biography, some necessary cultural information which is normally followed by some « warm-up » activities as an essential preliminary to the teaching of any literature. They raise students' curiosity and motivation, provide some orientation of thinking and mood, create expectations about language so that learners can understand better what is going to happen, they give students a reason to read, arouse their interest and involve them by asking for their ideas or knowledge about a topic.

Among the warm-up activities which are done to elicit something associated with the topic and encourage students to exchange their ideas and opinion about it is elicitation or discussion based on the title of the literary work or quotations taken from it which express its main idea. Brainstorming is another technique which enables learners to predict the words and expressions likely to appear in the passage, to express hypotheses about the content of the passage based on previous knowledge. Making hypotheses is also good strategy, for students must learn to utilize their resources of common sense, general knowledge and experience. It is desirable that the teacher should not confirm or reject the learners' answers at this stage. If they have different views, it is necessary to point out that subsequent reading can focus on establishing which is most accurate. Producing a reasonable hypothesis about a text, instead of starting with negative factors such as unfamiliar vocabulary, can help the teacher start a lesson on a positive note.

However, dealing with new language cannot be ignored if we want our students to become competent readers. It is not necessary to teach all the new words and structures in the text before reading. Firstly, the new language would often be more easily and effectively learnt during the process of reading. Secondly, properly designed language-based tasks at this stage do not always envisage complete comprehension of the text. We read for many different reasons. Through alternative exercises the learner can see that texts may be experienced other than as models of language, they can widely be used for message value.

Work with new vocabulary leads to language enrichment, which is one of the benefits often sought through literature. Extensive reading increases learners' receptive vocabulary and facilitates transfer to a more active form of knowledge [4, p. 4]. What is more, literary works by contemporary British and American authors give learners the kind of vocabulary they really need which is typical of the language of daily life.

While practising vocabulary, EFL teachers need to ensure that their learners have understood the words they are teaching. The best way to do it is through language games. For this reason it is often useful to start a home-reading class with some vocabulary games to warm up students at the beginning of a lesson. For example, learners are given cards with words which they are supposed to assimilate at the lesson. Each student gives the definition of the word written on his or her card so that the rest can guess which word from the list he or she presents. The person who guesses correctly introduces another word.

Also, an interesting and useful activity is to put the students into groups of three or four and ask them to recall the situations from the text in which the new words are employed. It helps to organize the process of learning better by shifting certain responsibilities to the best students in the group and making everyone share in common work despite the learner's level.

Working in small groups learners can brainstorm a list of words related to the task or topic. They build the words into a word web, a diagram which displays the words in semantic categories. Then the word webs are exchanged and compared in groups. And finally students add new words into the web from the task [8, p. 31].

In a simple activity, learners can match a list of words with a list of mixed definitions. This activity can be done cooperatively, in pairs, as an information gap task. Each learner takes turns reading their definitions, and deciding on the matching word from their partner's list.

In home-reading classes students should also be given different exercises to fix the words in their memory. The most effective of them are the following:

1. Find English equivalents for the following word-combinations.
2. Translate the following sentences from Ukrainian into English using words and word-combinations of task №... Make up your own sentences or a short story with the words that were not used.
3. Give synonyms/opposites for the following words and word-combinations or paraphrase them.
4. Point out the contextual meaning of the following words consulting a monolingual dictionary.

Apart from vocabulary practice the most usual technique at this stage is to ask closed-ended comprehension questions: who is speaking, what are they saying, where is this happening, and so on. Learners can also give a quick summary in their own words, they can be asked to tell the teacher or their group mates anything they understood, anything they would like to say in response to the first reading, and develop brief discussions, focusing on content.

The next stage of the process of learning and teaching a piece of literature, according to P. Ur, is to get learners to interact with the text thoroughly and repeatedly so that they can become familiar with the words and ideas, be confident they know the sequence of events and characters; and to help them to understand and appreciate the text in more depth and detail [10, p. 204]. Exercises that should be done at this stage provide opportunities and motivation for repeated purposeful interaction with the text. They are connected with reading and rereading of the whole text and its parts to determine the gist of the story, to search for specific pieces of information and establish logical connection between separate facts. In this case the techniques of scanning and skimming are widely used. They enable the reader to select parts of the text that are worth spending time on, in particular those which the students did not understand and need to be interpreted or discussed later or those which they particularly liked. The most interesting exercises that can be done at this stage are as follows:

1. Find evidence in the text to support the following statements.
2. Glance rapidly through the text and say which of the following statements *True (T)* or *False (F)*.
3. Look through the text and find English equivalents for the following word-combinations (words).
4. Give a description of the following characters picking out from the list below all the words and word-combinations with the help of which you can describe them. Look through the text to find additional information that can be used while giving character-sketches of...

Literature provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable. Reading a substantial body of text, students gain familiarity with many features of the written language – the formation and function of sentences, the variety of possible structures, different ways of connecting ideas – which broaden and enrich their own writing skills. The extensive reading required in tackling a novel or a long play develops the students' ability to make inferences from linguistic clues, and to deduce meaning from context, both useful tools in reading other sorts of material as well [4, p. 5]. At the stage of understanding and familiarization with a piece of literature it is desirable that EFL teachers envisage exercises by means of which they could check

that the desired understanding of some parts of the literary work and appreciation of the whole piece of literature have in fact occurred, for example:

1. Translate the following sentences from English into Ukrainian. Comment on the grammatical phenomena in the sentences underlined.

2. Paraphrase the following words and word-combinations...

3. Do a literary translation of the following extracts...

The last stage of working with a piece of literature envisages the analysis and interpretation of the whole text. The work to be done at this stage may include some of the following: eliciting a personal response from the readers; linking the content with the readers' experience; discussing (evaluating) characters, incidents, ideas; speculating about what had happened before and would happen after the story [9, p.167]. And the final part of post-reading is report-back session and final discussion when reading has been completed. It starts in small groups and ends in whole class discussion. A deeper probing into the meaning and implications of a text is essentially an attempt to discover new levels of meaning or perspectives, or to deepen appreciation of style or structure. The class discussion can be initiated by an open-ended stimulus cue such as «Let's compare...», «What would have happened if...», «Why do you think..?» [10, p. 204].

Different teachers have different ideas about their own role in such discussions. While some of them try to lead the students towards a similar understanding, sometimes expressing their own ideas about it, others try to intervene as little as possible in discussion on literature only posing questions and never expressing their own opinions. The author of the article believes that in this case a compromise is quite possible, where teachers communicate their own enthusiasm and make their ideas available to the learners while allowing them to disagree and develop different perspectives.

Any texts that involve analysis of people's actions or discussion of different points of view can be brought alive by means of drama and role play. For students learning to interpret a text the value of these communicative techniques is in the preparation, not the performance. Drama techniques develop fluency in language students, which promotes interaction in the classroom, and which increases motivation. Drama is a marvellously flexible technique that requires no major adjustments on the part of the teacher. It can help to bring the materials to life, by infusing the lifeless print with feelings, imaginations and thoughts of the learners who become active participants in the learning process [11, p. 10].

Literature can be helpful in the language learning process because of the personal involvement it fosters in readers. When a novel, a play or a short story is explored over a period of time, the result is that the reader is drawn into the book. Pinpointing what individual words or phrases may mean becomes less important than pursuing the development of the story. The reader is eager to find out what happens as events unfold; he or she feels close to certain characters and shares their emotional responses.

Role play is a close relative of drama which is particularly appropriate when we want to focus on points of view rather than characters. According to R. R. Jordan, role play is a drama-like classroom activity in which students take roles of different participants of a situation and act out what might typically happen in that situation [7, p. 115]. Taking roles of different characters of a novel, a play or a short story, learners begin «to inhabit» the text establishing creative relationship with it [4, p. 6].

Another activity which can be successfully done at the final stage is answering all sorts of questions which are generated by students themselves working in small groups in home-reading classes. Each group makes up some questions of inference or questions of personal response [9, p. 188–189] which are meant for the members of another group.

Questions of inference oblige the students to consider what is implied but not explicitly stated. They may require the reader to put together pieces of information that are scattered throughout the text, they are more difficult intellectually than comprehension questions because the reader has to understand the text well enough to work out its implications.

Questions of personal response cannot ignore the textual evidence; they do not rely only on the reader, but involve him with the writer. So the response must at least be based on adequate understanding of the text and ideally students are able to explain why it makes them feel as they do.

All things considered, reading is a complex information processing skill in which the reader interacts with a text in order to recreate meaningful discourse. The learning and teaching of a piece of literature can be regarded as a process containing three main stages: encounter and impact, understanding and familiarization, analysis and interpretation. Each of these stages is characterised by various activities which should be creative whereas students' actions internally motivated. Successful home-reading classes depend on the teacher's using a variety of teaching methods. EFL teachers should have at their fingertips a set of exercises, tasks and activities that they can use with their classes whenever they may be needed. It is desirable that some of these exercises should be of problematic character, motivate students to apply in their answers the knowledge they have acquired in language classes.

As the purpose of this article was to consider a broad range of techniques and activities which are more involving for EFL students and can be used to engage their interest in home-reading classes, the perspective of further research in this area could include the problem of using authentic and learner-authentic materials in teaching literature in the language classroom. What sort of literature is suitable for use with language learners? The criteria of suitability clearly depend on each particular group of students, their needs, interests, cultural background and language level. However, one primary factor to consider is whether a particular work is able to stimulate learners' personal involvement by arousing their interest and provoking strong positive reactions from them.

References

1. Bassnett S., Grundy P. *Language through Literature*. – London: Longman, 1993.
2. Brumfit C. J., Carter R. *Literature and Language Teaching*. – Oxford: Oxford University Press, 1986.
3. Carter R., Long M. N. *Teaching Literature*. – London: Longman, 1991.
4. Collie J., Slater S. *Literature in the Language Classroom*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
5. Duff A., Maley A. *Literature*. – Oxford: Oxford University Press, 1992.
6. Hill J. *Using Literature in Language Teaching*. – London: Macmillan, 1986.
7. Jordan R. R. *English for Academic purposes*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
8. Newton J. *Options for Vocabulary Learning through Communication Tasks // ELT Journal*. – 2001. – Vol. 55. – P. 30–37.
9. Nuttall Ch. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. – Macmillan, 1998.
10. Ur P. *A Course in Language Teaching*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
11. Wessels Ch. *Drama*. – Oxford: Oxford University Press, 1987.

Надійшла до редакції 18.01.08

Н. С. Панасенко

Днепропетровский национальный университет

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВУЗЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

В статті розглядаються деякі особливості навчання аудіюванню для студентів перших курсів у вузах; також акцентується увага на використанні сучасних засобів при навчанні аудіюванню; йдеться про доцільність розвитку вміль та навичок аудіювання протягом всього періоду вивчення іноземної мови.

В статье рассматриваются некоторые особенности методики обучения аудированию для студентов первых курсов вузов; также акцентируется внимание на использовании современных средств при обучении аудированию; идет речь о целесообразности развития умений и навыков аудирования на протяжении всего периода обучения иностранному языку.

This article deals with listening comprehension teaching methodology for the first-year university students; attention is drawn to the usage of modern techniques while teaching listening comprehension; it concerns the problem of developing skills and abilities of listening comprehension throughout the period of foreign language study is addressed.

Проблема аудирования все больше и больше привлекает внимание не только преподавателей иностранного языка, но и психологов, психолингвистов и методистов. Следует отметить, что аудирование играет важную роль и в процессе подготовки студентов, обучающихся по специальности «Перевод».

Методику обучения аудирования изучали многие исследователи: Г. А. Каплан, Н. В. Кржеминская, С. В. Гапонова, И. И. Халеева, И. А. Дехерт, М. С. Балабайко, Л. Ю. Кулиш, Н. В. Елухина и другие. В ряде теоретических исследований учеными были выделены и описаны отдельные психологические и психолингвистические закономерности процесса слушания и восприятия речи. Так, российский исследователь И. И. Халеева подчеркивает, что в методических исследованиях, посвященных проблемам обучения аудированию, основное внимание уделяется частным методикам обучения пониманию иноязычной речи не только на начальном этапе, но и на среднем, а также пониманию фрагментарных отрезков речи продвинутого уровня [11].

Материалом для аудирования может служить как речь преподавателя на иностранном языке, так и упражнения в звукозаписи, целью которых является прослушивание и запоминание; специальные тексты для аудирования, дикторское сопровождение к кинофрагментам, материалы радио- и телепередач, видеопрограммы (например «Hard Talk»), просмотр DVD по теме занятий и т. д.

Навык аудирования формируется в процессе работы с разными видами материалов; это могут быть специально составленные описательные, повествовательные и диалогические тексты. Содержание материала для аудирования может быть либо близким интересам студентов (например: Sports, Holidays, My Favourite Film), либо совершенно новым (например: Hot News). В зависимости от этого при подборе материала следует учитывать трудность восприятия студентами иноязычной речи, усложняя понимание текста постепенно, так сказать фрагментарно: от простого к сложному.

В процессе аудирования устная речь выступает в двух формах – монологической и диалогической, каждая из которых требует своей системы упражнений. Восприятие на слух монологической речи несколько легче, чем диалогической. Диалогическая речь усложняется тем, что в диалоге принимают участие два или

более человека, говорящие разными голосами, с разным тембром и, возможно, даже с разным темпом речи. Создав верную направленность мысли на восприятие текста, студенты легко могут спрогнозировать, о чем пойдет речь дальше. Обучение аудированию на начальном этапе следует начинать с речи монологического характера и постепенно переходить к аудированию речи диалогической. При этом, по мнению Е. В. Блохиной, необходимо учитывать особенности умений и навыков студентов [1, с. 12].

Начинать обучение аудированию следует с текстов описательного характера, с минимумом новой лексики. Отметим, что тексты начального этапа не должны быть лексически насыщенными. На этом этапе следует использовать в основном простые недлинные предложения с дополнительными и обстоятельственными придаточными. Затем рекомендуется постепенно увеличивать число предложений и разнообразить их виды. Далее можно приступать (позатупно) к повествовательным, информационно-повествовательным и фабульным текстам, увеличивая объем информации и число незнакомых слов. И только после этого переходить к аудированию диалогических текстов, и завершить работу по развитию навыка аудирования восприятием студентами шуток и анекдотов. На наш взгляд, юмор способствует созданию атмосферы непринужденности, релаксации.

Эффективность обучения аудированию зависит, в первую очередь, от заинтересованности обучающихся в понимании прослушанного материала. Некоторые исследователи полагают, что студенты лучше понимают и запоминают более трудные, но содержательные тексты, чем легкие, примитивные [10]. Мы не согласны с этой точкой зрения, так как более трудные тексты эффективны для восприятия подготовленным слушателем. На начальном же этапе обучения аудированию предпочтительнее давать студентам простые тексты, которые легче воспринимаются и запоминаются. Обратим внимание и на присутствие психологического компонента в этом процессе, когда обучающийся понимает иностранную речь, делает первые успешные шаги, что является стимулом для дальнейшего обучения аудированию и перехода к более сложному уровню прослушивания.

Работа по развитию умения и навыков аудирования должна проводиться в течение всего периода обучения студентов иностранному языку и на каждом занятии. Например, в самом начале занятия восприятие иностранной речи на слух поможет студенту настроиться и создаст нужную атмосферу. Для этой цели больше всего рекомендуется материал, посвященный актуальным событиям (e.g. the latest news). А если тема и содержание текстов для аудирования созвучна с темой занятия, в этом случае можно провести аудирование в середине или в конце занятия. Организовывая обучение аудированию, необходимо предложить студентам три стадии работы: pre-listening (перед слушанием), while-listening (во время прослушивания) и post-listening (после прослушивания). Исследователи полагают, что преподаватель должен создать условия для того, чтобы приблизить прослушивание к естественному общению (вступительное слово, вопросы, не углубляющиеся в содержание сообщения, но дающие возможность спрогнозировать развитие событий) [7; 8].

Прежде чем приступить к прослушиванию текста, преподаватель должен подготовить студента к предварительному прослушиванию, создав мотивацию и организационную установку, настраивая студентов на активную работу. Этот вид работы включает в себя формулирование задания, разъяснение пути его выполнения, ориентации в трудностях, а иногда указание на формы проверки понимания.

На начальном этапе обучения аудированию необходимо развить умения и навыки студентов для этого вида речевой деятельности, т.е. умение вычленить главное, добиться понимания основной информации, проявляя речевую активность. Студенты 1-го курса плохо еще узнают значение слов как языковых единиц (в

этом случае акцентируется внимание на правильности произношения, а не на аудировании). К середине 2-го курса лексический запас студентов расширяется, что, в свою очередь, развивает и укрепляет навыки аудирования монологической и диалогической речи.

Несмотря на различные подходы к исследуемой проблеме, большинство авторов полагает, что восприятие на слух – это сложный вид умственной и психологической деятельности, так как понимание речи представляет собой многоуровневый процесс [3; 4; 5].

Таким образом, начальный этап в обучении аудированию является важнейшим, т. к. именно на этом этапе должны быть сформированы базовые умения и навыки, которые следует совершенствовать на протяжении всего периода обучения. Тексты должны быть легкими, не вызывать информационной перегрузки; объем текстов должен соответствовать психологическим возможностям обучающегося. Перед прослушиванием преподавателю следует озвучить те аспекты, которые могут вызвать трудности (новые слова, имена собственные). Целесообразно сразу «приучать» обучающихся к естественным условиям функционирования языка, и уже в начале обучения предлагать тексты для прослушивания только один раз.

В процессе аудирования достигается ряд целей:

- 1) развитие навыков устной речи;
- 2) формирование правильного акцента;
- 3) совершенствование грамматических аспектов, а также:
- 4) работа с аудио- и видеоматериалами помогает овладевать иностранным (в данном случае английским) языком, точно выявляя ошибки и своевременно устраняя их.

Конечно, для совершенствования иноязычной речи огромную роль играет посещение страны изучаемого языка, обмен студентами, что помогает лучшему восприятию иноязычной речи, но эта тема станет предметом исследования следующей статьи.

Бібліографічні посилання

1. Блохина Е. В. Некоторые вопросы обучения аудированию // Иноземні мови. – 1994. – № 4.
2. Гапонова С. В. Навчання розуміння аудіотекстів // Иноземні мови. – 1996. – № 2.
3. Гез Н. И. О факторах, определяющих успешность аудирования иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2.
4. Дехерт И. А. Некоторые проблемы реализации практических целей обучения иностранным языкам в средней школе применительно аудированию // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 1. – С. 21–25.
5. Елухина Н. В. Обучение слушанию иноязычной речи // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5.
6. Елухина Н. В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2.
7. Каллан Г. А. Комуникативний підхід до навчання аудіювання // Науково-методичний журнал «Англійська мова та література». – 2004. – № 2(48). – С. 19.
8. Кокоза Т. Д., Філатова А. В., Крамаренко І. Я. // Иноземні мови. – 2004. – № 4. – С. 43–47.
9. Кржемінська Н. В. // Науково-методичний журнал «Англійська мова та література». – 2004. – № 1(47). – с. 8.
10. Сахарова Т. Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Т. Е. Сахарова, Ф. М. Рабинович, Г. В. Рогова. – М., 1991.
11. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М., 1989. – с. 7–53.

Надійшла до редколегії 22.12.07

Yu. V. Serdechny
Dnipropetrovsk National University

WAYS TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

В статті розглядаються теоретичні та практичні питання інтеграції крос-культурного аспекту в викладання іноземної мови на різних рівнях, а також пропонуються практичні види аудиторної роботи для вироблення міжкультурної компетенції у студентів.

В статье рассматриваются теоретические и практические вопросы интеграции кросс-культурного аспекта в преподавание иностранного языка на различных уровнях, а также предлагаются практические виды аудиторной работы для выработки межкультурной компетенции у обучаемых.

The article deals with theoretical and practical issues of integration of the cross-cultural aspect into foreign language teaching at different levels and offers practical classroom activities aimed at developing intercultural competence in the learners.

In today's global environment the learners of English have more and more contacts all over the world and work with partners from a variety of linguistic and cultural backgrounds. Among the many challenges in this area is a possible breakdown in communication, especially the one caused not so much by the language but behavioral misunderstandings.

As Gabi Zanini justly notes, «for members of one culture it can be difficult to notice – let alone appreciate – the cultural and linguistic diversity that is all around them. ... If a member of this culture socializes mostly with members of his/her own culture or speakers of their own language, that person's experience of the host culture can be extremely limited» [8, p. 18].

So what do we mean by «intercultural competence» and «cross-cultural communication»? This field of study tries to establish how people from different cultures communicate, and aims to produce guidelines to aid communication between the cultures. By incorporating aspects of cross-cultural communication into language skills lessons, we can help learners to become more aware of the problems that might occur in real foreign language communication.

Developing intercultural (cross-cultural) competence in the ESL/EFL learners has become lately an intrinsic and indispensable part of modern foreign language teaching and learning. There is no denying the fact that an effective non-native user of any foreign language, along with lexical, grammatical, stylistic and pragmatic competences, must also possess the knowledge of differences between their and target culture as well as skills of bridging those culture gaps.

The aim if the present paper is to summarize some of the latest theoretical findings in the area of teaching cross-cultural aspect in the framework of an EFL class, clarify some concepts of this aspect and provide theoretical background and classification of the classroom activities meant to facilitate acquisition of information, skills and habits in the area. The article also seeks to address the problem of how to incorporate cultural element into the practical EFL class by offering some specific types of activities to go with the mainstream language training.

In the first place though it is worthwhile to specify and clarify some notions and terms used in the field of intercultural training. As pointed out by Evan Frenedo in his article «Crossing Cultures», there is a need to differentiate between the terms *intercultural training* and *cross-cultural training*. The former tends to focus on the social interaction

between people from different cultures, while the latter tends to focus on particular behaviors or attributes of specific cultures, often resulting in some sort of comparison. In practice, however, this distinction is often blurred [3, p. 32].

Furthermore, before looking at some activities and techniques of developing intercultural/cross-cultural competence, it is necessary define the notion of *culture*. There are countless definitions in ELT literature, depending on the perspective being taken, and many teachers find it useful to discuss some of these in the classroom. Here is one well-known definition by George Hofstede, which is often used in language training: «...the collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others» [4, p. 6].

From this definition it is clear that culture is not only about nations or countries, but about people as members of a particular group. Intercultural communication training is just as much about helping our learners to cope with people from other cultures, professions or discourse communities as it is with people from other countries.

So, how can we improve our learners' intercultural communication skills?

There are many ways to do this, some more effective than others. E. Frendo divides the activities into two main types. **Cognitive** (or didactic) activities are designed to help learners think about issues involved, and include things like lectures, articles and films. Building awareness, and acquiring facts and information are key themes. **Affective** (or experiential) activities are designed to let the learners experience some of the issues for themselves; typical activities here are role-plays and stimulations.

Some activities, such as discussion and feedback, can fall somewhere in the middle.

Another way to divide activities is to talk about *culture-general* activities, which help learners deal with people from different backgrounds, and *culture-specific* activities, which focus on particular culture [3, p. 33].

Most teachers will also be aware of the need to create activities which focus on the specific language learning needs of their learners, so often intercultural communication skills training is combined with language skills training.

As ever, there are advantages and disadvantages to all types, and what actually happens in the classroom, will depend as much on the teacher's own experience and preferences, and what is available to him or her, as on the learners' learning styles and target needs.

Mark Allen speaks about the following three aspects that an FL teacher should consider while devising activities addressing cross-cultural differences:

Cultural element: this may simply be making students more aware of themselves and others, or it may be introducing a specific intercultural concept.

Language element: it is crucial that the activity has a clear language focus which fits into the course program.

Personal element: generalizations should be made with care as not everybody will fit into the normal distribution curve of their own culture [1, p. 17].

What makes the teacher's task in this respect easier these days is the fact that many ELT textbooks are beginning to touch upon the theme of the multiculturalism. They now show that people are not only different in terms of their appearance and personality, but also have different origins, religious beliefs, customs, traditions and mentalities. One cannot but agree with Vicky Loras that «one should present and openly discuss cultures in parallel with the students' own cultural experiences so that they could develop an understanding, positive view of those cultures, make correct comparisons and draw correct conclusions» [5, p. 22].

What should cross-cultural training begin with and what should it comprise?

A natural point for an EFL/ESL teacher to start from in training cross-cultural competence in his or her students would be **talks and discussions**. At the initial stage they may address differences in communication styles characteristic of different cultures, since communications is the ultimate goal of any language teaching and learning process.

The learners should be aware that in some cultures (eg Japan), silence is used to express disagreement and to give speakers time to think before speaking. Speakers from western cultures, however, often talk to fill silences, and therefore their interlocutors unintentionally lose their turn. Another example is the level of formality and directness. Native British and American English speakers are usually indirect and use «diplomatic» language such as *I'm not sure I agree with you*, whereas a German might see no problem with saying *I don't agree*.

One of the discussion techniques, as suggested by Debbie Barton, Jennifer Burkart and Caireen Sever, might be, for example, discussing with the learners telephoning and emailing habits accepted in two cultures. Students may discuss the following questions:

- How do you introduce yourself while speaking on the phone?
- How do you normally answer the telephone: by saying your first name, your last name or by saying the name of the company?
- Do you call someone by their first name when speaking to them for the first time?
- If you know the person you are calling, do you begin the conversation by making a small talk?
- What does it mean if someone is silent on the phone?

Reflection questions on the email etiquette could include whether it is:

- normal to use a business partner's first name when corresponding for the first time;
- more common to write formal or informal emails.

As a follow-up, the students may take a look at some authentic emails and analyze some of the differences, for example length of sentences, use of contracted forms (*I'm*, *it's*), the use of passive [2, p. 42].

Another area for discussion closely connected with communication is peculiarities and norms of non-verbal communication accepted in Anglo-American culture. In communicating in the native surroundings these factors may acquire considerable significance. They include *proxemics* (the amount of space between people, a «bubble» people want around them – intimate zone of 40–50 cm, casual, personal space of 100–120 cm, public, social, consultative area 1.5–2 m), *haptics* (has to do with touching – suspicious; handshakes – becoming less common), *kinesics* (gestures and their meaning: insulting gestures – «flipping off», «Italian salute», arms crossed on the chest – sign of annoyance), *oculesics* (eye contact – looking straight in the eyes), *chronemics* (feeling of time – waiting for the professor, a small talk before getting down to business), *paralanguage* (intonation, tone of one's voice), *artifacts* (using different things while talking – turning a piece of chalk in one's hands, jingling small change in one's pocket), *physical appearance* (businesslike, casual, not loud and flashy).

Teaching cultural differences also involves teaching using appropriate language styles, so much more if the uses of the language units from the point of view of formality and politeness standards accepted in the target culture are significantly different from those in the learners' culture. To illustrate this point, let us take a look at the formulas of requests for repetition used in English-speaking community.

Formal/Indirect Requests for Repetition:

- I'm very sorry, but I'm afraid I didn't quite understand your last point. I would appreciate if you could explain it again.
- Would you be so kind as to repeat your last point?

Neutral/Polite:

- Would you mind explaining your last point please?
- Could you please explain that again?

Informal/Direct:

- Excuse me?

- Can you explain that?
- Please explain that.
- Highly Informal:**
- What are you talking about?
- What’s that?
- Say it again!
- What?
- Huh? [6. p. 18–19].

Speaking about phonetic parameters of the speech of native English language users in terms of their cultural peculiarities, the teacher may focus at this point on some general regularities and explain to the learners that generally speakers of English use more formal language with people in authority or of much higher status. People speaking in a formal situation tend to use correct grammar and speak in complete sentences. Furthermore, they usually speak more carefully, more clearly, and more slowly. On the other hand, people use informal language with their family and friends. When speaking informally, they may use a more «relaxed» pronunciation, such as «I’m gonna leave» or «They wanna leave». In an informal situation, people may also speak more quickly, omit words, and use slang.

In the framework of teaching vocabulary and conversational topics, an FL teacher has excellent opportunities to address cross-cultural issues, using either additional materials relevant to the topic under study, or his or her personal experience and knowledge. Some textbooks today provide the teacher with special culture notes (eg. *Take Part. Speaking Canadian English* by Lucia Pietrusiak Engkent and Karen Bardy). Each conversational topic (*Family Ties, Home Sweet Home, Food For Thought* and others) is provided with a culture note – cultural information preparing students for social life in Canada. This type of information might as well be used at EL classes in this country at intermediate and upper intermediate level to give our students insights into all sociolinguistic aspects of the language connected with this particular subject and familiarize them with the appropriate socio-cultural vocabulary.

Taking a look at one specific culture note, eg. «Food for Thought» (about North American eating habits), the teacher might find it useful and timely to explain the terms «brunch» and «to brown-bag», table manners in Canada and the US (handling of utensils like knives and forks, saying grace, complimenting the quality of the food, accepting a second helping – refusal taken at face value etc.) Discussions and role-plays may ensue giving the students a chance to compare and practice those differences [7, p. 38].

Cited as affective activities could be those offered in the section of Cross-Cultural Communication in the book entitled *Speaking Solutions. Interaction, Presentation, Listening and Pronunciation Skills* by Candace Matthews [6, pp. 30–31, 178–179, 202–203]. They are adjusted to the university setting and address cross-cultural aspects that are also near and dear to Ukrainian students of English, namely classroom behavior, academic dishonesty and different social situations. Offered for discussion and simulation are patterns of classroom behavior (eg. entering the classroom after the class has begun), cases of academic cheating (eg. plagiarism) or situations dealing with social interaction (eg. coming late or not coming at all to invitation dinner). As a rule, behaviors in these situations vary from culture to culture, and what seems to be acceptable in one country is regarded as unacceptable and even rude in another.

Students may work individually, in pairs or in small groups, and decide what patterns are acceptable for them personally, and then for the members of their group on the whole. Predictions are also to be made about the possible variants of acceptability in the target culture (eg. British or American). Then the ideas are shared with the whole class and discussed with the teacher. At the final stage the typical behavior patterns in the target culture are provided by the teacher and comparisons are made.

In conclusion we may mark that teaching cross-cultural/intercultural aspect in the framework of a foreign language class is a relatively new trend in EFL methodology, and therefore requires much further work in terms of its theoretical substantiation and practical approval. A lot remains to be done to adjust cross-cultural topics to the level of the learners and to the lexical and conversational subject matter under study. An interesting area of further work lies in the contrastive analysis of social and psychological differences of the bearers of the two cultures and their effect on the language acquisition.

References

1. Allen M. Bridge That Gap // English Teaching Professional. – 2005, March. – Issue 37. – P. 16–17.
2. Barton D., Burkart J., Sever C. Business Skills: Cross-cultural Communication // English Teaching Professional. – 2007, September. – Issue 52. – P. 41–43.
3. Frendo E. Crossing Cultures // English Teaching Professional. – 2005, July. – Issue 39. – P. 31–32.
4. Hofstede G. Cultures and Organizations. – McGraw-Hill, 1991. – 235 p.
5. Loras V. Multiculturalism // English Teaching Professional. – 2007, May. – Issue 50. – P. 22–23.
6. Matthews C. Speaking Solutions. Interaction, Presentation, Listening and Pronunciation Skills. – Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall Regents, 1994. – P. 222
7. Pietrusiak-Engkent L., Barty K. Take Part. Speaking Canadian English. Second Edition. – Scarborough, Ontario: Prentice Hall, 1992. – 135 p.
8. Zanini G. Making Culture Real // English Teaching Professional. – 2007, March. – Issue 49. – P. 18–20.

Надійшла до редколегії 14.01.08

УДК 811.111

В. П. Теліга

Дніпропетровський національний університет

ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Стаття присвячена дослідженню проблеми адаптації художніх англійських текстів на прикладі романів «Ярмарок марнослава» В. Теккерей та «Олівер Твіст» Ч. Діккенса та містить рекомендації щодо оптимізації цього процесу.

Статья посвящена изучению проблемы адаптации художественных англоязычных текстов на примере двух классических английских романов XIX века – «Оливер Твист» Ч. Диккенса и «Ярмарка тщеславия» У. Теккерей. В статье предлагаются некоторые рекомендации по оптимизации процесса адаптации художественного текста.

The article deals with the study of means of compression used in the process of adaptation of English literary texts on the example of two classical novels «Vanity Fair» by W. Thackeray and «Oliver Twist» by Ch. Dickens and offers some recommendations on optimization of the process of adaptation.

У даній статті в загальному вигляді ставиться проблема адаптації художніх творів до завдань методики викладання іноземних мов. Ця проблема знаходиться у річизці актуальних проблем методики, оскільки в сучасній методиці викладання іноземних мов велика увага приділяється використанню художніх автентичних текстів. Всі сучасні підручники з англійської мови характеризуються принаймні

однією спільною рисою: вони зазвичай містять неадаптовані або лише певною мірою адаптовані англомовні тексти. У світлі широкого використання певною мірою адаптованого художнього тексту у навчанні іноземній мові проблема оптимізації процесу адаптації набуває важливого значення.

Існує багато теоретичних робіт, присвячених вивченню питання адаптації автентичних текстів та їх використанню в процесі навчання іноземній мові. Так, деякі іноземні лінгвісти та методисти вивчали дану проблему в аспекті виявлення критеріїв для вибору художніх текстів, що можуть бути використані при вивчанні іноземної мови. Зокрема такі дослідники як Р. Ладо, В. Літлвуд, В. Стевік освілювали це питання у своїх наукових працях.

Ще одним аспектом вивчення адаптованого тексту є дослідження його як результату мовної компресії. Авторами робіт, де розглядається дана проблема, є Р. О. Будагов, А. Маргіне, М. В. Глаголев, В. П. Кобков, О. І. Панченко.

Слід зазначити, що незважаючи на велику кількість наукових робіт, присвячених проблемі компресії та адаптації художніх творів, це питання залишається недостатньо вивченим. Розглядаючи проблему лінгвометодичної компресії тексту, слід брати до уваги, що вона має не лише свої позитивні сторони, але й певні вади. Адаптований текст художньої літератури на іноземній мові, що вивчається, сприяє розвитку мовних навичок учнів та знайомить їх з культурою країни, мову якої вони вивчають. Тим не менш, лінгвісти та методисти, які вивчають це питання, зазначають, що адаптація, створюючи більш легкий та зрозумілий текст, у той же час робить його менш цікавим, яскравим та виразним. Адаптація певною мірою порушує неповторний стиль автора та знижує літературну цінність твору. Ось чому проблема оптимізації процесу компресії художнього тексту набуває великого значення, і цей факт обумовлює актуальність даного дослідження.

Мета даної статті: дослідити проблему адаптації художнього англомовного тексту та виявити деякі засоби оптимізації процесу адаптації.

Художній текст у вивченні іноземної мови

Художні твори завжди використовувалися при викладанні іноземної мови як дієвий засіб для розвитку мовленнєвих навичок учнів та знайомства з культурою та літературою країни, мова якої вивчається. Скорочені та адаптовані художні твори роблять підручник більш цікавим та автентичним, адже вони містять інформацію про різні аспекти життя у країні, мова якої вивчається, сприяють розумінню менталітету носіїв мови [2]. Таким чином, робота з автентичними художніми творами сприяє розвитку крос-культурної компетенції учнів. Дослідники зазначають, що знання звичаїв, вірувань, традицій, цінностей іншої країни є, безперечно, важливою частиною вивчення іноземної мови [4; 6].

Таким чином, можемо відзначити, що художній твір є ефективним засобом розвитку як мовленнєвої, так і культурної компетенції. Художні твори завжди використовувалися в процесі навчання іноземній мові, але їх роль у навчальному процесі вбачалася по-різному. Сьогодні, в час глобалізації та мультикультурного розвитку, використання автентичних художніх творів є особливо важливим у контексті розвитку діалогу культур. Говорячи про лінгвістичний аспект їх використання (що є першорядним), слід відзначити багатозначність лексичних одиниць, асоціативності та наявності конотативних значень. [2] Крім того, художні тексти роблять процес навчання більш цікавим, підвищують мотивацію учнів та розширюють їх кругозір.

Адаптація художнього твору як лінгвометодична проблема

Питанню використання автентичних текстів у навчальному процесі присвячено багато праць з методики викладання, але все ж існує певне коло проблем,

пов'язаних з даним питанням, які потребують більш глибокого вивчення. Зокрема питання адаптації автентичних англійських текстів є недостатньо вивченим. Адаптація художнього твору має не лише свої позитивні сторони, але й певні недоліки. Окрім всіх тих переваг, про які йшлося вище, адаптація, створюючи вторинний текст, певною мірою знижує літературну цінність художнього твору. Як правило, в процесі лінгвометодичної компресії тексту, всі його шари зазнають змін. Таким чином, робота над адаптацією художнього твору є надзвичайно важким, відповідальним, але в той же час цікавим завданням. В даному дослідженні пропонуються деякі рекомендації щодо оптимізації процесу адаптації художнього твору.

Рекомендації щодо оптимізації процесу адаптації художнього твору

Для ілюстрації засобів компресії, що використовуються при адаптації художніх творів на лексико-семантичному та граматичному рівнях, ми використали матеріал двох класичних романів англійської літератури – «Ярмарку марнославства» В. Теккерея та «Олівера Твіста» Ч. Діккенса, порівнюючи їх оригінальні версії з адаптованими. Обидва ці романи вважаються визначними зразками класичного англійського роману епохи вікторіанства. Епізоди з цих творів часто включають до підручників та книг для домашнього читання. В даному дослідженні ми спиралися на адаптований варіант «Ярмарку марнославства», виконаний В. Скаржинською, та скорочену версію «Олівера Твіста», адаптовану Р. Сторером [5; 3].

Зазвичай при адаптації твір неодмінно зазнає кількісних змін. Наприклад, адаптовані версії «Ярмарку марнославства» та «Олівера Твіста» містять лише близько 25% оригіналу. Оригінал роману «Олівер Твіст» містить 53 розділи, тоді як стисла версія лише 17. Кількість розділів в адаптованій версії «Ярмарку марнославства» складає 38, а оригінал містить 67. Слід також зазначити, що назви розділів в адаптованих варіантах зазнали змін. Основна тенденція – поєднувати декілька розділів, об'єднаних однією сюжетною лінією в оригіналі, в один розділ в адаптованій версії та давати назву, що в певній мірі стисло передає зміст розділу.

Проілюструємо цю тенденцію за допомогою прикладу з «Ярмарку марнославства»: в адаптованій версії цього роману п'ять розділів оригіналу, де йдеться про гостювання Ребекки в будинку батьків її подруги Емілії: II. «В якій міс Шарп та міс Седлі готуються до відкриття компанії», III. «Ребекка у присутності ворога», IV. «Зелений шовковий гаманець», V. «Наш Доббін» та VI. «Вокхол» – було об'єднано в один розділ у стислому варіанті під назвою «В будинку Седлі та у вирі подій».

Ще один напрямок кількісних змін – співвідношення між частинами мови, вжитими в адаптованих версіях. Згідно з результатами нашого дослідження, прикметники зазнають найзначніших кількісних змін у процесі адаптації. Як правило, їхня кількість зменшується вдвічі. Стосовно іменників слід зазначити, що стислі тексти містять приблизно 40–55% від кількості іменників, вжитих в оригіналі. І, нарешті, дієслова зазнають найменш помітних кількісних змін у процесі адаптації, вони, як правило, становлять 60–70% від кількості дієслів, вжитих в оригіналі.

В цілому дослідження кількісних змін в адаптованих текстах свідчить про те, що ці зміни досить численні та дуже важливі з точки зору спрощення тексту. Головний напрям кількісних змін – включати в адаптовану версію лише найбільш цікаві та важливі частини оригіналу. Незважаючи на те, що такі зміни дещо знижують художню цінність оригіналу, компресія в даному випадку необхідна, адже юні читачі не зможуть впоратися з великим обсягом тексту на іноземній мові. Не слід забувати про те, що читач має отримувати задоволення від книги, тому кількісні

зміни необхідні при адаптації шедеврів світової літератури на іноземній мові для юного читача.

Що стосується змін на лексичному рівні, то, згідно з результатами нашого дослідження, найбільш ефективними та широкоживаними засобами компресії на цьому рівні є опущення, лексичні заміни та коментарі.

Опущення, що є дуже ефективним засобом адаптації художнього тексту, робить текст легшим для сприйняття внаслідок пропуску найбільш незрозумілих та маловідомих лексем. Згідно з результатами нашого дослідження, до адаптованих версій, як правило, не включають наступні групи слів: розмовні форми, фразові дієслова, книжні слова, другорядні члени речення та фразеологічні звороти. Слід зазначити, що деякі розмовні слова, фразові дієслова та ідіоми дуже широко вживаються в повсякденній мові. З цієї причини ми б рекомендували опускати лише рідко вживані сленгові слова та фразеологічні звороти, а найбільш цікаві та вживані приклади можна навести у коментарях після тексту або унизу сторінки з перекладом та/чи поясненням їх значення.

Іншим засобом адаптації художнього тексту на лексичному рівні є лексичні заміни. Наше дослідження показало, що цей метод компресії є дуже ефективним. Як правило, ті групи слів, що часто опускаються при адаптації, можуть замінитися простішими та більш вживаними еквівалентами. Таким чином, у певних випадках лексичні заміни виступають альтернативою для опущення, та стилістично маркірована лексика може бути або заміщена, або опущена у стислій версії.

Наприклад,

Old Sir Pitt, who was taking his pipe and beer, and talking to John Horrocks about a «ship» that was to be killed, espied the pair so occupied from his study-window, and with dreadful oaths swore that if it wasn't for Miss Crawley, he'd take Rawdon and bundle un out of doors, like a rogue as he was («Ярмарок марнославства», оригінал).

Адаптована версія:

Old Sir Pitt, who was talking about household matters to his butler, saw the pair from his window: Rawdon with a long cigar in his mouth, and Rebecca looking up at him and smiling happily. Sir Pitt swore angrily and said if it were not for Miss Crawley, he would send Rawdon away («Ярмарок марнославства», адаптований варіант).

Таким чином, в цьому реченні слово «to espy» було замінено на його легший еквівалент. В «Longman Dictionary» дається така дефініція слова «to espy – to suddenly see someone or something (literary)» [7]. Дієслово «to see» має набагато ширше значення «to see – to notice or examine someone or something, using your eyes» [7]. У даному випадку автор адаптованої версії використав слово, яке неодмінно було б знайоме читачеві. Звичайно, така заміна дещо знизила виразність слова, вжитого в оригіналі. Тим не менш, заміна в даному випадку має підставу, адже слово «to espy» не належить до широкоживаних слів.

У даному реченні маємо ще один приклад лексичної заміни: прислівник «angrily» було вжито замість фрази «with dreadful oaths». Можливо, в цьому випадку можна було б рекомендувати не вдаватися до заміни, оскільки вжите в адаптованій версії слово, без сумніву, значно менш виразне, ніж фраза в оригіналі, яка, між іншим, не є дуже складною для розуміння.

Таким чином, відносно лексичних замін, ми б не рекомендували заміни слів еквівалентами приблизно того ж ступеня важкості, що, на жаль, іноді відбувається в процесі адаптації. Крім того, найбільш цікаві слова та фрази можна пояснити та перекласти в коментарях.

Переклад та пояснення значення слів в коментарях та виносках є ще одним засобом адаптації художнього тексту на лексичному рівні. Наш аналіз слів та фраз, що зазвичай наведені в коментарях, свідчить про те, що цей метод адаптації тек-

сту є досить ефективним, тож його можна рекомендувати. Важливою перевагою цього засобу адаптації є те, що його вживають не лише для спрощення на лексичному рівні, але й для адаптації на граматичному рівні. Згідно з результатами нашого дослідження, можна виокремити наступні групи слів та фраз, що зазвичай пояснюються в коментарях: фразеологічні звороти, граматичні структури, що можуть представляти певні труднощі, багатозначні слова, імена та призвіська персонажів, слова, що позначають реалії політичного та культурного життя країни, мова якої вивчається.

Морфологічні зміни, як правило, стосуються таких аспектів англійської граматики, як складні аналітичні форми дієслів, значення, що виражає умовний спосіб, модальні дієслова, безособові форми дієслів та узгодження часів.

Що стосується змін на синтаксичному рівні, основними тенденціями тут є наступні: зміни в порядку слів, перетворення складних речень в прості (шляхом опущення певних частин або шляхом поділу складного речення на декілька простих), опущення емоційних конструкцій та деякі інші.

Загалом наш аналіз змін на граматичному рівні показує, що ці зміни не такі численні, як перетворення на лексичному рівні. Ми б рекомендували удаватися до адаптації на граматичному рівні тільки стосовно тих граматичних явищ, що не входять до шкільної програми.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що адаптація художнього тексту – це надзвичайно цікаве, відповідальне та важке завдання. Найважливішим при цьому є розуміння того, що створення адаптованого тексту є творчим лінгвістичним завданням. Звичайно, воно обмежене певними рамками, що відрізняє його від створення художнього твору. Втім, адаптований текст є засобом знайомства учнів з шедеврами літератури, мову якої вони вивчають. Крім того, це ефективний засіб для подальшого розвитку їх мовленнєвих навичок. Саме тому проблема оптимізації процесу адаптації художнього твору набуває великого значення і потребує ретельного вивчення.

Бібліографічні посилання

1. Папченко Е. И. О некоторых лексических и грамматических способах адаптации иноязычного учебного материала // Вестник Днепропетр. ун-та. – Днепропетровск, 2002. – № 7. – С. 132–137.
2. Русецкая О. Н. Художественные тексты в преподавании немецкого языка как иностранного в Германии // <http://www.khspu.ru>
3. Dickens Ch. *Oliver Twist* / adapted by Ronald Storer. – М., 1981. – 112 p.
4. Littlewood W. *Communicative Language Teaching*. – Cambr. Un. Press, 1991.
5. Thackeray W. M. *Vanity Fair* / shortened and adapted by Wanda Skarzynska. – Warsaw, 1978. – 148 p.
6. Thanasoulas D. The Importance of Teaching Culture in the Foreign Language Classroom // *Radical Pedagogy*. – 2001. – № 5. – P. 85–98.
7. *Dictionary of Contemporary English*. – Longman, 2003. – 2000 p.

Надійшла до редакції 16.01.08

В. Ю. Тютюнник

Підніпровська державна академія будівництва та архітектури

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ І СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Метою даної статті є короткий огляд основних тенденцій та проблем, пов'язаних з розвитком та застосуванням новітніх технологій у викладанні іноземної мови за професійним спрямуванням в непрофільних вищих навчальних закладах. Розглядається застосування інтерактивних методів при вивченні дисципліни «Іноземна мова професійної діяльності».

Целью данной статьи является краткий обзор основных тенденций и проблем, связанных с развитием и применением новых технологий в преподавании иностранного языка в непрофильных высших учебных заведениях. Рассматривается использование интерактивных методов при изучении дисциплины «Иностранный язык профессиональной деятельности».

The aim of the article is to make brief review of major tendencies in new technologies development as for foreign languages methods of teaching and their implementation in higher school students training when knowledge of foreign language is not a future profession but an instrument of professional skills development. Interactive methods of teaching are being considered in the article regarding their role while teaching the discipline «English for special purposes» .

Підвищення уваги до розвитку системи освіти, підвищення вимог до надання освітніх послуг потребує модернізації української системи вищої освіти, впровадження європейських норм, а також поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у систему освіти ЄС. Іноземний досвід треба впроваджувати таким чином, щоб зберегти всі позитивні досягнення і напрацювання, властиві національній системі освіти.

Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціально-культурною проблемою, яка значною мірою обумовлюється процесами глобалізації та потребами формування умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації у цьому світі.

Одним з найважливіших стратегічних завдань на сьогоднішньому етапі модернізації системи вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог.

Процеси глобалізації, які відбуваються в світі, зближують характер і сутність освітньої діяльності різних країн, формують європейський та світовий освітні простори з єдиними принципами організації і системою стандартів. Визначальними тенденціями розвитку світової освітньої системи стають поглиблення її фундаменталізації, посилення гуманістичної спрямованості, духовної та загальнокультурної складової освіти, формування у студентів системного підходу до аналізу складних технічних і соціальної ситуацій, стратегічного мислення, виховання соціальної та професійної мобільності. Необхідність підтримання високої конкурентоспроможності на динамічному ринку праці вимагає також прищеплення прагнення і навичок до самонавчання, самовиховання і самовдосконалення протягом всього активного трудового життя.

Однією з засад Болонського процесу є розширення мобільності. Це передбачає істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про

розширення мобільності викладацького й іншого персоналу вищої школи для взаємного збагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців. Все це можливо втілити в життя лише за умови знання іноземних мов в обсязі, який необхідний для здобуття знань з фаху в країнах Європейської співдружності.

Завдання, які поставлені сьогодні перед вищою школою в Україні, включають і завдання з реалізації накопичених освітніх технологій та розробки і втілення в життя новітніх підходів до гуманізації педагогічної взаємодії викладача зі студентом і колективом у цілому.

Внаслідок посилення демократичних тенденцій у житті суспільства освітні системи, як його значущі складові, почали переносити акцент із масових педагогічних явищ на особистість студента, вивчення можливостей і обставин його індивідуального розвитку, умов саморозкриття і самореалізації людини на різних етапах її життєдіяльності.

Вища освіта, орієнтована на розвиток особистості визначається на двох рівнях: повсякденному і науковому. Щодо повсякденного рівня, тут обговорюються ідеї: поваги до особистості студента і визнання її унікальності; діалогічного характеру лекцій і практичних занять; співпраці і співтворчості як у навчальному процесі, так і в індивідуальній роботі студента, його науковій роботі; використання викладачами методів і прийомів часткової індивідуалізації навчання. У рамках концептуальних підходів здійснюються поки що окремі, розрізнені спроби створення умов персоналізації підготовки фахівця.

Таким чином, головний стратегічний напрям розвитку світової і вітчизняної вищої освіти лежить у площині вирішення проблем розвитку особистості студента і викладача, технологізації цього процесу.

В умовах цієї парадигми вищої освіти викладач найчастіше виступає в ролі організатора всіх видів діяльності студента як компетентний консультант і помічник. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто на контроль знань та умінь студентів, а на діагностику їх діяльності та розвитку.

Сьогодні в педагогічній науці і практиці є дві цілком різні стратегії – стратегія формування та стратегія розвитку. **Стратегія формування** – педагогічне втручання зовні у внутрішній світ учня, нав'язування йому вироблених суспільством способів діяльності і оцінок. **Стратегія розвитку** – розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація. Саме стратегія розвитку, або особистісно-орієнтована освіта, зараз потребує розроблення з технологічного боку. Особистісно-орієнтоване навчання не протирічить стандартизації вищої освіти, а демонструє стан переходу світової системи вищої освіти в нову якість. Реалізація цієї мети потребує перш за все застосування новітніх інноваційних технологій. Серед завдань, які поставлені сьогодні перед вищою школою, є завдання з реалізації накопичених освітніх технологій, розробка і втілення в життя новітніх підходів до гуманізації педагогічної взаємодії викладача зі студентом і колективом у цілому.

Поняття педагогічна технологія останнім часом поширилось в науці і освіті і стало невід'ємною частиною освітнього процесу. Але і понині триває дискусія про саму сутність педагогічної технології, що знайшло відображення в численних наукових та методичних працях, як у колишньому СРСР, а потім у країнах СНД, так і по всьому світу. Суттю цієї дискусії є зіткнення двох крайніх точок зору: одні вважають педагогічну технологію комплексом сучасних технічних засобів навчання, інші – процесом комунікації. Окрема група авторів об'єднують у цьому понятті засоби і процес навчання. На Заході цими питаннями в різні роки опікувались такі вчені як Л. К. Ларсон, Б. Ф. Скіннер, Д. Д. Фінн, С. Пейперт, М. Кларк, Ф. Персивль і Г. Веллінгтон, М. Вульма, С. Сполдінг, А. Ламсдейн, П. Мітчелл, Р. Томас та ін. У колишньому СРСР це питання простежується ще у

20-х роках в працях І. П. Павлова, В. М. Бехтерева, А. А. Ухтомського, С. Т. Швацького, а пізніше, з 60-х – 70-х у працях Т. А. Ільїної, А. І. Космодем'янської, М. В. Кларина, І. А. Лернера. Зараз це питання не менш жваво обговорюється і аналізується у працях П. Р. Атутова, В. П. Безпалько, В. І. Боголобова, Г. А. Бордовського, В. А. Ізвозчикова, М. В. Кларина, Д. Г. Левитеса, В. М. Монахова, Т. С. Назарова та ін. На Заході найбільш повно цю проблему розробив та визначив П. Д. Мітчел. В українській педагогіці найбільш вдало ця проблема розглянута і визначена у книзі «Освітні технології» за редакцією О. М. Пехоти. На думку О. М. Пехоти, сьогодні педагогічну технологію можна визначити як «систематичний метод планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти» [12, с. 22].

Розглядаючи проблеми існуючих освітніх технологій в даній статті, ми лише торкаємося проблеми визначення самого поняття «педагогічної технології», не менш дискусійними є й інші теми: визначення структури педагогічної технології, класифікація існуючих педагогічних або освітніх технологій, що може бути предметом окремого дослідження.

У даній статті ми розглядаємо так звані «інтерактивні технології», доцільність їх застосування і складові навчальної діяльності з вивчення дисципліни «Іноземна мова професійної діяльності». За відсутністю у науково-методичній літературі будь-якої визначеної класифікації цих технологій, ми беремо за основу їх умовну роботу класифікацію за формами (моделями) навчання, у яких реалізуються інтерактивні технології, надані в науково-методичному посібнику «Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання» О. І. Пометун, Л. В. Пироженко [14, с. 43].

Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача зі студентом. Технологія навчання відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах навчальної дисципліни, теми, питання й у межах цієї технології. Вона близька до окремої методики. Її ще можна було б назвати дидактичною технологією. Діяльність викладачів-новаторів можна зарахувати до персоніфікованих технологій (*personal technology*).

Викладання іноземної мови в «непрофільних» вищих учбових закладах потребує використання новітніх технологій, які обіймають різні види навчальної діяльності: навчальну, самостійну і індивідуальну. Така дисципліна, як «Іноземна мова в професійній діяльності» є обов'язковою у вищих учбових закладах, де іноземна мова не є фахом для студентів, а використовується ними як інструмент для розширення знань з фаху, а інколи й їх практичного застосування, що часто є мотивацією для сучасного професіонала.

Групова навчальна діяльність є поширеною формою проведення практичного заняття з вивчення іноземної мови. За такої організації навчальної діяльності кількість слухачів завжди більша, ніж тих, хто говорить. Усі студенти в кожен момент часу працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів. За колективної організації роботи в невеликій групі, студенти об'єднані єдиною навчальною метою і викладач керує роботою кожного студента, опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. У межах спільної діяльності індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх членів групи. Позитивний ефект співробітництва за колективної організації роботи в групі робить цю організацію роботи одним з цінних інструментів в арсеналі викладача іноземної мови. Другий основний елемент спільного навчання – особистісна взаємодія, що стимулює діяльність. Це виражається і в усному поясненні того, як вирішуються проблеми, і передача друзям власних знань, і перевірка розуміння одержаної інформації, і поєднання вивченого матеріалу з практичним його використанням в мовленнєвій діяльності.

Таким чином, використання *групових форм діяльності студентів* при вивченні іноземної мови є однією з умов використання інтерактивних технологій навчання, які розподіляють на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності студентів:

- Інтерактивні технології кооперативного навчання;
- Інтерактивні технології колективно-групового навчання;
- Технології ситуативного моделювання;
- Технології опрацювання дискусійних питань.

Інтерактивні технології кооперативного навчання представляють для нас достатній інтерес, бо парна і групова робота організується як на заняттях засвоєння, так і на заняттях застосування знань, вмінь і навичок. «Робота в парах», наприклад, дуже корисна під час засвоєння лексики, вона дозволяє: обговорювати короткий текст, завдання, письмовий документ; узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до заданого читання, тексту, лекції, відео та іншої навчальної діяльності, зробити письмовий аналіз чи редагування письмової роботи один одного; сформулювати підсумок заняття чи серії занять з теми; проаналізувати разом проблему, вправу чи текст; протестувати та оцінити один одного, дати відповіді на запитання викладача, підготувати діалог. «Ротаційні (змінювані) трійки» дуже підходять для засвоєння граматичного матеріалу. Діяльність студентів, у цьому випадку, є подібною до роботи в парах. Цей варіант кооперативного навчання сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння. Існує багато інших інтерактивних технологій кооперативного навчання, які застосовуються для активізації навчального процесу на практичному занятті: «два – чотири, всі разом», «карусель», «робота в малих групах», «пошук інформації», «коло ідей», «акваріум». Не менш цікавими для нас є і технології колективно-групового навчання: «мікрофон», «кожний вчить кожного», «ажурна пилка», «аналіз ситуації» (case method).

Одними з найбільш поширених при вивченні іноземних мов є технології ситуативного моделювання, або ігрові технології. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу за допомогою включення студента у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються). Тут для нас особливо цікавим є розігрування ситуації за ролями («рольова гра», «програвання сценки», «драматизація»). Ця технологія імітує реальність призначенням ролей учасникам і наданням їм можливості діяти «наче насправді». Особливий інтерес представляють технології опрацювання дискусійних питань. Вони можуть використовуватись у групах як з досить високим рівнем володіння іноземною мовою, так і з середнім рівнем мовної підготовки. Так метод ПРЕС (PRES, МППО) може використовуватись на різних рівнях мовленнєвої компетенції для засвоєння лексичних кліше.

Змістовне наповнення і активізація практичного заняття з іноземної мови є однією з важливих складових навчального процесу, коли від вдало застосованих технологій і особистості викладача залежить успішне засвоєння студентами навчального матеріалу.

Самостійна робота студентів та слухачів вищих навчальних закладів є важливим та невід'ємним елементом вивчення навчальних дисциплін нормативного блоку будь-якого навчального плану. Нові навчальні програми з дисциплін включають різні види самостійної роботи, на які виділяється певна кількість часу. Це означає те, що слухачі повинні правильно організувати свою самостійну роботу. Для того щоб належним чином виконати завдання, яке дається на самоопрацювання, треба бути певним чином підготовленим до такого виду роботи. Для цього мають існувати передумови для самостійної роботи студента: навчальний матеріал (підручники, методичні розробки, посібники), технічні засоби навчання (програмне забезпечення з дисципліни).

Важливою складовою успішного виконання завдання, яке передбачає самостійне опрацювання, є правильна та чітка постановка мети завдання викладачем, вміння студента працювати з іншомовною літературою та методичними матеріалами, технічними засобами та перевірка викладачем кінцевого результату виконання самостійної роботи студентом.

Самостійна робота передбачає самостійне опрацювання матеріалу, який подається на практичному занятті в аудиторії:

1. Виконання домашніх завдань, які передбачені навчальним планом, з використанням методичних рекомендацій і посібників.

2. Робота в класі ТЗН: самостійна робота з комп'ютерними програмами, які надають студентам можливість працювати з теоретичними основами граматики або тренування лексики з фаху, передбачають просте модельне граматичне трансформування, виконання тренувальних тестів з граматики або лексики зі зворотним зв'язком (відповідями та коментарями) і завданнями для самоконтролю тощо.

Такий вид самостійної роботи з використанням комп'ютерних програм забезпечує успішну підготовку студентів до складання тестів поточного та підсумкового контролю, підсумкової співбесіди з лексичного матеріалу дисципліни.

Забезпечення умов і засобів самостійної роботи студентів, її організація і контроль є нагальним завданням викладачів. Вдало спланована і організована самостійна робота студентів розширює можливості самостійного опрацювання навчального матеріалу, різноманітність завдань і засобів для самостійної роботи, дозволяє підходити до вивчення навчальної теми з різних ракурсів, що призводить до кращого засвоєння матеріалу, що вивчається.

Індивідуальна робота з вивчення дисципліни «Іноземна мова професійної діяльності» є такою складовою навчального процесу, що розвиває навички творчості, наукового дослідження, саморозкриття здібностей і інтересів кожного студента. Передбачається те, що студент може вибрати тематику індивідуальної роботи за своїми професійними інтересами. Ця робота є підсумком тих знань граматики, лексики з фаху, які використовуються та розширюються ним у процесі виконання індивідуального завдання.

Формою індивідуальної роботи може бути підбір фахової літератури іноземною мовою з подальшим її читанням і перекладом, реферуванням, анотуванням, написанням реферату, тез доповіді, виступ з доповіддю в групі або на науково-практичній конференції.

Всі вищезазначені види навчальної роботи, педагогічні технології тільки тоді мають практичний результат, якщо спираються на технологію, без якої сьогодні неможливо уявити собі педагогічну діяльність з будь-якого предмета. Такою технологією є педагогічна технологія «Створення ситуації успіху». На застосуванні цієї технології наполягав ще наш великий педагог-новатор Василь Сухомлинський. *Ситуація успіху* – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи або творця явища. Така ситуація викликає позитивну мотивацію до навчання, може змінити на краще усе ставлення студента до навчання. Вірно створена *ситуація успіху* стає точкою відліку для змін у взаєминах з оточуючими, для подальшого розвитку особистості.

Усе сказане вище ще раз підтверджує, що процес вивчення іноземної мови потребує напруженої розумової роботи студента і його активної участі в цьому процесі. Цей процес розвиває у студента вміння навчатися, здобуваючи інформацію за допомогою іноземної мови та обробляючи цю інформацію розвивати свою особистість і професіоналізм.

Бібліографічні посилання

1. Атутов П. Р. Технология и современное образование. // Педагогика. – 1996. – № 2.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии – М., 1989
3. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: эволюция понятия. // Педагогика. – 1991. – № 9 – С. 123.
4. Бордовский Г. А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии / Г. А. Бордовский, В. А. Извозчиков // Педагогика. – 1993. – № 5.
5. Дреер А. Преподавание в средней школе США. – М., 1983.
6. Ильина Т. А. Понятие «педагогическая технология» в современной буржуазной педагогике. // Сов. пед. – 1971. – № 9. – С. 123.
7. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. – М., 1995.
8. Кларин М. В. Педагогическая технология. – М., 1989
9. Кларк М. Технология образования или педагогическая технология? // Перспективы. // Вопросы образования. – 1983 – № 2. – С. 78.
10. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.: Воронеж, 1998.
11. Назарова Т. С. Педагогическая технология: новый этап эволюции? // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20.
12. Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції / За наук. ред. О. М. Пехоти. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999.
13. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
14. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. / За ред. О. І. Пометун – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Надійшла до редколегії 12.12.07

УДК 811.111'253

Т. А. Бобрика

Дніпропетровський національний університет

МОВНА КОМПРЕСІЯ ТА ЇЇ ПРОЯВИ ПРИ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ НАУКОВОГО ТЕКСТУ (на матеріалі регіональної конференції геріатрів)

У даній роботі розглядаються причини появи та питання прояву лінгвістичної компресії на різних мовних рівнях у науковому тексті, а саме – доповіді. Теоретичні положення підкріплені прикладами.

В данной работе рассматриваются причины появления и вопросы проявления лингвистической компрессии на разных языковых уровнях в научном тексте, а именно – докладе. Теоретические положения подкреплены примерами.

The article deals with reasons for appearance and manifestation of linguistic compression on different language levels in texts of scientific prose style, reports in particular. Theoretical points are supported by facts and examples.

Дана стаття в загальному вигляді розглядає питання прояву мовної компресії у такому жанрі наукового стилю, як доповідь (медичної тематики). Воно викликає зацікавленість у наш час, оскільки порушує такі аспекти вивчення мови, як переклад текстів, побудованих з використанням мовної компресії, та стиснення текстів під дією певних факторів під час перекладу, стилістичні особливості мови наукових робіт.

Актуальність теми дослідження обумовлюється наступними обставинами. По-перше, такі вчені, як О. Л. Василевський, Ю. М. Емдіна, Н. В. Громова, Б. П. Дюндик, І. М. Жилін, В. П. Кобков, Н. М. Ларіохіна, М. В. Нікітін, Г. В. Пана та інші, зважаючи на більшу фіксованість письмової мови, вивчають проблему мовної компресії у сфері письмової комунікації. Однак у сучасному мовознавстві та теорії перекладу дослідженню цього явища в усному мовленні та при перекладі не приділяється достатньої уваги. У даній роботі ми будемо спиратися на теоретичну базу з даного питання, запропоновану у свій час лінгвістами К. М. Сухенко, Г. В. Черновим, М. Я. Цвіллінгом. По-друге, різні жанри наукового стилю мають свою власну специфіку використання компресії. По-третє, дуже актуальним наразі є переклад текстів зі сфери медицини – тобто тієї галузі, яка у теперішній час набуває все більшого й більшого розвитку. І нарешті, досить важливо знати шляхи перекладу компресованих елементів тексту, особливо при усному перекладі.

Метою роботи є розгляд явища лінгвістичної компресії, дослідження причин скорочення такого жанру наукових текстів, як доповідь, аналіз, та узагальнення проявів мовної компресії у науковому тексті, а також висвітлення даного явища при перекладі.

Матеріалом нашого дослідження, як зазначалося раніше, є відеозапис регіональної конференції геріатрів за участі професора Л. Ліпшиця (Бостон, США). Певна частина інформації дублювалася у таблицях.

На початку слід зазначити, що використання компресії є нагальним у нашому житті, адже стрімке зростання обсягу різноманітних відомостей висуває вимогу їх своєчасного одержання, засвоєння або передачі, яку можна частково задовольнити завдяки стисненню інформації, скороченому викладу матеріалу, його ущільненню, або компресії. Про мовну компресію слід говорити тоді, коли має місце стиснення деякої частини тексту повідомлення без втрати або істотних змін його змісту.

Допустимість скорочення тексту зумовлена тією властивістю мови, яка називається надмірністю. Як зазначає В. П. Кобков, у кожній мові можна спостерігати дві протилежні тенденції: 1) до підвищення інформаційної надмірності (подовження тексту); 2) до економії мовних засобів (стиснення тексту) [3, с. 234]. При дослідженні перекладу наукового тексту ми мали можливість прослідкувати єдність цих протилежних явищ.

Ми розглянемо компресію у науковому стилі на різних мовленнєвих рівнях на основі докладної та обґрунтованої класифікації, запропонованої О. Л. Василевським та Ю. М. Емдіною [1]. Мовознавці вважають, що компресія виникає на всіх рівнях мовної структури та демонструє взаємозв'язки і взаємодію різних рівнів. Вони розглядають це явище на шести рівнях:

1) фонологічному, або графемному, – воно проявляється в пропусканні фонем (графем); також сюди можна віднести редуцію голосних та формування нових голосних і дифтонгів;

2) морфологічному – пропускання морфем (редукція закінчень) чи їх суміщення (слова, що пишуться разом, складноскорочені слова), інколи цю компресію важко відрізнити від попередньої;

3) лексичному – пропускання слів у тексті; можна також сюди віднести вживання коротших форм слова або синонімів;

4) синтактико-лексичному – опущення службових та допоміжних слів, таких, як, наприклад, артиклі, прийменники, допоміжні дієслова та інші;

5) синтаксичному – використання стислих конструкцій у реченнях (наприклад, еліпсис або вживання дієприкметників замість підрядних речень);

6) семантичному – опущення менш суттєвої частини інформації [1, с. 37–38].

Більш того, мовна компресія – настільки поширене явище, що вона має свої прояви не лише на усіх мовленнєвих рівнях, але й в усіх функціональних стилях мови. Найбільш яскравим прикладом компресованого тексту *офіційно-ділового стилю* є *телеграми (telegrams)*. Іншим підвищено стислим текстом є *телексні повідомлення (telex messages)*. До компресії тяжіють також *накази (orders)*, *розпорядження (instructions)*, *пояснювальні записки (explanatory notes)*, *висновки (conclusions)*, *протоколи (minutes)*, *заяви (declarations)*, *доручення (assignments)*, *розписки (receipts)*, *довідки (notices)*, *автобіографії (autobiographies)*, *резюме (CVs/resumes)*.

Ряд жанрів *газетно-публіцистичного стилю* можна віднести до компресованих мовних текстів: *стислі газетні повідомлення (brief news items)*, *заголовки (headlines)*, *об'яви у газеті (announcements/advertisements)*, *гасла (slogans)*, *поради (pieces of advice)*, *рецепти (recipes)*, *гороскопи (horoscopes)*, *прогнози погоди (forecasts)*.

Мовна компресія притаманна *художньому стилю* у дещо меншій мірі, ніж іншим стилям. Лише в окремих його жанрах (таких, як *афоризми (aphorisms)*, *анекдоти (anecdotes)*, *жарту (jokes)*, *ремарки (stage directions)* та деяких інших) можна помітити тенденцію до економії мовних засобів, яка частіше використовується для створення комічного чи іншого стилістичного ефекту.

Література *наукового стилю* є сферою широкого вживання різних скорочень – як тих, що увійшли до мови і зафіксовані у словниках, так і авторських, оказіо-

нальних, що створені тільки на конкретний випадок і зафіксовані лише в одному тексті. У деяких видах текстів скорочення іноді становлять 50 відсотків усіх слововживань та 15 відсотків словникового складу [2, с. 448]. Інтенсивне вживання скорочень викликано необхідністю передачі великого об'єму науково-технічної інформації у стислому, компресованому вигляді з метою полегшення її сприйняття та користування нею. Це спричиняє появу таких лінгвістичних творів, як *реферат* (*synopsis/abstract*), *анотація* (*annotation/summary*), *план* (*contents*), *конспект*, *резюме*, *тези* (*theses*), *словникова стаття* (*dictionary entry*), *інструкція* (*instructions*), *настанови до вправ* (*directions for exercise fulfilment*), *формула винаходу* (*claim*) та інші.

Крім того, якщо розглядати тексти наукового стилю більш детально, можна зрозуміти, що компресія є не лише засобом створення деяких з них. Вона також присутня у достатньо розгорнутих жанрах, що є однією з характеристик стилю. Так, науковий стиль представляє собою наукову сферу спілкування та мовленнєвої діяльності, пов'язану з реалізацією науки як форми суспільної свідомості; відображає теоретичне мислення, для якого характерні об'єктивність та абстрагованість від конкретного та випадкового, логічна доказовість та послідовність викладу. Науковому стилю притаманний книжний характер мовлення, небажаність розмовних та емотивних засобів (але не абсолютна їх відсутність, оскільки емотивний компонент включений в структуру науково-пізнавальної діяльності та мислення) [4, с. 242]. І. Р. Гальперін звертає увагу на використання усталених виразів та синтаксичних структур. І звичайно однією з найяскравіших характеристик даного стилю є вживання термінологічної лексики.

Видається доцільним розглянути прояви компресії в науковому тексті медичної спрямованості на усіх рівнях мови, причини її появи на кожному з них та її перехід з мови оригіналу в мову перекладу. Але до цього звернемо увагу на усну наукову мову. Серед лінгвістів існують різні точки зору з приводу приналежності усного наукового мовлення. Даним питанням займалися такі мовознавці, як Р. А. Будагова, А. Н. Васильєва, О. Д. Дмитрофанова, О. А. Лаптева, Н. М. Ларіюхіна, О. Б. Сиротиніна та багато інших. Деякі вчені доводять наявність лінгвістичної єдності письмової та усної форм мовлення наукового функціонального стилю (О. Б. Сиротиніна), інші об'єднують усне наукове мовлення з усним публіцистичним мовленням взагалі (О. А. Лаптева) [4, с. 247]. У даній роботі ми спиралися на визначення, запропоноване О. Б. Сиротиніною, як переконливо доведене та обгрунтоване на підставі аналізу фактичного матеріалу [6, с. 24–33].

Іншим аспектом вивчення у даній темі є вплив усного перекладу на появу компресії чи декомпресію, що викликано необхідністю пристосувати подачу інформації до мови перекладу.

Основними причинами компресії у текстах наукового змісту є створення стильової логічності викладу та економія розумових зусиль (полегшення процесу сприйняття інформації). Зрозумівши причини виникнення даного явища, можна перейти до дослідження його порівнево.

Оскільки мова науки – це мова логічних символів, обчислювальних знаків, можна виділити наступні сфери прояву мовної компресії на графемному рівні: буквені скорочення, використання символів та розміщення даних. Серед *буквених скорочень* (пропуск графем) в текстах стилю наукової прози трапляються як загальноновживані слова та усталені наукові скорочення, так і специфічні стиснення, що зрозумілі з контексту: 1) *We use doses of 0,25 to 1 mg. (milligram)*; 2) *β-секретазы (beta)*; 3) *L-blockages (alpha)*; 4) *фолиевая к-та (кислота)*. Скорочення форм дієслів не прийнятне у даному стилі: *It is also important to manage the symptoms of patients with Alzheimer's disease. Hopefully, some day we will have a cure for this horrible disease*. Але майже усі приклади компресії графемного рівня зникають

при усному відтворенні інформації та її перекладі. Щодо *використання символів* у досліджуваному перекладі медичної тематики, вони найчастіше відображали хімічні елементи, фізичні, хімічні та математичні знаки: Ca⁺² (calcium with two free electrons), p (pressure), % (per cent). *Розміщення даних робить* внесок у структурування, систематизацію та, відповідно, логічність викладу. Дуже часто використовуються таблиці, які зменшують надмірність мовлення. Зрозуміло, що при усному мовленні використання символів та розміщення даних перестає відігравати таку визначальну роль, оскільки символи дешифруються, а для пояснення таблиць їх перетворюють на розвернуті висловлювання.

У досліджуваному науковому тексті медичної спрямованості ми можемо найповніше простежити лінгвістичну компресію на *морфологічному рівні* на прикладі використання абrevіатур: 1) *Another drug was recently released on the US market and is called a temantile*; 2) ЗСН (*застойная сердечная недостаточность*) = HF (*heart failure*). Використання числівників, записаних цифрами, а не літерами, є одним з найпоширеніших видів компресії на даному мовному рівні, і науковий стиль не є винятком. Більш того, це один з найяскравіших прикладів компресії у наукових текстах. Вузькоспеціальні компресовані вирази та числівники звичайно вживаються у повній формі в усному мовленні. Що стосується елімінації певних частин мови, в даному випадку вона не прослідковувалася. Слід лише відзначити, що, як і в науковому тексті взагалі, в досліджуваних матеріалах конференції геріатрів переважав іменний характер лексики. Але на відміну від інших текстів схожого характеру, доповідь не була абстрагованою і містила особові й присвійні займенники першої особи. Іноді навіть за відсутності особистісності в тексті оригіналу перекладач вносить її у текст перекладу: *Lower on the list are the central nervous system sympatholytics*. – *Дальше вы видите симпатолитики центрального действия*.

На *лексичному рівні* лінгвістична компресія виявляється здебільшого у вживанні більш коротких синонімів: *And hopefully some day we will have the vaccine to prevent this insusceptible (to) people disease (to make prevention)*. З іншого боку, довші конструкції представлені теж: *They produce small improvements in memory and in behavior for about a year (to improve a little)*. Переклад у даному випадку повторює форму англійських словосполучень: «*И, возможно, когда-нибудь мы откроем такую вакцину, которая будет предотвращать развитие болезни Альцгеймера у людей*» та «*Еще хочу сказать, что применение этих препаратов вызывает определенное улучшение в памяти и поведении пациента, но болезнь Альцгеймера не лечится ими*». Компресія на даному рівні не проявляється у випущенні слів з тексту.

Допоміжні дієслова, службові частини мови, такі як прийменник, артикль, частка, сполучник зберігаються в усному науковому мовленні. Їх вилучення спостерігається лише у таблицях та надписах до них, де різні символи («=», «/» та інші) можуть позначати сполучники *and* та *or*. Тобто на *лексико-синтаксичному рівні* компресія в усному мовленні практично повністю відсутня.

Мовна компресія у наукових текстах яскраво виражена на *синтаксичному рівні* мови. Специфіка наукового стилю полягає у підкресленій логічності та послідовності викладу, його аргументованості, які реалізуються через повноту граматичного оформлення предикативних одиниць. Це виражається в переважанні сполучникових складних речень (більшість з яких – складнопідрядні). Прості ж речення ускладнені зворотами з підрядним зв'язком, що підвищує спаяність речення [4, с. 244]. Зазвичай в таких випадках широкого використання набуває субституція, тобто процес, коли підрядні речення замінюються дієприслівниками та дієприкметниками, а також дієприслівниковими або дієприкметниковими зворотами (*participle phrases* – дієприслівник чи дієприкметник з залежними словами), що є більш економним засобом вираження тієї самої інформації:

1. *We should not argue with them trying to convince them that we are right and they are wrong.* Дане висловлювання можна було б змінити на таке: *We should not argue with them and we should not try to convince them that we are right and they are wrong.* При перекладі відбувається перетворення речення у складносурядне неускладнене: *Не нужно с ними спорить, и, пожалуйста, не пытайтесь их переубедить.*

2. *First drugs, called cholinesterase inhibitors, are used to increase the neurotransmitter acetylcholine in the brain.* (Підкреслена частина цього речення могла мати наступний вигляд: *that are called cholinesterase inhibitors*). При перекладі речення дуже видозмінилося і деяка частина була вилучена взагалі (хоча перекладач додав іншу надлишкову інформацію – підкреслена): *Ингибиторы холинэстеразы используются для увеличения нейромедиатора ацетилхолина, который значительно снижен в мозге пациента с болезнью Альцгеймера.*

Крім того, використовуються дієприслівникові та дієприкметникові конструкції. До синтаксичного рівня належать також випадки суміщення – з'єднання окремих змістовних відрізків у цілісну одиницю на підставі тотожності певних елементів.

Одним з основних засобів компресії на синтаксичному рівні є широке використання різних видів еліпсису при граматичній організації тексту наукового стилю. Еліпсис можна визначити як пропуск структурно необхідного елемента висловлювання, що звичайно легко поновлюється у даному контексті чи ситуації. Наприклад: *Between 70 to 90 per cent of people with this disease are actually developing behaviour symptoms and these include sleeplessness, wandering, hissing, aggression, agitation, anger, depression, hallucinations and allusions.* Слово *symptoms* вилучене у другій частині речення. В російській мові в цій частині з'являється підрядне речення: *У 70 до 90 процентов людей с болезнью Альцгеймера, в конце концов, наблюдаются так называемые «поведенческие симптомы», которые включают бессонницу, драматизацию, различные бредования, возбужденность, злобу, депрессию, галлюцинации и маниакальные состояния.*

Стиснення тексту на семантичному рівні можна представити як виділення найважливішої інформації та пропуск менш суттєвої. Тобто з таблиці найчастіше відбираються яскраві приклади, іншу ж частину зацікавлений реципієнт може знайти сам.

Таким чином, можна зробити висновок, що мовна компресія текстів наукового змісту має прояви на усіх мовних рівнях. На кожному мовному рівні досліджуване явище представлене у певному ступені і має свої особливості, але найяскравіші та найрізноманітніші прояви компресії – на лексичному та синтаксичному рівнях. При перекладі відбувається як стиснення однієї частини повідомлення, так і розгортання іншої. Результати роботи можуть бути використані для подальшого дослідження у сфері даної теми.

Бібліографічні посилання

1. Василевский А. Л. О компрессионной речи на разных уровнях / А. Л. Василевский, Ю. М. Эмдина // Уровни языка и их взаимодействие. – М.: Моск. пед. ин-т ин. яз., 1967. – С. 37–38.

2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми. – Вінниця: Нова книга, 2002. – 564 с.

3. Кобков В. П. Способы сжатия текста при переводе научно-технической литературы // Язык научной литературы. – М.: Наука, 1975. – С. 234–244.

4. Кожина М. Н. Научный стиль // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М. Н. Кожин. Чл. редкол.: Е. А. Баженова, М. П. Коптюрова, А. П. Сковородников. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 242–248.

5. Панченко Е. И. Лингвистика скажого текста (на материале современного русского языка): Дис... д-ра филол. наук. – Днепропетровск: ДНУ, 1998. – 370 с.

6. Сиротинина О. Б. Стилистическая принадлежность и текстовая организация устной научной речи // Стилистика текста

в коммуникативном аспекте: Межвуз. сб. науч. тр. / Перм. ун-т. – Пермь, 1987. – С. 24–33.

7. Чернов Г. В. Синхронный перевод: речевая компрессия – лингвистическая проблема // Тетради переводчика. – М., 1969. – Вып. 6. – С. 52–65.

Надійшла до редакції 22.12.07

УДК 811-13

О. І. Станкевич

Дніпропетровський національний університет

СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ ВЛАСНИХ НАЗВ: ДОСТОЇНСТВА І ВАДИ

Дана стаття присвячена розгляду основних сучасних способів передачі власних назв з мови на мову. В статті розглянуті основні переваги та вади цих способів.

Данная статья посвящена анализу основных способов передачи имен собственных с языка на язык в современном обществе. В статье рассматриваются основные преимущества и недостатки данных способов передачи.

This article aims at analyzing the means of translating proper names and bringing to light their advantages and disadvantages.

У наш час широких міжнародних зв'язків іноземні імена і назви утворюють значну частину словарного складу будь-якої мови. Важко уявити собі працівника науки і культури, фахівця у будь-якій галузі людської діяльності, який не вживав би власних імен і назв, запозичених з іноземних мов. Багато з них – журналісти, учені, редактори, перекладачі, референти, бібліографи, бібліотекарі та інші – повсякденно зіштовхуються з необхідністю писати іноземні імена і назви в рідному тексті. Разом з цим приходять і труднощі при їх сприйнятті або передачі з мови на мову. На жаль, зараз намічається тенденція у професійних перекладачів залишати власні назви непереведеними, вони залишаються в тексті перекладу написаними латиницею. У практиці перекладу такий прийом отримав назву прямого перенесення, а також набув широкого розповсюдження.

Тож метою даної статті є вивчення достоїнств та вад всіх існуючих засобів передачі власних назв, та прямого перенесення зокрема. Хіба можна собі представити написання назви відомої компанії по виробництву молочної продукції інакше як Danone. Рідні мови втрачають самобутність. Ринок завойовують товари іноземних виробників, назви яких навіть транскрибувати не намагаються. А, проте, можуть відбутися будь-які казуси, оскільки латиниця і кирилиця мають деяку схожість. Так, наприклад, назва мультимедійної британської компанії BBC (Bi-Bi-Ci) у російськомовного реципієнта викликає абсолютно певні асоціації (BBC – Военно-Воздушные Силы).

Розглянемо ж і проаналізуємо основні прийоми, якими користуються перекладачі при передачі власних назв на сучасному етапі. Розкриємо їх достоїнства і недоліки.

Характеризуючи власні назви як об'єкт перекладу, говорять зазвичай, що вони, як правило, перекладу не підлягають. Під цим мають на увазі, що для їх розуміння достатньо вказівки на те, що перед нами ім'я або назва (а цю функцію виконує в

письмовому тексті заголовна буква, або якась графічна зміна шрифту). Звідси витікає, що збереження (або передача з мінімальними змінами) звукової оболонки імен власних буває достатнім для розуміння і тексту перекладу [2]. Може здатися, що переклад імен власних не представляє особливих труднощів. Навіть перекладом це називається вельми умовно: адже, як правило, власні назви транскрибуються або транслітеруються. Рідко переводяться. Переклад при цьому – властивість художньої літератури, де в іменах та назвах поміщена додаткова інформація, за допомогою якої автор намагається розкрити характер героя (імена, що «говорять»). Але, насправді, для того щоб грамотно передавати або навіть просто писати іноземні імена, необхідне знання відповідних правил і принципів. Проте правильність – є щось відносне, що змінюється з появою нових норм і розпоряджень, інструкцій і правил. Для досягнення певної одноманітності в способі передачі англійських власних назв та імен необхідно встановити деякі початкові положення, якими міг би керуватися перекладач при письмовому перекладі англійського тексту. Але головне, що ім'я, власна назва повинні бути переведені, або якимось чином передані з мови на мову. Ніщо не повинно залишитися неперекладеним у процесі передачі смислу. Кожний читач повинен сприйняти інформацію та зрозуміти її: і той, що володіє іноземною мовою на початковому етапі, і той, що не володіє нею зовсім.

У сучасній лінгвістиці власні назви часто визначаються як ті, що називають лексичні одиниці, це відрізняє їх від загальних слів, які вважаються одиницями, що позначають. Інакше кажучи, у власних назв на перший план виступає функція номінативна – називати, щоб відрізнити однотипні об'єкти один від одного. Крім того, іменування людей і географічні назви не є первинними лексичними одиницями за своїм походженням, оскільки вони утворені на базі загальних слів [1]. Від загальних слів їх, окрім іншого, відрізняє тенденція до універсальності використання. Наприклад, переходячи до розмови іншою мовою, доводиться використовувати інші звичайні слова відносно знайомих предметів і понять. Таким чином, власні назви, імена стають одюрними точками в міжмовній комунікації, а також при вивченні іноземної мови і перекладі з неї. Це породило ілюзію того, що імена і назви не вимагають особливої уваги при вивченні іноземної мови і при перекладі. Такий підхід є помилковим. Імена, власні назви дійсно допомагають подолати мовні бар'єри, але в своєму початковому мовному середовищі вони мають складну смислову структуру, унікальні особливості форми і етимології, численні зв'язки з іншими одиницями і категоріями мови. При передачі імені іншою мовою велика частина цих властивостей втрачається. Якщо не знати або ігнорувати ці особливості, то перенесення імені на інше лінгвістичне підґрунтя може не тільки полегшити, але і ускладнити ідентифікацію носія імені.

Особливість імен і назв, на відміну від багатьох запозичених іноземних слів, полягає в тому, що при передачі їх іншою мовою вони в основному зберігають свою первинну звукову зовнішність. Причина цього полягає в специфіці семантичної структури власної назви. При передачі власних назв першорядну вагу приймає звукова оболонка. Це відбувається тому, що вони позначають індивідуальні об'єкти безпосередньо, вони минають ступінь уявлення або загального поняття (референта).

Деяке ускладнення в будь-яку можливу теорію імені власного вносить той факт, що, крім типових власних імен – Василь, Маруся, Київ, Америка і т. д., є і такі, які в якійсь мірі мають мотивування або значення, наприклад, Інститут гірської справи, а також назви книг, кінокартин і т. н.

Існує декілька принципів передачі власних назв та імен: транслітерація, транскрипція, транспозиція, калькування. При цьому транслітерація і транскрипція вважаються основними способами.

Про транслітерацію говорять тоді, коли мови користуються різними графічними системами (наприклад, англійська, російська, грецька, вірменська, грузинська), але букви (або графічні одиниці) цих мов можна поставити в якусь відповідність, і згідно з цими відповідностями відбувається міжмовна передача імен власних. Оскільки, наприклад, латиниця, грецький алфавіт і кирилиця мають загальну основу, та більшість букв цих двох алфавітів можуть бути поставлені у відповідність одна одній з урахуванням тих звуків, які вони регулярно позначають. Транслітерація має як переваги, так і недоліки. Переваги є очевидні: По-перше, письмовий варіант імені не спотворюється; по-друге, його носій має універсальну, незалежну від мови ідентифікацію. Іноді важко відновити початкову форму іноземного імені або прізвища, даного їм в українській транскрипції, тобто з орієнтацією на звучання, а не на написання імені. Вважається, що при транслітерації в ще більшому ступені ніж при прямому перенесенні, мові, що запозичує, нав'язується вимова імені по власних правилах. У цілому більшість імен і назв передаються в даний час способом транскрипції, в основі якої лежить фонетичний принцип: прагнення передати з можливим наближенням до оригіналу не написання, а звучання іншомовного слова, тобто його національну фонетичну форму. Відповідно до цього багато англійських власних імен зустрічаються тепер у перекладах у зміненій графічній формі, яка наближена до їх справжнього звучання. Потрібно підкреслити, що фонетична тенденція при передачі англійських власних назв, імен не повинна проводитися механічно, без урахування практики, що склалася. Цей принцип не може розповсюджуватися на ті широко вживані імена і назви, написання яких має багаторічну традицію і які міцно увійшли до складу мови, на якій вони передаються, в певній графічній формі. З цієї причини повинно зберігатися без зміни, наприклад, традиційне написання імен англійських королів: Карл I, а не Чарльз I. Орієнтуючись при транскрибуванні в основному на фонетичну форму слова, необхідно одночасно враховувати і орфографічний момент з тим, щоб, не перешкоджаючи правильному читанню, по можливості зберегти при передачі слова близькість до його графічної форми. Транскрипція і транслітерація, як говорилося вище, все ж таки залишаються основними способами передачі імен власних.

Розглянемо основні прийоми передачі власних назв на прикладах. Якщо внутрішня форма імені не обіграється, особисті і географічні імена передаються за новими або старими правилами транскрипції або традиційно. Традиційні відповідності зафіксовані в словниках або у літературі. Зменшувальні імена передаються в основному за допомогою транскрипції: Коля – Кошја. Прізвиська людей – історичні, вже не залежать від контексту, і прізвиська героїв у художньому тексті, які служать для характеристики персонажа, передаються із збереженням семантики кореневої морфеми: Карл Лисий, Філіп Красивий, Карл Великий. Псевдоніми передаються транскрипцією, окрім тих випадків, коли є такими, що «говорять». Клички тварин (зооніми) переводяться, якщо їх внутрішня форма досить ясна. У решті випадків вони транскрибуються: Рекс, Джек. У перекладі географічних назв абсолютних правил немає, але намічаються виразні тенденції. Більшість імен транскрибується, якою б не була внутрішня форма, навіть та, що «говорить». Проте для перекладу назв морів, озер і крупних заток характерніша традиційна передача з перекладом окремих компонентів. Мікротопоніми – назви вулиць, площ і т. п., як правило, транскрибуються, хоча відомі і традиційні перекладні відповідності: Camps Elyses – Єлисейські поля. Назви установ і організацій, як правило, транскрибуються, так само як і назви магазинів, готелів, торгових фірм: Rolls Roys – Ролз Ройз. Проте назви організацій, яким важлива не тільки реклама, міжнародна ідентифікація їх імені, а і популяризація їх діяльності, переводяться: United Nations Organization – Організація Об'єднаних Націй. Проте відомі марки намагаються не

змїнювати ім'я. Наприклад, «Південний машинобудівний завод» залишив собі назву, що мав за радянських часів і зараз транскрибується як «Южный машиностроительный завод», так як він вже був відомий за кордоном під цим ім'ям. Аналогічно назвам фірм за допомогою транскрипції передаються назви фірмових товарів. Назви судів і космічних кораблів транскрибуються; на перший план виступає не образ, покладений в основу найменування, а екзотичний колорит імені, що вказує перш за все на пріоритет даного народу або країни на морі або в космосі: Voyager – Вояджер. Транскрибуються також назви газет, журналів, які сприймаються на зразок екзотизмів, як яскравий символ національної специфіки: The Times – Таймс, The Daily News – Дейлі Ньюз.

Допустимою є і має місце на сучасному етапі практика прямого перенесення імені, тобто написання його латинськими буквами. Пряме перенесення дуже рідко практикувалося, зокрема в радянський період, але іноді це допускалося в спеціальних наукових текстах, у тому числі медичних. Наприклад, писалося: «Як відзначав Freud в роботі...». Проте у текстах загального характеру це ім'я передавалося кирилицею – Фрейд. З кінця 80-х років практика прямого перенесення стала розповсюджуватися все ширше і ширше.

Тож зробимо наступні висновки та розглянемо перспективи розвитку цього питання. При запозиченні імен власних їх передача може орієнтуватися і на письмову (графічну) форму, і на вимову. А можливе просте перенесення графічної форми імені без змін з тексту однією мовою в текст іншою мовою. Таке найчастіше практикується, коли мови користуються загальною графічною основою писемності. Такої практики дотримуються в більшості країн, що користуються латинською графікою. У західноєвропейських мовах імена власні, що запозичуються з однієї мови в іншу, як правило, не міняють орфографію: так зручніше читачам, які завдяки цьому підходу можуть легко орієнтуватися в будь-яких письмових джерелах. Але ж не слід забувати і тих читачів, котрі не володіють в нашій країні європейськими мовами.

Бібліографічні посилання

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Алексеева И. С. Особенности перевода имен собственных // http://www.transneed.com/philology/art8.html | собственных в переводе // Тетради переводчика, № 18. – М.: Междунар. отношения, 1981. |
| 2. Ермолович Д. И. К вопросу о раскрытии содержательной структуры имен | 3. Слепович В. С. Курс перевода. – Минск, 2002. |

Надійшла до редколегії 26.12.07

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА СТИЛІСТИКИ

УДК 821.111-1 «16»

І. Г. Безродних

Дніпропетровський національний університет

ТВОРЧА СПАДЩИНА «ПОЕТІВ-КАВАЛЕРІВ» ЯК ОБ'ЄКТ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСКУСІЙ

Розглядається проблема своєрідності англійської літератури XVII століття як складної історико-культурної епохи, генезис творчості аристократичного поетичного гуртка «кавалерів» та їх місце і роль у літературних та політичних колізіях, яких зазнало англійське суспільство XVII століття.

В данной статье рассматривается проблема своеобразия английской литературы XVII века как неоднородной историко-культурной эпохи, генезис творчества аристократического поэтического кружка «кавалеров» и их места и роли в литературных и политических коллизиях Англии XVII века.

The article studies the peculiarities of the English literature of the 17th century as a complex cultural epoch, genesis of the poetry of «Cavallers» and their place in the literary process of England in the 17th century.

Предметом статті є дослідження творчості аристократичного гуртка «поетів-кавалерів» у контексті англійської куртуазної традиції та історико-соціальному контексті Англії XVII століття.

Актуальність обраної теми обумовлюється, по-перше, інтересом сучасної літературознавчої науки до вивчення культурної спадщини XVII століття в Англії, як періоду, що має перехідний характер, та, по-друге, явно недостатньою вивченістю поетичної творчості «кавалерів» у вітчизняній науці. Визнаючи цінний внесок у дослідження творчості «кавалерів» роботи Р. Склтон «Поети-кавалери», яка набула широкої популярності [12], а також віддаючи належне вченим, які займаються дослідженням тих чи інших аспектів поезії «кавалерів» (С. Ніксон [11], М. Свонн [13], А. Н. Горбунов [1], Л. Маркус [10], Р. Кітон [9], А. Гібборі [4], М. Патрік [14] та ін.) та згадують творчість «поетів-кавалерів» у зв'язку з генезисом стильової манери рококо (П. Бреді [3], Г. Гатсфельд [7]), треба відзначити, що вивчення стильових особливостей творів «кавалерів» як результату взаємодії платонізму та петраркізму, а, повсякчас, і лібертінажу, до цього часу не було предметом спеціального детального вивчення ні у вітчизняній, ні в зарубіжній літературній критиці.

Тому автор статті ставить перед собою завдання простежити генезис основних мотивів, що спостерігаються у творчому спадку «кавалерів», у співвідношенні з основними літературними напрямками періоду. Творчість вищезгаданих поетів припадає на найскладніший історико-культурний етап розвитку країни – період «кризи свідомості» (Азар). Треба відзначити, що не лише драматичні соціокультурні зміни XVII століття в Англії обумовлюють складність та неоднорідність дослідження цього етапу, але й той факт, що саме на даний період припадає творчість Бена Джонсона та Джона Донна, які дещо затьмарюють своїх менш прославлених сучасників.

Дослідження літератури та суспільства, присвячені вивченню періоду першої половини XVII століття, завжди торкалися ідеологічних та релігійних конфліктів, що ними позначилася ця історична епоха, а саме: громадянської війни, страти короля Карла I. Еволюція поезії даного періоду відображає політичні та соціальні потрясіння, що охарактеризували часи правління двох перших Стюартів, тому у роботах, присвячених вивченню англійської літератури першої половини XVII століття, дослідники не можуть дійти згоди щодо вибору критеріїв класифікації англійських поетів зазначеного періоду, надаючи перевагу чи то соціальному, історичному або суто літературному аспекту. Таким чином, «поети-кавалери» зазвичай протиставляються поетам-метафізікам, а витoki такого біполярного їх зображення містяться власне у манері їх письма, що у свою чергу призводить до спрощеного сприйняття направленості їх поезії, адже акцент ставиться дослідниками лише на головних мотивах їхньої творчості, залишаючи поза увагою всю неоднорідність та глибину поезії двох шкіл: поети-метафізики асоціюються з серйозною поезією, тоді як «поети-кавалери» – з фривольною. У такому загальноприйнятому підході до зображення двох поетичних шкіл є раціональне зерно, проте тенденція їх протиставляти не є коректною, адже у їх творчості можна віднайти дещо спільне: вплив поезії Д. Донна та Б. Джонсона на багатьох з них, приналежність до спільного кола високоосвічених інтелектуалів.

Загалом можна стверджувати, що поезія даного періоду протягом тривалого часу залишалася поза увагою дослідників літератури, і лише на початку XX століття деякі з аспектів творчості митців каролінської епохи привертають увагу наукового світу. До таких аспектів можна віднести «платонізм двору» («courtly platonism»), який під впливом Генрієтти-Марії зазнав значного розквіту при дворі в 30-х рр. XVII століття та зумовив глибинність поезії та драми епохи. В 1903 р. Д. Б. Флетчер у власній статті «Precieuses at the Court of Charles I» досліджує генезис платонізму двору, акцентуючи увагу на його французькому корінні, завдяки якому було створено атмосферу вишуканості та витонченості, що буяла при дворі. Того ж року світ побачила ще одна робота під авторством Дж. Б. Харрісона, також присвячена вивченню ролі платонізму в англійській поезії, в якій було визначено три основні орієнтири, що характеризували вираз «amour platonique», який мав широке застосування у творах поетів-каролінців: «кохання, позбавлене будь-якого чуттєвого бажання», «пристрасть невинна або позбавлена надії» та «форма галантності, що застосовувалася для прикриття аморальних образів та бажань» [6; с. 23]. На відміну від Д. Флетчера він не підкреслює роль Генрієтти-Марії у розповсюдженні даного явища при дворі.

Відповідно до загальноприйнятої традиції вивчення англійської поезії того часу було написано дослідження «The French Influence in English Literature» А. Уфама (1911 р.), в якому вчений продемонстрував поглиблення французького впливу при дворі Карла I та пов'язав цю тенденцію з розповсюдженням ідей платонізму на інші прошарки суспільства. Проте, як зазначає вчений, платонічне кохання не всіма сприймалося позитивно, зокрема, «кавалери» нерідко протиставляли йому відвертий еротизм чи, за словами деяких дослідників, навіть порнографічні образи [15; с. 12]. Цю тезу підтримує Ф. О. Хендерсон, який у дослідженні «Traditions of Precieux and Libertin in Suckling's Poetry» (1937 р.) [8] мінімізував роль платонізму у творчості поета, віддаючи перевагу впливу іншого культурного напрямку Франції – традиції лібертінажу.

Різноманітні дослідження, що їх присвячено вивченню літератури каролінців, вказують на превалюючу роль двору у становленні стильової манери письменників: король – поціновувач літератури, мистецтва, музики – зазвичай оточував себе поетами, художниками, представниками світу мистецтв. Королева Генрієтта-Марія, яка була знайома з діяльністю французьких мистецьких салонів, створила

при дворі атмосферу вишуканих свят, що викликало значний спротив з боку пуритан. Можливо, саме завдяки їй до англійської літератури увійшли петраркізм та неоплатонізм, притаманні флорентійській школі, вже після того, як ними було підкорено двір Марії Медічі (матері Генрієтти-Марії). Серед визначних імен, що пов'язуються з двором цього періоду, можна назвати Рубенса, який оздобив бенкетну залу Вайтхолла, Ван Дайка – придворного художника з 1632 року, та Ініго Джонса – організатора придворних торжеств та інтенданта королівських будівель.

Більшість дослідників історії сходяться у тому, що саме Генрієтта-Марія відіграла значну роль у створенні атмосфери веселощів, легкості, любові до мистецтва, що ними славився двір Карла I, вона також привнесла радість життя та безтурботність, притаманні французькому двору тієї ж епохи. Але в той же час треба відзначити, що двір являв собою відокремлений від іншої частини країни соціум. На підтвердження цієї тези можна навести поетичні рядки з твору Томаса Кер'ю, який відмовився написати елегію – присвяту Гюставу Адольфу де Сюеду, пояснюючи це безтурботністю, що буяла при англійському дворі:

*Tournies, masques, theatres, better become
Our halcyon days. What though the German drum
Below for freedom and revenge, the noise
Concerns not us, nor should divert our joys;
Nor ought the thunder of their carabins
Drown the sweet airs of our tun'd violins.*

Більшість придворних, без сумніву, були занадто відстороненими від подій не лише у світі, а навіть у власній країні, тому, коли розпочалися драматичні події 1640 р. – було вже занадто пізно. На цьому тлі виділяється лист, адресований сером Джоном Саклінгом фавориту королеви Генрі Джерміну відразу після відкриття парламенту 3 листопада 1640 р. у надії, що ідеї, висловлені у листі, дійдуть до короля Карла I. Це було, скоріше, винятком з усіх панегіриків, якими характеризувалася та епоха. Поет намагався переконати короля надати парламенту права приймати рішення з двох найважливіших питань: правосуддя та релігії. До того ж поет пропонував королю звільнитися від радників, що втратили популярність серед народу, та приєднатися до парламенту, а через нього – до народу, таким чином зберігаючи єдність нації. Фактично роль придворних, а саме придворного поета, яка полягала в тому, щоб розважатися, відзначати визначні події королівського життя, улещувати, оспівувати можновладців, мала неабиякий вплив на становлення стильової манери епохи. Незважаючи на те, що деякі представники двору й брали участь у значних баталіях епохи з метою вкрити себе славою, загалом під час абсолютної монархічної влади (1629–1640) двір залишався осторонь значних проблем, що роздирали країну [2, с. 20].

Отже, стає зрозумілим, що література даного періоду є досить складною та неоднорідною через наявність декількох поетичних шкіл, однією з яких була й група «кавалерів». Протягом тривалого часу творчість «кавалерів» не представляла інтересу для дослідників, але не можна заперечувати роль їх літературної спадщини, що вплинула на становлення стилю представників англійської поезії наступних періодів.

Проте у рамках даного дослідження видається неможливим висвітлити певні моменти цієї складної проблеми, тому перспективами подальших розвідок у даному напрямку вважаються такі аспекти творчості «кавалерів»: неоднорідність поетичного гуртка творців XVII століття Англії, полуси їхніх поглядів.

Бібліографічні посилання

І. Горбунов А. Н. Поэзия Джона Донников // Английская лирика XVII века. – М., 1989.

2. Abalain H. Les Poètes Cavaliers. – Université de Bretagne Occidentale: Langue et Littératures Européennes, 1998.
3. Brady P. Rococo style versus Enlightenment novel. – Geneve, 1984.
4. Guibbory Achsah. The map of time // 17-th century English literature & ideas of pattern in history. – Chicago: University of Illinois Press, 1986.
5. Hartmann C. H. The Cavalier Spirit and its Influence on the Life and Work of Richard Lovelace. – London, 1925.
6. Harrison J. B. Platonism in English Poetry in the Sixteenth and Seventeenth Centuries. – N.Y., 1903.
7. Hatzfeld Helmut Anthony. The rococo: eroticism, wit, and elegance in European literature. – N.Y.: Pegasus, 1972.
8. Henderson, Fletcher Orphin. Traditions of Précieux and Libertin in Suckling's Poetry // ELH: a Journal of English Literary History. – Vol. 4, № 4, December. – 1937.
9. Keaton R. Redefining the cavalier love lyric: the debate with Petrarchanism. <http://www.geocities.com/rekeaton>.
10. Marcus Leah S. The Politics of Mirth. – Chicago & London, 1986.
11. Nixon Scott. Carew's response to Jonson and Donne // Studies in English literature, 1500–1900. – Vol. 39, № 1. – 1999.
12. Skelton Robin. The Cavalier Poets. – London, 1960.
13. Swann Marjorie. Marriage, celibacy, and ritual in Robert Herrick's 'Hesperides' // Philological Quarterly. – Vol. 76, № 1. – 1997.
14. Trust to good verses // Herrick tercentary essays // Ed. J. Max Patrick. – University of Pittsburgh Press, 1978.
15. Upham A. The French Influence in English Literature. – N.Y., 1911.

Надійшло до редакції 11.12.07

УДК 821.111 – 1 «16»

V. Lipina

Dnipropetrovsk National University

THE GENESIS OF MODERN ENGLISH PROSE

Вивчаються джерела сучасної англійської прози в аспекті формування інтимно-психологічного есе як особливого нарративного модусу англійської літератури.

Изучаются истоки современной английской прозы в аспекте формирования интимно-психологического эссе как особого нарративного модуса английской литературы.

The paper focuses on the roots of modern English prose that are discovered in a large and inclusive group of an informal narrative mode that is defined as essayistic prose.

The focus of my paper is on personal *essayistic prose* (not on the genre form of the essay) which I single out as a peculiar kind of literature. Of course, English prose developed in other directions as well. Another type of prose based on plots, narrative art, character-drawings also matured in English literature, but this line of prose development is not the focus of my study. Considering essayistic prose, I deliberately avoid attributing an exact genre to this prose, for it is more correct to view it not as the essay genre *per se*, but as essayistic prose, as a large and inclusive group with informal narrative mode distinct from other types of essayism.

I use the concept «mode of literature,» which differs from Fowler's (1987) debatable case of «modulations» [5]. The scholar assumes that any kind of literature may be extended as a mode. Essayistic prose, in my approach, is not a kind of a modal extension, but a broad type, that includes a variety of literary and non-literary discourses. The determining criterion here is not the matter of length, but the syncretic nature: this genre sprang from different sources, including the non-literary ones as well. It proves that

Tzvetan Todorov's theory (1973) of the «non-literary relatives of literary discourse» [12, p. 15] is not an exaggeration, as Fowler presumes [5, p. 151]. It may also explain the reasons why some movements of prose development cannot match the system of literary genre and are still unexplored in literary studies.

There is a recent tendency to regard the essayism as one of the main features of modernity [8]. However, the root of this important phenomenon has not been studied systematically. I argue that in English literature personal essayistic prose, which is usually viewed as a product of Romanticism (Charles Lamb, William Hazlitt, De Quincey), was in fact a Seventeenth-Century discovery. New aesthetic qualities of this prose are connected not with the tyranny of old art of rhetoric, but with a new non-rhetorical type of artistry that explores the deepest layers of personality and studies the role of mentality in its identification.

In anglophonic literary scholarship the study of the Renaissance prose is usually reduced to the study of styles [3, p. 13]. In Central and Eastern European literary scholarship there is another extreme – the study of plots or fabula. The latter situation reveals that the scholars seem unaware that prose is also a language art, the art of discourse. Hence, my approach is twofold: prose is studied as the unity of the deepest layers of thought inseparable from its developing aesthetic form. The analysis of the earliest specimens of this prose: Robert Burton's *The Anatomy of Melancholy* (1621), John Donne's *Devotions upon Emergent Occasions* (1624), Thomas Browne's *The Religio Medici* (1642), Abraham Cowley's collection of essays, and at the end of the century Thomas Traherne's *Centuries of Meditations* (1674) [discovered only at the beginning of the twentieth century and still almost unknown to literary historians], reveals that this personal essayistic prose is an innovative phenomenon in English literature. The analysis of the Seventeenth-Century prose manifests that psychologism, dramatism, intimacy, lyricism, analytical modality, imaginativeness and their complex interconnectedness constitute the nature of this essayistic prose. Here I am analysing the phenomenon as different from what is defined as «thematic literature» or formal essay [9, p. 119].

In comparison with the seventeenth century, all previous stages of English prose look as hardly discernible pre-history. Antiquity rhetoric served as an important source of the generic polymorphism of the English essayistic prose, which had a very different origin rather than Montaigne, as it is widely accepted. My analysis will demonstrate that the personal psychological prose of the seventeenth century has its root in the rhetoric, which I suggest to viewing broadly as an organised speech developing into art.

From the inside of such diverse forms of rhetorical prose (oratory, diatribe, character, epistle, meditations), all of which were logically organised both on semantic and emotional levels and possessed the highest degree of rhetorical persuasiveness, an entirely new type of the personal English prose was born. The plot of this new prose is the *drama of mind*, the meaning of which is the conflict between what has been already crystallised in the rhetorical word with what is personally felt and seen and grasped with the individual, non rhetorical word. The English prose of the seventeenth century with its degree of psychologism, lyricism, and personalised emotion matches modern understanding of literary artisticity. It is closer to reality; it is sharper in revealing the truth of life, because the source of it – a writer's mind – is always stark naked. The aesthetic nature of this prose is nourished by the spiritual and interior processes, by the aesthetics of truth of the inner life of man which is the main object of any art. I add these eminent aesthetic qualities to the list of the features which Lyas [6] considers qualifying a work of literature: compactness, perceptiveness, etc.

In literary theory, the antiquity hypothesis of the genesis of the English essay, which was traced to a definite genre (epistle, diatribe, character) has not been challenged since the beginning of the twentieth century. MacDonald [7], for example, considers that already in Antiquity, even before Seneca and Plutarch, the essay existed as an

accomplished form. The scholar recognises in Quintilian's rhetorical exercises on theme-writing the most distinct precursor of the essay genre. However this could be true only with respect to the genre of the philosophic formal essay.

The writings of some classical authors were viewed as the prototypes of the essay (Plato, Pliny), the others were listed among the literary influences (Theophrastus). The epistle is usually listed among the most obvious prototypes of the essay genre. John Hall, the Seventeenth-Century writer, is ranked among the first to cultivate it in England. This genre of the address to a friend, which was very popular in Antiquity (Cicero, Seneca, Pliny), became much beloved by the English prose writers. Thomas Traherne (1634–1674) will dedicate his epistles *Centuries of Meditations* to his lady-friend. However this conversation with a friend was not the only mode of the English essayistic writing in this period. Some scholars also mention the name of Plutarch as the creator of the essay and in Bacon's aphoristic manner they read the influence of Cicero and Seneca. The English writers were very keen on Antiquity. Francis Bacon proclaimed Seneca to be the first essay writer. And this is very symptomatic: Seneca's ancestry was recognised not by the creator of the new personal essay, but by Bacon, a founder of the genre of the philosophical formal essay, which starts quite a different line in the development of English prose. Robert Burton in *The Anatomy of Melancholy* (1621) quite polemically cited Seneca's main stylistic principle *quid scribam non quemadmodum*, suggesting an alternative in writing. It will be an exaggeration to consider Plato's diatribes, Cicero's, Seneca's, Pliny's epistles, Marcus Aurelius's *Meditations* as the distinct prototypes of the English essay. With respect to these moral philosophers of Antiquity there are more grounds to trace the genesis of quite a different type of English prose – moral philosophical treatise, pamphlet, resolves, etc.

The study of the prose of classical Antiquity manifests that even embryonic elements of personal essayistic prose were absent in this culture that had an objectified type of mentality. Its strictly logical and canon-oriented type of thinking could hardly stimulate the appearance of the essay genre oriented on the depiction of an individual mind at work. It seems better to explore not the exact model of the essay genre but the *directional traces* of classical influence. The antiquity «horizon» was inside the literary practice of the English essayistic writers. Antiquity was for them not the ideal for an exact imitation, but an inspiring interlocutor. Creating new prose they looked back at Antiquity, as if asking: and how was it before? Referring to the authority of Antiquity, they also tried to defend their uncanonical freedom of writing in the age of Neoclassicism, being openly self-conscious in their artistic innovations. In the eighteenth century Oliver Goldsmith will use Seneca's image of a bee to conceptualise the familiar unconventional nature of the essay genre.

The objective obstacles in the scholarly exploration of this problem are connected with the fact that the theory of genres is still an undeveloped subject in criticism, and with the negative attitude to the rhetoric which became today the synonym of mannerism and shallowness.

The Seventeenth-Century English writers had an unbound respect for the Classics, and they turned to them not only for well-reasoned argument and lessons in common affairs of life but also for models of writing. The main weight of classical influence falls on the rhetorical genres of Antiquity: oratory, character, diatribe, epistle, which contain charm, scholarship, and worldly wisdom and explains why they were favourites with the Seventeenth-Century prose writers.

The «diatribe» – an oral improvisation on a moral subject, in which the author spoke as his fancy and humour moved him – was one of the directions for new discoveries in the art of prose. This diatribal «trail» can be traced in personal essayistic prose of Donne, Taylor, Browne, Traherne. This *orientation on speech* as the main feature of the poetics can also be seen in the Seventeenth-Century revival of Antiquity's stylistic battle between the supporters of the Ciceronian careful symmetry and the Sencan «Attic»

brevity. Reconsidering classical rhetoric, the English writers were creating their own *new rhetorical art*.

However, it is also important not to simplify the image of Antiquity, not to overlook new tendencies in late Antiquity when new processes started to develop. The emanation of personality became a new feature in the prose of Cicero, Seneca, Marcus Aurelius. Already in Cicero's letters his personality was so strong that Petrarch, when he found the manuscript, addressed the exciting letters to the great dead. Cicero never tried to hide his personality behind the rhetorical devices. In one of the letters he declared his principle: «I talk to you as to myself» [2, p. 339]. In the letters to Atticus a portrait of concrete personality with a variety of human reactions is created.

In English culture not Cicero, but Seneca occupies an important place as a forerunner of new prose. «Attic Style» and «Senecan Amble» [13] are viewed as a revolt in the direction of a natural speaking style against the formal half-metrical rhetoric polish of the Ciceronians. However, I suggest that we not choose between Cicero and Seneca but accept the nature of the classical age, where rhetoric was the common language of culture. In the period of revolutionary upheaval, rhetoric found a nourishing soil and also became an important part of human existence. This rhetoric as a foundation of *speech-thinking process* became the main source of essay writing. The precision, brevity, emotional expressiveness and poetic excitement of Seneca's style were accepted by the English essayistic writers. However, it is not the formal stylistic qualities that attracted the English essayists. The main thesis of Seneca: speak as you feel, was fully accepted by the English prose writers and it had a concrete and new stylistic aftermath – the creation of the portrait of a concrete personality. Unfortunately, the literary historians paid little attention to this process. The Seventeenth-Century English prose is definitely connected with what I would define as the *speech-thinking* prose of Antiquity. The root of the personalization and subjectivity of the English prose with its exploration of the living mind in *statu nascendi* could be found in here. Not truth as *sententia*, but question and reflection of the peculiar degree of complexity; not «what is man?», «what is the world?», but quite a different problem became the centre of the English prose – «what am I, who thinks about this world» – which is the reflection of the second, the third degrees of complexity. In the very moments of these personal self-reflections, the process of the liberation from the logical and objectivising rhetorical schemes is manifested.

The images and the citations from the works of the classical writers became the background for their thinking process. Thus, the image of man as a weak, watery being, which was developed in concise aphoristic manner by Seneca, is reconsidered by Jeremy Taylor (1613–1667) into the image of the conflicting situation of human existence. Taylor writes:

A man is a Bubble... having had no other business in the world, but to be born that they might be able to die... and they that lives longest upon the face of waters are in perpetual motion, restlesse and uneasy and being crushed with the great drop of a cloud sink into flatness and froth; the change not being great... So is every man; He is born in vanity and sin, he comes into the world like morning Mashroom [11, p. 251].

It is not only an «exemplum» or rhetorical argument. In Taylor's prose the aphoristic classical wisdom is only a starting point. He usually inscribes it into new personal associations, new *plots of thought*, thus engaging ancient wisdom with his individual sensibility, and considering matters that are more intimately related to the inner life of man.

The prose works of Donne, Burton, Browne, Cowley, and Traherne contain many quotations from Antiquity, but they are usually unprecise and free, without any exact reference source: this strategy highlights the moment of their deeply personal assimilation. They did not cite but lived them. Thus the intellectual, spiritual space of this new prose was created. What is important here is that this dialogue with Antiquity started not as the destruction of the old rhetorical rules, but as a discovery, and transference of the

speech-writing from the canonical rules imposed from the outside into the truth of the inner life of man. The new *inner space* of this prose was created.

Among many other directional traces, Marcus Aurelius's *Meditations* are the most obvious. However, it will be still an exaggeration to call it an embryonic essay or an intimate diary, a parallel to John Donne's intimate revelations in *Devotions upon Emergent Occasions*, or to Thomas Browne's and to Thomas Traherne's personal prose. It is much more a synopsis of a philosophical treatise with the flashes of intimate revelations.

It is noteworthy that the essayistic personal prose of the seventeenth century is not a transcription of disjointed thoughts and emotions, but is a system, the foundation of which is the process of a living mind, the depiction of the controversies of the inner world of man. I argue against the existing definition of the essay genre as spontaneous sporadic writing [5, p. 135] and suggest we regard this *freedom of discourse* as the main constituent quality of the system of this genre.

In Donne's prose we read sincere expressions of a living mind always subtle and introspective. In *Devotions upon Emergent Occasions* (originated in 1623, in the course of a life-threatening illness) Donne focuses attention on his mental and physical state, with absorbing interest in his psyche: «They tell me it is my melancholy; did I infuse, did I drink in melancholy into myself? It is my thoughtfulness; was I not made to think? It is my study; doth not my calling call for that?» [4, p. 56]. He views the sickness of the body as an image of the sickness of the soul. He calls his book of meditations «mine own Anatomy» (32). J. Donne develops in prose the idea already formulated in his poems:

It is too little to call a *Man a little World*; Except God, man is *diminutive* to nothing. Man consists of more pieces, more parts, than the world; than the world doeth, nay, than the world is. And if those pieces were extended, and stretched out in Man, as they are in the world, Man would be the *Gyant*, and the world the *Dwarfe*, the world but the *Map*, and the man the *World* [4, p. 19].

Donne starts with the rhetorical topos of «*Man is a little World*,» popular in Antiquity. But the writer tries to reconsider it. Man is singled out from the world as something that is more important and great – not as one of its little parts. The interplay of the images starts with «if»; the verbal phrase «stretch out» produces the impression of an almost physical procedure. That is not a ready-made sententia, like Cicero's or Seneca's, it is the development of his thought, the details of a working mind. The desire to reconsider a common rhetorical truth can be traced here. Man is singled out from the Universe as something greater and more important, man is not a part of a whole, man is a world. In this self-reflexive, mind-centered intellectual prose Donne questions the meaning of beingness. The imaginative excesses of thought create the palpability of his subjective reality. I regard this quality of prose – *the imaginative excesses of thought* – as the most characteristic feature of English essayistic prose. This concern with the mental life of man – the most intimate of the processes – became its main object.

Donne, as well as Browne, Taylor, Traherne developed the notion of «internal depth» as one of the models of multivalent subjectivity. The rhetorical *techné*, which organises speech, as well as logical rational elements in approaching the object, were included into this new system, serving new aims. The style comes into a different relation with the material; the system of rhetorical means does not dominate any more, though being felt, it does not limit the natural process of the revealing thoughts and emotions. Inside this very intricate and complex interweaving of different tendencies the new forms of prose that depict this inner space are generated in English literature.

In spite of the vagueness and broadness of all existing definitions of the essayistic prose (in the pronouncements of the English writers, as well as in theoreticians') this rhetorical parameter is the main one that differentiates this prose from all other kinds of literature. We may hesitate on how to name it – «essay,» or «essayistic prose,» or «essayistic mode,» but this kinship with the rhetorical genres is unquestionable.

I have traced only one of the sources of modern essayistic prose and it points that the antiquity rhetoric can be viewed as its archetype. Other sources: foreign (French parenthood), and national (Shakespeare) are studied in my other works [1].

References

1. Beryozkina-Lipina, Victoria. Shakespeare and the Advent of Modern Prose // Russian Essays on Shakespeare and his Contemporaries, edited by Alexandr Parfenov and Joseph G. Price. – Newark: University of Delaware Press, 1998.
2. Cicero. Letters to Atticus. Edited and translated by D. R. Shackleton Bailey. 4 vols. – Vol. 4. – London: Harvard University Press, 1999.
3. Croll Morris. The Anti-Ciceronian Movement: 'Attic' and Baroque Prose Style // Style, Rhetoric and Rhythm. Essays, ed. by J. Max Patrick, et al. – Princeton: Princeton University Press, 1966.
4. Donne John. Devotions upon Emergent Occasions. Edited by Anthony Raspa. – New York: Oxford University Press, 1987.
5. Fowler Alastair. Kinds of Literature. An Introduction to the Theory of Genres and Modes. – Oxford: Clarendon Press, 1987.
6. Lysas Collin. The Semantic Définition of Literature // Journal of Philosophy. – 1969. – Vol. 66. – № 3. – P. 81–95.
7. MacDonald, Wilbert. Beginnings of the English Essay. Edited by W. L. MacDonald. – Folcroft: Folcroft Press, 1969.
8. Obaldia Claire de. The Essayistic Spirit: Literature, Modern Criticism, and the Essay. – Oxford: Clarendon Press, 1995.
9. Scholes Robert. Structuralism in Literature: An Introduction. New Haven and London, 1974.
10. Seneca Lucius Annaeus. Epistles. Translated by Richard M. Gummere. 10 vols. – Vol. 4. – Cambridge: Harvard University Press, 1996.
11. Taylor Jeremy. The Golden Grove. Selected Passages from the Sermons and Writings of Jeremy Taylor. Edited by L. P. Smith. – Oxford: Oxford University Press, 1917.
12. Todorov Tzvetan. The Notion of Literature. Translated by Lynn Moss and Bruno Braunrot // New Literary History. – 1973. – № 5.1. – С. 15–23.
13. Williamson George. The Senecan Amble: A Study in Prose from Bacon to Collier. – Chicago: University of Chicago Press, 1951.

Надійшла до редколегії 11.12.07

УДК 821.111-311»18»

Н. А. Литовченко

Дніпропетровський національний університет

ПОЕТИКА ЗАГОЛОВКА РОМАНУ Ч. ДІККЕНСА «ЖИТТЯ ТА ДОСВІД ДЕВІДА КОППЕРФІЛЬДА...»

Аналізується заголовок роману Ч. Діккенса «Життя та досвід Девіда Копперфільда...» в контексті історико-культурних особливостей вікторіанської епохи та впливу просвітницького роману.

Анализируется заглавие романа Ч. Диккенса «Жизнь Дэвида Копперфильда...» в контексте историко-культурных особенностей викторианской эпохи и влияния просветительского романа.

The article analyses the title of the novel 'The Personal History and Experience of David Copperfield, the younger' in the context of the historical and cultural peculiarities of the Victorian Age and the influence of the 18th century novel.

У численних працях літературознавців досліджено різноманітні аспекти роману Ч. Діккенса «Життя та досвід Девіда Копперфільда», наприклад: жанрова своєрідність, роль і функціонування автобіографічних елементів, особливості оповідної манери тощо. Метою даної статті є вивчення поетики заголовка, його впли-

ву на сприйняття художньої цілісності твору в контексті культурологічних особливостей епохи та традиції, успадкованої від літератури Просвітництва.

Роман Ч. Діккенса «Життя та досвід Девіда Копперфільда» (1850) з'явився в світ у розквіті вікторіанської доби, коли поширюються різноманітні моделі заголовків, котрі «вказують на окремий елемент образної системи твору» [3, с. 90] (наприклад, Ч. Діккенс 'Little Dorrit', В. М. Теккерей 'Vanity Fair'), що було обумовлено розвитком поетики художніх текстів. Проте назва 'The Personal History and Experience of David Copperfield, the younger' належить до характерного просвітницького типу заголовків, що розпочинаються словами: 'The History...', 'The Life...' (згадаємо, Г. Філдінг 'The History of Tom Jones, a Foundling' (1749), Л. Стерн 'The Life and Opinions of Tristram Shandy, Gentleman' (1762)). Тому необхідно з'ясувати особливості функціонування початку назви 'The Personal History and Experience...' у порівнянні з попередньою традицією, семантичне навантаження антропоетоніма 'David Copperfield' та значення прикладки 'the younger' (для порівняння згадаємо, що у вищезгаданих заголовках 'a Foundling' та 'Gentleman' вказують на ключові риси персонажів).

Антропоетонім, безумовно, відіграв вирішальну роль (що підтверджується поширенням скороченого варіанту заголовка 'David Copperfield'), тому розглянемо його етимологію та асоціативний план.

Ім'я 'David' походить від давньоєврейського 'Dawid', що означає «улюблений» [4, с. 112]. Така семантика не завжди відповідає образу персонажа: містер та міс Мердстони ненавиділи хлопчика. Не можна сказати, що герой був улюбленцем долі: втративши батьків у ранньому віці, йому довелося зазнати багато поневірянь. Проте дане значення відображає ставлення Ч. Діккенса до головного персонажа свого роману. У передмові до одного з видань письменник писав: «З усіх моїх книг, ця подобається мені найбільше. ... як у всіх люблячих батьків, у моему найщирішому серці живе улюблене дитя. Його звали Девід Копперфільд» ('Of all my books, I like this the best. ... like many fond parents, I have in my heart of hearts a favourite child. And his name is David Copperfield') (1869) [9].

Антропоетонім 'David' має біблійні асоціації: так звали пастуха зі Старого Заповіту, котрий вбив велетня Голіафа, а по смерті Саула став царем Ізраїлю. Ім'я містить натяк на те, що життєва ситуація героя, а разом з нею і він сам, будуть показані в динамічному розвитку: юний Копперфільд зумів побороти усі труднощі долі та досягти успіху, ставши відомим письменником. Такий підхід до персонажа є характерним для культурної свідомості XIX ст., так як «принцип еволюції був подарований біологією соціальної науки, де і без того зберігала сильні позиції ідея прогресу, невитрачений просвітницький оптимізм» [1]. Той факт, що хлопчика назвали на честь батька вже не є таким важливим як мотивація імен у контексті родини у романах XVIII ст. (наприклад, Робінзон – дівоче прізвище матері, Перегрін – ім'я дядька), тому що у XIX ст. «в літературі переважає концепція геніальної – індивідуальної творчості, роману вже немає необхідності демонструвати звільнення від зразків» [6].

Прізвище 'Copperfield' складається з двох частин 'Copper' та 'field'. 'Copper' (варіант прізвища 'Cooper') походить від середньоанглійського слова 'courage' – «бондар, богар» [5, с. 126, 531]. Як відомо, бондар – це ремісник, котрий виготовляє діжки з дерева, тобто перетворює матеріал на корисну річ. Отже, відбувається підсилення семантики зміни, еволюції героя, характерна для вікторіанських романів. Друга частина антропоетоніму 'field' (від середньоанглійського 'feld') – «поле, відкрита місцевість, поле битви» [5, с. 536] сприяє ототожненню персонажа з воїном, для якого полем битви було його життя і підтвердження цієї асоціації знаходимо в тексті: 'As a man upon a field of battle will receive a mortal hurt, and

scarcely know that he is struck, so I, when I was left alone with my undisciplined heart, had no conception of the wound with which it had to strive' [9, ch. 58].

Іменник 'field' має значення «область, сфера діяльності». Про нову посаду свого чоловіка місіс Мікобер говорить: '...and I hope Mr. Micawber is now entering on a field where that mind will develop itself, and take a commanding station' [9, ch. 36].

На відміну від антропонімів у заголовках просвітницьких романів 'David Copperfield' не вказує на певну ключову рису персонажа (наприклад 'Peregrine Pickle' акцентує пригодницьку сутність роману: 'Peregrine' – «паломник, мандрівник» [4, с. 285], 'Pickle' – «гострий виступ, віддалене місце» [5, с.358]), а є багатозначним, що проявляється в етимології імені та асоціативних зв'язках.

Безумовно, при аналізі заголовка Ч. Дікенса слід брати до уваги особливості даного твору, що є романом виховання та розповідає про історію Девіда на двох рівнях: маленький хлопчик, котрий поступово проходить свій життєвий шлях, та його доросле «я» в образі автора-оповідача, котрий аналізує минулі події, враховуючи свій досвід: '...as a man I have a strong memory of my childhood...' [9, ch. 2]. Як зазначала Т. І. Сільман, «в історії роману виховання дане співвідношення, виражене в такій яскравій формі, зустрічається вперше» [7, с. 217]. Позначення антропоніму 'the younger' підкреслює контраст між Девідом-персонажем та Девідом-оповідачем, котрий сприймає події роману як 'my youthful history', а не лише вказує, що в творі розповідається саме про дитинство та молодість містера Копперфільда: 'The reader now understands, as well as I do, what I was when I came to that point of my youthful history to which I am now coming again' [9, ch. 4].

У даній назві семантика слова 'history' змінюється в порівнянні з заголовками XVIII ст., в яких воно виконує функцію вказівки на правдоподібність, нефантастичність оповіді (Г. Філдінг 'The History of the Adventures of Joseph Andrews and his Friend Mr. Abraham Adams', 1742). Іменник 'history' використовується нарратором для позначення оповіді: 'my history' [9, ch. 1], 'this poor history' [9, ch. 32], 'this history' [9, ch. 59]. На нашу думку, називаючи події роману 'history', письменник вказує, що минув значний період часу, перш ніж головний герой перетворився на дорослого Копперфільда-оповідача. Дана семантика актуалізується, коли автор згадує містера Діка, котрий писав 'a Memorial about his own history' [9, ch. 14]. Заголовочний елемент 'experience' привертає увагу до досвіду Девіда Копперфільда: в романі «як в жодному творі Ч. Дікенса стверджується першочерговість реального життєвого досвіду» [1, с. 38]. Взагалі «досвід» – це просвітницька категорія, у той час існувало переконання: «людський досвід – це основа розуміння правди, не потрібно віддавати перевагу авторитету перед досвідом» [10]. І насправді, найчастіше в творах XVIII ст. письменники показують як персонажі набувають певного досвіду на якомусь етапі свого життя (наприклад, Робінзон Крузо навчається жити на безлюдному острові). Ч. Дікенс теж зображає як герой формується, змінюється під впливом набутого досвіду: 'I do not think I have ever experienced so strange a feeling in my life (I am wiser now, perhaps...' [9, ch. 9]; 'I have my doubts, too, founded on the acute experience acquired at this period of my life...' [9, ch. 28]. Крім того, завдяки досвіду юний Копперфільд розвиває творчі здібності, необхідні письменнику: '...an innocent romantic boy, making his imaginative world out of such strange experiences and sordid things!' [9, ch. 11]. Отже, слово 'experience' набуває семантики змін, еволюції, присутньої у значенні антропоніма.

Прикметник 'personal' перед словами 'history and experience' позначає, що «історія та досвід» персонажа має особистий характер. Автор уже не використовує фразу 'Written by Himself' (як Д. Дефо у романі «Робінзон Крузо»), так як даний твір не наслідую мемуарну форму пригаману, раннім романам ('novel').

Крім того, 'personal' є індикатором того, що в романі освітлюється внутрішній світ обох «я» Девіда, нарратора та персонажа (у художньому тексті оповідь двічі називається 'my written memory' [9, ch. 48, 58].

Припускаємо, що початок назви 'The Personal...' містить натяк на тісний зв'язок між твором та його автором. У передмові до першого видання роману Ч. Діккенс зазначає: 'I do not find it easy to get sufficiently far away from this Book, that I am in danger of wearying the reader whom I love, with personal confidences, and private emotions' [9]. Твір не є автобіографічним, проте існують численні паралелі між фактами біографії письменника та художнім текстом. Наприклад, образ Дори відображає певні риси місіс Бінделл-Вінтер в юності. У листі до неї від 15 лютого 1855 р. Ч. Діккенс пише: «... можливо у Ваших доньках знову відродиться чарівність Дори, щоб звести з розуму ще одного юного безумця, але я певен, що він ніколи не буде кохати так, як кохали ми з Копперфільдом» [8]. З даних слів слідує, що автор в якійсь мірі ототожнює себе з персонажем. Далі у тому ж листі він продовжує: «Багато хто захоплювався чарівністю та поезією мого зображення невинного кохання двох юних істот, анітрохи не підозрюючи, що правдивість цього зображення – ні більше ні менше, як наслідок мого власного досвіду» [8]. Отже, прикметник 'personal' вказує, що 'history and experience' Девіда зазнала впливу власної історії життя та досвіду письменника.

Назви розділів роману утворюють перелік подій та ситуацій, проте відрізняються від традиційного змісту XVIII ст., притаманного раннім творам Ч. Діккенса (наприклад, 'The Life and Adventures of Nicholas Nickleby...'), так як не анують певний розділ, а здебільшого вказують на головну тему: 'A Loss' [9, ch. 30] або представляють персонажів: 'Little Em'ly' [9, ch. 21]. Визначальним є той факт, що більшість заголовків даного роману написані від першої особи: 'I Am Born' [9, ch. 1], 'I Observe' [9, ch. 2], 'My 'First Half' at Salem House' [9, ch. 7] тощо. Такі назви акцентують «я» оповідача, від імені якого ведеться розповідь, що сприяє утворенню тіснішого зв'язку між нарратором та реципієнтом. Більше того, дані заголовки є своєрідною вказівкою нової оповідної манери Ч. Діккенса, а саме – розповідь героя про власне життя у формі спогадів.

Назви зі словом 'retrospect' («погляд в минуле») 'A Retrospect' [9, ch. 18], 'Another Retrospect' [9, ch. 43, 53], 'A Last Retrospect' [9, ch. 64] акцентують зв'язок з романтичною оповідною технікою, котра дуже вплинула на Ч. Діккенса. Як відомо, однією з характерних рис романтизму є глобалізація часового модусу: часто «зустрічаються» теперішній і минулий час, до якого повертається нарратор. У даних розділах письменник зупиняє оповідь та розмірковує про минулі події, що підтверджується заголовочно-фінальним комплексом розділу 43: 'Another Retrospect. Once again, let me pause upon a memorable period of my life. Let me stand aside, to see the phantoms of those days go by me. ...I have stood aside to see the phantoms of those days go by me. They are gone, and I resume the journey of my story' [6, ch. 43]. Назва останнього розділу 'A Last Retrospect' [9, ch. 64] вказує на намір оповідача востаннє проаналізувати події свого життя: 'And now my written story ends. I look back, once more – for the last time – before I close these leaves' [9, ch. 64], та не містить жодного натяку на розв'язку сюжету, як заголовки кінцевих частин інших творів: 'Conclusion' (Ч. Діккенс 'The Life and Adventures of Nicholas Nickleby...'), 'In which the history is concluded' (Г. Філдінг 'The History of Tom Jones, a foundling') тощо; так як роман 'David Copperfield' закінчується в той час, коли Копперфільд-оповідач має бажання продовжувати: 'And now, as I close my task, subduing my desire to linger yet...' [9, ch. 64].

Незвичайною є взаємодія заголовка 'The Personal History and Experience of David Copperfield, the younger' та «змісту», в якому елементи назви не актуалізуються, що є характерним для заголовочних комплексів просвітницьких романів:

заголовки розділів роману Т. Дж. Смоллетта 'The Adventures of Peregrine Pickle' сприяють розкриттю назви, акцентуючи увагу на типах пригод 'adventure', в які потрапляє герой. У романі «Девід Копперфільд» «зміст» співвідноситься з нарративною манерою Ч. Діккенса: виникає враження, ніби їх обрав сам герой-оповідач, котрий згадує та аналізує своє минуле життя. В той же час назва 'The Personal History and Experience of David Copperfield, the younger' здається наданою сторонньою особою (наприклад, видавцем), так як не містить особових займенників 'I', 'my'.

Отже, проаналізувавши заголовок 'The Personal History and Experience of David Copperfield, the younger', робимо висновок, що він акумулює головні риси персонажа (етимологія антропоніма та асоціація з біблійним царем Давидом); вказує на особливості нарративної манери Ч. Діккенса: 'The Personal History...' позначає особливий тип власної оповіді героя, що походить від романтичної традиції, 'the younger' є індикатором дворівневої оповіді, використання 'I', 'my' в назвах розділів закріплює «я» оповідача; обумовлює рецепцію назви у зв'язку з особливостями вікторіанського роману, слово 'experience' привертає увагу до досвіду героя, а етимологія 'Copper' («бондар») сприяє закріпленню семантики розвитку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нам у виході на концептуальний рівень при аналізі назв вікторіанських романів, тобто виділенні певних груп заголовків з урахуванням їх функцій у художньому тексті та в контексті історичної поетики. Детального вивчення потребує також феномен заголовочно-фінального комплексу (наприклад, роль імені автора, взаємодія назви з початком та кінцем твору), оскільки дана проблема довгий час залишалася поза увагою літературознавців.

Бібліографічні посилання

1. Венедиктова Т. Д. Секрет срединного мира. Культурная функция реализма XIX века // <http://www.natara.msk.ru/biblio/works/transformation.htm>
2. Генієва Е. Ю. Великая тайна // Тайна Чарльза Диккенса. – М.: Книжная палата, 1990. – С. 7–59.
3. Остапчук О. А. Название литературного произведения как объект номинации (на материале русской, польской и украинской литератур XIX в.): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 1998. – 289 с.
4. Рыбакин А. И. Словарь английских личных имен. – М.: Сов. энц., 1973. – 408 с.
5. Рыбакин А. И. Словарь английских фамилий. – М.: Русский язык, 1980. – 576 с.
6. Рымар Н. Т. Романное мышление и культура XX века // Литературный текст: Проблемы и методы исследования / Аспекты теоретической поэтики. К 60-летию Н. Д. Тарарченко: Сб. науч. тр. – М.: Тверь, 2000. – Вып. VI // <http://poetics.nm.ru/#mono>
7. Сильман Т. И. Диккенс. Очерки творчества. – Л.: Худ. лит., 1970. – 375 с.
8. Чарльз Диккенс. Письма 1855–1870 // Собр. соч. в 30 т. – Т. 30. // Под общ. ред. А. А. Аникста и В. В. Ивашевой. – М.: Гос. изд-во худ. лит, 1960 // www.bookz.ru
9. Dickens Ch. The Personal History and Experience of David Copperfield, the younger // <http://www.gutenberg.org>
10. The European Enlightenment (Richard Hooker Washington State) Extensive, and attractive overview of 17th- and 18th-c Europe // <http://www.wsu.edu/7Edcc/ENLIGHT/ENLIGHT.HTM>

Надійшла до редколегії 23.12.07

Т. Ю. Миронова

Днепропетровский национальный университет

**ПОЭТИКА СОНЕТА П. МАЛДУНА
(На материале стихотворения «GATHERING MUSHROOMS»
из сборника «QUOOF», 1983)**

Розглядається поетика сонету у вірші П. Малдуна «Gathering Mushrooms»; досліджується своєрідність використання автором рими, концепту та аллюзій.

Рассматривается поэтика сонета в стихотворении П. Малдуна «Gathering Mushrooms»; исследуется своеобразие использования автором рифмы, концепта и аллюзии.

The article deals with the poetic style of the sonnet in P. Muldoon's poem «Gathering Mushrooms»; the originality of Muldoon's use of rhyme, conceit, allusion is investigated.

На Западе современный североирландский поэт Пол Малдун, «усыновленный» США после присуждения Пулитцеровской премии в 2003 году за сборник «Mou Sand and Gravel», стал уже культурным феноменом, оказывающим огромное влияние на развитие англоязычной поэзии. Внимание литературоведов (К. Уиллса, Т. Кендала, П. МакДональда, Дж. Хавстадера и др.) к поэзии Пола Малдуна вызвано его революционной и новаторской техникой письма, выраженной в изобретательности сложных, аллюзивных, контрастных по значению, но близких по звучанию полурифм (или «отклоненных» рифм), каламбуров, изменяющих архитектуру твердых жанровых форм, таких как сонет и баллада. К сожалению, украинскому читателю поэтическое мастерство Пола Малдуна практически неизвестно.

Целью данной статьи является изучение особенностей поэтики сонета Пола Малдуна на материале стихотворения «Gathering Mushrooms» из сборника «Quoof», 1983.

Поэтический сборник «Quoof» был опубликован в 1983 году во время голодных забастовок республиканцев, террористических взрывов, массовых убийств мирных граждан на почве сектарианского и политического конфликта – очень болезненное время в истории Северной Ирландии. Сборник переполнен сценами отвратительного насилия («sordid violence»), жестокости, которое поэт описывает шутивым стилем, приводя в полное недоумение читателя. Непривычный для классических форм (в частности, сонетов) материал представлен в тематическом единстве фрагментарных образов-переживаний, возникших из детских воспоминаний о сельской жизни, наркотических галлюцинаций, аллюзий на современное искусство и поп-культуру, мифологию индейцев Северной Америки и фантазмагорических картин политической ситуации современной Северной Ирландии. Сборник П. Малдуна по своим художественным достоинствам критики отметили как образец «tour de force», высоко оценив его «technical brio as well as its hard-edged view of reality» [8, с. 86]. П. Малдун действительно виртуоз совмещения несовместимого. Это органическое голосоведение несовместимых вещей освобождается от тяготеющего над ним груза гетерогенности в ироническом модуле повествования; это придает поэзии уникальную легкость, способность воспарять в небеса. Друг и учитель П. Малдуна поэт Ш. Хини однажды описал технику П. Малдуна как «walking on air» [8, с. 10]. Несомненно, поэт стремится к чистой форме, прозрачности образов и конденсированности высказывания. Об этом он сам заявил в

одном из интервью: «What I'm interested in doing, usually, is writing poems with very clear, translucent surfaces, but if you look at them again, there are other things happening under the surface. And I am interested in poems that go against their own grain, that are involved in irony, that seem to be saying one thing but in fact couldn't possibly be saying that. I am interested in what's happening in those areas, and I do try to control that and hope that I have controlled it. But sometimes when I reread a poem much later (which I don't usually do), I wonder, what on earth was I thinking of there?» («Paul Muldoon» in *Contemporary Authors Online*, Thomson Gale, 2004). При более детальном рассмотрении стихотворений воздушность языка и ясная образная структура исчезают вследствие нарративных техник «постмодерна», обозначенных критиком К. Уиллсом как «a fluid sense of personal identity, narrative instability, and intertextuality» [8, с. 86]. Сложная текстуальная структура поэзии Малдуна поражает своими «слоеными» концептами, аллюзивностью и остроумием. Загадочную словесную игру критики связывают с «джойсовским» мышлением, хотя, как поэт сам отвечает, наибольшее влияние на технику письма оказали Р. Фрост, Л. Макнис.

Для реализации своих поэтологических задач мастер словесной игры использует излюбленную жанровую форму – сонет, где «hints of the basic structure are there, but the form has become all his own» [10]. Рассмотрим особенности поэтики сонета на примере стихотворения «Gathering Mushrooms».

Стихотворение «Gathering Mushrooms» представляет собой небольшой сонетный цикл, состоящий из 5 строф по 14 стихов. Автор монографии «Reading Paul Muldoon» К. Уиллис называет его «сюрреалистичным», так как оно выражает «грязный протест» П. Малдуна против происходящих событий в Северной Ирландии¹ в пародийном синтезе «of national and familial (or personal) registers, at the same time introducing... the relationship between childhood experience and adult perception, the surreal fusion of drug-induced and revolutionary-inspired visions, and the events and rhetoric of the prison protests» [8, с. 97]. «Грибы» – идеальный образ для изображения этих калейдоскопичных образов и идей, – пишет К. Уиллис, – это и еда и наркотик; метаболизм тела вскармливается и разрушается химикатами, которые оно принимает» [8, с. 98]. «Грибы», безусловно, являются сквозной темой стихотворения, его концептом – развернутой метафорой, построенной на парадоксальном сближении далеких предметов, на контрастном сопоставлении низкого и высокого. Концепт разворачивается в движении от прямой дефиниции «грибов» – грибного фермерства отца и превращается в сложную метафорическую систему, уходящую корнями в мифологию, сексуальную культуру, искусство воображения. Сюжетная линия строится на взаимосвязи сына и отца – традиционной темы ирландской литературы, полемики поколений, «отцов и детей», где «отец» поэта, Патрик Малдун («my father»), – это представитель инстинктивного архаического уклада сельской жизни, занимающийся древним ремеслом, грибным фермерством, а его «сын» (поэт, лирическое «Я» – авторская маска) – это представитель урбанистического мира, разрывающего преемственность родовых и культурных традиций и принимающего галлюциногенные грибы – псилоцибин, обладаю-

¹ Развитию темы «насилия» в сборнике «Quoff» способствовал протест республиканцев против их тюремного заключения. Бастующим запрещалось носить свою одежду. В знак протеста республиканцы отказались надевать тюремную форму и укутались в одеяла. Протест стал носить название «on the blanket». Он быстро перерос в «немый» протест, позднее в «грязный», когда заключенные отказались от современных средств гигиены и вымазали стены своих тюремных камер экскрементами. Кульминацией протестов стали голодные забастовки 1981 года, закончившиеся смертью 10 республиканцев от голода. Происходящее вызывало негодование их сторонников. Политические и сектарианские убийства, взрывы, достигли своего апогея: в 1981 году более одной тысячи убийств от огнестрельного оружия и 530 взрывов. – прим. автора.

щий магической силой творческого воображения и силой деструктивности его психической целостности. Подтекстовое развитие стержневой темы строится на основе сложной архитектоники сонетных строф. Сложность сонетной формы отмечал и М. М. Баткин: «Сонет – очень трудная форма. Рифмы в сонете переплетаются, и это обязывает, чтобы и все образы и темы также были сплетены. В сонете не может быть легкости, намеканий; он должен быть очень тяжел, вылит из одной глыбы» [1, с. 382]. Североирландский поэт ломает канонические законы сонетной формы. Он искажает традиционную тематику и форму английского сонета введением полурифм или «отклоненных» рифм, графических и каламбурных рифм, несоблюдением синтаксического деления диалектической триады «тезис – анти-тезис – синтез», «разорванным» ритмом, который создается разговорной прозаической речью, стиховыми переносами, паузами, пропуском текстовых единиц, стечением однословных простых предложений, а также монтажом фрагментарных образов, использованием грубой лексики. Сонет превращается в нечто странное, неортодоксальное, «открытую» жанровую форму. Рифма становится важным ведущим композиционным элементом построения сонетов внутри стихотворения.

Первый сонет построен на полурифмах (half rhymes) или «отклоненных» рифмах (slant rhymes), основанных на совпадении конечных согласных при более или менее сходных предшествующих гласных, которые создают сложное и даже диссонансирующее чувство ритма и гармонии, и полных рифмах, графических рифмах. Модель сонета можно обозначить следующей схемой: aabb aca cdd ee ff, где «отклоненные» рифмы – yard/embroidered, line/rain; консонантные полурифмы – trays/troy, manure/ ammonia; полные рифмы – wide/formaldehyde, wagon/dragon и графическая рифма – mind-wind. В сонете смежная полурифма первого и второго стихов тесно переплетаются с перекрестной полной рифмой пятого и шестого стихов, которые образуют между собой «отклоненные рифмы»: yard/wide/embroidered/formaldehyde. Фрагментарная форма, используемая поэтом, разрушает традиционно строгую внутреннюю композицию сонета (чередование катренов и терцет) и предлагает более свободную композицию, частично сохраняя «диалектическую триаду» (тезис – антитезис – синтез).

Так, первую сонетную строфу открывает катрен, который является таинственной экспозицией его главной темы: рутинного простого уклада сельской жизни, к которой причастен поэт. Привычная картина сельской местности Северной Ирландии: дождь, на веревке висит промокшая от дождя скатерть, вышитая руками матери. Скатерть «sodden with rain» является кольцевым композиционным приемом, обрамляющим стихотворение. В заключительных стихах последней строфы скатерть становится «the soiled grey blanket of Irish gain» – аллюзией на «грязный» протест заключенных в тюрьму республиканцев. Следующий терцет является развитием главной темы: грибная ферма, сарай отца, деревянные желоба, по которым течет формалин.

The mushroom shed is windowless, wide,
Its high-stacked wooden trays
Hosed down with formaldehyde [7, с. 105].

Сарай с желобами тянет за собой шлейф ассоциаций, связанный с мужской половой сферой, транслируя ритуал священного брака «божественного» отца в образе «дождя» и «формалина» с женщиной-Землей. Следующие пять стихов, которые можно условно обозначить как терцет и двустиишие, рождают антитезы, усиливая эмоциональную окраску стихотворения. «Личностный» отец поэта открывает «врата Трои» «троянскому» коню – символу плодородия, мужества, сексуальной мощи, агрессии. Импульсивный, разорванный ритм десятого стиха точно воспроизводит «язык» сексуальной культуры.

And my father has opened the Gates of Troy
To that first load of horse manure.
Barley straw. Gypsum. Dried blood. Ammonia.
Wagon after wagon
Blusters in, a self-renewing gold-black dragon [7, с.105]

В тексте нет прямого названия «троянского коня». Поэт замещает его грубым – «грузом лошадиного навоза» – удобрением для почвы Матери-Земли. Антитеза перерастает в соположение, которое нейтрализует семантические оппозиции звуковым созвучием полурифм и полных рифм: trays/ Troy; manure/ ammonia; wagon/ dragon, придавая саркастический тон повествованию. «A self-renewing gold-black dragon» отзывается поэтическим резонансом У. Йейтса. Согласно ритуально-мифологической теории «gold-black dragon» – это двуполая конституция уробороса, соединение мужской, солнечной, духовной сферы («gold») и женской инстинктивной темной сферы («black») – прародителей мира, слившихся в вечном соединении. Уроборос – символ вечной жизни и смерти, света и тьмы – это дракон, замкнувший свое тело в круг. Он охраняет ворота, ведущие на Небеса и в Подземный мир, он – владыка потустороннего мира. Другими коннотациями обрастает образ «дракона», вновь возникая лейтмотивом в четвертой сонетной строфе. Он окрашивается красками Ирландской Республики, наполняясь революционным воинственным духом. «A shimmering green-gold dragon» – это знамение зеленого дракона Эрина (Ирландии), возвещающего о приходе нового короля бриттов для защиты и спасения своей земли (аллюзии на легенду волшебника Мерлина о зеленом драконе Эрина и артуровский цикл). Кроме того, в кельтской традиции часто было принято употреблять слово «дракон» (dragon) как титул, означающий «предводитель, военачальник». Как, например, в имени отца короля Артура из легенд Артуровского эпоса о рыцарях Круглого Стола Утера Пендрагона. Этим «Пендрагоном», древним воином для поэта является его «личностный» отец.

Развязкой главной темы первой сонетной строфы является заключительное двустипшие, где свое личное родственное отношение к сельскохозяйственному орудю труда отца-воина – «вилам» («pitchforks») поэт выражает анафорическим «we».

We push to the back of the mind.

We have taken our pitchforks to the wind [7, с. 105].

Стечение ударных слогов в заключительном стихе сонетной строфы придает агрессивный и негативный оттенок ручному орудю труда крестьян, вилам («pitchforks»), которое часто использовалось ими как оружие. В словаре Wikipedia мы находим следующее определение «вилам»: «The pitchfork has also frequently been used as a weapon by those who couldn't afford or didn't have access to more expensive weapons such as swords, or, later, guns. As a result, pitchforks are stereotypically carried by angry mobs or gangs of enraged peasants» [9]. «Насилие», аккумулирующее в себе жесткий реализм, получает развитие во второй сонетной строфе.

All brought back to me that September evening
Fifteen years on. The pair of us
Tripping through Barnett's fair demesne
Like girls in long dresses
After a hail-storm
We might have been thinking of the fire-bomb
that sent Malone House sky-high
and its priceless collection of linen
sky-high.

We might have wept with Elizabeth McCrum.
 We were thinking only of psilocybin.
 You sang of the maid you met on the dewy grass –
And she stooped so low gave me to know
It was mushrooms she was gathering O [7, с. 105].

Вторая сонетная строфа отличается от предыдущей более свободным построением модели: ababccdedcebff. Полурифмы тесно переплетаются с полными рифмами, образуя таинственные «венки» внутри сонета: hail-storm/fire-bomb/McCrum, pair of us/ dresses/ grass. Диссонирующее звучание рифм, расшатанная ямбическая структура ритма согласуются с содержанием сонетной строфы. Период взросления лирического героя («fifteen years on») связан с новыми «галлюциногенными» видениями, толкование которым можно дать через психоаналитические теории Э. Нойманна, К. Юнга.

Ужасный аспект, смертельную сторону сущности земли раскрывает террористический акт, который намереваются совершить молодые люди в прекрасном живописном поместье Барнетт¹. Ужасная Мать-Земля является искусительницей, которая лишает мужчин рассудка. Лишение рассудка означает подчинение власти Великой Матери и растворение в ее лоне. Мать правит животным миром инстинктов, «которые служат ей и ее плодородию». «Мужчины-служители Великой Матери, – пишет Э. Нойманн, – проституировали ради нее и носили женские одежды» [3, с. 84]: «Like girls in long dresses». Галлюциногенные грибы, содержащие псилоцибин (psilocybin), погружают лирического героя в психическое бессознательное – в материнское лоно, в мир животных инстинктов, анархии и толкают на путь насилия: совершение террористического акта. Ритуал визионерского опьянения псилоцибином имеет широкий мифологический контекст. С точки зрения поэта-мифолога Р. Грейвса, «кентавры, сатиры и менады Диониса» употребляли галлюциногенные грибы «во время некоего обряда для обретения «невероятной физической силы и сексуальной мощи, внушали видения и наделяли даром пророчества» [2, с. 47]. Внушающие космическое озарение «погайки» тянут за собой ряд ассоциаций и идей в духе эстетики романтизма: наркотический дух – религиозное сознание – поэтическое воображение. Галлюциногенные грибы обогащают содержание сонета. Антитеза строится на уничтожении «невинности и девственной чистоты» политическим насилием. «Бесценная коллекция» льняных изделий» – «priceless collection of linen» Мэлон Хаус, уничтоженная зажигательной бомбой в 1976 году ИРА, в сонете, вероятно, означает потерю целомудрия и чистоты Девы. Северная Ирландия всегда гордилась производством льняных изделий, которые имели не только историческое, но и религиозное значение: «Linen has always been held in reference as an emblem of purity, and frequent mention of it occurs throughout the Old Testament» [6].

Монорифма, представляющая короткий ритмичный самоуничтожающий стих «sky-high», становится кульминацией ведущей темы в строфе. Но жизненную сентенцию придает сонету ирландская фольклорная ирония, выраженная в заключительном двустишии второй строфы, реминисценции на юмористическую балладу Ольстера «Gathering mushrooms». Малдун возвращает генетическую песенность сонету (в переводе с итальянского – «песенка»)

And she stooped so low gave me to know
It was mushrooms she was gathering O [7, с. 105].

Двустишие выполняет функцию развязки основной темы сонетной строфы: потеря чистоты и невинности через реконструкцию встречи в лесу «Злого Волка» в образе лирического «me» и «Красной шапочки» – «the maid», собирающей грибы. Согласно ольстерской балладе, хитрый волк овладевает невинной и просто-

¹ Террористический акт был совершен ИРА в 1976 году. – прим. автора.

душной Красной Шапочкой. Новым смыслом наполняются «грибы» и становятся развитием новой темы следующей сонетной строфы. «Грибы», которые собирает «дева» в сонете П. Малдуна, возможно, олицетворяют и «фаллоидных сыновей», появившихся из ее тела. «Мировое яйцо», по Р. Грейвсу, снесенное Великой Матерью, «раскалывается Демиургом – Гелиусом (согласно орфическим мистериям), ради создания вселенной» [2, с. 281]. Вполне возможно, что мировое яйцо символизирует в сонете большая прописная буква «O» (по Грейвсу, – Omega). «Греческая прописная «Omega», – пишет Грейвс, – представляет собой мировое яйцо, положенное на наковальню, а строчная – показывает его расколотым на две половины». «Большую O (Omega) надо рассматривать как усиление «Alpha» и символ рождения рождений» [2, с. 281]. Превосходство мужской власти устанавливается, по мнению немецкого историка И. Бахофена, «после грехопадения». «Бог говорит Еве: «И к мужу твоему влечение твое, и он будет господствовать над тобою» [цит. по 4, с. 185]. Природное плодородие женщины обесценивается и начинается эра мужского господства. Перед читателем предстает древний воин-победитель – первое проявление земной силы. Теперь он, а не дева, занимается собирательством (сбором грибов). Триумф патриархального строя над матриархальным возмещает преобладание полных рифм *jacket/bucket, side/tide thumb/come* над полурифмами *waders/unwares/warriors*:

He'll be wearing that same old donkey-jacket
 And the sawn-off waders.
 He carries a knife, two punnets, a bucket.
 He reaches far into his own shadow.
 We'll have taken him unwares
 And stand behind him, slightly to one side.
 He is one of those ancient warriors
 Before the rising tide.
 He'll glance back from under his peaked cap
 without breaking rhythm:
 his coaxing a mushroom – a flat or a cup –
 the nick against his right thumb;
 the bucket then, the punnet to left or right,
 and so on and forth till kingdom come [7, с. 105–106].

Анафорический повтор «he» придает сонету уверенный боевой ритм. Здесь нет сильных перепадов интонаций и разорванных ритмов, резких синтаксических членений. Образ древнего воина – это прообраз крестьянина-ирландца, земледельца, коим являлся отец П. Малдуна – Патрик Малдун – фермер-грибник. Патрик Малдун – представитель деревенской, архаической среды, таящей в себе деструктивный аспект – мужскую агрессию и силу. Образ древнего воина-земледельца выписан в ироническом ключе. П. Малдун обращается с сатирой к своему поэтическому отцу Ш. Хини, к его стихотворению «Digging», в котором поэт детально описывает тяжелый земледельческий труд отца, копающего картофель. П. Малдун замещает копку картофеля, торфа собиранием грибов. Ш. Хини отказывается наследовать лопату – орудие физического труда древнего отца, а выбирает «ручку» – орудие умственного «интеллектуального, духовного мира», с помощью которой он «копает» вглубь веков, воскрешая древнюю историю северных стран. В стихотворении «Gathering mushrooms» П. Малдун выбирает псилоцибиновые грибы, обладающие магической силой творческого воображения и внушающие «космическое озарение». Но говорящая голова лошади в заключительной сонетной строфе (возможно, это стилизованное изображение Утера Пендрагона¹) обраща-

¹ «Uther's epithet Pendragon means literally «head dragon» of «dragon's head», probably in a figurative sense of «chief warrior» [<http://www.earlybritishkingdoms.com/bios/uther.htm/>].

ется к поэту с тем, чтобы он помнил о своем происхождении и назначении война, готового в любой момент стать королем бриттов, защитником своей ирландской земли: «You only hope/ is to come back».

*Come back to us. However cold and raw, your feet
were always meant
to negotiate terms with bare cement.
Beyond this concrete wall is a wall of concrete
and barbed wire. Your only hope
is to come back. If sing you must, let your song
tell of treading your own dung,
let straw and dung give a spring to your step.
If we never live to see the day we leap
into our true domain,
lie down with us now and wrap
Yourself in the soiled grey blanket of Irish rain
That will, one day, bleach itself white.
Lie down with us and wait [7, с. 106].*

Ответом на зов сюрреалистического образа родового отца, «утверждающего что «цемент» («cement») и «навоз» («dung») их «истинное наследие» («true domain»), может служить строка из стихотворения Ш. Хини «North»: «Lie down in the wordhoard» [5] – «Покорись словарному хранилищу веков», овладей ремеслом «копания» художественных исканий, чтобы понять самого себя и найти свое место в национально-религиозных распрях Ольстера.

Таким образом, мы рассмотрели поэтику сонета П. Малдуна в стихотворении «Gathering Mushrooms». Обращаясь к сонету как к классической строгой форме, требующей соблюдения определенного канона, П. Малдун делает саму эту форму средством игры с помощью изобретательных полурифм, аллюзий, реминисценций, сложных концептов, требующих более детального изучения и обсуждения в литературоведческих кругах.

Библиографические ссылки

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
2. Грейвс Р. Белая Богиня. – М., 1998.
3. Ноймани Э. Происхождение и развитие сознания. – М. – К., 1998.
4. Фромм Э. Гуманистический психоанализ. – СПб., 2002.
5. Heaney, S. New Selected Poems 1966–1987. – London–Boston: Faber & Faber, 1990.
6. History of Linen/Irish linen a lecture by W. H. Webb//<http://www.pagelinx.com/ulsterlinen/protect/index.htm>
7. Muldoon Paul. Poems 1968–1998. – London: Faber&Faber, 2001.
8. Wills Clair. Reading Paul Muldoon. – Newcastle upon Tyne: Bloodaxe, 1998.
9. Website: <http://www.en.wikipedia.org/wiki/pitchfork>
10. Website: <http://www.poetryfoundation.org/archive/poet.html?id=4884>

Надійшла до редколегії 24.12.2007

УДК 821.111-1.09

V. Yu. Pirog

Dnipropetrovsk National University

SOME PECULIARITIES OF INDIVIDUAL STYLE OF T. S. ELIOT IN THE POEM *ASH WEDNESDAY*

Стаття присвячена проведенню лінгвопоетичного аналізу поеми «Пепельная среда» Т. С. Еліота для виявлення деяких рис індивідуального стилю поета.

Статья посвящена лингвопоэтическому анализу поэмы «Пепельная среда» Т. С. Элиота, необходимому для выявления некоторых черт индивидуального стиля поэта.

The article deals with the linguapoetic analysis of the poem «Ash Wednesday» by T. S. Eliot and seeks to ascertain peculiarities of the poet's individual style.

In the article, the linguapoetic analysis of the poem *Ash Wednesday* (1930) by T. S. Eliot is carried out to determine some peculiarities of the poet's individual style.

The oeuvre of the poet has been studied by many linguists, both Ukrainian and foreign ones. They are L. M. Arinshtein, S. D. Pavlichko, N. F. Pelevina, N. Y. Shvedova, V. Toporov, F. O. Matthiessen, A. L. Morton, A. Nicol, P. Reinau, R. Z. Temple, H. Vendler and others. The scholars deal mainly with early period of the poet's work but do not regard the peculiarities of the poet's individual style in his later works and this fact calls forth the necessity of such an analysis.

On the basis of studied works devoted to life and oeuvre of T. S. Eliot we can conclude that the contribution of the poet to literature is great: he introduced free verse, developed and perfected poetic form. Guided by Christian ethics, the poet opposed ugly and not heroic contemporaneity stuck, according to him, «in mean material computation».

Characteristic features peculiar to Eliot's poetry are connected with neoclassicism and imagism to which he belonged in 1910–1920s. As other imagists, Eliot looked for strict, nice, vivid style and integral rhythmic pattern of the verse.

Artistic peculiarity of Eliot's poetry was revealed in the fact that he created lyrics which did not contain the image of an individual personality – depersonalized poetry. Refusing both romantic and realistic tradition, Eliot in his poetry diverged from emotional and individual perception of life.

In Eliot's poetry there is no clearly presented protagonist in the usual sense of the word, but there are numerous motifs taken from poetry of Dante, Shakespeare, Donne, Browning, Bible, etc. which he re-interprets.

Eliot's poetry is characterized by complexity, fragmentariness, associative relation of heterogeneous images, motifs, scenes, by the use of not only English but also other languages, which adds to the complication of understanding.

The aim of the article is to carry out the linguapoetic analysis of the poem *Ash Wednesday* by T. S. Eliot to determine some peculiarities of the poet's individual style.

Ash Wednesday (1930) presents devotional meditations in six parts, drawn chiefly upon Dante and the Bible for its emblematic imagery, in which power and strangeness combine with great lucidity chiefly as a result of a new openness in the poem's language.

The only thing that is heard in meditations of *Ash Wednesday* is the voice of the poet, since no character is given the speaker except the role of penitent. The poem is the confession of actual experience and of its intellectual and imaginative accompaniment so conveyed (through dream), as to become something quite other – a poem, but it is written around a personal experience [3, c. 308].

The main character of the poem is a usual person with feelings similar to those of the poet, the person who is disillusioned in real life. He rejects the mundane, which is

unreligious and which appeals to the heavens, to God. It is an emotional upheaval of intimate character. In the manner of love codex of troubadours, Cavalcanti or Dante the image of the character's beloved is risen above the carnal love and it is equal to the Blessed Virgin.

The conflict of all six parts of the poem is determined by the opposition of the mundane and the divine, the carnal and the religious, the erroneous and the true. The pictures of depressed mundane hell and paradise rose gardens where the beloved wanders are alternated in the poem [4, c. 446]. The rose is a Christian symbol and gardens with fruit-trees stand for blessing and calm. The Garden is the Eden, it was the first place of man's living and «To him who conquers I will grant to eat of the tree of life, which is in the paradise of God» (Rev. 2:7).

The critics of *Ash Wednesday* noticed in it the denial of real and the asseveration of divine. Besides, there is great music of the word as well as tension of emotional experience.

From the first sight the poet seems to be pessimistic in the first part of his poem. But it is wrong impression. His pessimism implies quite opposite: he extols God, his omnipotence, he contemplates such eternal categories of objective reality as time and place (« I know that time is always time And place is always and only place») and by using the word «only» to modify the word «place» the author stresses insignificance of mundane life and the fact that the time is irreversible does not upset him, he takes it as a philosopher and at the same time as a religious person who knows that this life is temporary and he is awaited by another life – in paradise. He acknowledges his unimportance when he prays «to God to have mercy upon us...» The whole part is a prayer and supplication for stillness.

In the second part of his poem Eliot equals things which seem to be polar: «Lady of silences

*Calm and distressed
Torn and most whole
Rose of memory
Rose of forgetfulness
Exhausted and life-giving
Worried reposeful
The single Rose...
End of the endless
Journey to no end
Conclusion of all that
Is inconclusible
Speech without word and
Word of no speech»*

These contextual antonyms become synonyms and in this way, imposing opposite meanings on words, the author wants to say that everything is subjective, everything can be viewed oppositely depending upon the side from which this or that thing is viewed. Paradise is the only place where everything is put in order, nothing is ambiguous, everything strives for this place and terminates here, everything is buried in oblivion here, in the place of God and Virgin Mary. Here nothing matters, neither flash, nor love, nor mundane merits but for oblivion. So, the character renounces the world and his renunciation verges on self-torture which is conveyed by a naturalistic metaphor – «three white leopards sitting under a juniper-tree». Juniper is one of the trees used in the building of Solomon's temple (I Kings 6:15, 34) and for shipbuilding (Ezekiel 27:5). The leopards gorge the body, viz. his legs, his heart, his liver, which was considered by the ancients the centre of our feelings and passions [3, c. 321] and his brain, the concentration of thoughts and ideas, which helped him to live during the whole life.

In the third part of the poem, the protagonist goes upstairs to the purgatory gates (these stairs are the idea of Dante). Following the path of temptation and fight, he observes false and true glares of reality, which do not leave him in peace even here, on the brink of the desired death. The farewell to life of a lone person is not joyful but bitter and his resignation, renunciation and faith are not absolute. Maybe, it is only doubts that are absolute, those doubts, which torment the brain of the main character as the leopards torment his body [4, c. 446]. But he has suffered everything he had and he goes upstairs, approaching paradise, not downstairs, to the hell. He confesses that he is not worthy: «Lord, I am not worthy», but he puts his trust in God and asks him: «but speak the word only», that word which will determine where the soul will lead its everlasting existence.

Although Eliot declared that the poet must avoid using metaphors, similes and other tropes and tried to do it on his own, in the third part of *Ash Wednesday* he did use some of the tropes, in particular, oxymoron («The deceitful face of hope and of despair»), similes («the stair was dark, Damp, jagged, like an old man's mouth drivelling, beyond repair, Or the toothed gullet of an aged shark», «a slotted window bellied like the fig's fruit»). With the help of oxymoron the poet again expresses his attitude towards mundane life where nothing is sure and both hope and despair may look the same and may deceit. The former of the above cited similes is very realistic and terrifying. But a person climbing the stairs will not be afraid and will surmount any obstacles on his way to eternal life in paradise despite all the horrors waiting for him and these horrors are none other than the embodiment of his sins and of sins of humanity in general. The latter simile is very telling if to recall that fig tree is the symbol of peace and prosperity [3, c. 423]. In order to reach the gates of paradise, the person must be through all the ordeals that God can impose upon him and prosperity sometimes even more difficult to endure than any of the difficulties.

The fourth part of the poem starts with the words:
«Who walked between the violet and the violet
Who walked between
The various ranks of varied green
Going in white and blue»

The poet goes on as if explaining these colours: «in Mary's colour». Violet stands for repentance and intercession of God, while green and blue are the colours of faith and hope and that is why Virgin Mary is mentioned here as Jesus' mother who knows about her son's death, who sees him in the image of a unicorn drawing by the gilded hearse (here Jesus seems divided into two parts: he at the same time is a unicorn who draws the hearse and the dead in the hearse). But Mary trusts and her faith is everything – it is hope for renaissance of the world, she «made strong the fountains and made fresh the springs...» «The silent sister veiled in white and blue Between the yews... But the fountain sprang up and the bird sang down»: the lines are also symbolic: the tree of yews in Middle Ages was the poetic symbol of death but «the veiled sister» restores everything around her and now the fountains, springs and birds are everywhere (in such a way Dante describes mundane paradise), though it is not for sure, it is temporary, «Till the wind shake a thousand whispers from the yew». «And after this our exile» are the words from catholic prayer «Salve Regina».

With the words «O my people» God addressed Israel charging him with humility. The protagonist addresses the reader accusing him of excessive vanity: «there is not enough silence». The word of God cannot be heard now anywhere, «not on the sea or on the islands, not on the mainland, in the desert or the rain land». People now are «those who walk in darkness», they

«are torn on the horn between season and season, time and time, between
Hour and hour, word and word, power and power, those who wait
In darkness».

But they are the same as «children at the gate who will not go away and cannot pray», they do not realize what they are doing. The poet says that if people do not turn to God, they will degenerate, they will never reach paradise, «the Garden in the desert» will turn into «the desert in the garden» and drouth will spit «from the mouth the withered apple-seed», i.e. the descendants of the present generation.

The words at the beginning of part VI almost fully copy the words at the beginning of the poem with only one difference: the word «although» is used instead of the word «because». In this way Eliot makes us acquainted with his position which is changing and modifying throughout the poem: in the beginning he ascertains, he is dogmatic in his views and at the end he comes to understanding that everything is not so sharply divided, he already doubts his views and he makes his confession to everyone who can take his confession, he prays and wants to be heard by God: «And let my cry come unto Thee». In such a way the poet presents his life and his views and shows how they have been changing.

In his poem Eliot uses mainly words denoting abstract notions (hope, glory, power, love, care, etc.), but the poem does not lack concreteness, just these words helps the poet to show the readers that he renounces mundane and strives for divine and only such notions matter there, in paradise.

In *Ash-Wednesday* T. S. Eliot traces the process of spiritual recovery. This poem holds innate nostalgia [1]. If the difficulties of his personal life were, as Eliot said, the subject of *The Waste Land*, a further stage of these difficulties and an altogether new acceptance of them is the subject of *Ash Wednesday*. Now a confirmed Christian, Eliot has received the obligation to face life in a new way. The poem is an account of a spiritual pilgrimage. Its speaker is no longer XX century man but any man of any age who undertakes the pilgrimage. The title signifies the advent of a time of contrition, culminating in the Resurrection – but the allelujahs are still a long way off. *Ash Wednesday* is poetically as well as spiritually the turning point on the way to that conclusion [2, c. 309]. *Ash Wednesday*, with its intentional murkiness, reminds a prayer. The poem itself is a prayer. It is a prayer for that ultimate, unifying theory of the universe, it is a prayer made in that hidden, imaginary place between waking and dreaming, the living and the dead; between God and the void. Its intent is not to be understood. The word cannot be spoken. Its intent is to designate that brink, that no-man's land that tears in the fabric, places its finger upon it and says, «This. This here. This is where prayer and poetry merge». And later, after the song, after choral sopranos sing their last, «allelujah», fall apart again [5].

The logical culmination of Eliot's two preceding efforts *Ash-Wednesday* is the first work in which the religion and the humanistic come into open conflict. Against the economic collapse and virulent class antagonism of the early 1930s, it was constructed as a plea for retiring into the realm of pure or rather religiously-steeped spirit. The youth who had hailed Eliot as an all but revolutionary bard now denounced him.

In fact, there had been no apostasy at all. Instead, as spiritual quest had come to a certain end, by no means the end and, as the world the poet forsakes for some supposed transcendental harmony still holds its full, undeniable allure. The poem's keynote treats of the profoundly dramatic tortures of withdrawal, the spiritual agony forced by the poet's own cruel choice:

And pray to God to have mercy upon us
 And pray that I may forget
 These matters that with myself I too much discuss
 Too much explain
 Because I do not hope to turn again
 Let these words answer
 For what is done, not to be done again
 May the judgement not be too heavy upon us.

As a classic of new artistic school, opened by the previous century, Eliot entered different European cultures, touching upon Ukrainian, either. That is why while interpreting his poetry, the discussion concerns not only the metaphysics and at the same time contemporaneity of his ideas, but the relevancy of the poetics of abstract and simultaneously objective verse without concrete metaphor and external logics. And it is not a theoretical question but a problem of the orientation of modern poetry, which cannot be understood without comprehension of the way chosen by Eliot.

References

1. Cooney K. Eliot's Poetry of Background // www.poetry.com.
2. Temple R. Z. Eliot: and English symbolist // The symbolist movement in the literature of European languages. – Budapest, 1982. – 700 p.
3. Библиейский словарь / Сост. Э. Нюстрем. – К., 2005. – 517 с.
4. Павличко С. Зарубіжна література. Дослідження та критичні статті. – К., 2001. – 596 с.
5. www.newadvent.org/cathen/01775b

Надійшла до редколегії 12.12.07

УДК 1277

В. В. Селигей

Днепропетровский национальный университет

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ГИБРИДНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В РОМАНЕ ФРЕНКА ЧИНА «ДОНАЛЬД ДАК»

У поданій статті розглянуто своєрідність сіно-американського світогляду, відображеного у романі Френка Чіна. Досліджено особливості виникнення та розвитку феномену подвійної ідентичності у китайському та американському культурних середовищах. Головна мета дослідження – проаналізувати феномен подвійної ідентичності на різних рівнях його проявлення у художньому творі, як-то у сюжеті, образному ряді, портретах персонажів.

В данной статье рассмотрено своеобразие сино-американской идентичности, отображенной в романе Френка Чина. Рассмотрены китайские и американские истоки явления. Цель исследования – рассмотреть феномен двойной идентичности на разных уровнях его проявления в художественном тексте – в образной системе, сюжете, портретах персонажей.

The article reveals the peculiarities of Sino American identity as reflected in the novel by Frank Chin. Some Chinese and American roots of the phenomena are traced. Phenomena of dual identity and its reflection in literature on different levels character-construction, plot, imagery-constitute the main goal of the investigation.

Проблема двойной идентичности, которой посвящена данная статья, является предметом горячих дискуссий в современном литературоведении. С нарастанием глобализации, усилением межнациональной и внутрисоциальной интеграции, проблема самоидентификации все чаще становится центром художественного исследования. Однако изучается эта проблема, как правило, в аспекте постколониальной литературной теории. Менее изученной остается проблема двойной идентичности сино-американских иммигрантов. Российская исследовательница Бутенина Е. В., изучая творчество Д. С. Вонг, Д. Чан, Э. Тэн, М. Х. Кингстон – писательниц сино-американского происхождения – отмечает, что у современного американского читателя широкой популярностью пользуется жанр автобиографии.

Цель данной работы – изучить, как один из важнейших писателей современной Америки откликается на острые дискуссии о природе нового явления культуры – гибридной, или транснациональной идентичности.

В центре романа «Дональд Дак» – художественное осмысление сложной природы двойной идентичности, лежащей в основе особого типа сознания героев романа. Главный герой – подросток Дональд (Donald Duk) – представитель третьего или четвертого поколения китайских иммигрантов – старший сын очень успешного и знаменитого повара Кинга Дака (King Duk). Здесь сразу обращает на себя внимание ироничность имен персонажей. Напоминая фактические «американские имена», принимаемые китайцами для удобства общения с не-китайцами, фамилия Дак – это настоящая мистификация, ассоциируемая не с китайскими корнями героев, а, скорее, со скрягой Скруджем, героем «Рождественской песни в прозе» Ч. Диккенса и его мультипликационным аналогом – уткой. Перед Рождеством Скруджу каждую ночь снятся сны о библейских персонажах, и тогда персонаж Ч. Диккенса осознает греховную природу жадности и постигает важность христианской добродетели.

Герой романа «Дональд Дак» Дональд учится в элитной школе для белых, презирая все, связанное с чайнатауном и китайцами, убежденный, что все китайцы – женственные слабаки. Сюжет романа строится вокруг ситуации испытаний, через которые должен пройти Дональд Дак накануне китайского Нового года. Первому испытанию он подвергается в школе на занятиях по истории, посвященных строительству трансконтинентальной железной дороги. Здесь акцентируется то, что версия событий, изложенная учителем, не совпадает с тем, что рассказывали Дональду его китайские родители и родственники. Учитель утверждает, опираясь на весомые исторические источники, что главными и практически единственными строителями были американцы европейского происхождения, в то время как Дональд, чьи дедушка и бабушка, китайцы, принимали непосредственное участие в создании магистрали, знает множество историй о китайцах-путеукладчиках и железнодорожниках. Так, в романе под вопрос ставится объективность «истории» и «знания», устои которых пошатнулись в условиях постмодернистского недоверия к «метаповествованиям», о котором, как о главном признаке культуры постмодерна, писал Ж.-Ф. Лиотар.

Главная тема романа – осмысление героем собственной идентичности – раскрывается отношением героя к празднованию китайского Нового года.

С этим праздником, как известно, связано много обычаев, некоторые из которых, благодаря явной экзотичности, приобрели необыкновенную популярность у носителей западной культуры. Так, Арнольд – одноклассник Дональда, приглашенный на празднование китайского Нового года искренне наслаждается такой возможностью. Отношение Дональда изображено как сдержанно-скептическое. Ему претит дух экзотизма, которым наслаждаются не-китайцы. Наиболее ярко это проявляется в эпизоде отказа от участия в новогоднем танце дракона. Однако, видя, что старшие – отец, дядя и учитель танцев Ларри Луи – не порицают Дональда за его нелюбовь к «китайскому», он начинает задумываться над сутью китайской духовной традиции. Ключом к пониманию оказывается китайская поговорка «Kingdoms rise and fall, nations come and go» [2, с. 38]. Отец Дональда понимает ее в очень широком значении – не стоит держаться за нестоящие вещи – нельзя оставаться на одном месте.

Мечта Дональда танцевать как Фрэд Астар – научиться в совершенстве исполнять западные танцы – лишь подчеркивает его связь с ценностями китайской культуры. Учитель танцев – «китайский Фрэд Астар» рассказывает Дональду историю о том, как кантонская опера обрела новый дом в США, став ненужной в Китае, и, трансформировавшись, ассимилировала элементы западной культуры – ковбойскую шляпу и кнут, и, тем не менее, осталась кантонской оперой. Здесь четко отмечен идейный центр романа: для того, чтобы научиться чужому, необходимо, прежде всего, признать и принять родное. Именно здесь можно заметить

разительное отличие Дональда от героев пьес Фрэнка Чина, равно как и от героев произведений многих азиатско-американских писателей (например, Д. С. Вонг, Д. Чан, Э. Тэн, М. Х. Кингстон). Их герои разочарованы в традиционной китайской культуре, и причиной этого разочарования служит очевидная неконкурентоспособность восточных духовных ценностей на рыночном Западе. Общеизвестно, что китайцы, как и представители других восточных народов, стремились в США, влекомые мифом о свободе и равных возможностях, гарантирующих успех и обеспеченное существование. В творчестве многих азиатско-американских писателей можно найти не одно прямое или косвенное развенчание этого мифа. Но этот миф, хотя и составляет основу реальности Дональда, не притягивает героя романа. «Жизненные обстоятельства», в которые помещен Дональд, подталкивают его к поискам не материального благополучия, а духовных основ китайской культуры.

Пародийно на этом фоне выглядит «гибрид» китайского и американского массового сознания – образ Американского Конга (The American Cong). Однако этот образ не только пародийный, но и трагичный. Он – не только герой массовой литературы, но и жертва вьетнамской войны, для которой она осталась единственной реальностью. То, что им может оказаться сино-американец, имеет глубокий остро социальный смысл.

Другая линия сюжета связана с образами китайской народной культуры. Это и легенды о разбойниках Ляншаньбо, основанные на реальных исторических событиях, герои которых воплощают яркие идеалы средневековой китайской культуры – умение «следовать сердцу», честность, военная доблесть и незаурядный ум. В представлении этого материала автор избирает неожиданную тактику: он сосредотачивает внимание не на образах «первого плана», а на эпизодических и второстепенных. Понятно, что хрестоматийные образы не оставляли бы свободы для воображения, в то время как эпизодические образы поэта Иня и полубезумного воина Ли Куя, находящиеся на периферии знаменитого повествования «Речных Заводей», становятся воплощением несокрушимой твердости китайского духа, дают автору свободу для сюжетных реконструкций.

Следует отметить, что высокие моральные качества, исключительная военная доблесть сочетаются в образах героев «Речных Заводей» с человеческими слабостями, поддаваясь которым они ставят себя вне закона. Правители стана разбойников в полной мере осознают свою вину перед императором, надеясь только на помилование, презирают жестокость и силу – прибегая к ним только в безвыходной ситуации. Одерживая победу над правительственными отрядами, они с почестями принимают враждебных военачальников, щадя их жизни и семьи и, в результате, переманивают их на свою сторону. Следуя примеру М. Х. Кингстон, придавшей образу Му-Лань феминистические черты, писатель фундаментальным образом переосмысливает китайскую мифологию, находя в портретах героев средневековья черты, наиболее ценные современным читателем. Так, неграмотный, не способный сдерживать жестокость Ли Куя, не раз ставивший под угрозу жизнь друзей и спасителей, превращается в идеал мужественности, твердости духа и непреклонности.

Таким образом, Фрэнк Чин в этом романе снимает противоречие между этнической культурой сино-американцев и американской. Этническая перспектива – лишь один из вариантов взгляда на действительность, свойственный любому человеку.

Граница между китайским, «китайскостью» и не-китайским юмористически подчеркнута и обыграна на разных уровнях произведения и таким образом снята. Герой романа – человек новой транскультуры, для которого быть китайцем, сино-американцем или гражданином мира важно лишь в смысле «быть». Автор выводит свой роман за рамки этнической проблематики, демонстрируя как сосуще-

ствують и унікальним образом переосмислюються героями роману елементи сучасної американської, сино-американської и китайської культур и традицій.

Бібліографічні посилання

1. Бутеніна Е. М. Гібридна ідентичність як літературна проблема (на мат. китайсько-американської жіночої прози ХХ в.: Автореф. дис. ... канд. філол. наук. – М.: 2006. – 25 с.
2. Chin Frank. Donald Duk. – Minneapolis: Coffee House P, 1991.
3. Chin, Frank. The Year of the Dragon.// The Chickencoop Chinamen and The Year of the Dragon. – Seattle and London.: University of Washington Press. – 1981. – P. 67–142.
4. Richardson, Susan B. The Lessons of «Donald Duk» – novel by Frank Chin. – MELUS, Winter, 1999. – 5 p.
5. Tandt C. D. Pragmatic commitments: Postmodern Realism in Don DeLillo, Maxine Hong Kingston and James Ellroy. // Beyond Postmodernism. – NY.: 2003. – P. 121–141.
6. Turner Bryan S. Orientalism, Postmodernism and Globalism. – London.: Routledge, 1994. – P. 3–208.

Надійшла до редакції 22.01.08

УДК 821.111(73)9

Л. М. Тетерина

Днепропетровский национальный университет

АВТОИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ПОЭЗИИ СИЛЬВИИ ПЛАТ

Автоінтертекстуальність розглядається як вид інтертекстуальності і означає словосполучення, повторене у віршах поета декілька разів, так що нове вживання змушує читача згадати про попереднє. Вивчення таких самоповторень і їх циркуляції в поезіях Сільвії Плат, встановлення багатомірних зв'язків між ними сприяє усуненню незрозуміння тексту і допомагає усвідомити їх роль в еволюції поетичної мови автора.

Автоінтертекстуальность рассматривается как вид интертекстуальности и обозначает словосочетание, повторенное в стихотворениях поэта несколько раз, так что новое употребление заставляет читателя вспомнить о старом. Изучение таких самоповторений и их циркуляции в поэзии Сильвии Плат, установление многомерных связей между ними способствует разрешению непонимания текста и помогает понять их роль в эволюции поэтического языка автора.

Autointrtextuality is interpreted as a variety of intertextuality which means word combinations occurring in somebody's poetry more than once. Each subsequent occurrence makes the reader remember the previous ones. The study of such repetitions and their circulation in Sylvia Plath's poetry establishes multiform ties between them and facilitates their understanding.

Термин «автоінтертекстуальність» введено в науковий оборот Н. А. Фатеевой. Изучая проблему межтекстового взаємодія, вона пропонує розглядати її з двох сторін – читальної и авторської. З точки зору читателя інтертекстуальність визначається як «установка на більш углиблене розуміння тексту или разрешение непонимания за счет экспликации многомерных связей с другими текстами, а с точки зору автора – як спосіб породження власного тексту и утверждения своей творческой индивидуальности через сложную систему отношений оппозиций, идентификаций и маркировки с текстами других авторов» [1, с. 25]. По аналогії з інтертекстуальністю Фатеева виділяє автотекстуальність или автоінтертекстуальність, когда непонимание текста разрешает-

ся за счет установления связей, «порождаемых определенной циркуляцией интертекстуальных элементов внутри одного и того же текста» [2, с. 12]. Или целого ряда текстов, в особенности, если речь идет о поэзии, добавим мы от себя.

Термин «автоинтертекстуальность» переключается с «самоповторениями у художника» – так когда-то Владислав Ходасевич определил тему своей книги «Поэтическое хозяйство Пушкина» [3]. Преимущественно это были самоповторения образные, реже словесные и, частично, стиховые. Явление самоповторения привлекало внимание и многих других исследователей и нашло отражение в таких формулах как «сквозные образы», «текстовые переключки», «образные парадигмы», «ритмико-синтаксические клише» и др. Последние подробно изучены на материале русской классической поэзии М. Л. Гаспаровым [4]. Он же в одной из последних работ обращает внимание на то, что в классической поэзии можно найти много таких повторений, которые, по-видимому, не рассчитаны на напоминание о прежних употреблении и возникают случайно из-за того, что поэтический словарь ограничен, слова определенного ритма тяготеют к определенным позициям в строке, а для конца строки дополнительно отбираются легко рифмующиеся слова. В статье предлагается называть их «языковыми интертекстами» в отличие от семантически нагруженных «литературных интертекстов» [5, с. 3].

Интерес к самоповторениям у художника (автоинтертекстуальность) вполне закономерен, так как творческая эволюция писателя прослеживается в постоянном диалоге с самим собой, с тем, что было сказано в более ранних произведениях, и что, естественно, находит отражение в его языке и образной системе. В данной статье делается попытка проследить некоторые словесно-образные самоповторения в лирических стихотворениях Сильвии Плат и их связь с эволюцией ее поэтического языка.

В ряде стихотворений Плат 1961–63 годов используется повторяющаяся словесно-образная модель «the moon drags smth. (smb.)». В стихотворении «The moon and the Yew Tree» (1961) метафора, переходящая в сравнение, основана на физическом свойстве лунного притяжения:

The moon is no door. It is a face in its own right,
White as a knuckle and terribly upset.
It drags the sea after it like a dark crime; it is quiet
With the O-gape of complete despair. I live here [6, p. 41].

Луна здесь является воплощением эмоционального состояния лирического субъекта стихотворения и вместе с характерными для женского дискурса «сильными» определениями «terribly upset», «complete despair» участвует в создании сгущенной трагической атмосферы.

В стихотворении «Lesbos» (1962) луна представлена в виде большого животного:

That night the moon
Dragged its blood bag, sick
Animal
Up over the harbor lights.
And then grew normal,
Hard and apart and white.
The scale-sheen on the sand scared me to death [6, p. 64].

Идея лунного притяжения здесь ослаблена, но модель «the moon drags...» повторяется, как повторяется и трагическая тональность стихотворения, а отголосок «dark crime» можно проследить в дополнении «blood bag».

Удивительная трансформация образа луны происходит в стихотворении «Elm» (1962): из большого животного луна превращается в жестокого мучителя, а лирический субъект – в ее жертву:

The moon, also is merciless: She would drag me
Cruelly, being barren.
Her radiance scathes me. [6, p. 52]

В этом стихотворении на передний план выступают ощущения бесплодности, бесполезности (being barren), переживаемые лирическим субъектом, и которые в беспощадном свете луны становятся очевидными. Луна здесь – жестокий, бескомпромиссный критик.

Наконец, в стихотворении «Eagle» (1963), написанном незадолго до смерти, снова возникает образ луны в похожем на предыдущие словесном воплощении:

The moon has nothing to be sad about,
Staring from her hood of bone.
She is used to this sort of thing.
Her blacks crackle and drag. [6, p. 85]

Выражение «Hood of bone» вызывает ассоциации с традиционным изображением смерти как скелета в черном капюшоне. Луна, равнодушно вззирающая на мертвую женщину, сама становится метафорой смерти. Стремление к смерти, являющееся основным мотивом стихотворения, возможно, отражено в последней строке «Her blacks crackle and drag», которую можно интерпретировать как желание преодолеть «земное притяжение», порвать связь со всем, что привязывает к жизни.

Рассматриваемая словесно-образная модель «the moon... dragging smth. (smb)» может быть сопоставлена со строкой одного более раннего стихотворения Плат «The Manor Garden»: «A blue mist dragging the lake...», которая, возможно, дала толчок последующим вариантам. Изучение различных контекстов, в которых эта модель функционирует, позволяет заглянуть в творческую лабораторию Плат, которая как бы апробирует ее семантические и стилистические возможности.

Рассмотрим другой словесно-образный ряд, более значительный с точки зрения его роли в поэзии Плат. Речь идет о воплощении идеи двойничества. Двойник, или «alter ego», лирического субъекта, отражает темную или скрытую сторону его души. Уже в одном из ранних стихотворений Плат «Two Sisters of Persephone» мы находим противопоставление сущности человека его телесной форме:

Two girls there are: within the house
One sits; the other, without,
Daylong a duet of shade and light
Plays between these. [7, p. 31]

Подобные образы встречаются в нескольких стихотворениях Плат, но особенно заметен он в «Witch Burning», где есть такая строка: «I inhabit/ The wax image of myself, a doll's body» [7, p. 135]. Смысл этого образа ясен: тело – это безжизненная оболочка, в которой живет душа и которая его одушевляет.

Дж. Кролл в работе «Chapters in Mythology» отмечает, что лирическое «я» в поэзии Плат включает две сущности – истинную и ложную. Ложная сущность – это физическое тело «я», пустая оболочка, которая противопоставляется истинной сущности – бессмертной душе человека [8, p. 10]. В стихотворении «Witch Burning» тело лирического субъекта, «the wax image» или «doll's body», является ложной сущностью, в то время как истинное «я» находится внутри и стремится сбросить с себя пустую оболочку. Эта борьба истинного и ложного «я» становится очевидной в стихотворении «In Plaster»:

I shall never get out of this! There are two of me now:
The new absolutely white person and the yellow one,
And the white person is certainly the
Superior one. [7, p. 158]

В конце стихотворения интонация безнадежности сменяется надеждой: «One day I shall manage without her». «Белая персона» (типовый слепок) – это внешняя оболочка, которая препятствует появлению и проявлению истинного «я». Для нее

выходом является не примирение, а полное высвобождение из плена ложной оболочки, хотя бы и ценой жизни.

В стихотворениях последних лет мы находим свидетельство такого освобождения: ложная личина сбрасывается подобно «old whore petticoat» («Fever 103^o») или «old bandages, boredom, old faces» («Getting There») и возрождается истинное «я», которое выступает в образе новорожденного ребенка «pure as a baby» («Getting There»).

По мнению Дж. Кролл, одним из постоянных источников вдохновения для Плат была книга Джеймса Фрейзера «Золотая ветвь», которую подарила ей мать в 1953 году и на которую она часто ссылается в письмах. В частности, исследованию двойничества в этой книге посвящена отдельная глава. Многие первобытные племена верили, что каждый человек рождается с двойником и, для того чтобы сохранить жизнь, было важно защищать двойника или душу, удерживать ее внутри физического тела [9, p. 40]. Для этого, по Фрейзеру, использовались крючки. Образ крючка часто встречается в поэзии Плат, например в стихотворении «Ариэль» (1960):

Nigger-eye
Berries cast dark
Hooks –
Black sweet blood mouthful,
Shadows. [6, p. 70]

В стихотворениях 1961 года этот образ повторяется еще несколько раз:

My husband and child smiling out of the family photo,
Their smiles catch onto my skin, little smiling hooks.

[«Tulips», p. 32]

Here is an end to the writing
The spry hooks that bend and cringe,
And the smiles, the smiles.

[«The Bell Jar», p. 18]

...bright fish hooks, the smiles of women.

[«Gigolo», p. 41]

Образ крючка (а заодно и улыбок, с которыми он ассоциируется) во всех контекстах приобретает негативную коннотацию. Он означает что-то неприятное, нежелательное, от чего лирический субъект хотел бы избавиться. Такая трактовка образа согласуется с мнением Дж. Кролл о том, что в поэзии Плат последних лет ее жизни со все большей настойчивостью звучит идея необходимости, сбросив физическую оболочку, то есть физическое тело, прорваться к истинному «я». Для лирического героя, стремящегося умереть, чтобы возродить свою истинную сущность, физический мир является препятствием, которое необходимо преодолеть, а крючок и олицетворяет такое препятствие. Лирическому герою кажется, что им (крючком) он прищиплен к жизни.

Образ крючка повторяется и в стихотворении 1962 года «Elm»:

I am inhabited by a cry.
Nightly it flaps out
Looking, with its hooks, for something to love.
I am terrified by this dark thing
That sleeps in me. [6, p. 52]

Можно предположить, что «cry» означает душу или истинное «я» субъекта, ищущего свою физическую оболочку, без которой он не может существовать. Как видим, образ двойника претерпел заметные изменения по сравнению с тем, каким он был в стихотворении «In Plaster», где лирический субъект был уверен, что может обойтись без физической личины («One day I shall manage without her»). В контексте поздних стихотворений Плат становится понятным, что внешняя личина лирического субъекта должна умереть вместе со своей второй половиной, только при этом условии эта вторая половина возродится заново в своей истинной форме.

Образы двойника (alter ego) и крючка (hook) со всеми оттенками их значений позволяют по-новому взглянуть и на упоминавшийся в начале статьи образ луны, который, возможно, тоже воплощает идею двойничества. Земля и Луна, неразрывно связанные по закону притяжения, могут рассматриваться как части целого, олицетворяя тело и душу. Луна (духовная сущность) не может, по закону природы, избавиться от Земли («It drags the sea after it like a dark crime»).

Образ двойника в его различных манифестациях (включая тень, зеркало, зеркальное отражение) и связанные с ним образы крючка и луны входят в состав поэтической вселенной Сильвии Плат. Многократно повторяясь, взаимодействуя друг с другом, они обрастают новыми смыслами и придают творчеству поэтессы универсальное, архетипическое измерение.

Библиографические ссылки

1. Фатева Н. А. Интертекстуальность и ее функции в художественном дискурсе // Известия АН. Сер. лит. и языка. – Т. 56. – № 5. – 1997. – С. 12–21.
2. Фатева Н. А. Типология интертекстуальных элементов и связей в художественной речи // Известия АН. Сер. лит. и языка. – Т. 57. – № 5. – 1998. – С. 25–38.
3. Ходасевич В. Поэтическое хозяйство Пушкина. – Л., 1924.
4. Гаспаров М. Л. Ритмико-синтаксическая формульность в русском четырехстопном ямбе. // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1986. – С. 181–199. Гаспаров М. Л. Ритмический словарь и ритмико-синтаксические клише // Проблемы структурной лингвистики. – М., 1984. – С. 169–185.
5. Гаспаров М. Л. Литературный интертекст и языковой интертекст // Известия АН. Сер. лит. и языка. – Т. 61. – № 4. – 2002. – С. 3–9.
6. Plath Sylvia, Selected Poems. – London: Faber and Faber, 1985.
7. Plath Sylvia, Collected Poems. – London: Faber and Faber, 1981.
8. Kroll Judith. Chapters in a Mythology: The Poetry of Sylvia Plath. – New York: Harper Colphon Edition, 1978.
9. Frazer Sir James. The Golden Bough: A Study in Magic and Religion. – Hartfordshire: Wordsworth Edition, 1993.

Надійшла до редакції 01.12.07

УДК 821.111 (415):82-1ХИНИ

В. В. Яшкіна

Дніпропетровський національний університет

ЭПІГРАФ ДО КНИГИ ПОЕЗІЙ ЯК ОСЕРЕДОК ДВОНАПРАВЛЕНОГО РУХУ ПОЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ

Особливості нового стилю у побудові збірки, а саме – розташування двох майже «полярних», з погляду на об'єкт, віршів у вигляді епіграфу, який буде основою для осягнення авторського задуму, розглядаються у даній статті.

Данная статья основывается на рассмотрении особенностей нового стиля в построении поэтического сборника, который выражается в расположении двух «полярных», с точки зрения объекта, стихотворений в виде эпитафия, что становится основой постижения авторского замысла.

Peculiarities of the author's new style in terms of building a book of poetry, the style which is based on the idea of combining two differently focused poems in the epigraph to reveal the author's message, are addressed in the article.

На початку 1972 року Хіні залишає посаду викладача Королівського Університету Белфаста і переїздить з сім'єю на південь Ірландії. Вже достатньо відома особа, він практично приречений на публічне обговорення його вчинків. Першою

реакцією суспільства на від'їзд поета стало обвинувачення у зраді, яку, на думку північноірландських католиків, Хіні вчинив відносно них. Потім були злотно-захоплені вигуки екстремістів, утішених очікуваним відходом (як вони вважали) зі сцени «відомого прихильника і пропагандиста Папи» [3, с. 8]. Подібна реакція не залишилася без уваги поета. В інтерв'ю Девіду Ремніку Хіні роз'яснює: «У 1972 році я виїхав не тому, що мені став неприємний Белфаст, але... Я опублікував дві книги, готував третю... я домігся, гадаю, права називатися поетом, однак виявив, що маю репутацію «рупора» католицької меншини. Тоді я зрозумів, що питання про статус мистецтва в моєму житті, питання про призначення художника в політизованому суспільстві більш нагальні. Я зрозумів, що моє життя – великий відрізок часу – пройшло в аудиторіях, з друзями, на прийомах, але я відчув, що моя робота справді не стала центром мого життя, тому я подав у відставку; і зараз я розумію, що той вік – близько 33-х років – був вирішальним для мене, як, можливо, і для будь-якої людини. Я пройшов своєрідний «обряд переміщення»... Я хотів покинути Белфаст, тому що повинен був відійти від заданого ритму; я хотів залишитися віч-на-віч із собою» [4, с. 410]. Очевидно, що посилення військово-політичного протистояння в Північній Ірландії мало лише непряме відношення до переїзду Хіні. Основна ж причина полягала в передкризовому душевному стані, коли до поета прийшло усвідомлення того, що щось важливе може назавжди залишитися для нього другорядним. Щоб продовжувати писати, йому потрібно було зануритися в тишу життя без вибухів і пострілів, у тишу власної свідомості, що народжує поезію. Результатом подібного «занурення» стає збірка «North», що побачила світ у 1975 р. Як дітище переломного моменту в житті письменника, збірка стала втіленням нових ритмів, до яких прагнула адаптуватися свідомість письменника, що залишився віч-на-віч з самим собою.

Метою даної статті є спроба вивчення нової стилістики, що Хіні обирає на початку збірки, а саме, введення епіграфу-присвяти, який налаштовує на тональність віршів і сприяє їх осягненню. Отже, збірка «North», що складається з двох частин, має особливий початок: два вірші «Sunlight» і «The Seed Cutters» з'єднані під назвою «Mossbawn: Two Poems in Dedication for Mary Heaney». Зв'язані воедино задумом автора, ці поезії, однак, дуже різняться за змістом і характером.

Перше («Sunlight») – незвичайно світле і ліричне, пронизане тишею і теплою. Поет описує двір ферми, який видно з вікна кухні, де жінка готує тісто:

There was a sunlit absence...

Water honeyed
In the slung bucket
And the sun stood
Like a griddle cooling
Against the wall

Of each long afternoon.
So, her hands scuffled
Over the bakeboard,
The reddening stove

Sent its plaque of heat
Against her where she stood ...
Now she dusts the board
With a goose's wing,
Now sits, board-lapped
With whitening nails [2, c. ix]

Відблиски сонячного світла, заломлюючись на поверхні води, розчиняються у ній немов шматочки меду. М'які бризки солодких ласощів до обїду наповнюються енергією світила настїльки, що починають спалахувати, подїбно до плавкої сталї. Гарячий полудень набирає силу і в стїнах дому. Ось господиня вже зайнята випїчкою, розчервонївшись від жару печї, ось вона, у засипаному борошном фартусї, з руками, бїлими від тїста, бере гусяче перо і чистить стїл. Неквапом цокає годинник – день хилиться до заходу. Жїнка сїдає відпочивати, прагне спокою й сонце, остигаючи, як велика сковорода («the sun stood/ like a griddle cooling»). Усе дихає миром і спокоєм. Сонячне світло і гарячий полудень дають відчуття тепла, яке, у свою чергу, посилює відчуття захищеностї від знегод зовнїшнього свїту під дахом рїдного будинку. Цей невеликий простїр вмїщує в себе цїлий космос – «освїтлену сонцем пустку» – необтяженого нещастям свїту, де все пронизано любов'ю, де поет може бути самим собою і вїч-на-вїч з собою. Кожна деталь цього малого свїту, вкритого сонцем, немов слугує продовженням, або уточненням окремо обранної частини великого космосу, яким милувався свого часу Джеральд М. Хопкінс («Starlight Night»). Захоплююча картина нїчного свїту, де панують, немов люди, зїрки («Look at the stars! Look, look up at the skies! / O, look at all the fire-folk sitting in the air!»), якї, в свою чергу, стають втіленням святих («This piece-bright paling shuts the spouse / Christ home, Christ and his mother and all his hallows.»), уписана поетом в рамки ферми («These are indeed the barn; withindoor house / The shocks.»), яка і слугує джерелом образностї для самого Хопкінса, і джерелом поширення ідеї для Хїні.

Проте мирна безтурботна картина «Sunlight» рїзко контрастує із зовсїм не спокїйним ритмом життя самого поета і його країни. У руслї життєвих подїй, що переживаються Хїні, вїрш звучить як вправа в медитацїї, що настроює на лїрико-романтичний лад, на тональнїсть живої доброти і простої природної краси. Поет знову в думках повертається туди, де залишилася частинка його поетичної душі, де живї його коренї – до Моссбаун, повертається, щоб знайти свободу, сили і заряд енергїї, любовї до життя:

Here is a space

Again...

And here is love. [6, c. ix]

Рїзким контрастом до «Sunlight» є наступний вїрш – «The Seed Cutters», що зїштовхує і переплітає картини сьогодення і далекого минулого, а також традицїй землеробства. Малюючи своїх героїв, Хїні звертається до художника XVI столїття Ж. Брейгеля (полотно «Мисливцї на снїгу»), нїби вивїряючи достовїрнїсть образів:

They seem hundreds of years away. Breughel,

You'll know them if I can get them true. [2, c. ix]

Перед нами люди, якї оживають завдяки ретельностї працї поета, з фотографїчною чїткїстю виписуючого деталї. Ось, стоячи на колїнах, вони утворюють пївколо, захищаючись від вїтру і негоди. Вони зайнятї справою:

They are the seed cutters. The tuck and frill

Of leaf-sprout is on the seed potatoes

Buried under that straw. With time to kill

They are taking their time. Each sharp knife goes

Lazily halving each root that falls apart. [2, c. ix]

Образи предкїв виписанї рїзко і точно. Незважаючи на старовиннїсть, вони не втратили чїткостї контурів – це свїдчить про безперервнїсть традицїї, утіленням якої вони виступають. Проте за зовнїшнїм планом непростої, але все-таки мирної працї селян, вимальовується їнша картина, пронизана глибоким символїчним значенням. «Обряд» посадки і збору картоплї – ритуал в їм'я продовження життя, пов'язаний з безпекою його припинення. Вїрш ряснїє поєднаннями, зна-

чення яких зосереджено на думці про смерть під ударами гострого ножа («with time to kill», «buried», «each sharp knife goes/ Lasily having each root»). Метафорична багатозначність таких включень очевидна. Звертаючись до далекого минулого, Хіні бачить у ньому множинну традицію, де сезонні етапи посадки і збору врожаю чергують з ритуалами людських жертвоприношень на догоду богині родючості, де мати-земля – одночасно і рясна родюча стихія, і жорстока, підступна Nerthus.

Залишаючись вірним своїй поетичній манері детального реалістичного зображення повсякденного, Хіні описує рухи людей, їх пози і характер переміщень, що підкреслює їх буденний вигляд. Разом з тим поет підкреслює: «They seem hundreds of years away», у такий спосіб ніби наполягаючи на перманентності традиції, яку переносять його герої, традиції, закладеної за часів Залізного Століття – тримати в руках ніж, який крім творчої сили має й енергію руйнування.

Очевидна також інша аналогія. Коріння, яке завжди служило метафорою єднання поета із землею та общиною, розпадається під ударами гострого ножа – так реальний зв'язок цього разу об'єктивно уривається після переїзду поета. У результаті душа поета, переживши страждання, не втрачає своє глибинне єство – здібності творити поезію:

...falls apart,
In the palm of the hand: a milky gleam,
And, at center, a dark watermark. [2, c. ix]

Тут зосереджено ціле ядро образів, що одержали у Хіні символічний статус і втілюють поезію і поетичну творчість. «A milky gleam» – молочний відблиск – саморемінісценція «Churning Day» [1], де поезія уподібнена автором до «золотих пластівців» масла, що виникають у збиваному молоці. «Dark watermark» «at the center» – поєднання ключових понять «темрява» і «вода», де останнє втілює поезію, а перше – її місцезнаходження в темному (непізаному) центрі – у глибинах поетичної свідомості.

Таким чином можна зробити висновок, що зіткнення життя і смерті, часу сонячного світла і часу вбивати, невинувато виведені Хіні за рамки основного «тіла» збірки й названі «Mossbawn». Своєю природою вони втілюють задум автора про передачу подвійного характеру історії його батьківщини і нації. Як підкреслено вище, до роздвоєної природи національної мови нас повертає географічна назва *Mossbawn*. У свою чергу, сформована в процесі розвитку історії психологічна роздвоєність свідомості кельтів, які, з одного боку – нащадки шанувальників культу Нертус з його кровожерними ритуалами, а з іншого – мирні працівники землі, зосереджені на своєму домі і господарстві, утілена в контрастному поєднанні протилежностей: утихомирено-домашнього «Sunlight» і жорстоко-суворого «The Seed Cutters». Отже, епіграф-присвята стає вдалим зачином збірки, задум якої розкривається крізь осягнення дихотомії свідомості автора та його нації і надає матеріал для подальшого поглибленого дослідження культурного феномена поезії Хіні.

Бібліографічні посилання

1. Heaney Seamus. Death of a Naturalist. – London: Faber and Faber, 1966.
2. Heaney Seamus. North. – London-Boston: Faber and Faber, 1996.
3. Heaney Seamus. Place and Displacement: Recent Poetry in Northern Ireland. – Grasmere: Dove Cottage, 1985.
4. Heaney Seamus. Preface // The Crane Bag Book of Irish Studies, 1977–1981 / Ed. by M. P. Hederman and Richard Kearney. – Dublin: Blackwater Press, 1983.
5. Heaney Seamus. The Government of the Tongue. – London: Faber and Faber, 1988.

Надійшла до редколеги 22.12.07

ДИСЕРТАЦІЇ

Варіативність інтонаційної моделі висловлення-подяки у мовленнєвій комунікації (експериментально-фонетичне дослідження на матеріалі англійського діалогічного мовлення): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / І. В. Чарікова; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2007. – 20 с. – укр.

Вперше здійснено систематизацію та класифікацію соціально обумовлених емоційних і прагматичних видів англійського висловлення-подяки. Проаналізовано характер та закономірності взаємодії просодичних підсистем у процесі реалізації у мовленні даних видів досліджуваного висловлення. Експериментально визначено парадигму моделей інтонаційного оформлення висловлення-подяки, яку представлено з урахуванням впливу його функціонально-семантичних властивостей. Розглянуто інваріантну інтонаційну модель англійського висловлення-подяки та варіантні диференційні просодичні ознаки його функціонально-семантичних видів за офіційних та неофіційних умов спілкування.

Вербалізація концепту ВЛАДА у сучасному британському газетному дискурсі: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / Ольга Олександрівна Чорновол-Ткаченко; Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – 20 с. – укр.

Відображення стану тривоги персонажа в англійській художній прозі: семантико-когнітивний та наративний аспекти: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Г. І. Харкевич; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2007. – 21 с. – укр.

Розкрито семантико-когнітивні та наративні особливості текстового втілення стану тривоги персонажа в англійській художній творчості. Розглянуто явище емоційного стану тривоги персонажа з використанням лінгвосоціотичного, семантико-когнітивного та наративного підходів. Запропоновано лінгвопсихологічну модель стану тривоги, що інтегрує психологічні особливості даного стану та його мовне втілення. Уточнено лінгвосоціотичну типологію текстових сигналів стану тривоги персонажа. Визначено когнітивні механізми його художнього втілення в англійській художній прозі. Виявлено засоби текстового відображення дорефлективного, рефлективного, реактивного етапів розвитку стану тривоги, варіативність перетворень і наративних трансформацій даного стану персонажа. Виокремлено три різновиди тривоги як психічного стану персонажа, розглянуто їх специфіку, яку визначають описи психофізіологічних, поведінкових, розумово-психічних проявів тривожності.

Емоційність та емотивність сучасного англійського дискурсу: структурний, семантичний і прагматичний аспекти: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Я. В. Гнезділова; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2007. – 20 с. – укр.

Здійснено розмежування категорій емоційності й емотивності та виділено два типи дискурсу – емоційний й емотивний. Проведено комплексний аналіз мовних і позамовних чинників, які визначають ступінь експресивності цих дискурсів. Установлено критерії їх диференціації. Визначено особливості семантики, структури та прагматики англійських емоційного й емотивного дискурсів. Запропоновано модель розгортання цих дискурсів, розкрито їх комунікативно-функціональне призначення та з'ясовано тип адресатно-адресної спрямованості зазначених дискурсів. Вивчено композиційну будову емотивного дискурсу та виокремлено три фази його розвитку, що уможливило виявлення стратегій і тактик мовленнєвої поведінки промовця та надало змогу довести метакомунікативну природу цього дискурсу. Побудовано типологію емоційного й емотивного дискурсів з урахуванням інтенції мовця та тональності мовлення.

Ідіоматичний простір «homo socialis» у сучасній англійській мові: лінгвокогнітивний та комунікативно-функціональний аспекти: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Ю. І. Феценко; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2007. – 20 с. – укр.

Вперше систематизовано ідіоми на позначення людини у межах ідіоматичного простору «homo socialis» у сучасній англійській мові. Уточнено комплекс концептів, які відображені в ідіомах і стосуються позначення різних сфер життя людини. Розкрито взаємодію виокремлених концептів і побудовано концептуальну ієрархію ідіоматичного простору «homo socialis». Визначено функції ідіом на позначення людини в сучасній англійській мові художньої прози. Виокремлено комунікативні стратегії й тактики, в реалізації яких беруть участь ідіоми антропоцентричного спрямування.

Інгресія та інхотативність як кореляти зачинної фазовості у сучасній англійській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / М. Г. Божеску; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2007. – 20 с. – укр.

Досліджено інгресію та інхотативність як складові зачинності. Визначено їх місце в аспектуально-темпоральній парадигмі сучасної англійської мови. Проведено моделювання функціонально-семантичного поля (ФСП) зачинності, а також досліджено специфіку сполучуваності дієслів даного ФСП. У процесі системного аналізу встановлено, що концепт зачинності представлений ФСП фазовості. На базі принципів корпусної лексичної граматики та структурно-семантичного аналізу досліджено комбінаторні властивості інгресивних дієслів (на прикладі *begin* і *start*) і копулятивних інхотативних дієслів (на прикладі *become*, *grow*, *get*, *turn*, *come*, *fall*, *make* та *go*). На підставі результатів проведеного аналізу доведено, що сполучуваність навіть семантично максимально наближених лексичних одиниць семантично та граматично вмотивована.

Коментабельні конструкції в сучасній англійській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. П. Косенко; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2007. – 20 с.: рис. – укр.

Здійснено комплексний структурно-семантичний і комунікативно-функціональний аналіз коментабельних конструкцій у сучасній англійській мові на базі матеріалу художнього та медійного дискурсів. Коментабельна конструкція – це складнопідрядне речення, в якому інтродуктивна частина (головне речення) вказує на факт висловлювання (та його авторизацію), а коментабельна частина (підрядне речення) повідомляє про саму подію. Коментабельність розглянуто як властивість дієслів приєднувати підрядне додаткове речення, а також як засіб універсального пізнання реального та можливого світів. Виявлено глибину структуру коментабельної конструкції та текстової зумовленості коментабельних дієслів. З'ясовано залежність функціонування коментабельних дієслів від їх групової та індивідуальної семантики, типу дискурсу. Установлено зони підвищеної, нейтральної та зниженої коментабельності лексико-семантичних груп коментабельних дієслів у художньому та медійному дискурсах. Явище коментабельності розглянуто як комунікативно-функціональний феномен. Коментабельні конструкції представлено як макроструктурну, персональну, референтну та модальну сітки, що сприяють когезії тексту.

Композиційно-мовленнєві засоби створення комічного в тексті англійської комедії: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / А. К. Кутоян; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – 19 с. – укр.

Виявлено засоби створення комічного у текстах англійських комедій XVI – XX ст. Встановлено, що основним принципом їх формування є принцип інконгруентності, що трактується як будь-які невідповідності, дисонанс або контраст. Показано, що принцип інконгруентності має наскрізний характер й актуалізується в усіх сферах, а також на кожному з рівнів тексту. Доведено, що принцип інконгруентності є основою формування композиції, сюжету, підсистеми персонажів і стосується усіх вербальних аспектів: фонетичного, морфологічного, лексичного і синтаксичного. Встановлено, що у сюжеті та композиції інконгруентність розкривається у засобах пародіювання, коли йдеться про контраст між оригіналом і похідною формою, та інверсії, яка використовується у разі зміни дійовими особами соціальної ролі спеціально або випадково. Виявлено, що стилістичні засоби також базуються на принципі інконгруентності, а особливо популярними серед них є ма-

лапропізм, парадокс, зевґма. З'ясовано, що тропи, у першу чергу порівняння та метафори, ґрунтуються на контрасті між піднесеними референтами та приземленими корелятами або навпаки. Обґрунтовано, що об'єднані однією провідною рисою – інконгруентністю у різних її формах усі художні засоби та прийоми створюють комічний ефект, що підсилюється завдяки їх конвергенції та іррадіації.

Концепт РІВНОВАГА в сучасних американських оповіданнях: лексико-граматичний та наративний аспекти: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. В. Баґацька; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2007. – 19 с. – укр.

Досліджено лексичне, граматичне та наративне втілення концепту РІВНОВАГА в сучасних американських оповіданнях. Встановлено, що відображення даного концепту за допомогою лексичних і граматичних засобів обумовлено його безпосереднім зв'язком з тілесним досвідом людини. Виявлено, що в аналізованій художній прозі мовне позначення початкової рівноваги, її порушення й відновлення спрямоване на розкриття образу персонажа як сукупності антропоморфних властивостей, які створюють у читача ефект учасника художнього дійства. Висвітлено динаміку фізичних і психічних станів персонажів, а також їх соціальної взаємодії у контексті конфлікту, що надає образу персонажа ефекту об'ємності та реалістичності. Наявність, втрату або відновлення персонажами різних видів рівноваги подано в аналізованих оповіданнях покомпонентно: іменники позначають джерело втрати або відновлення рівноваги, дієслова вказують на соматичність і силовий компонент, які пов'язують втрату та відновлення рівноваги з дією зовнішніх чинників, а прикметники та прислівники – на вертикальність, яка є прямовисною поставою як основа рівноваги. Взаємодію зазначених лексичних засобів на рівні тексту подано інваріантною та варіативними нарративними схемами.

Лексико-семантична система англомовної травматологічної термінології: Автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / І. Ф. Стоянова; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2007. – 19 с. – укр.

Проаналізовано лексико-семантичну систему англомовної травматологічної термінології та розроблено принципи організації синхронного термінологічного поля. Застосування тезаурусно-мереживного методу дозволило представити складний термінологічний апарат травматології та співвідносіти з ним термінологічні поняття у вигляді поля. Вивчення термінологічного поля уможливило вияв характеру та неієрархічних відносин, що існують між термінами та формують мікрополя у термінологічні гнізда у внутрішньо- та зовнішньопольовому планах. На підставі структурно-семантичного аналізу англомовної травматологічної термінології виявлено основні способи поповнення термінологічного фонду дослідженої термінології, а саме: запозичення, словоскладання, деривацію, аббревіацію й утворення термінів-еїонімів. Вивчено еволюцію термінів у діяхронічному (етимологію та шляхи проникнення запозичених термінів) і синхронічному (синонімії, полісемії термінів) висвітленні. На підставі результатів дослідження показано, що сучасна англомовна травматологічна термінологія є динамічною, відкритою системою, пов'язаною з розвитком науково-поняттєвого апарату травматології. Описано характерні риси функціонування травматологічних термінів в англомовному формальному та неформальному медичному дискурсі, а також у художньому дискурсі.

Лексико-семантичні компоненти авторського стилю і мовна картина світу (на матеріалі англомовної прози воєнної та мирної тематики): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Н. Г. Єсипенко; Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2007. – 20 с. – укр.

На підставі використання структурно-семантичного, когнітивного та лінгвостатистичного підходів проаналізовано лексичні та семантичні компоненти авторського стилю. Виокремлено ідейно-художні домінанти лексики, які в процесі дискурсивного мислення письменника утворюють парадигматично зв'язані концепти. Вперше проведено моделювання мовної картини світу на базі статистичних даних вживання лексичних і семантичних класів слів. Запропоновано семантичну класифікацію іменників, прикметників, дієслів та прислівників в англомовних прозових творах воєнної та мирної тематики.

Лінгвокультурологічні особливості англomовних версій Біблії в діахронії: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Є. В. Михайлова; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2007. – 20 с. – укр.

Проведено лінгвокультурологічне дослідження мовних одиниць в англomовних версіях Біблії в діахронії. Визначено екстралінгвальні та лінгвальні чинники впливу на зміни лексико-фразеологічного складу текстів англomовних версій Біблії. Описано механізм лінгвістичних змін мовних одиниць у виокремлених тематичних групах. Проаналізовано особливості мовних модифікацій та орфографічні й граматичні зміни в текстах англomовних версій Біблії за досліджуваний період.

Малоформатний англomовний політико-біографічний текст: структурний і прагматичний аспекти: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Т. В. Іваніна; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – 20 с. – укр.

З використанням матеріалу британських і американських текстів досліджено статус малоформатного політико-біографічного тексту. Запропоновано методологічний алгоритм застосування структурно-семантичного, когнітивного та семіотичного підходів для дослідження такого тексту. Описано структурно-семантичні та семіотичні особливості основних жанрових різновидів (енциклопедичного, навчального та агітаційного) малоформатного політико-біографічного тексту, рубрикаційну модель якого побудовано та з'ясовано специфіку її лексичного наповнення. Висвітлено семіотичний простір малоформатного політико-біографічного тексту, який складається з загальних і політичних афективів, у трьох жанрових різновидах у британській і американській лінгвотрадиціях. З'ясовано універсальні й етноспецифічні характеристики британського й американського малоформатного політико-біографічного тексту. Для даних текстів спільним є жанрово-комунікативне членування та інформаційне наповнення, а лінгвокультурні розбіжності, взаємопов'язані з домінуючими концептами мовно-суспільної свідомості та політичними традиціями, стосуються інформаційних пріоритетів і засобів мовної оцінності.

Мовні засоби відтворення концепту ЗЛОЧИНЕЦЬ у сучасній американській художній прозі та газетній публіцистиці: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / І. С. Горобець; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2007. – 20 с. – укр.

Вперше розглянуто особливості використання номінативних одиниць сучасної англійської мови для відтворення концепту «злочинець» в американській художній прозі та газетній публіцистиці кінця ХХ – початку ХХІ ст. Виявлено комунікативні стратегії та тактики, які використано у мовленні персонажів сучасних американських художніх творів у ситуаціях «Розслідування» та «Допит». Вперше виокремлено та класифіковано сучасні американські публіцистичні тексти з юридичної тематики на підставі їх функціональних особливостей.

Нова лексика та фразеологія англійської мови сфери охорони довкілля: структурно-семантичні і функціональні параметри: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Е. Г. Балюта; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2007. – 20 с. – укр.

Вперше на новітньому матеріалі здійснено системне дослідження способів і засобів поповнення словникового складу англійської мови у сфері екології з використанням синергетичного, семасіологічного й ономасіологічного підходів, методів лінгвістичного та соціолінгвістичного аналізу. Із застосуванням основних теоретичних ідей синергетики доведено закономірність збагачення та розвитку словникового складу сфери екології як відкритої нелінійної нерівноваженої системи, що проявляється у її постійному поповненні новою лексикою та фразеологією шляхом формування нових слів, семантично або формально модифікованих варіантів вже існуючих лексем і фразових інновацій. На базі корелятивних параметрів ономасіологічної та семасіологічної методології й аналізу лінгвальних одиниць встановлено закономірності динаміки механізмів номінації та структуризації семантичної парадигми мовних інновацій сфери екології. Вперше проведено соціофункціональний аналіз екологічного лексикону, виявлено ядерні центри інноваційних процесів, виокремлено ключові «екологічно» марковані одиниці, які стають базисними у функціональних блоках екологічної сфери.

Первинні фонологічні одиниці в системі консонантизму давньогерманських мов: Автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.02.04 / Р. В. Васько; Київ. нац. лінгвіст. ун-т. – К., 2007. – 33 с. – укр.

Розглянуто питання парадигматики й синтагматики первинних фонологічних одиниць у системі давньогерманського консонантизму. Здійснено реконструкцію звукових змін на підставі визначення еволюції фонологічної системи мови як єдиного динамічного процесу. Окремі звукові зміни в давньогерманській фонемній історії розглянуто як ланки перебудови системи фонем і системи фонематичних опозицій готської, давньоісландської, давньоданської, давньоанглійської, давньосаксонської й давньоверхньонімецької мов. Доведено, що складна взаємодія мовних підсистем (фонемної, граматичної, лексичної), а також функціональних, структурних й антропофонічних факторів фонологічної еволюції визначають шляхи й результати діакронічних процесів. Проаналізовано синтагматичні відношення первинних фонологічних одиниць в ініціальних і фінальних консонантних групах приголосних фонем давньоанглійської, давньосаксонської й давньоісландської мов, розглянуто комплекси модальних і локальних кінцем двофонемних ініціальних і фінальних консонантних груп, визначено частоту їх використання й продуктивність у формуванні звукових оболонки морфем і слів. Встановлено, що конструктивною основою консонантних груп є модальні перепонні, модальні тональні та локальні контрасти, а також модальні й локальні гомогенності позитивних і негативних кінцем.

Префіксальні конверсивні пари в англійській мові: семантика, парадигматики, терміновітність: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. В. Руда; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. – Л., 2007. – 20 с. – укр.

Проведено комплексний аналіз семантики, парадигматики та терміновітності префіксально-конверсивних одиниць з широким набором транспонувальних префіксів. На підставі моделювання рядів та аналізу шляхів їх виникнення вивчено семантику похідних утворень з транспонувальними префіксами, взаємні впливи семантичних структур конверсивних пар і префіксальних конверсивів. Показано внесок процесів конверсії, реконверсії, багаторазової конверсії, префіксації у формування смислової структури слів різних лексико-граматичних класів. Виділено транспонувальні префікси, словотвірні моделі префіксально-конверсивних термінів, за допомогою яких виявлено тенденції та механізми процесів терміновітності у сучасній англійській мові.

Пуританський дискурс в літературі американського романтизму: Автореф. дис. ... д-ра філол. наук: 10.01.04 / Т. В. Михед; НАН України. Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2007. – 34 с. – укр.

Здійснено комплексне дослідження багатоаспектних форм художньої реалізації пуританського дискурсу у літературі американського романтизму, одним з наслідків чого, завдяки модифікації категорії «американський ренесанс», став оновлений варіант періодизації літератури XIX ст. Доведено, що формування національного літературного канону ґрунтувалось на закладеній пуританською традицією повазі до слова як аналогу Першослова. Літературні шукання романтиків призвели до активізації та модернізації пуританських концептів натхнення і поета-проповідника, відродженню жанрів бесіди, моралістичного есею, головною вимогою до митця за цього була відповідність покладеній на нього місії як обранця, наділеного пророчим даром. Підтверджені літературною практикою жанри притчі та параболи увійшли до активного арсеналу романтичної літератури, сприяючи розкриттю алегоричного начала як невід'ємної складової пуританського дискурсу. Сформований романтичною літературою «едемичний міф» став оригінальною художньою формою рецепції пуританського концепту втраченого Едему, визначивши одну з домінуючих тем національної літератури. Запропонований підхід дозволяє по-новому прочитати канонічні твори літератури американського романтизму, а також представити її як цілісну систему, одним з вирішальних факторів формування якої став стрижневий пуританський дискурс.

Регулятивний потенціал британських прислів'їв як засобів мовного втілення концептів чоловік та жінка: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Ю. В. Абрамова; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – 20 с. – укр.

Доведено, що регулятивний потенціал британських прислів'їв як засобів мовного втілення лінгвокультурних концептів ЧОЛОВІК та ЖІНКА реалізується на базі когнітивної операції оцінювання гендерно маркованих актантів прислів'їв щодо загальнолюдських/лінгвокультурних морально-етичних/утилітарних норм і гендерних еталонів, результатом якої є виведена інтерпретатором настанова стосовно бажаних/небажаних гендерно специфічних моделей поведінки, яка функціонує у дискурсі як імплікатура. Розроблена мовленнєво-актова класифікація прислів'їв-висловлювань виходячи зі ступеня експліцитності/імпліцитності їх спонукальної ілюкції. Проведено ідеографічну параметризацію концептів ЧОЛОВІК та ЖІНКА за допомогою фрейму та встановлено систему гендерно специфічних поведінкових настанов, що містяться в досліджуваних прислів'ях.

СВІЙ/ЧУЖИЙ в образній системі романів Г. Гріна: семантико-когнітивний аспект: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Л. Ф. Присяжнюк; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2007. – 19 с. – укр.

Семантико-квантитативні характеристики полісемічних прикметників у сучасній англійській мові: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Я. М. Чаварга; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2007. – 19 с. – укр.

Здійснено аналіз семантики полісемічних прикметників сучасної англійської мови, з урахуванням квантитативних параметрів. Виявлено взаємозалежність між параметрами багатозначних прикметників, а саме: кількістю значень прикметників та їх семантичний статус (індекс полісемічності), кількістю значень і словотвірною структурою ад'єктивних одиниць, кількістю значень прикметників і належністю їх до певної семантичної категорії («хі-квадратом») і коефіцієнтом взаємної спряженості K). Установлено основні типи семантичних переносів у прикметниках англійської мови та їх кількісний вираз. На підставі аналізу залежності кількості слів від кількості значень зроблено висновок про наявність трьох рівнів потенціалу творення полісемії в ад'єктивній системі сучасної англійської мови – звичайного, підвищеного та високого.

Семантичні та лінгвопрагматичні характеристики концепту ЄВРОПА в сучасному англійському політичному дискурсі: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / В. Л. Кравченко; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2007. – 20 с. – укр.

Словотвірні та семантичні характеристики англійської термінологічної підсистеми машинобудування: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / О. А. Литвинко; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – 20 с. – укр.

За результатами дослідження показано, що термінологія машинобудування є поліфункціональною. З'ясовано наявність гіперо-гіпонімічних співвідношень термінологічних одиниць. Основою для виникнення мотивованих термінів є метафора, метонімія, перенесення номіналії за функцією. Основними способами утворення термінів машинобудування є афіксація, скорочення, словоскладання, конверсія. Серед багатокомпонентних термінів найбільш частотними є двокомпонентні лексичні одиниці. Конкретні іменники машинобудування утворюють мікрополя. Ономасіологічні структури цих мікрополів формуються на базі інтеграції трьох базових фреймів, а саме: предметного, посесивного та акціонального. У процесі детермінологізації терміни машинобудування втрачають точність і набувають емоційного забарвлення.

Соціолект підлітків як субкультура сучасного лінгвосоціуму (на матеріалі англійської мови 90-х років ХХ – початку ХХІ століття): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Р. В. Боднар; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2007. – 20 с. – укр.

Вивчено соціолект підлітків з використанням матеріалу живого мовлення сучасних британських підлітків і он-лайнних словників підліткового сленгу. На підставі системного аналізу фактичного матеріалу визначено основні психофізіологічні та соціокультурні чинники, які впливають на мовлення та мовленнєву поведінку підлітків. Розглянуто соціолект у аспекті відображення у ньому культурно-специфічних норм і цінностей, що домінують у підлітково-молодіжному соціумі та визначають підстави для мотивації їх мовленнє-

вої поведінки. Проаналізовано основні моделі лексико-семантичного словотвору, що використовуються сучасними підлітками для створення нових соціально маркованих засобів мовної експресії. Описано структурні особливості лексики та синтаксису усно-розмовного діалогового мовлення підлітків. Виявлено типові й оказіональні відхилення від норм граматики у спонтанній комунікації підлітків. Проаналізовано використання ними фонаційних паралінгвістичних засобів комунікації.

Творчість Бгаратї Мухерджї в контексті американського мультикультуралізму: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.04 / Н. В. Бідасюк; НАН України. Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2007. – 20 с. – укр.

Досліджено індійсько-американську літературу, проаналізовано творчість Б. Мухерджї, одну з головних постатей американського мультикультуралізму. Комплексне вивчення текстів проведено на базі теорії порубіжної та гібридної свідомості іммігрантів. Уперше на підставі аналізу творчості Б. Мухерджї виділено важливі індійські елементи, які вплинули на формування поетики прози й утворюють внесок письменниці до американської літератури, а саме: теорію індійської поетики, могольської мініатюри, танцю, індуїзм. Показано унікальність естетичних новацій письменниці, гетерогенний характер поетики її творів, поєднання американського досвіду й індійської спадщини у багаторівневий гібридний текст.

Творчість Річарда Бротігана в континуумі американської літератури 1960 – 1970-х рр.: Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.01.04 / Н. В. Шпильова; НАН України. Ін-т л-ри ім. Т. Г. Шевченка. – К., 2007. – 20 с. – укр.

Уперше в українському літературознавстві зроблено спробу здійснити комплексний аналіз творчості Р. Бротігана. У контексті спорадичних зарубіжних літературно-критичних досліджень запропоновано новий підхід до аналізу творчого доробку письменника. Значну увагу приділено художнім і світоглядним моделям, що фіксують парадигматичні зсуви. Творчість Р. Бротігана досліджено у аспекті його причетності до біт-руху та у континуумі американської літератури 1960–1970-х рр. Запропонований підхід дає змогу по-новому оцінити феномен «діалогу» бітництва та постмодернізму в американській літературі, що визначає художні особливості робіт Р. Бротігана. Варіативна комбінація бітницьких концептів, наявних у ризоматичних текстах, зумовлює формування якісно іншого етико-естетичного корпусу, в якому внутрішніми смислотвірними елементами виявляються сумнів і пошук, які слугують джерелом енергії та вітальності. Етичні й естетичні експерименти письменника фіксують зміну парадигм, зокрема, поступове та неухильне засвоєння нової поетики, укорінення нового типу мислення. Творчість Р. Бротігана є проявом одного з множинних розгалужень американського літературного постмодернізму.

Функціонально-стилістичні особливості прономінальної транспозиції в різних типах тексту (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис. ... канд. філол. наук: 10.02.04 / Н. П. Михайлюк; Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2007. – 20 с. – укр.

Проведено комплексне дослідження особливостей англійської прономінальної транспозиції, найбільш транспозитивно активних займенників та їх форм у різних типах тексту (художніх, фольклорних, біблійних, наукових, офіційно-ділових). Розглянуто основні типи та види прономінальної транспозиції, а також їх підвиди, різновиди та форми у різних типах тексту. Розроблено таксономічну класифікацію досліджуваної транспозиції. Розглянуто вербально-когнітивні механізми прономінальної транспозиції у фрагментах тексту різних рівнів. Транспозитивні процеси проаналізовано у діахронії та синхронії, що дало можливість порівняти такі лінгвістичні явища, як транспозиції й альтернація. Виявлено особливості стилістичного функціонування прономінальних транспозитивів у різних типах тексту. Продемонстровано, що прономінальна транспозиція має значний стилістичний потенціал. Встановлено, що транспозитивні елементи стають маркерами національної належності, соціального статусу персонажа, його культурного та освітнього рівня. Виявлено, що найбільш транспозитивно активними сферами англійської мови є її соціолекти та територіальні діалекти.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ	4
Анісімова А. І. АКТУАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ЛЮДИНА» В МОВНІЙ КАРТИНІ МОЛОДІЖНОГО СЛЕНГУ	4
Бичай Ю. В. ФАКТОР ЯЗЫКОВОЙ МОДЫ В АКТИВИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ	8
Богачук Г. П. «ІНФОРМАЦІЯ» ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ КОНЦЕПТ	13
Галуцких И. А. ОСНОВАНИЯ СТАБИЛЬНОСТИ ЛЕКСИКИ В ЯЗЫКОВОЙ СИСТЕМЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	17
Гольберг Н. В. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФРАЗЕОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У МЕДІЙНОМУ ДІЛОВОМУ ДИСКУРСІ	25
Гонсалес-Мунис С. Ю. ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫЕ АССОЦИАЦИИ В ПОЭЗИИ ЭНН СЭКСТОН	28
Костенко О. С. CONCEPT «WATER» IN ENGLISH LITERARY TEXT OF THE 19TH AND 20TH CENTURIES	32
Кучерук Л. В. ФРЕЙМОВИЙ АНАЛІЗ АНГЛІЙСЬКОЇ ТЕРМІНОЛЕКСИКИ АРБІТРАЖУ	35
Липин Г. В. ЛИНГВОФИЛОСОФСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СЛОВА У ЛЕ ГУИН	39
Лисенко Н. О. ПОНЯТТЯ СТИСЛОГО ТЕКСТУ	42
Мартинюк Т. В. ПРЕСУПОЗИЦІЙНІ СТРУКТУРИ КОНВЕРСНИХ ДІЄСЛІВ	45
Панченко О. І. ПРИЧИНИ ПОЯВИ МОВНОЇ КОМПРЕСІЇ У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	48
Теплова М. В. АНАЛІЗ КОНЦЕПТУ BIOTECHNOLOGY В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ	52
Чиненкова О. Л. АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ ЛОЗУНГІВ У РИТОРИЦІ ПОЛІТИЧНОГО ДИСКУРСУ	57
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	60
Bidnenko N. MOTIVATING STUDENTS FOR READING	60
Belova A. G. SOME ASPECTS OF CROSS-CULTURAL CAPABILITY	64
Glushko O. O. DEVELOPMENTAL THEORIES IN PRACTICE. LIFE OF AN INDIVIDUAL IN FICTION THROUGH THE LENSES OF CHICKERING'S VECTORS OF GENERAL DEVELOPMENT	67
Киселёва Л. С., Ходоренко А. В. ПОСТРОЕНИЕ ЭФФЕКТИВНЫХ КОГНИТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ: РОЛЬ ВИЗУАЛИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ	70
Кондрашева О. В., Тишкіна О. М., Тютюнник В. Ю. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	74
Кошова Л. С. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ПРИ ВИКЛАДАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	80
Lukianenko L. N. SOME ASPECTS OF TEACHING LITERATURE TO EFL STUDENTS IN HOME-READING CLASSES IN DNU	84
Панасенко Н. С. К ВОПРОСУ О МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ В ВУЗЕ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	90
Serdechny Yu.V. WAYS TO DEVELOP INTERCULTURAL COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM	93
Теліга В. П. ДО ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ АНГЛОМОВНОГО ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ	97
Тютюнник В. Ю. НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ І СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНОЗЕМНА МОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»	102

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО ТА КРАЇНОЗНАВСТВО	108
Бобрика Т. А. МОВНА КОМПРЕСЯ ТА ЇЇ ПРОЯВИ ПРИ УСНОМУ ПЕРЕКЛАДІ НАУКОВОГО ТЕКСТУ (на матеріалі регіональної конференції геріатрів)	108
Станкевич О. І. СПОСОБИ ПЕРЕДАЧІ ВЛАСНИХ НАЗВ: ДОСТОЇНСТВА І ВАДИ	113
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА ТА СТИЛІСТИКИ	117
Безродних І. Г. ТВОРЧА СПАДЩИНА ПОЕТІВ-»КАВАЛЕРІВ» ЯК ОБ'ЄКТ ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧИХ ДИСКУСІЙ	117
Lipina V. THE GENESIS OF MODERN ENGLISH PROSE	120
Литовченко Н. А. ПОЕТИКА ЗАГОЛОВКА РОМАНУ Ч. ДІККЕНСА «ЖИТТЯ ТА ДОСВІД ДЕВІДА КОППЕРФІЛЬДА...»	125
Миронова Т. Ю. ПОЕТИКА СОНЕТА П. МАЛДУНА (На матеріалі стихотворення «GATHERING MUSHROOMS» из сборника «QUOOF», 1983)	130
Pirog V. Yu. SOME PECULIARITIES OF INDIVIDUAL STYLE OF T. S. ELIOT IN THE POEM ASH WEDNESDAY	137
Селигей В. В. РЕПРЕЗЕНТАЦІЯ ГІБРИДНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В РОМАНЕ ФРЕНКА ЧИНА «ДОНАЛЬД ДАК»	141
Тетерина Л. М. АВТОИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ И ЕЕ РОЛЬ В РАЗВИТИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА В ПОЭЗИИ СИЛЬВИИ ПЛАТ	144
Яшкіна В. В. ЕПІГРАФ ДО КНИГИ ПОЕЗІЙ ЯК ОСЕРЕДОК ДВОНАПРАВЛЕНОГО РУХУ ПОЕТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ	148
ІНФОРМАЦІЯ	152

Наукове видання

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

Збірник наукових праць

Випуск 5

Заснований у 2004 р.

Збірник зареєстровано Міністерством України у справі преси та інформації
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ № 10592 від 08.11.2005 р.

Затверджено в переліку наукових фахових видань України
№ 1-05/6 від 14.06.07 р.

Відповідальний за випуск Л. С. Кошова
Упорядник А. А. Ляхович
Редактор Л. В. Омельченко
Технічний редактор В. А. Усенко
Коректор Л. В. Омельченко

Підписано до друку 7.12.2008. Формат 70×108^{1/16}. Папір друкарський. Друк плоский. Ум. друк. арк. 14,0. Ум. фарбовідб. 14,0. Обл.-вид. арк. 14,5. Тираж 100 пр. Вид. № 1328. Замовне. Зам. №105.

Свідоцтво державної реєстрації № 289-ДК від 21.12.2000 р.

Видавництво Дніпропетровського національного університету,
пр. Гагаріна, 72, м. Дніпропетровськ, 49010

Друкарня ДНУ, вул. Наукова, 5, м. Дніпропетровськ, 49050