

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Дніпропетровський національний університет
імені Олеся Гончара

ЛІНГВІСТИКА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЯ

Збірник наукових праць

Том 5



Дніпропетровськ
Видавництво ДНУ
2012

УДК 811(082)
ББК 81:0; я 5
Л59

*Друкується за ухвалою вченої ради
факультету української й іноземної філології та мистецтвознавства
Дніпропетровського національного університету
імені Олеся Гончара
(Протокол № 4 від 18 грудня 2007 року)*

Лінгвістика. Лінгвокультурологія : зб. наук. пр. / редкол.:
Л59 О. І. Панченко (відп. ред.) та ін. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац.
ун-ту, 2012. – Т. 5. – 180 с.

ISBN 978-966-551-300-1

Розглядаються актуальні проблеми сучасної лінгвістики, теоретичні аспекти когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики, лінгвокультурології, етнолінгвістики, лінгвістики тексту.

Рассматриваются актуальные проблемы современной лингвистики, теоретические аспекты когнитивной лингвистики, прагмалингвистики, лингвокультурологии, этнолингвистики, лингвистики текста.

The urgent problems of modern linguistics, theoretical aspects of cognitive linguistics, pragmalinguistics, linguoculturology, ethnolinguistics, text linguistics are regarded.

Редакційна колегія:

д-р філол. наук, проф. **О. І. Панченко** (відп. ред.); д-р філол. наук, проф. **В. В. Зірка**; д-р філол. наук, проф. **В. І. Ліпіна**; д-р філол. наук, проф. **Н. В. Підмогильна**; д-р філол. наук, проф. **Т. В. Філат**; канд. філол. наук, доц. **Д. П. Амичба** (відп. секр.).

УДК 811(082)
ББК 81:0; я 5

ISBN 978-966-551-300-1

© Дніпропетровський національний
університет імені Олеся Гончара, 2012
© Видавництво ДНУ, оформлення, 2012
© Автори статей, 2012

УДК 811.111'27

T. V. Aksyutina

Oles Gonchar Dnepropetrovsk National University

THE IMPORTANCE OF TACKLING PRAGMATICS IN THE SPEECH ACTS OF REQUESTING

Досліджено мовленнєві акти прохання та систематизовано різноманітні засоби їх утворення з точки зору прагматичної компетенції.

Ключові слова: прагматична компетенція, культура, теорія ввічливості, прохання, зм'якшувальні засоби.

Исследованы просьбы как речевой акт и систематизированы различные методы их образования с точки зрения прагматической компетенции.

Ключевые слова: прагматическая компетенция, культура, теория вежливости, просьба как речевой акт, смягчающие методы.

The paper researches speech acts of request and attempts to systemize the various strategies used for the purpose of requesting from the pragmatic point of view.

Key words: pragmatic competence, culture, politeness theory, speech act of request, mitigating devices.

It is well-known that the goal of teaching English as a Foreign Language (EFL) in a university setting is to develop learners' ability to communicate appropriately in this language. This means that teaching practices should pay attention not only to the key features of the linguistic system of English, but also to its pragmatic norms since lack of this knowledge may impede communication. In order to help lecturers in this task, it is the aim of this paper to present a learner-based instructional method designed to develop learners' pragmatic ability when using request mitigating devices in EFL. It attempts to systemize the various strategies used for the purpose of requesting from the pragmatic point of view.

Linguists and anthropologists have long recognized that the forms and uses of a given language reflect the cultural values of the society in which the language is spoken. Linguistic competence alone is not enough for learners of a language to be competent in that language. Language learners need to be aware, for example, of the culturally appropriate ways

to address people, express gratitude, make requests, and agree or disagree with someone. These factors refer to those norms of interaction that are shared by members of a given speech community in order to establish and maintain successful communication. They are related to one of the vital components of the construct of communicative competence, that is pragmatic competence. Pragmatic competence involves speakers' ability to employ different linguistic formulae in an appropriate way when interacting in a particular social and cultural context. A lack of this competence on the part of learners may result in misunderstandings that can subsequently provoke a breakdown of communication. Consequently, learners need to be made aware of the importance of behaving in an appropriate way when using a variety of pragmatic features if their goal is to achieve full and successful communication in the English language and culture. Among those pragmatic features, the speech act of requesting is one where learners need a great deal of expertise in order to avoid communication problems.

Requests are one of the many speech acts used quite frequently in every day human interaction. A request has been defined as a directive speech act in which the speaker asks the hearer to perform an action which is for the exclusive benefit of the speaker. Therefore, requests have been considered as one of the most face-threatening speech acts (FTAS) in Brown and Levinson's "politeness theory" [3], since they intrinsically threaten the hearer's face. Here is where the notion of politeness comes into play. Kitao thought of politeness in requests as a communication strategy used by the speaker to decrease imposition on the hearer and thus, maintain a good relationship with him/her [6, p. 184]. Many researchers such as Blum-Kulka, Olshtain, and Meir found that a variety of standard factors such as age, social status, familiarity, or gender played important roles in the use of politeness strategies in requests. Suh argues "given that request are face-threatening acts, and that the use of politeness strategies is affected by various factors, it would not be an easy task for language learners to perform requests in linguistically, socially and culturally appropriate manner" [4, p. 436]. They should not only have sufficient linguistic resources to encode a request, but also know socio-cultural rules of involving in the choice of politeness strategies in a given situation with taking into account a variety of situational factors.

According to Blum-Kulka's classification [2, p. 203], the speech act of requesting can be performed by using three main types of realization strategies, namely direct (for example, 'Give me some money'), conventionally indirect (for example, 'Could you give me some money?') and

indirect strategies (for example, “Excuse me, I am sorry to bother you like this, but my pen ran out of ink, and I had been wondering if I might possibly borrow yours, just for a second?”). The three of them have the function of requesting and can stand by themselves, which is why they have been referred as the core or head act of the request. However, given the nature of this speech act as an imposition, it is usually necessary to soften the impact it may have on the hearer by means of using the indirect strategies rather than direct or conventionally indirect ones. According to Searle, in indirect speech acts “the speaker communicate to the hearer more than he actually says by way of relying on their mutually showed background information, both linguistic and non-linguistic, together with rational powers of rationality and inference on the part of the hearer” [7, p. 60–61]. In this way, the requester may save face and avoid communication problems, since the use of indirect strategies gives the impression that the hearer has more freedom to comply or not with the request being made. In addition to minimizing the face-threatening nature of requests via indirectness, the requester may also resort to the use of some specific mitigating devices. These devices, which have also been regarded as part of this speech act, refer to optional elements that may follow and/or precede the request head act (for example, ‘Excuse me, could you give me some money, please?’). In addition to Blum-Kulka’s classification of request head acts [2], head acts were examined according to their internal and external modifications. The former refer to those devices that appear within the request head act itself. They include mitigators which soften direct requests and comprise both lexical (diminutives, please, mental verb such as *ethnic/believe*) and syntactic conditional, imperfect/mitigation. Finally, the latter involve the use of devices that occur in the immediate linguistic context surrounding the request head act. External modifications include optional supportive moves that modify the head act. Those peripheral elements include reasons, preparation (e. g. ‘I have a problem with the class, can I borrow your notes/and discourses’, ‘I know that you take good notes and see that you have them with you, can I borrow them?’).

It should be noted that the individual types and functions of internal and external mitigating devices differ among the classification schemes presented in the literature since this is an inherently fuzzy area of language. The following analytical scheme which is supported by examples extracted from film excerpts could be of help for language teachers. This classification is founded on empirical investigations carried out in the fields of interlanguage [1, p. 234] and cross-cultural pragmatics [5, p. 165].

Starting with the internal mitigating devices, three subtypes have been outlined:

1) openers: i. e. opening items and expressions that introduce the intended request (for example, 'Gentlemen, would you mind leaving us, please?');

2) softeners: i. e. items that soften the impositive force of the request (for example, 'Listen, can I talk to you for a second?'; 'If you could possibly return this to Fred's for me, please.');

3) fillers: i. e. items, such as hesitators (for example, 'er', 'erm'), cajolers (for example, 'you know, you see, I mean'), appealers (for example, 'OK?', 'right?') or attention-getters (for example, 'excuse me', 'hello', 'Mr. Smith?'), that fill in gaps in the interaction (for example, 'Excuse me, can you tell me how to get to Beverly Hills?'; 'Oscar, lower it a bit, would you?').

Regarding the external mitigating devices, five subtypes have been identified:

1) preparators: i. e. devices that prepare the addressee for the subsequent request (for example, 'Colonel, I do have to ask you a couple of questions about September the 6th.');

2) grounders: i. e. devices that give reasons that justify the request (for example, 'Call my family, I'd like them to have dinner with me tonight', 'Excuse me, I've just missed my bus and you live on the same road. I wonder if I could trouble you for a lift?');

3) disarmers: i. e. devices that are employed to avoid the possibility of a refusal (for example, 'Colonel Jessep, if it's not too much trouble, I'd like a copy of the transfer order, Sir.');

4) expanders: i. e. devices related to repetition that are used to indicate tentativeness (for example, 'Can you take him to the airport in the morning? ... can you pick him up at 8.30?');

5) promise of a reward: i. e. devices that are used by the requester so that his/her request may be accomplished (for example, '...she wants a bottle of wine ... I would promise to send you the money').

Being aware of the social and cultural context in which a particular communicative situation takes place, as well as the participant relationship observed in such a situation is of paramount importance for a pragmatically appropriate use of request mitigating devices [1, p. 234].

More specifically, attention needs to be drawn to those interactional and contextual factors illustrated in Brown and Yule's discourse interaction types, and Brown and Levinson's politeness theory. On the one hand, Brown and Yule distinguish two main types of interaction that af-

fect an appropriate requestive behavior, namely transactional and interactional. The former refers to that kind of interaction in which the request is merely made to transmit information and therefore does not need to be softened (for example, a police officer's direct order to a subordinate during a car accident). The latter involves a sort of interaction in which the request is performed to establish and maintain relationships and consequently, it is usually mitigated since the speaker may place an imposition on the hearer (for example, a conversation between friends). On the one hand, the three sociopragmatic parameters identified by Brown and Levinson are also important to perform an appropriate request. These factors involve power, which refers to the social status of the speaker with reference to the hearer (for example, boss – employee, teacher – student), social distance, which is related to the degree of familiarity between interlocutors (for example, close friends versus strangers), and rank of imposition, which concerns the type of imposition the speaker is exerting over the hearer (for example, asking for a pen versus asking for a huge amount of money). Given the importance of these factors, learners need to be aware of them in order to overcome particular problems when communicating in EFL.

In this paper we have focused on the particular speech act of requesting, as an example of a pragmatic feature that requires a great deal of expertise on the part of the learners in order to achieve full communication. Given the face-threatening nature of this speech act, in the first part of this paper we have addressed the importance of employing mitigating devices when requesting. The variety of types and functions that these devices can adopt has been presented, and the importance of considering the interactional and contextual variables in which they take place has been discussed.

References

1. **Achiba M.** Learning to Request in a Second Language. *Child Interlanguage Pragmatics* / M. Achiba. – Clevedon : Multilingual Matters, 2003. – P. 234.
2. **Blum-Kulka S.** Requests and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) / S. Blum-Kulka, E. Olshtain // *Applied Linguistics*. – 1984. – N 3. – P. 196–213.
3. **Brown P.** Politeness: Some Universals in Language Usage / P. Brown, S. Levinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1978. – P. 67.
4. Diener E., Suh E. M. National Differences in Subjective Well-being / D. Kahneman E. Diener & N. Schwarz // *Well-being: The Science of Hedonic Psychology*. – NY : Sage, 1999. – P. 434–450.

5. House J., Kasper G. Politeness Markers in English and German / Coulmas F. // Conversational routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech. – The Hague : Mouton, 1981. – P. 157–185.
6. Kitao G. A Study of Japanese and American perceptions of Politeness in Requests / G. Kitao // Doshina Studies in English, 1987. – N 50. – P. 178–190.
7. Searle J.R. Indirect speech acts / P. Cole, J. Morgan// Syntax and semantics: Speech Acts. – NY : Academic Press, 1975. – P. 59–82.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 372.881'373.614

Д. П. Амичба

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

МЕНТАЛЬНЫЙ КОНСТРУКТ «ИГРА» В ФОКУСЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Аналізуються культуротворча форма «игра» та елементи, які структурують її ментальні поля, поняття «забава», «игра», «азарт», «веселый» позитивної та негативної конотації, а також смисл і значення цього конструкту. Розглядається та зіставляється етимологія слів «забава», «азарт», «развлечение», «веселый».

Ключові слова: конструкт, культуротворча форма, конотація, смисл, значення.

Анализируются культуротворческая форма «игра» и структурирующие её ментальные поля понятия «забава», «азарт», «игра», «весёлый» положительной и отрицательной коннотации, а также смысл и значение данного конструкта. Рассматривается и сравнивается этимология слов «забава», «азарт», «развлечение», «весёлый».

Ключевые слова: конструкт, культуротворческая форма, коннотация, смысл, значение.

In this article the culturally creative form of the word “game” and its mental areas of positive and negative connotation “fun”, “excitement”, “entertainment”, “cheerful” are being analyzed. We also deal here with the meaning of the construct “game”. The etymology of the words “excitement”, “entertainment”, “game”, “cheerful”, “fun” is being examined and compared.

Key words: construct, culturally creative form, connotation, sense, meaning.

Выражение *спортивный интерес* привлекает своей лексической наполняемостью структурируемых его конструкторов. Прежде всего, это понятия «азарт», «развлечение», «забава», «потеха», «игра», «весёлый». Какой смысл и значение они несут? Выражения *азартная игра, делать всё с азартом* интерпретируются как выполнять что-то с большим желанием, охотой, вкладывая душу и сердце. **Цель** данной статьи – описать культуротворческую форму «игра» в фокусе образного ментального восприятия указанного конструктора и структурирующих его элементов. **Задача** – сравнить и сопоставить понятия «азарт», «забава», «спорт», «весело», чтобы выявить глубинные структуры, сближающие их этимологии. Считается, что понятие «азарт» происходит от *hasard* – «случай», «риск», «игра в кости». «Причём прямого эквивалента слову «азарт» во французском языке нет, и вместо него используются слова *passion* – «страсть», *emballement* – «увлечение» и др. Слово *azar* пришло во французский язык через испанский и португальский языки, производное от арабского аль-захр, которое дословно переводится как «игра в кости», «игральная кость» [1].

Анализируемое слово во французском языке означает «задор, вспыл, вспых, горячность, запальчивость». *Азартный* человек, или *азартник*, озорник, задора, вспыльчивый, горячий и буйный; || О случае, деле: случайный, роковой, неверный, от счастья, удачи зависящий, отважный. *Азартные картежные игры*, случайные, роковые, противопоставляются *коммерческим*, потешным, расчетливым, зависящим более от уменья. *Азартить* кого, сердить, бесить, выводить из себя, из терпенья; *азартиться*, горячиться, выходить из себя, забываться [2]. Вообще заметим, что этимология арабского слова аль-захр означает «цветок» или же, возможно, «целая гора» цветов «после весенних дождей». Этим словом обозначали цветок, изображённый на шестой стороне игальной кости. Впоследствии данное понятие связывали со значениями «роковой бросок», «поражение». Как известно, слово это получило широкое распространение, употребляется не только в греческом языке, но и в языках Кавказа. И действительно, словом «зари» при игре в нарды обозначают «игральную кость» или «кости». Слово «зари» «распространилось по всей Европе». «Зар» с тем же корнем в португальском переводится как «невезение», в испанском *azar* и каталонском *atzar* получило более нейтральное значение: «судьба, назначение», во французском, как уже отмечали, «шанс, случай», в итальянском слово *azzardo* обозначает «смелое, рискованное предприятие»;

английское hazard и хорватское hazard выражают значения «риск, опасность», в польском hazardzista – «профессиональный игрок». В немецких аристократических кругах hasard была популярной азартной игрой. И уже в XVII в. это слово стало употребляться в том значении, которое известно и сейчас, в России [3]. Является ли спорт игрой в том смысле, о котором писал в своё время Й. Хейзинга? Есть ли в спорте элемент «напряжения», который занимает «особое и важное место... в азартной игре, и в спортивном состязании он достигает крайней точки» [13, с. 25].

Слово «спорт» пришло в русский язык из английского. Словари дают такое толкование данного слова: «спорт, род. п. – а, из англ. sport – первонач. disport «развлечение, забава», disport «развлекать, забавляться; резвиться», ср.-англ. disporten – то же из ст.-фр. deporter, буквально «относить, отвлекать» [12]. В форме sport встречается с XV в. В русском языке слово «спорт» имеет несколько значений: 1) составная часть физической культуры, средство и метод физического воспитания; 2) система организации соревнований по различным физическим упражнениям. Отсюда – любительский и профессиональный спорт. И в словаре Ожегова понятию «спорт» даются три значения: 1) спорт – система организации и проведения этих соревнований; 2) спорт – составная часть физической культуры – комплексы физических упражнений для развития и укрепления организма, соревнования по таким упражнениям и комплексам; 3) спорт – азартное увлечение чем-нибудь, каким-нибудь занятием. Контекстуальными синонимами слову «спорт» в русском языке выступают слова и понятия «развлечение», «забава», «развлекаться», «развлечение» [10, с. 757]. В этом ряду синонимов слово «забава» вызывает интерес, потому что наиболее полно раскрывает смысл понятия «спорт» с положительной коннотацией. «Забава» несёт в себе значение «развлечение», «игра», «потеха». Это же слово употребляется и со значениями «несерьёзное занятие», «пустое времяпрепровождение». По одним данным, «забава» восходит к древнерусскому забавька – «задержка, помеха»; польское слово zabawka – «игрушка» считается родственным данному слову. Полагают также, что это слово возникло в русском языке в конце XV в., но с непривычным значением – «задержка, замедление». Современное значение данного слова – «развлечение» – появилось в последней четверти XVII в. Производными рассматриваемого слова являются: забавный, забавляться, позабавиться [7]. По другим данным, указанное слово этимологически «происходит от за- + -бавить, из

праслав. формы *baviti (старый каузатив от быть); ср.: укр. бавити «развлекать, забавлять», -ся, «задерживаться», белор. ба́віць – то же, болг. Бавя – «развлекаю», сербохорв. ба́вити се – «задерживаться», словенск. báviti se – «заниматься», польск. bawić – «пребывать, оставаться» и т. д. [8]. «Забава» синонимично таким словам, как «игра», «потеха», «развлечение», «шутка», «увеселение», «услуга».

Представляет интерес слово «игра», которое также происходит от праславянской формы, «от которой в числе прочего произошли: ст.-слав. игра (др.-греч. παίγνιον), играти (παίζειν)», рус. игра, укр. гра, ігра́, грати, белор. граць, болг. игра́, игра́я – «играю», сербохорв. игра – «пляска, игра», играти, йгра́м – «плясать, играть», словенск. Ígra – «игра», igráti, др.-чешск. jhra, jhrát, чешск. hra, hrát, словацк. ihra, hrať, польск. gra, grać, н.-луж. jhra, hra, hrać, н.-луж. gra, graś, полабск. Jagréica – «игра», jeigrója – «они играют». Праслав. *jъgra, *jъgrati родственно лит. Aikštytis – «капризничать, шалить», латышск. ai^ksti^tie^s – «кричать, шуметь», лит. Áikštis – «прихоть», др.-инд. éjati, íjati – «трогается, двигается», др.-исл. Eikinn – «дикий, свирепый, сильный» [9]. Как мы видим из этимологии, слово «игра» – глубокое по смыслу и значению, конструкт, в котором равновесны знаки «плюс»/«минус». «Игра» может не только принести человеку удовлетворение, но и нанести моральный вред, причинить душевную боль. Фразеологизмы, содержащие в себе конструкт «игра», – подтверждение сказанному. Чаще всего в русском языке данное понятие употребляется с фразеологизмами: *правила игры, включиться в игру, мяч в игре, игры кончились, игра стоит свеч, вести свою игру, Олимпийские игры, спортивная игра, подвижная игра, любовная игра, вся жизнь – игра*, которые могут структурировать ментальные конструкты как положительной, так и отрицательной коннотации. Как известно, к понятию «игра» человек всегда относится если не с осторожностью и опасением, то наверняка с ожиданием какого-нибудь подвоха. Закрадывается мысль: что может стоять за этим очень заманчивым словом? Мы не будем подробно описывать «манипулятивные игры» в рекламе и суггестивный подход к реалиям сегодняшнего дня, поскольку этому лингвопрагматическому аспекту текста и его элементов в научной литературе последних лет уделяется особое внимание. Мы всего лишь обозначим, что в понятии «игра» заложен глубинный смысл, о котором в своё время писал Й. Хейзинга. Игра, по мысли учёного, является культурной формой, которая способна не только «творить порядок, но и являться этим порядком» [13, с. 15]. Думается,

что бесспорным является и то, что «важнейшие виды первоначальной деятельности человеческого общества всё же переплетаются с игрой. Возьмём язык, самый первый и самый высший инструмент, созданный человеком для того, чтобы сообщать, учить, повелевать. Язык, с помощью которого он различает, определяет, констатирует, короче говоря, называет, то есть возвышает вещи до сферы духа. Дух, формирующий язык, всякий раз перепрыгивает играючи с уровня материального на уровень мысли. За каждым выражением абстрактного понятия прячутся образ, метафора, а в каждой метафоре скрыта игра слов» [13, с. 15]. Наверное, будет правильным сказать, что за каждым конструктами – такими, как «забава», «развлечение», «потеха», скрыта «игра» слов, образов и метафор, которые структурируют также понятие «весёлый». Слово «весёлый» и производные от него «весёлый, веселая, веселое, весел, весела, весело» Ожегов определяет так: 1. «Склонный к веселью, жизнерадостный. Веселый человек. Веселая девочка. Веселое настроение. Веселый характер. Весело проводить время. Выражающий веселье. Веселое лицо. Веселый вид. Весело взглянуть. 2. Вызывающий, производящий веселье. Веселая книга. Веселая комедия. «Весело цветики в поле пестреют...». 3. О чувстве веселья, испытываемом кем-нибудь. «Мне грустно потому, что весело тебе ...» [10, с. 76].

Синонимами слову «веселый» являются: беззаботный, бескручинный, беспечальный, бравурный, был в откате, в кураже, в поддании, в подпитии, вдетый, веселенький, веселехонький, веселешенький, весельчак, вмазанный, во хмелю, вполпьяна, выпивши, выпивший, дринканутый, духарной, живой, жизнерадостный, забавник, забавный, задорный, игривый, кирнутый, клюкнувший, клонувший, комичный, кучерявый, ликующий, мажорный, навеселе, нескучный, нетрезвый, неунывавший, неунывающий, оживленный, озорной, оптимист, оптимистический, оптимистичный, останенный, отрадный, под газом, под градусом, под куражом, под мухой, под парами, под хмельком, подвыпивший, подгулявший, поддавший, поддатый, подзаправленный, подзаряженный, подкумаренный, подогретый, подшофе, потешный, праздничный, превеселый, принявший, пьяный, радостный, радужный, развеселый, резвый, смешливый, смешной, счастливый, тепленький, улыбчивый, уморительный, шепутной, шутильный, шуточный, шухерной, юморной, яркий [5]. Все эти вышеуказанные слова характеризуют человека как с положительной, так и отрицательной стороны. Анто-

ними слову «весёлый» являются: грустный, печальный, унылый, невесёлый, скучный. Весёлый человек с положительной оценкой – это тот, кто полон веселья, жизнерадостен, выражает веселье и исполнен веселья, вызывает радость, веселье, приятен для глаз, светел, ярок.

Этимология слова «весёлый» учёными определяется так: «Вёсел, веселá, вёсело, укр. весéлий, ст.-слав. весельє *κεχαριτωμένος*..., болг. вéсел, сербохорв. вёсео, вёсела, словен. veselj, чеш. veselý, слвц. veselý, польск. wesóły, др.-польск. wiesioły, в.-луж., н.-луж. wjesoły. Родственно лтш. vēsēls «здоровый, целый, невредимый», иллир. имя собств. Veselia Felicetas в Далмации..., которые являются расширениями и.-е. *vesu-; ср. др.-инд. vásu- «хороший», авест. vaŋhu-, vohu-, галльск. vesu- в собств., ирл. fíu «достойный; равный», иллир. Vesclevis: др.-инд. vasuṣṛavas-... Менее удовлетворительно сравнение с греч. ἐκηλός – «охотный, спокойный»... или тем более с др.-инд. Vatsalás – «нежный», которое связано с vatsás – «теленок»... Следует также отвергнуть сравнение с д.-в.-н. wisula – «ласка», греч. αἰέλουρος, αἴλουρος – «кот, кошка» ...» [4].

Итак, весёлый, по этимологическим данным, – это хороший, достойный, равный, спокойный, нежный, здоровый. Как мы понимаем, в слове «спорт» сосредоточены понятия, которые характеризуют человека, способного быть не только сильным и смелым, но и весёлым, приносящего *радость, веселье, мир* и спокойствие окружающим людям. Слово «потеха», находящееся на одном ментальном поле со словом «весёлый», вобрало в себя знаки положительной и отрицательной коннотации. Потеха, по данным словарей как Ожегова, так и Д. Н. Ушакова, и Ефремовой в первом значении, интерпретируется как «потеха и жен. (разг.) – забава, развлечение. Делу время, потехе час (посл.). На потеху всем. Устроить что-нибудь для потехи. Пошла потеха о безудержном начале чего-нибудь. Делу время, потехе час (посл.): делам своё время, а отдыху, развлечениям – своё ...» [10, с. 572]. Синонимами анализируемого слова являются: борьбище, веселье, глум, драка, забава, и в цирк ходить не надо, и смех и горе, и смех и грех, игра, игрушка, пересмешка, просто смех, прямо смех, радость, развлекаловка, развлекауха, развлечение, смех, да и только, смехота, смеху подобно, смешно, три «ха-ха», увеселение, умора, утеха, цирк, цирк, да и только, шапито, шутка [11].

Возможно, поэтому не зря говорят, что спорт – мир, добро, радость, счастье, смех. Тот, кто честен, несёт добро, радость, счастье,

смех, приходит с миром, всегда является долгожданным гостем в любом доме. Человек, который силен не только физически, но и духом, характеризуется так: *Крепкий духом не унывает*. Здоровое тело и здоровый дух должны быть неотъемлемыми качествами человека, не говоря уже о спортсмене. Вероятно, поэтому *в здоровом теле – здоровый дух*. Если человек с таким духом ещё и *творит добро*, то он веселит не только себя, но и окружающих, принося им радость жизни. В русской пословице говорится: *Добро творить – себя веселить*.

Из вышеизложенного следует заключить, что национально-культурный компонент «игра», общечеловеческий по смыслу и значению, следует отнести к глубинным ментальным структурам. Проанализированные нами понятия «забава», «азарт», «развлечение», «игра» сближены как на ментальном, так и этимологическом уровне.

Библиографические ссылки

1. Азарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D0%B7%D0%B0%D1%80%D1%82>.
2. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка. Азарт [Электронный ресурс] / М. Фасмер. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-94.htm#ozhego>.
3. Азарт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.azart.org/webpages/?mcategory=Etymology&msubcat=R>.
4. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка. Весёлый [Электронный ресурс] / М. Фасмер. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-1817.htm>.
5. Словарь русских синонимов. Весёлый [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-synonyms-term-7150.htm>.
6. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка. Игра / М. Фасмер [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-4295.htm>.
7. Забава [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://evartist.narod.ru/text15/012.htm>.
8. Забава [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://glossword.info/index.php/term/,6ea3ab6f59585e926e6b6a9a5aa4a459955b71a460a6a9545b575aa5589aa2565958989a61a69f5e6e939fa1b05b5ab1aa9363ac53ac9f5e.xhtml>.
9. Забава [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wiktionary.org/wiki/%D0%B7%D0%B0%D0%B1%D0%B0%D0%B2%D0%B0>.

10. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. АН, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
11. **Ушаков Д. Н.** Большой толковый словарь современного русского языка. Потеха [Электронный ресурс] / Д. Н. Ушаков. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ushakov-term-53992.htm#dal>.
12. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка. Спорт [Электронный ресурс] / М. Фасмер. – Режим доступа: <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Vasmer-term-12613.htm>.
13. **Хейзинги Й.** Homo ludens. Человек играющий / Й. Хейзинги ; пер. с нидерл. В. В. Ошиса. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 352 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.111'38:821.111

Е. Л. Ананьян

Слов'янський державний педагогічний університет

**«ЗАМІНА» ЯК ПРИЙОМ
СТИЛІСТИЧНОГО ОКАЗІОНАЛЬНОГО ПЕРЕТВОРЕННЯ
ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ ОДИНИЦІ
(на матеріалі повісті К. Грехема «Вітер у вербах»)**

Визначено стилістичні потенції okazіональних фразеологічних одиниць у мові художнього тексту. Представлено види okazіональних трансформацій усталених словесних комплексів. На матеріалі повісті англійського письменника К. Грехема «Вітер у вербах» проаналізовано okazіональний прийом «заміна» (варіювання сталої лексичної одиниці шляхом певної модифікації її компонентного складу).

Ключові слова: фразеологічна одиниця, okazіональні модифікації, стилістичні потенції, «заміна», художній текст, авторська інтенція.

Определены стилистические потенции okazіональных фразеологических единиц в языке художественного текста. Представлены виды okazіональных трансформаций устойчивых словесных комплексов. На материале повести К. Грэхема «Ветер в ивах» проанализирован okazіональный прием «замена» (варьирование устойчивой лексической единицы путем определенной модификации ее компонентного состава).

Ключевые слова: фразеологическая единица, окказиональная модификация, стилистические потенции, «замена», художественный текст, авторская интенция.

In the article the stylistic potentiality of occasional phraseological units in the language of fiction is determined. The types of occasional transformations of set-phrases are revealed. On the example of K. Grahame's story "The Wind in the Willows" the occasional device "substitution" (the process of modifying of the set-phrase by certain changes of its component structure) is analysed.

Key words: phraseological unit, occasional modification, stylistic potentiality, "substitution", the text of belles-lettres, author's intention.

Постановка проблеми. Манеру презентації авторської інтенції в художньому творі визначають відбір та подальше використання письменником мовних засобів вираження, серед яких виступають і фразеологічні одиниці та суміжні з ними конструкції. Саме ці установлені словесні комплекси характеризуються можливостями, з одного боку, економічно, а з іншого – динамічно, емотивно та змістовно «найменувати» та «інтерпретувати» канву художнього тексту. Підкреслимо, що у більшості випадків, обираючи певну фразеологічну одиницю, автор, приймаючи до уваги відтінок, що міститься в ній, значення та природно притаманну їй експресивну потенцію, схильється до процесу модифікації даного матеріалу. Так, переходячи до певної трансформації фразеологізму, письменник отримує його окказиональний інваріант, який набуває стилістичної виразності та може розглядатися як своєрідний стилістичний прийом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні лінгвістичні дослідження як вітчизняних (В. Берловської, І. Василюк, Г. Гребінник, Г. Дідович, Т. Решетюк та ін.), так і зарубіжних (Р. Картера, Е. Кові, І. Макейг, Р. Макин, М. Хелідея та ін.) науковців, присвячених фразеологічному тезаурусу мови, характеризуються різноплановістю та широтою проблематики. Аналіз наукової літератури показав, що окказиональна варіативність фразеологічних одиниць у художньому тексті являє собою одне з актуальних та важливих завдань, яке стоїть перед сучасною фразеологічною стилістикою, що вивчає взаємозв'язок фразеологічної одиниці й тексту в стилістичному, текстологічному та комунікативно-прагматичному ракурсах [7; 9; 11–12]. Так, на думку сучасного російського науковця О. Рижкіної, фразеологічну окказиональність слід сприймати як «вияв більш універсального лінгвістичного явища – мовної варіативності.

Здатність до зміни витікає з функціональних властивостей мови, позаяк, обслуговуючи динамічні когнітивні процеси людини, мова сама повинна мати гнучку структуру. Рух мовної системи, зокрема фразеології, визначається не тільки і не стільки внутрішньолінгвістичними властивостями й відношеннями, скільки творчою діяльністю людини. Останнє відіграє визначальну роль у зміні мови, диктуючи їй напрям, у той час як системні фактори визначають її форми» [9]. Саме за таких умов, шляхом okazіонального перетворення фразеологізму, автор забезпечує «розгортання інформативного потенціалу ФО, експліціюючи її комунікативно-релевантний зміст, у тому числі, елементи змісту, які не розкриваються прямо узуальними мовними формами», разом з чим і відбувається вплив авторського наміру, авторської інтенції на емоційну сферу реципієнта (читача) [9]. Дослідниця підкреслює, що даний процес має когнітивну природу, оскільки «розв'язує певне когнітивне завдання в дискурсі, що полягає в передачі вербальними засобами уявлення в думці про фрагмент дійсності, яке склалося в людини. Це завдання й визначає вибір мовних засобів, причому їх недосконалість змушує мову йти до своєї мети обхідними шляхами: через створення нетрадиційних образів і змістів» [9].

Мета. Проаналізувати *заміну* (вид okazіонального перетворення усталеного словесного комплексу) та визначити роль даного прийому в текстовій структурі (на матеріалі повісті англійського письменника К. Грехема «Вітер у вербах»).

Виклад основного матеріалу. Перш ніж перейти до аналізу okazіональних модифікацій усталених словесних комплексів в англійському художньому тексті, звернемося до особливостей фразеологічних одиниць взагалі. Лінгвісти підкреслюють, що з урахуванням контексту, який визначає різний ступінь спаяності компонентів словосполучення, можна поділити всі словосполучення на три типи: фразеологічні одиниці, усталені словосполучення нефразеологічного характеру, змінні словосполучення. Саме поняття «усталеність» є основним критерієм, на якому базується даний розподіл. Так, за словами О. Куніна, «показниками мінімальної усталеності на фразеологічному рівні є: 1) усталеність уживання; 2) усталеність повністю або частково переосмисленого значення; 3) структурно-семантична усталеність; 4) синтаксична усталеність» [5, с. 100].

Підкреслимо, що дану одиницю мови відрізняє від вільного словосполучення ряд ознак: *відтворюваність* (фразеологічна одиниця не утворюється в процесі мовлення, як словосполучення, а вико-

ристовується у формі, що закріплена в мові); для складу фразеологічної одиниці характерні *постійність*, *складність* та *стійкість граматичної будови*; більшості фразеологізмів властива *непроникність структури* та *строго закріплений порядок слів*.

Так, матеріал, представлений вище, дає можливість стверджувати, що головними ознаками та характерними особливостями фразеологічних одиниць англійської мови та суміжних з ними конструкцій є структурно-семантична стійкість та відтворюваність у готовому вигляді. Але науковці констатують і навмисне відхилення від критерію «усталеність», коли, потрапляючи до контексту, цей невід’ємний показник фразеологізму втрачає свою релевантність. Мова йде про навмисну модифікацію фразеологічних одиниць (ФО), їх авторсько-індивідуальне використання в тексті, іншими словами – про оказіональні перетворення. На думку Л. Шигабутдінової, «здатність ФО до різних оказіональних змін є прагматичною цінністю, оскільки дає авторові можливість у незвичній формі донести до адресата конкретний семантичний зміст, досягнувши при цьому своєї певної мети. Трансформацій найлегше зазнають ФО з живою внутрішньою формою, оскільки відчувається динамічний зв’язок ФО з її прототипом. У даному випадку відбувається оновлення або оживлення образу, що лежить в основі ФО. У цілому різні мовленнєві трансформації ФО підпорядковані комунікативному наміру відправника мовлення, а значення того чи іншого прийому визначається особливостями сприйняття адресата, а також силою впливу оказіонально-перетвореної ФО на думки й почуття читача» [12].

Подібне порушення в межах фразеологічної одиниці може бути представлене різними типами: шляхом зміни кількості компонентів фразеологізму (скорочення (редуціювання), розширення (розгортання); шляхом зміни лексичного складу фразеологізму (заміна компонента, інверсія, перетворення та оновлення граматичної форми одного чи декількох компонентів фразеологізму); шляхом контамінації декількох фразеологічних одиниць та ін.

Переходячи до вивчення художньої мови повісті англійського письменника К. Грехема «Вітер у вербах», зазначимо, що твір написаний поетичною, емоційно насиченою мовою; письменник емотивно вимальовує кожний епізод свого твору, ретельно виписує кожну характерну рису, кожне висловлювання, кожну дію головних героїв. У результаті саме такого підходу К. Грехему вдається зробити художній текст повісті «своєрідним посередником між людиною та реальністю, що досягається розумом, у ньому неповторно й хи-

мерно з'єднані об'єктивна реальність, реальність свідомості автора та свідомість читача. Це зустріч трьох реальностей: об'єкта, автора й читача, але незалежно від них він сам є якісно новою, четвертою реальністю, оскільки він наявний як матеріальне тіло та ідеальна сутність одночасно» [6].

Аналіз повісті К. Грехема «Вітер у вербах» довів, що антропоморфізм тваринних персонажів є динамічним, оскільки вони представлені письменником то тваринами, які «інстинктивно живуть у згоді зі своєю природою», то людьми, «хоча в умовному, мало не казковому плані» [3, с. 29, 31]. Благодатну основу для презентації «особливо заповідного світу тварин, наділених прямою, чесністю та дружелюбністю, яких так не вистачає роду людському», становлять саме okazіональні конфігурації фразеологічних одиниць, що характеризуються комунікативно-прагматичною специфікою [3, с. 30]. Так, авторська модифікація усталеного словесного комплексу зорієнтована на прагматичний аспект («зазвичай усвідомлені, умисні... спрямування адресанта, що супроводжують власне смисловий зміст висловлювання та адресування адресатові»), поєднання в єдиному комунікативному акті змістовного та емоційно-експресивного [8, с. 56].

На сторінках повісті К. Грехема найбільш розповсюдженим типом модифікації фразеологічної одиниці є контекстуальна *заміна* компонента фразеологізму. Зазначимо, що даний тип модифікації фразеологічної одиниці функціонує як своєрідний стилістичний прийом, у зміст якого покладено інтенцію актуалізувати мовленнєву експресію, образність даного матеріалу, додати нові змістові відтінки, частково, а інколи й повністю оновити його значення. Це – спосіб ефективної мовної гри, яку може запропонувати автор своєму читачеві.

Вивчаючи даний тип okazіональної модифікації фразеологічних одиниць та суміжних з ними конструкцій у повісті К. Грехема, слід взяти до уваги характер співвідношення корелятивів (замінники та компоненти, які замінюються, можуть знаходитись у синонімічних, антонімічних, паронімічних, несистемних відношеннях). Аналіз okazіональної актуалізації усталених словесних комплексів у тексті шляхом заміни засвідчив, що в більшості випадків кореляти знаходяться в синонімічних відношеннях. Подібна субституція, з одного боку, пристосовує фразеологічну одиницю до конкретної ситуації, а з іншого – інтенсифікує емотивно-експресивний та оцінний зміст загальновідомого висловлювання, тим самим надаючи висловлю-

ванню метафоричного значення, оживляє образ, презентує авторську інтенцію.

Наведемо деякі приклади.

“Not an *Otter* to be seen, as far as the distant horizon” – вихідний вислів “not a soul” («нікого») [13, p. 56].

“But the Mole was very full of *lunch*, and self-satisfaction, and pride, and already quite at home in a boat ...”. Письменник іронічно використовує вислів “to be full of oneself (to be full of one’s own importance)” – «повний власної значимості» [13, p. 57].

“I want to show you the world! I’m going to make an *animal* of you, my boy!” Посилання зроблено автором на таку фразеологічну одиницю, як “to make a man of somebody” – «зробити з когось справжнього чоловіка» [13, p. 70].

“He had got down to the *bare bones* of it, and they were fine and strong and simple” – вихідний вираз “to examine something through and through” – «пізнати вздовж і поперек» [13, p. 87].

“And he set to work again and made the *snow* fly in all directions around him” (прототип цього виразу: фразеологізм “to make the fur fly” – «діяти живо, енергійно») [13, p. 100].

“It was the talk of the *burrows*, he said how Mole, Mr. Rat’s particular friend, was in a bad fix...” – вихідний вираз “it is the talk of the town (borough)” – «про це говорить усе місто, це в усіх на устах» [13, p. 115].

“When Toad’s quiet and submissive, and playing at being the hero of a Sunday-school prize, then he’s at his *artfullest*”. Автор у цьому випадку керується висловом “to be at one’s best” – «зробити все, що міг (зробити все можливе)» [13, p. 115].

“So spoke the Badger, not knowing what the future held in store, or *how much water*, and of how turbid a character, *was to run under bridges* before Toad should sit at ease again in his ancestral Hall.” Автор змінює граматичну форму прислів’я “much (a lot of) water has run (flown, flowed) under the bridges” – «багато води збігло» [13, p. 162].

“... and he could not help half-regretting that the social *gulf* between them was so very wide” – вихідний вислів “social gap” (переклад: «соціальна нерівність») [13, p. 192].

“... but remember you’re a widow woman, quite alone in the world, with a *character* to lose.” Автор керується висловом “to lose one’s reputation (name)” – «утратити своє добре ім’я» [13, p. 195].

Висновки. Матеріал, представлений вище, засвідчив, що сьогодні пильну увагу лінгвістів привертають фразеологічні одиниці

та суміжні з ними конструкції в індивідуально-авторській інтерпретації. У даному контексті вивчення дослідники визначають стилістичні якості та експресивні можливості даних одиниць мови, шляхи їх створення та введення до художнього тексту. У повісті «Вітер у вербах» К. Грехем, розуміючи яскраву, стилістично насичену природу усталених словесних комплексів як передумову їх використання в експресивному художньому мовленні, використовує дані одиниці мови як «сировину», що вимагає «творчої обробки». Як результат новаторства автора в тексті з'являються певні типи okazionalно трансформованих фразеологізмів та суміжних із ними конструкцій. Так, використовуючи *заміну*, тобто інтегруючи новий компонент до складу фразеологічних одиниць, письменник розширює закріплене за фразеологізмом значення, «прирощує» до нього новий зміст, відтворює авторську позицію.

Бібліографічні посилання

1. **Єфімов Л. П.** Стилістика англійської мови і дискурсивний аналіз : навч.-метод. посіб. / Л. П. Єфімов, О. А. Ясінецька. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 240 с.
2. **Гальперин И. Р.** Стилистика английского языка / Илья Романович Гальперин. – М. : Высш. шк., 1981. – 316 с.
3. **Демурова Н. М.** Кеннет Грэхем и его повесть «Ветер в ивах» : предисл. к повести К. Грэхема «Ветер в ивах» / Н. М. Демурова. – М. : Прогресс, 1981. – С. 5–37.
4. **Жуков В. П.** Семантика фразеологических оборотов / Влас Платонович Жуков. – М. : Просвещение, 1978. – С. 159.
5. **Кунин А. В.** Английская фразеология / Александр Владимирович Кунин. – М. : Высш. шк., 1970. – 343 с.
6. **Пасечная И. Н.** Художественный мир произведений К. Грэхема [Электронный ресурс] : дис. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / Пасечная Ирина Николаевна. – М., 2005. – 197 с. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/222289.html>.
7. **Пацула Ю. Н.** Окационализмы новейшего времени: структурно-семантический и функционально-прагматический аспекты [Электронный ресурс] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Пацула Юлия Николаевна. – Ростов н/Д., 2005. – 167 с. – Режим доступа: <http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/17450/>.
8. **Пшенкина Т. П.** К вопросу об okazionalном преобразовании фразеологических единиц, детерминированном жанром (на материале английской авторской сказки) / Т. П. Пшенкина // Вопр. фразеологии и фразеоматики : межвуз. сб. науч. тр. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1983. – С. 54–60.

9. **Рыжкина Е. В.** Фразеологическая окказиональность в английском языке: когнитивно-коммуникативные аспекты [Электронный ресурс] : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Рыжкина Елена Викторовна. – М., 2003. – 236 с. – Режим доступа: <http://www.disscat.com/content/frazeologicheskaya-okkazionalnost-v-angliiskom-yazyke/-kognitivno-kommunikativnye-aspekty>.
10. **Телия В. Н.** Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация / В. Н. Телия // Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности. – М. : Наука, 1991. – С. 5–36.
11. **Трищенко І.** Оказіональні утворення в художньому тексті та особливості їх перекладу / І. Трищенко // Вісн. Київ. нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2006. – № 40. – С. 27–29.
12. **Шигабутдинова Л. Н.** Особенности окказиональных трансформаций фразеологизмов при номинации заголовков статей (на примере английского языка) [Электронный ресурс] / Л. Н. Шигабутдинова // В. А. Богородицкий: научное наследие и современное языковедение : тр. и материалы Междунар. науч. конф., Казань, 4–7 мая 2007 г. – Казань : Казан. гос. ун-т им. В. И. Ульянова-Ленина, 2007. – Режим доступа: <http://kls.ksu.ru/boduen/bogorart.php?id=5>.
13. **Grahame K.** The Wind in the Willows / Kenneth Grahame. – М. : Progress Publishers, 1981. – 360 p.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.111 (07)

N. P. Bidnenko

Alfred Nobel university Dnipropetrovsk

SOME ASPECTS OF TEACHING PROFESSIONAL TERMINOLOGICAL VOCABULARY TO EFL STUDENTS

Розглянуто певні підходи до навчання професійноспрямованої лексики студентів філологічного факультету, звернуто увагу на труднощі, які виникають при вивченні професійної термінології, а також на практичне використання термінолексем у навчальному процесі при викладанні англійської мови.

Ключові слова: лексика, професійна термінологія, термінолексема.

Рассматриваются некоторые подходы к обучению профессиональнонаправленной лексики студентов филологического факультета, обращено внимание на трудности, которые возникают при изучении профессиональной терминологии, а также на практическое использование терминологии в учебном процессе при изучении английского языка.

Ключевые слова: лексика, профессиональная терминология, терминологическая лексема.

Some approaches to teaching professional terminological vocabulary to EFL students are considered, paying attention on the difficulties which arise in the process of studying professional terminology and practical implementation of terms in teaching English.

Key words: vocabulary, professional terminology, terminological lexeme.

In every subject field people use expressions which are not part of our everyday language and thus people who are not familiar with these subject fields may not understand what experts are talking about. People call this special language “technical jargon” or even “mumbo-jumbo”. Some people name this special language a “foreign language”. Surprisingly, when people are asked in which subject field special language exists only a few would name their own. More common are areas such as medicine, science, engineering, and economics.

The problem of teaching professional terminological vocabulary to EFL students whose aim objective is proficiency in the language itself has always worried many methodologists. On the one hand, the advantage of terminology teaching is obvious. It is a good basis for vocabulary expansion.

On the other hand, there are some disadvantages, or problems with terminology teaching. Firstly, the vocabulary of any language is heterogeneously used in different functional styles. Part of lexical system is relative, universal and can be used by all people in any situation. It is a general or stylistically neutral vocabulary. Otherwise stylistically limited (or stylistically coloured vocabulary) or special vocabulary are those words, that, except for a denotative meaning, have also stylistic connotations. A. Superanskaya considers that the developed theory of professional terminological vocabulary is incompatible with the theory of functional styles [4, c. 17]. Professional terminological vocabulary occupies special position in national languages, belonging to separate sublanguages. Each sublanguage attends one (its) sphere of human activity. Finally, the words composing synonymic groups in general language, do not take the same place in special vocabulary. So the term “**sphere of communication**” is vital for functional linguistics.

When talking about this special language people refer to what linguists call **terminology**. Terminology is a special technical language used in a particular field of interest also called **language for special purposes** (LSP) [6, p. 8]. This already implies the reason why people asked to identify subject fields where special languages are used. Specific terms have become part of their everyday language so they are no longer seen as specific terms. Often experts are not aware of this shift of vocabulary. Therefore, they are surprised when they talk to people who are not familiar with their subject field. Misunderstandings and confusion can be the obvious results of this unawareness. Additionally, in a business context people, talking about different things can increase the amount of money needed to accomplish a task, e. g. developing a new product.

The problem of existence of the languages for specialists or, in other words **Languages for Special Purposes** appeared in the contrast to the literary languages arising in different countries in different times. Although the exact time of the appearance of literary languages is hardly dated, otherwise languages for special purposes are dated easily. The term “**Language for Special Purposes**” appeared in the 70’s of the 20th century in German-speaking countries of Europe. Nevertheless to the significant phonetic, orthographic, lexical divergences of the unique German language in the territory of Austria, Belgium, GDR, FRG, Switzerland, those, who worked in the sphere of terminology, raised the question about the necessity to preserve the unity of the German language at least in the area of special knowledge.

The term “sublanguage” was introduced by Zellig Harris in his article “Mathematical structures of language” in 1968, which published in New York. He considered a term as a part of national language differing from other parts of this language syntactically and/or lexically. Hirschman & Sager in their work “Automatic information formatting of a medical sublanguage” in 1982 changed the definition of a term and considered the concept of sublanguage as the particular language used in the texts dealing with a subject field (often in the reports or articles of technical specialties or scientific subfield), in which the authors of the documents share a common vocabulary and common habits of word usage.

Thus the concept “Language for Special Purposes”, which received the abbreviated designation LSP from English (Language for Special Purposes) was formed. Language for special purposes just as any national literary language is a historical category, which has its periodization and is still being developed [7, p. 3]. The appearance of LSP was caused by the development of crafts, trade long before the formation of

literary languages, and with the formation of them LSPs preserve their closure and isolation, practically do not influence their contents.

The concept LSP was explained on the pages of an Austrian journal “Fachsprache”, as well as in other special publications, issued abroad. This concept is close to the applied in linguistics concept “sublanguage”, because the basis of any LSP composes special vocabulary. In the connection with the ideas of western scientists there was a tendency to consider LSP as a certain fragment of a national language included. Other linguists identified LSP as one of the types of sublanguages, used for special communication in the sphere of science and technology. Some terminologists consider that the concept “sublanguage” is equal to the accepted in Europe the concept LSP but in this consideration the concept “sublanguage” can be applied not only for scientific, technical, commercial, but also for regional and other non-standardized languages.

The study of contemporary theory of LSP, the research of national and foreign LSPs, and also the numerous scientific works on terminology, which include, in particular, the attempts to develop the LSP theory to help young specialists, firstly teachers and translators. The great amount of the research in this field seems to be of the German origin. In 1997 Hoffmann, Kalverkaemper & Wiegand have published the major handbook in this field titled “Languages for Special Purposes: An International Handbook of Special Languages & Terminology Research”. The fundamental principles of LSP are determined on the one hand, by different communicative needs of specific groups, and, on the other hand by an economic principle, which reduces the use of redundant information. For instance, the purchasing department in a firm must have more precise terms for tools than the workers who produce these goods [7, p. 4].

Language for special purposes can be created for the new field of knowledge on the base of national language with a certain participation of the borrowed elements. If meanings of words in the national language are formed during centuries, language for the special purposes can be arbitrarily designed and assigned with specific units on condition of adopting these terms by all specialists, who use this LSP. Thus neologisms of LSP are different from neologisms of common language, first of all, in their artificiality and absence of general use. The genres, in which the language for special purposes exists, are different from the genres of literary language. Terminological dictionaries, terminological standards, descriptions of terminology systems, scientific articles, specifications, thesis, scientific reports, instructions, technological processes, constructions, etc. are comprised of the language for special purposes.

Genres of LSP often have special limitations in syntax. Syntactic constructions of literary languages are completely unlimited. Viewing grammatically, the term LSP is poorer than the common language, which syntax is especially developed. LSP is characterized by frequent repetition of some syntactic constructions.

Moreover the words of literary language are connected with the concepts, which do not have clear boundaries in general use. The words of language for special purposes are strictly represented in definite subject fields, and each of them has the specific concept. Language for special purposes is poor in expressive means. Different artistic methods, so typical of the literary language, are absent in it. Such stylistic means as metaphors or synonyms are not so necessary in LSP. They only interfere with the representing of concepts and for creating new terms to be used. Let us compare: *columbine* (this is not a bird that relates to another biological form), *umbrella* (it is a form of flower), and *hairspring* (it is a thin wire). All these words in the language for special purposes have different meanings, acquire additional semantic, which designates special scientific concepts.

Professional terminological vocabulary or language for special purposes will not serve most people who have to work with language (such as linguists, teachers, translators and language planners). It can be used in different spheres of professional activity (**terminology system**), on territories of language existence (dialects) and in the groups which are formed after different signs of social activity (social dialects, jargons). But only terminology belongs to the literary type of vocabulary. The number of subject-oriented terms of knowledge and sphere of human activity comprises the concept of **terminology system**.

Terminology systems are characterized by their basic peculiarities such as systematization, presence of term, tendency to monosemy (within the boundaries of this terminology system), the absence of expressive and connotational meanings (in the condition of determinologization or in the use of other speech styles where terms can be very expressive). Almost every system of terminology is nowadays fixed and analyzed in glossaries approved by authorities, special committees and eminent scholars.

There are two kinds of terminology systems which can be determined in the structure of professional vocabulary: **special (professional) terminology and narrow special or specialized terminology (actually professional)**. Special terminology (professional) is a system of terms used in different types of speech in definite terminology sphere of human

activity. It can be explained by the situation when a patient hears medical diagnosis. Some words can be clear for the patient (generally used are those like the *flu*, *temperature*, *pressure*). But there are also words like *sepsis*, *alopecia*, *asphyxia* that are unfamiliar for the patient (narrow-specialized terminology, actually professional).

In connection with the new sciences appearance, or discovering new phenomena, there are considerable difficulties in distinguishing **scientific, general technological and narrow specialized terminologies**. Professional terminological vocabulary has many varieties according to the sphere of its use. It is possible to select mathematical, physical, chemical, botanical, medical, legal, philosophical, economic terminology systems with their further detalization.

To special professional terminology system and sublanguage words and expressions which are not strictly legalized, scientifically determined notions of technical, agricultural, sporting and other professional concepts belong. They are quite often included into special dictionaries, sometimes with the pointing on their professional meaning (and distribution), to emphasize non-official character of these words. Such words are characterized by greater differentiation in denotation of special concepts, instruments and means of production, in the name of objects, actions, and also quite often used with metaphorical meanings. For example, in meteorology, in accordance with the different types of snowflakes, there exist of few terms narrowly special: *asterisk*, *needle*, *hedgehog*, *plate*, *bit of fluff*, *column*.

Other professional words and expressions remain narrow-special, used in a colloquial speech of people, united by a certain kind of work, e. g. there are such idioms and words like “*Jack and Jill*”, “*Black Jack*”, “*jack*” – as “*a flag on a boat*” in the English professional slang. Such words sometimes have the mark “professional-slang” or “sublanguage” and are placed in special dictionaries with the pointing to the source they belong to. Such words are named by some researchers as professional-slangy.

Boundaries between semi-official and professional-slangy terms are unsteady and determined only conditionally. Professional common speech is the non-rationalized form of the existence of special language means. For example, if an instructor in gymnastics tells his/her student that he/she has made “a sparrow” instead of “a swallow”, or instead of “a split” she has made “a string”, this is not only a variety of expressive means, but also a certain estimation, from which it follows that she has made these gymnastic figures badly.

Although sublanguages are different from national language functionally, they, furthermore, cannot be considered as the functional varieties of national language as functional styles of literary language. It is possible to speak about the unique bilingualism: almost all professional subsystems, based on the grammatical system of national language, have larger or smaller differences from it in the word-formation and word-changing and significant differences in vocabulary. There are a lot of words unknown to literary language, and a great number of words are used in completely different meanings. Moreover professional words can be created anew with the use of native or adopted word-formation facilities on general language principles as a result of reconsideration of everyday words.

Every subject field and every school of science develops special terminology with its methods and principles of name-giving. Terminology systems may be regarded as intersecting sets, because some terms belong simultaneously to several terminology systems. There is no harm if the meaning of the term and its definition remains constant, or it can cause the opposite phenomenon, i.e. the synonymy of terms, which is no less dangerous for very obvious reasons. The interesting point of view is offered in one of the most contemporary world sciences, cybernetics. It offers a single vocabulary and a single set of concepts suitable for representing the most diverse types of systems: in linguistic or biological aspects of communication no less than in various engineering professions. This fact is of a great importance, as it has been repeatedly found in science that the discovery of analogy or relation between two fields of science leads to developing one of them.

As the purpose of this article was to consider the problem of teaching professional terminological vocabulary to EFL students, the practical implementation of terms in teaching English should be taken into account. Terminological vocabulary is not heterogeneous and boundaries between semi-official and professional-slangy terms are unsteady and determined only conditionally. Professional common speech is the non-rationed form of the existence of special language means. So this fact causes some difficulties in the process of studying professional terminology.

References

1. Білозерська Л. П. Термінологія та переклад : навч. посіб. / Л. П. Білозерська. – К., 2010. – 232 с.
2. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури.

- Граматичні труднощі, лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні проблеми / В. І. Карабан. – Вінниця : Нова книга, 2002. – 458 с.
3. **Коваленко А. Я.** Загальний курс науково-технічного перекладу / А. Я. Коваленко. – К. : Фірма ІНКІОС, 2002. – 320 с.
 4. **Суперанская А. В.** Общая терминология. Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М. : Наука, 1989. – 246 с.
 5. **Циткина Ф. А.** Терминология и перевод (к основам сопоставительного терминоведения) : моногр. / Ф. А. Циткина. – Львов, 1988. – 160 с.
 6. Terminology. Theory and method / ed. by Olga Akhmanova and Galina Agapova. – MGU, 1974. – 206 p.
 7. **Temmerman R.** Towards new ways of terminology description: the socio-cognitive approach / Rita Temmerman. – USA, 2000.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1>37

Л. И. Бондаренко

*Днепропетровский национальный университет
железнодорожного транспорта имени акад. В. Лазаряна*

**ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЕ ЗНАЧЕНИЯ,
РЕПРЕЗЕНТИРОВАННЫЕ В ТЕКСТАХ МЕДИА-ЖАНРА
«СОВЕТ»**

Проведено дослідження інтенціональних значень, репрезентованих у текстах медіа-жанру «порада».

Ключові слова: медіа-жанр «порада», комунікативні інтенції, інтенціональні значення, вплив, психолінгвістика, реципієнт.

Проведено исследование интенциональных значений, репрезентированных в текстах медиа-жанра «совет».

Ключевые слова: медиа-жанр «совет», коммуникативные интенции, интенциональные значения, воздействие, психолингвистика, реципиент.

The article deals with the investigation of communicative intentions of a media-genre “Advice”.

Key words: media-genre “Advice”, communicative intentions, influence, psycholinguistics, receiver.

Изучение современных средств репрезентации текста требует пристального лингво-прагматического наблюдения, что и определяет актуальность заявленной темы. Следует отметить, что анализу влияния медиа-текстов на реципиента посвящено множество лингвистических работ – Ю. Бидзили, О. В. Зернецкой, С. Г. Кара-Мурзы, В. З. Когана, А. А. Тертычного [1–6] и др. Однако, несмотря на возрастание заинтересованности проблемами воздействия медиа-текстов на реципиента, психолингвистические параметры газетного жанра «совет» еще не получили достаточного освещения в научной литературе.

Цель данной статьи – описать интенциональные значения жанра «совет».

Поскольку «совет» – разновидность информационной заметки, то и цели, соответственно, заключаются в сообщении значимой информации.

Советы туристам

Тем, кто собирается на отдых в экзотические страны, специалисты советуют: отправляясь на пляж, не забудьте взять полотенце и тапочки. Ходить босиком, ходить и лежать на тропическом песке опасно. То же самое относится и к купанию в кишасших паразитами тропических пресноводных водоёмах («Аргументы и факты», 2008, № 29).

В вышеприведённом совете сообщается важная и значимая информация для туристов, которые собираются посетить экзотические страны.

Анализируя советы, можно увидеть, что иногда их автор преследует цель передать мнение специалиста или опытного человека.

Советует юрист

Право на получение налогового кредита

За обучение сына в высшем учебном заведении платил отец, но сын в конце года получал доходы. Имеет ли право отец на налоговый кредит?

В соответствии с Законом Украины «О налоге с доходов физических лиц», с изменениями и дополнениями, право на получение кредита имеют члены семьи первой степени родства («Вечерний город», 2008, № 38).

Целью автора совета является передача мнения опытного специалиста-юриста. Как видим, совет может содержать и нормативную информацию. Общественные нормы, представленные в совете,

многообразны по своей классификации: юридические, экономические, моральные, медицинские и т. д.

Исследование показало, что коммуникативные интенции авторов советов нацелены на предупреждение читателя от непредвиденных неприятностей.

Советы бывалого

Даже сидя в припаркованной машине, окна держите закрытыми. Уберите всё, что может соблазнить воришек. При случайном или подозрительном разговоре не покидайте автомобиль. А если всё-таки решили выйти, предварительно закройте окна и двери машины («Комсомольская правда в Украине», 2008, № 36).

Анализируя содержательный аспект данного совета, можно констатировать, что в процессе общения могут передаваться не только фрагменты информации, но и социальный опыт.

Убедить, ссылаясь на личный опыт.

Советует читатель читателю

Чтобы хвори быстрее ушли, хочу дать хороший совет, проверенный неоднократно, можете убедиться сами, выполнив следующее: не торопясь, пейте освящённую в храме воду по следующей схеме: 3 глотка перед завтраком, 12 перед обедом и 7 перед ужином, осенив себя крестным знамением и сказав: «Господи, пошли исцеление» («Магия», 2008, № 27).

В данном совете читатель не просто даёт рекомендацию, но и пытается доказать его действенность, ссылаясь на эффективность при личном использовании.

Воодушевить (побудить) к чему-либо.

Советы тем, кто хочет сократить расходы на бензин вдвое

Первым делом проверьте воздушный фильтр. Снимите его и поднимите на просвет – если свет не проходит, фильтр нужно заменить. Используйте «лёгкие» моторные масла с низкой вязкостью на основе синтетики или полусинтетики, они почти на 6 % снижают потребление топлива («Горожанин», 2008, № 21).

Автор данного совета призывает автолюбителей быть бережливыми, побуждает их к сокращению расходов на бензин.

Обобщая все сказанное, можно утверждать, что главная цель отправителя речи во всех приведённых нами советах – сделать все возможное, чтобы адресат принял его точку зрения, его систему оценок.

Авторский замысел советов сводится к следующим коммуника-

тивным интенциям: сообщить и передать значимую для обеих сторон коммуникативного процесса важную информацию; передать мнение специалиста или опытного человека; предупредить читателя; убедить, ссылаясь на личный опыт; воодушевить, побудить к чему-либо.

Библиографические ссылки

1. **Бідзіля Ю.** Масова комунікація і проблеми насилля над масовою свідомістю [Електронний ресурс] / Ю. Бідзіля. – Режим доступу: http://www/franko.tviv.ua./mediaeco/zurnal/№2/Ekran_komunik.
2. **Зерneckая О. В.** Новостийные медиа в политическом дискурсе / О. В. Зерneckая // Методология исследования политического дискурса. – Минск : БГУ, 2000. – Вып. 2. – С. 137–145.
3. **Кара-Мурза С. Г.** Манипуляция сознания / С. Г. Кара-Мурза. – К. : Ориони, 2000. – 448 с.
4. **Коган В. З.** Человек: информация, потребность, деятельность / В. З. Коган, В. А. Уханов. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1991. – 165 с.
5. **Тертычный А. А.** Аналитическая журналистика: познавательно-психологический подход / А. А. Тертычный. – М. : Гендальф. – 256 с.
6. **Тертычный А. А.** Публицистическая аргументация: резервы эффективности (социально-психологический аспект) / А. А. Тертычный // Тенденции развития массовых информационных процессов. – М. : Ун-т дружбы народов, 1991. – С. 52–61.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1'42

А. Р. Габидуллина

*Горловский институт иностранных языков
Донбасского государственного педагогического университета*

МЕТАФОРА В НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

Описуються типи метафори, яка використовується в науково-популярному тексті. Показані особливості функціонування метафори в різних субтекстах.

Ключові слова: метафора, науково-популярний текст, дитяча енциклопедія.

Описываются типы метафоры, которая используется в научно-популярном тексте. Показаны особенности функционирования метафоры в разных субтекстах.

Ключевые слова: метафора, научно-популярный текст, детская энциклопедия.

Types of metaphor which is used in the scientific-popular text are described in the article. Peculiarities of functioning of the metaphor in different subtexts are shown.

Key words: metaphor, scientific and popular text, children's encyclopedia.

Метафоры играют огромную роль в формировании научно-популярного лингвистического текста. Они образуют «мостик» между лингвистическим материалом и личным опытом ребенка и являются связующим звеном между семантическими пространствами адресата и адресанта. **Цель статьи** – показать, как функционирует метафора в тексте детской энциклопедии «Русский язык. Языкознание».

Метафора является частью метаязыка – языка «научного описания, с помощью которого формулируется дополнительный комментарий, поясняющий сложные фрагменты текста» [3, с. 5]. Она зачастую связана с образным использованием слов и способна направлять внимание юного читателя на смысловые фрагменты, которые представляются автору особенно важными.

Метафора возникает в процессе аналогии, то есть словесно-образной наглядности, основу которой составляет какая-то картина, эпизод, факт, событие. Конкретная картина – ключ к пониманию лингвистического материала. Понимание обеспечивается и тем, что благодаря этому приему новые знания органично структурируются в сознании учащегося, создавая языковую картину мира [6].

Каждый научный текст – это система субтекстов. Субтекст – фрагмент целого текста, реализующий в нем один из аспектов познавательной ситуации (онтологический, методологический, аксиологический, коммуникативный и др.), имеющий свой денотат, выполняющий текстообразующую функцию и обладающий определенной целеустановкой, в соответствии с чем сформировано внутренне и внешне организованное относительно самостоятельное смысловое целое [1].

Онтологический субтекст детской энциклопедии обычно включает в себя терминологизированную (номинативную) метафору – «слово и словосочетание, один из метафорических лексико-семан-

тических вариантов которого имеет устойчивый лингвистический смысл. Главный признак подобных метафор – это стандартность (неоднократность) их использования в одном и том же лингвистическом значении» [4]. В этой роли активно употребляются общелитературные, межстилевые устойчивые обороты и неспециальная лексика общенаучного употребления, которая является аналогом терминов: *глухой согласный, мягкий/твердый согласный, обособленные члены предложения, корень слова, словообразовательное гнездо, сильное/слабое управление, одушевленное/неодушевленное существо, оттенки словесных значений, волна звучности, сильные и слабые позиции фонем, щелевые согласные, морфемные швы, потенциальные слова* и мн. др. Симметрично развиваются контекстуальные специализированные значения: Слово *служит* (используется) для называния [8, с. 22]. Они (морфемы. – А. Г.) *переходят* из слова в слово (повторяются), *сохраняя свое значение*. ... [Там же]. Звуки и морфемы *входят* (включаются) в состав слова [8, с. 27].

Кстати, номинативных метафор в тексте детской энциклопедии немного: преимущество отдано метафоре когнитивной и образной: последняя прежде всего связана с повседневной практикой взаимодействия ребенка с окружающим миром.

Основные метафоры онтологического субтекста: язык есть объект, язык есть механизм, язык есть продукт (*речевая продукция, т. е. собственно речь*), язык есть игра, язык есть дело, язык есть поле, язык есть замкнутое целое, язык есть конструктивное единство, язык есть картина, язык есть процесс, язык есть живая система, язык есть динамичная структура, язык есть текучий конгломерат, язык есть ткань, язык есть творческая деятельность, язык есть открытая среда, язык есть непрерывный поток [2; 7].

Наиболее распространенной является метафора *игры*. Так, в разделе «Синтаксис» главные члены предложения сравниваются с участниками спектакля: «*И все-таки все языки мира (а именно они являются здесь главными режиссерами) решили, что если эта роль и похожа на какую-то другую, то выбирать нужно только из двух – деятеля и адресата*» [8, с. 348]. Система надежных ролей «разбужает» всегда только из-за стремления наиболее точно указать, где находятся и куда движутся участники ситуации [Там же]. В других разделах языковое явление также сравнивается с актером: *Много ролей у буквы Б. Никаких звуков она не передает, только безработной ее не назовешь* [8, с. 114]; *Слова без грамма-*

тики – актеры без роли [8, с. 159]. Игра может быть карточной: *В языке типичные джокеры – местоимения* [8, с. 21].

Язык ассоциируется с открытой средой, **пространством**: *Синтаксический мост через пропасть, разделяющую слово и предложение* [8, с. 239]; *Но подлинное царство синтагм – это синтаксис* [8, с. 34]; *...границы между морфемами внутри одного слова могут перемещаться. <...> Граница между морфемами сдвинулась влево* [8, с. 396].

В разделе «Словообразование» язык представлен как **конструктивное единство, как механизм, инструмент, деятельность**: *Секрет языка в том, что он не просто большая груда слов. Язык – умный, удобный и очень гибкий инструмент* (135). Морфемы – *«стройматериалы слова»* [8, с. 139]. Слова подразделяются на *«готовые» и «сделанные»*. Процесс образования новых слов сравнивается с *цепной реакцией* [8, с. 138], а морфемный анализ слова – с игрой в кубики: *кубики-морфемы* [8, с. 139]. Продуктивные и непродуктивные аффиксы названы *работягами и бездельниками* [8, с. 141]. Описываются *деятельные морфемы и бездеятельные суффиксы* [8, с. 141].

В разделе «Лексикология» язык уподобляется **ткани**: *Слова существуют в языке не сами по себе. Каждое из них включено в живую ткань языка, связано со множеством других слов нитями сходства и различий, подчиняется сложным правилам сочетаемости* [8, с. 81]; *морфемные швы* [8, с. 363], *скрытые швы* [8, с. 392], *сдвиг морфемного шва* [8, с. 364].

В разделе «Фонетика» язык/речь – это непрерывный **поток**, который то останавливается, то преодолевает преграды: *волна звучности, струя воздуха, воздух просачивается в щель* [8, с. 84–86]. Субстантивная метафора-термин звуковая **цепь**, идущая от Соссюра, – это не простое изменение значения слова «цепь», но и элемент более общего метафорического представления об акустической стороне речи, куда в качестве частных элементов включаются и звенья цепи, и разрывы цепи, и слитность цепи.

Метафора «язык – творчество»: *Творческая суть языка проявляется не только в том, что он отсеивает всё чуждое ему. Он еще и принимает, «усыновляет» всё ценное, что появляется в речи* [8, с. 47].

Широко распространены и другие базовые языковые метафоры – метафорические модели, объединяющие широкий спектр семантических соотношений «номинативное значение → образное,

переносное метафорическое значение». Как правило, это персонифицированные (антропоцентрические) метафоры, основанные на фундаментально значимом разграничении – способности отличать живое от неживого. «Данная метафорическая модель позволяет представить описываемые учеными процессы как объективно протекающие, независимые от исследователя, равные ему по самостоятельности и активности, работая, в конечном итоге, на эффект объективизации научного знания» [5].

Можно выделить несколько блоков **антропоцентрических** метафор:

- родственные связи: *глагол* вынуть – **родственник** глаголов *отнять* – *отнимать*; *занять* – *занимать* [8, с. 154]; *Хорошо, если у слова много родственников, тогда больше надежды найти среди них «влиятельного»* [8, с. 121]; о наречиях **ДОМА**, **ДОМОЙ**, **ВЕЧЕРОМ** и др.: *Все они в прошлом – имена, они – дети существительных* [8, с. 49];

- социальные роли: *существительные-«руководители»* [?, с. 218];

- возраст: *тексты-долгожители* и *тексты-юнцы* [8, с. 480]; *Сложносокращенный способ – самый молодой способ словообразования* [8, с. 143];

- внешность: **красота** и **стройность** формального синтаксиса [8, с. 218];

- черты характера: *язык с «придирчивыми» морфемами* [?, с. 369]; *свои слабости* *глоттохронологический метод* обнаружил почти сразу, как только был изобретен [8, с. 387]; один из самых **непредсказуемых** – *глагол бояться* [8, с. 271]; *в отношении рода и пола английский язык оказался более «скрытным», чем русский* [8, с. 345]; *Корень слова такой маленький, невыразительный и непонятный* [8, с. 153]; *Русское письмо отказывается обозначать позиционные изменения звуков* [8, с. 119];

- темперамент, поведение: **активный** синтаксис [8, с. 221]; о морфеме: *маленькая, да удаленькая* [8, с. 137]; *Это какой-то очень короткий звук, то ли [а], то ли [ы] – что-то среднее. Кажется, что он еле-еле «втиснулся» между согласными* [8, с. 82];

- взаимоотношения: *Запятые с запятыми мирно сосуществуют* [8, с. 239]; **Виновата** *фонетика* [8, с. 115]; *Мы убедились, что русская фонетика «с характером», звуки «беспокойные» под влиянием фонетической позиции* [8, с. 117];

- речемыслительная и другая деятельность: *При этом каж-*

дый **язык по-своему решает**, что включать в сферу грамматики, а что – нет [8, с. 159].

Реже осуществляется перенос «язык – природные явления»: вода, огонь, земля, воздух, зооморфная и флористическая метафора и пр.: *Лингвистика является одной из ветвей семиотики* [8, с. 14]; *синтаксические деревья* (о трансформационной грамматике Н. Хомского [8, с. 218]; *обозначающее – «добыча» органов чувств*; *Унификсы дают побеги* [8, с. 154].

Методологический субтекст – это своеобразные навигационные средства, при помощи которых авторы детской энциклопедии указывают адресату путь к правильному пониманию лингвистического явления; помогают понять юному читателю, каким образом должно быть распределено его внимание, чтобы лингвистическая информация была усвоена им оптимальным образом. Основная задача методологического субтекста – репрезентировать методы, способы и пути получения, развития и обоснования лингвистического знания. Здесь метафорически репрезентируются процесс познания (*ход научного исследования, сформировалось научное направление*), система аргументации (*в рамках этой теории*); метафоры представляют абстрактные сущности как объект (*собирать и обобщать факты, большей части вопросов*), как пространство (*на рубеже двух направлений в науке*) и движение в этом пространстве (*Фердинанд де Соссюр свел задачу изучения...*). Способы действия ученого-лингвиста изображаются как конструирование и деконструирование: *разбор слова по составу*.

Методологический субтекст может существовать как метафорическая вторичная номинация в семантическом поле «речевая деятельность», которая представлена в виде глаголов с вторичным метафорическим значением обозначения речедеятельности. Они выполняют в данном семантическом поле определенную номинативную функцию – назвать процесс речевой деятельности в контексте конкретной ситуации речевого общения: *выдвинуть, затронуть, касаться, обрисовать, осветить* и т. п.

Метафоры представлены в научно-популярном тексте особым образом, чтобы неопытный молодой читатель энциклопедии смог их «увидеть». Чаше всего встречается простейший случай метафоры: форма «А – это В», где А и В – имена существительные: *В языке типичные джокеры – местоимения* [8, с. 21]; *Слова без грамматики – актеры без роли* [8, с. 159]. Еще один распространенный способ оформления изучаемого явления – кавычки: *существительные*

«руководители» [8, с. 214], *Знак парное тире «съедает» первую из двух запятых, но спокойно совмещается со второй* [?, с. 345]. Еще один способ – подготовка юного читателя к появлению метафоры на протяжении всего микротекста: *Глоттохронология М. Сводеша нацелена лишь на то, чтобы выявить **время**, когда язык распался... <...> Пользоваться им так же надежно, как определять **время** по солнечным **часам** ночью, освещая их горячей спичкой. <...> Появятся ли у лингвистов-историков надежные **часы** – покажет будущее* [8, с. 387].

Детская энциклопедия призвана формировать не только научную, но и аксиологическую картину мира учащихся, давать представление о таких универсальных ценностях, как *добро, зло, справедливость* и пр. Абсолютной ценностью является *нравственность*, которая задает общее направление деятельности и общения в образовательной сфере. Включая метафоры в аксиологический субтекст, авторы статей детской энциклопедии формируют у школьников представления об этих ценностях: *Предлоги **помогают** выражать надежные отношения* [8, с. 159], *Подыскивая проверку, мы **освобождаем** звуки **слабых** позиций **от** «влияния», «**угнетения**», «**порабощения**» позицией* [8, с. 118].

Метафора в детской энциклопедии – один из способов адаптации научного текста к восприятию неподготовленного читателя. В основе адаптации лежит процесс популяризации знания, включающий ряд процедур обработки текстов, нацеленных на облегчение их восприятия и понимания реципиентами. Этот процесс сопровождается смысловым переходом из одной реальности (как правило, теоретической) в другую (реальность обыденного сознания). Для этого автор должен найти способ снизить до минимума уровень абстрактности в научном тексте и дать возможность школьнику представить лингвистический материал в образной ассоциативной форме, то есть в той форме мышления, которая является для него обыденной.

Библиографические ссылки

1. **Баженова Е. А.** Научный текст в аспекте политекстуальности / Е. А. Баженова. – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2001. – 272 с.
2. **Васильева С. Г.** К проблеме образного поля лингвистики [Электронный ресурс] / С. Г. Васильева, С. А. Зливко // Русская и сопоставительная филология. – Режим доступа: <http://www.ksu.ru/fil/kn7/index.php?sod=12>.

3. **Гаврилова А. А.** Управление пониманием читателя научного текста с помощью метатекстовых средств (на материале научных текстов русского и немецкого языков) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 «Теория языка» / Гаврилова А. А. – Саратов, 2009. – 23 с.
4. **Зливко С. Д.** Терминологизированная метафора в лингвистических текстах (на материале работ известных русских языковедов) / С. Д. Зливко // Актуальные вопр. соврем. науки и образования : сб. материалов V общерос. науч.-практ. конф. – Красноярск : Науч.-иннов. центр, 2010. – Вып. 2. – С. 58–60.
5. **Мишанкина Н. А.** Метафорические модели лингвистического дискурса [Электронный ресурс] / Н. А. Мишанкина. – Режим доступа: <http://www.tsu.ru/000063105/324/image>.
6. **Резанова З. И.** Метафорический фрагмент русской языковой картины мира: ключевые концепты / З. И. Резанова. – Воронеж : РИЦ ЕФ ВГУ, 2003. – Ч. 1. – 210 с.
7. **Резанова З. И.** Метафора в лингвистическом тексте: типы функционирования / З. И. Резанова // Вестн. Томск. гос. ун-та. Сер. «Филология». – 2007. – № 1. – С. 18–29.
8. Энциклопедия для детей. Т. 10. Языкознание. Русский язык / гл. ред. М. Д. Аксенова. – М. : Аванта+, 1998. – 704 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 821.161.2-31.09

Ю. А. Гладкая

Херсонский государственный университет

ИНДИВИДУАЛЬНО-АВТОРСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ КОНЦЕПТА «СТЕПЬ» В ЛИТЕРАТУРЕ XIX ВЕКА

Аналізується концепт «степ» як елемент російського мовного менталітету та культури. Розглядаються загальні й специфічні риси в загальнонаціональному та художньому концепті «степ».

Ключові слова: концепт, картина світу, художній концепт.

Анализируется концепт «степь» как элемент русского языкового менталитета и культуры. Рассматриваются общие и специфические черты в общенациональном и художественном концепте «степь».

Ключевые слова: концепт, картина мира, художественный концепт.

Analysis concept “steppe” as an element of language mentality and culture. Discusses the general and specific features of national and artistic concept “steppe”.

Key words: concept, picture of the world, artistic concept.

Концепты являются составными элементами национально-языковой картины мира, они несут на себе отпечаток истории, культуры, быта, характера, мировоззрения этноса [3, с. 43]. Ученые-русисты многое сделали как для разработки теоретических проблем описания языковой картины мира, так и для описания концептосферы русского этноса и формирующих ее конкретных концептов (Е. С. Кубрякова, Д. С. Лихачев, З. Д. Попова, И. А. Стернин и др.). В последнее время ученые все чаще обращаются к изучению художественных концептов, отражающих авторское мировидение (В. А. Маслова, О. В. Беспалова, Л. А. Петрова).

Основной задачей нашей работы является изучение концепта *степь* как одного из фрагментов общезыковой картины мира русского этноса, выявление его общих черт и характеристик (то есть ядра концепта) и исследование специфических черт концепта *степь* (то есть интерпретационного поля) на материале художественных произведений XIX столетия.

Как показал анализ словарных дефиниций толковых и этимологических словарей [1; 4; 8–10], общенациональный концепт *степь* обладает такими чертами: «безлесное пространство», «бедное влагой», «в большей или меньшей степени ровное», «с травянистой растительностью», «с сухим климатом», «расположенное на огромном пространстве».

Но характеристики концепта *степь*, которые отражены в словарях, являются лишь смысловым ядром концепта [6], для более глубокого исследования концепта *степь* мы и обратимся к интерпретационному полю, содержащему «оценки и трактовки содержания ядра концепта, национальным, групповым и индивидуальным сознанием» [5, с. 16].

К такого рода трактовкам индивидуальным сознанием следует отнести и художественный концепт «как частную реализацию концепта культуры» [7].

По определению В. А. Масловой, художественный концепт отличается тем, что, «во-первых, в основе его связи с окружающей действительностью лежит ассоциация; во-вторых, художественный концепт включает в себе не только потенцию к раскрытию

образов, но и разнообразные эмотивные смыслы; в-третьих, художественный концепт тяготеет к образам, это комплекс понятий, представлений, чувств, эмоций, иногда даже волевых проявлений, возникающий на основе художественной ассоциативности. Чем богаче культурный и эмоциональный опыт поэта, тем глубже и обширнее его концепты» [3, с. 34–35].

Так, несмотря на то, что толковые словари дают определение степи как ровного пространства, у С. Т. Аксакова степь холмиста и даже гориста. Степь *«по большей части неровная, волнистая, местами довольно лесная, даже гористая, с горными кряжами, сыртами и увалами»*; у А. П. Чехова степь *«перехвачена цепью холмов»*; И. С. Тургенев же, напротив, говорит о том, что с приближением к степи *«холмы все мельче и мельче...»*.

Относительно климатических условий степи художественный концепт, так же как и общенациональный, свидетельствует о сухом климате – но при этом облекая данную характеристику в окказиональные метафоры и эпитеты. У П. А. Вяземского в стихотворении *«Ах ты степь моя!»* это *«Огненное море, зноем пышет и палит, воздух сжатый, душный день, ни прохладной тучки тень»*, у Максима Горького – *«знойным куполом безоблачного неба, дорога... жгла нам ноги»*, у И. А. Бунина *«От зноя травы сухи и мертвы»*, что тоже является свидетельством очень сухого и знойного лета.

В зависимости от климата и расположенности степь у каждого писателя меняет цвет: у Н. В. Гоголя *«зеленая, зелено-золотая»*; у Максима Горького степь – это *«черное блюдо, серая, покрытая синим знойным куполом»* земля; у А. П. Чехова степь плывет в *«лиловой дали»*. Мы видим, что степь у художников слова «преображается» – это уже не только пустое и огромное пространство; это пространство переливается оттенками желтого, зеленого, расцвечивается красками миллионов цветов.

Неоднороден взгляд авторов и в отношении водных ресурсов степи: у Н. В. Гоголя это *пустыня*, а вот С. П. Аксаков видит степь *«с родниковыми ручьями, степными речками и озерами»*.

Периферийная часть концепта *степь*, отражающая индивидуально-авторское мировидение, содержит разнообразные по своей природе когнитивные признаки – растительный покров, наличие множества птиц, нераспаханность.

Частым атрибутом степи является ковыль, что не только представляет собой характеристику растительного мира, но и говорит о незаселенности, нераспаханности территории: даже на одиножды

вспаханной земле ковыль перестает расти. Эту черту подтверждают и строки С. Аксакова о «*ковылистой нови, никогда не паханной земли*», и Н. В. Гоголя, где степь – это «*девственная пустыня*». О незаселенности степи в стихотворении «Степь вечером» говорит также А. Фет: «*Нигде жилья не видно*»; у Ф. Достоевского в «Записках у Мертвого моря» встречаем «*незаселенные вольные степи*». Следует предположить, что степь, в представлении С. П. Аксакова, не заселена оседлым народом, поскольку в «Записках ружейного охотника» мы встречаем «*кочевых башикирцев*», то есть степь часто служила временным пристанищем для кочевников.

Но отметим, что не у всех авторов степь – нераспаханное пространство. У Максима Горького в описании степи мы встречаем «*полосы сжатого хлеба*», а у А. А. Фета в степи «*наливается рожь*».

Не отмеченной в словарях, но отраженной практически у всех исследуемых авторов характеристикой является населенность степи множеством птиц. У Н. В. Гоголя степное раздолье наполнено криками таких птиц, как «*чайка, тучи диких гусей, ястребы*», у А. П. Чехова в степи – «*чибицы, коршуны, кобчики и совы*», у А. А. Фета «*перепел откликнулся, скрипят коростели*». Звуковое наполнение степи создают и насекомые: «*Кузнечики, сверчки, скрипачи и медведки затянули в траве свою скрипучую, монотонную музыку...*», – такие строки встречаем у А. П. Чехова в повести «Степь».

Специфика месторасположения степного простора, как правило, зависит от того, где родился писатель или поэт, или от замысла и тематики произведения. Н. В. Гоголь в повести «Тарас Бульба» описывает Украину, поэтому и локализация степи – это «*Юг... до самого Черного моря*»; у Ф. М. Достоевского степь также «*растлилась к югу*», а для С. Т. Аксакова степь – это «*Оренбургская губерния*»; П. А. Вяземский отождествляет степь с «*Бесконечной Россией*», возвышая таким образом концепт *степь* до символа родины – России.

Постоянным, повторяющимся у всех художников слова признаком концепта степь является ее обширность, что отражает и общенациональный концепт. Но при этом каждый писатель использует индивидуальные, окказиональные вербальные средства для описания этого признака: у И. С. Тургенева степь «*безграничная, необозримая*»; у П. А. Вяземского она «*широко на просторе, поперек и вдоль лежит*», А. А. Фет отождествляет бескрайность степи с морем: «*Всё степь да степь, Безбрежная, как море*»; у Ф. М. Достоевского степь «*Растлилась непрерывной скатертью тысячи на*

полторы верст», у Максима Горького степь раскинулась «*богатырским размахом*», а у И. А. Бунина степь и вовсе «*без границ*». Подобные определения необъятности степного простора находим практически у всех авторов, и лишь С. Т. Аксаков говорит о том, что степь – это «*пространство... иногда на несколько сот верст в окружности, а иногда небольшое*». Эпитеты *широкая, бесконечная, раздольная* эксплицитно связывают образ *степи* с чертами характера русского человека, с присущей ему тягой к большим и открытым пространствам, раздолью.

Как видим, ядро концепта *степь*, «попадая» в художественное пространство, «обрастает» новыми специфическими признаками.

Так, новыми, не зафиксированными в словарях, относящимися к интерпретационному полю признаками концепта *степь* стали: холмистость пространства (С. Т. Аксаков, А. П. Чехов), присутствие родниковых ручьев (С. П. Аксаков), разнообразная цветовая гамма степи (от черного до бело-лилового), незаселенность (А. В. Кольцов, А. А. Фет, Ф. М. Достоевский), указание на то, что иногда степь – это небольшое пространство (С. Т. Аксаков), огромное количество птиц (Н. В. Гоголь, А. А. Фет, А. П. Чехов). Совсем не указано в словарях о возделанности, распаханности степи. В художественном концепте эта характеристика расходится на два диаметрально противоположных вектора: распаханная земля с посевом (А. А. Фет, Максим Горький) – и нетронутая земля, никогда не обрабатываемая человеком (С. П. Аксаков, А. В. Кольцов, А. К. Толстой, Н. В. Гоголь).

Такое разнообразие, а иногда и противоречивость индивидуально-авторских характеристик степи объясняется неоднородностью реально существующих степных ландшафтов, воссоздаваемых в авторских текстах, и/или результатом слияния индивидуального авторского мировидения с художественным замыслом, идейной концепцией произведения.

Таким образом, при исследовании художественных текстов XIX ст. было выявлено, что помимо характеристик, отражающих ядерные когнитивные признаки концепта, исследуемые тексты содержат еще и индивидуально-авторские характеристики степи. Писатели – носители языка, используя общепринятый ментально-языковой фонд, вводят в него свое окказионально-авторское мировидение, создают свои художественные модели мира, художественные концепты, обогащая тем самым русскую национальную культуру в целом.

Библиографические ссылки

1. **Даль В. И.** Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – СПб., 1998. – 987 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузгина. – М. : Наука, 1996. – 174 с.
3. **Маслова В. А.** Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / В. А. Маслова. – 3-е изд., испр. – М. : Флинта ; Наука, 2007. – 269 с.
4. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1998.
5. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / З. Д. Попова и др. ; отв. ред. В. М. Пименова. – 3-е изд., испр. и доп. – Севастополь : Рибэст, 2009. – 216 с.
6. **Степанов Ю. С.** Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М., 1997.
7. **Тарасова И. А.** Художественный концепт: диалог лингвистики и литературоведения / И. А. Тарасова. – Саратов, 2010.
8. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. – Т. 3. – М., 1939.
9. **Фасмер М.** Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – М., 1986.
10. **Цыганенко Г. П.** Этимологический словарь русского языка / Г. П. Цыганенко. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. шк., 1989.

Источники

1. **Аксаков С. Т.** Записки ружейного охотника Оренбургской губернии / С. Т. Аксаков. – М. : Правда, 1987. – 256 с.
2. **Бунин И. А.** Избранное: поэзия, проза / И. А. Бунин. – К. : Вища шк., 1987. – 624 с.
3. **Вяземский П. А.** Поэзия / П. А. Вяземский ; предисл. В. И. Коровина. – М., 1991. – 367 с.
4. **Гоголь Н. В.** Избранное / Н. В. Гоголь ; вступ. ст. П. А. Николаева. – М. : Просвещение, 1986. – 400 с.
5. **Достоевский Ф. М.** Полн. собр. соч. : в 30 т. / Ф. М. Достоевский. – Л., 1972. – Т. 4. – 578 с.
6. **Горький Максим.** Избр. произведения. В 3 т. Т. 1. Рассказы и повести / Максим Горький ; предисл. А. Овчаренко ; примеч. С. И. Семашкиной. – К. : Дніпро, 1987. – 451 с.
7. Русская поэзия XIX – начала XX века / редкол.: Г. Беленький, П. Николаев и др. ; сост. и вступ. ст. Н. Якушина. – М. : Худож. лит., 1989. – 863 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 82:371.3

А. Ю. Гречанова

Луганський медичний університет

**ТЕРМІН ЯК ХУДОЖНІЙ ТРОП
(на матеріалі поетичних творів)**

Зроблено спробу на конкретних прикладах довести можливість «безобразної», нейтральної термінологічної лексики набувати яскравості й емоційності. Розглянувши декілька поетичних творів, доходимо висновку, що термін у непрямому значенні може вживатися і як епітет, і як метафора, і як порівняння. З новими відтінками термінологічна лексика створює неповторні, яскраві образи.

Ключові слова: термін, значення, поетичний твір, метафора, епітет, порівняння.

Предпринята попытка на конкретных примерах доказать возможность «безобразной», нейтральной терминологической лексики приобретать яркость и эмоциональность. Рассмотрев несколько поэтических произведений, приходим к выводу, что термин в не прямом значении может использоваться и как эпитет, и как метафора, и как сравнение. С новыми оттенками терминологическая лексика создаёт неповторимые, яркие образы.

Ключевые слова: термин, значение, поэтическое произведение, метафора, эпитет, сравнение.

In this article the author tries in some examples to prove the possibility of neutral terminal lexicon to become bright and emotional. Having reviewed several works of poetry, we conclude that the term in the indirect value can be used as an epithet, and metaphor, and as a comparison. With the new shades of terminological lexicon creates unique, bright images.

Key words: term, value, poetry, metaphor, epithet, comparison.

На сьогодні тема вживання термінів у художньому тексті потребує більш детального й ретельного вивчення, бо це є тенденцією в сучасній українській мові.

Використання термінів у художній літературі зумовлене тим завданням, яке ставить автор, його естетичним смаком і майстерністю. У тексті твору терміни виконують певні стилістичні функції. У цій статті ми зупинимося саме на медичній лексичі, яка є однією

з найдавніших фахових термінологій. Вона формувалась на власній мовній основі, засвоюючи все те, що на час її творення виробила світова цивілізація.

Для мови сучасної художньої літератури характерна стильова взаємодія. Образна мова вирізняє твори художньої літератури з-поміж інших текстів. Вона не обмежується традиційними тропами та фігурами, а наповнює естетичним змістом «безобразні» мовні елементи, перетворює їх у систему художньо-мовного бачення світу. До таких «безобразних мовних елементів» відносимо, зокрема, термінологічну лексику.

Мова художньої літератури загалом і поетична зокрема прагне до оновлення слова, видобування з лексичної семантики нових значеннєвих нюансів, відтінків. При цьому не тільки змінюються особливості слововживання, а й виявляється тенденція до зміни синонімічних та антонімічних відношень. У художніх текстах термін втрачає свої специфічні ознаки, набуваючи додаткових, а то й зовсім інших смислових значень – він виступає елементом образної системи мови [1, с. 200].

Простежимо використання медичної термінології в поезії. Часто медична професійна лексика в сучасних українських віршах вживається у своєму прямому номінативному значенні. У мові сучасної української поезії медичні терміни у своєму номінативному значенні можуть позначати *органи тіла та їх опис за системами органів* (кров, мозок, пульс, слина); *хвороби та їх перебіжний характер* (мозоль, СНІД); *синдроми та симптоми* (депресія, конвульсії); *методи обстеження пацієнтів* (психоаналіз); *лікарські препарати* (таблетки, трамадол, кокаїн, спирт, валідол).

Поетична мова творів характеризується застосуванням різноманітних тропів. Тропи (грецьк. *tropos* – зворот мови) – використовувані в художній творчості слова і звороти, вжиті не в їх прямому, а в образному, переносному значенні, що надає тексту художньо-образної виразності, емоційності, поетичності.

Найпростішим видом тропів вважається епітет (грецьк. *epitheton* – прикладка, додаток) – художнє означення, що виділяє і образно змальовує якусь характерну рису чи ознаку людини, предмета, явища, викликає певне емоційно-оцінне ставлення до них, за допомогою якого автор підкреслює певну властивість чи рису зображуваного предмета [2, с. 79].

У сучасному літературознавстві прийнято розрізняти прості (звичайні) і метафоричні епітети. Прості епітети використовуються

в прямому значенні і не мають елемента перенесення, наприклад: «І була її музика – *жилавий сурогат*» (Н. Дьомова).

Метафоричні епітети характеризуються перенесенням ознак і властивостей одних предметів на інші, наприклад: «І коли Ваш не вичахлий попіл // прогають *застояні мозки*» (О. Забужко); «Пора ялинок – тонкий *хірургічний шов*» (Н. Дьоміна).

Сучасні дослідники поетичної мови (В. Пахаренко, Т. Крайнікова) визначають також метонімічні: «Місяць, *вагітний* мріями» (О. Багрянцева); «Блакитноока *смерть* // цілує вас в уста» (Н. Чибісова); гіперболічні («Погнутий *судорожжю* слів // корозій жестів // не може третій ув імлі // очей отверзти» (І. Андрусак); іронічні епітети.

Нерідко в мові сучасних українських поезій медична професійна лексика зустрічається у складі порівнянь, зазнаючи певних семантичних зрушень, стилістично забарвлюючись. У різних порівняльних зворотах спостерігаємо неоднакові рівні семантичних зрушень у термінах.

Порівняння (лат. comparatio) – словесний вираз, у якому уявлення про зображуваний предмет конкретизується шляхом зіставлення його з іншим предметом; троп, пояснення одного предмета через інший, подібний до нього. В основі порівняльних експресивних зворотів може лежати порівняння особливостей характеру, рис, здібностей людини.

У сучасних поезіях найчастіше використовуються прості (непоширені) порівняння, в яких додатковий предмет порівняння лише характеризується двома-трьома словами. Наприклад: «Щасливий день, мов погляд *породіль*» (Н. Новікова); «Я гуляю поміж вас, // Світ для мене як *наркотик*» (О. Бик); «Це розвага з найдешевших: тільки гріх і гріх, як *рана*, тут ніжно не візьме з пана серце й душу» («Фотопластикум»).

У художній мові наявні й розгорнені (поширені) порівняння, в яких додатковий предмет характеризується докладно: «Теплий, мов // *вагітна кішка* // на колінах // у зоряну вересневу ніч» (С. Повалєєва); «Вірші – як вина із *крові*» (Н. Чибісова); «Нічний вібруючий бузок. // Під вікнами, як сіль у *рані*» (С. Жадан).

З метою всебічного зображення предмета у тексті художнього твору письменники застосовують і два-три порівняння, наприклад: «Коли останнє ім'я видихуєш разом з повітрям // бо *смерть* наче білий цукор обліплює *зуби*, *ясна* // зі *смертю* приходить терпіння, спускається і дається // і починається тиша, тиша раптова вчасна // в якій не чути нічого, навіть власного *серця*» (С. Жадан).

Справжній майстер слова відчуває постійну потребу, жадобу новизни у творчості. Можливості цього закладені в природі самої мови – мови взагалі і мови художньої зокрема.

Потяг до метафоризації, зокрема спеціальної лексики, – типове явище у сучасній українській поезії.

Метафора – перенесення назви з одного предмета, явища на інший предмет, явище за їхньою схожістю [3, с. 89].

Аналіз сучасних українських поезій показав, що метафори розрізняють за кольором (прозора ядуча слина), за формою (дірка в серці), за розміром (крапля крові, рості по серці), за місцем (залишу в собі органи), за динамічністю (розкривається аорта), за відчуттям дотику (висохла кров), за функцією (жовч на губах гірчить), за дією (стукай, серце, дійшли до оргазму, відрубували один одному голови), за способом дії (розсилаючи біль по венах).

У поетичній метафорі переносне значення не закріплюється за словом, характеризується перехідністю і можливе тільки в даному контексті. Це явище пояснюється виникненням у художньому тексті особливого типу значення – семантично ускладненого. Найчастіше контекстуальне значення виникає на базі незвичних словосполучень, тобто метафоричний контекст у цьому випадку є мінімальним: «Твоя душа болить, стікає *кров'ю*, // Твоїй душі рятунку вже немає» (С. Жадан); «Стукай, *серце*, – Бог почує» (Ю. Лазірко); «Щиріші за жінок, дерева не знають ні зрад, ні *абортів*, і світ засівають так легко, без жодних зусиль!» (С. Жадан); «Чорні гори, свято *смерті*» (В. Слапчук); «Кава холодна смачніша за *кров*» (О. Германова); «Допоки *серце* чути маєш змогу» (Д. Кубай).

Наведені приклади показують, що слова-терміни у складі метафор набули двопланової семантики, емоційно-експресивного забарвлення. Поняттєві або асоціативні ознаки, які лежать в основі перенесення, становлять основу нового, контекстуального значення.

У словесній структурі метафори особлива роль належить дієслову. Воно створює динаміку, надає всім переносним ознакам рухливості. За своєю природою дієслово здатне викликати таку експресивність слів у метафорі, яка найбільш вразливо діє на емоції. Не випадково метафоризація дієслів найбільш відчутна в поезії. Наприклад: «І доки вечірне сонце береться плівкою жиру, // доки працює прес...» (С. Жадан); «Знову *жовч* на губах гірчить» (А. Тугай); «Знов у грудях стирчить стріла, // І під *серцем* кипить смола» (А. Тугай); «Потім знову мовчати, мовчати, мовчати // доки *нерви* не

стверднуться сіткою дроту // і ховати в очах нуклуїдні карати // чи то крові, чи сліз, чи наруги, чи поту» (І. Андрусак); «Коли *інстинкт* руйнує *епітелій*» (О. Галета); «Починають розплачуватися баблом, // на якому ще не висохла *кров* інкасаторів» (С. Жадан); «І розкриється *аорта* // Кори букової: *інфаркт*» (М. Матіос).

Окрім дієслівних структур, яскравими є приклади атрибутивних метафор: «Далі дзвеніли твої соковиті *гланди*» (С. Жадан); «Осіння *жовч*» (О. Германова); «А світ той і вицахлий наш гріх // хтось розгляда через небесну *лінзу*» (П. Вольвач); «Прозора і ядуча *слина*» (С. Жадан); «Не зігнувши своїх *ревматичних колін*» (М. Савка); «Містечкове товариство у *цнотливому* серпанку» («Фотопластикум»); «Дерева котрого – *криваві рани слів*» (Д. Кубай); «Світ ілюзорності і *анемічних слів, акордів*» (Д. Рудик); «Я стогін двох тисяч земних *породіль*, // І плаче середземний вдовиний» (М. Матіос); «О, чорний цей душі *параліч* // Без втрачених навік очей...» (М. Матіос).

Отже, робимо такі **висновки**: характерною особливістю сучасної поезії є яскраво виражена асоціативність мислення, яка найбільше позначається на вживанні термінологічної лексики і виступає переважно у складі метафоричних мовних образів. Характер образних асоціацій поетів дуже неоднорідний. Певні асоціації пов'язані зі значенням терміна; вони виникають саме як результат застосування термінологічного поняття в якійсь іншій, не пов'язаній з даною терміносистемою сфері людської діяльності. Підставою для такого перенесення терміна є близькість його значення до певних понять даної сфери людських стосунків. Як правило, термінологічне слово набуває при цьому більш узагальнюючого, значно ширшого від свого термінологічного поля значення. Проте основне його значення зберігається і лягає в основу художнього образу.

Бібліографічні посилання

1. **Виноградов В. В.** Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика / В. В. Виноградов. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 255 с.
2. **Бандура О. М.** Мова художнього твору : нарис / О. М. Бандура. – К. : Дніпро, 1964. – 121 с.
3. Словник-довідник з культури мови / Д. Гринчишин, А. Капелюшний та ін. – 3-тє вид., випр. – К. : Знання, 2006. – 367 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 81'42

О. В. Заболотська

Херсонський державний університет

ІМПЕРАТИВНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ В ПОЕЗІЇ К. СЕНДБЕРГА

Розглянуто актуальну проблему сучасної лінгвістики, зокрема визначення функцій імперативних конструкцій у поетичному дискурсі на прикладі віршів К. Сендберга.

Ключові слова: імперативні конструкції, структурно-синтаксичні особливості, прагматичні функції.

Рассматривается актуальная проблема современной лингвистики – определения функций императивных конструкций в поэтическом дискурсе на примере стихотворений Карла Сэндберга.

Ключевые слова: императивные конструкции, структурно-семантические особенности, прагматические функции.

Article examines the actual problem of modern linguistics, in particular functions of imperative constructions in English poetic discourse in poems by C. Sandburg.

Key words: imperative constructions, structural and syntactic peculiarities, pragmatic functions.

Наказовий спосіб як одна з найдавніших мовних категорій завжди привертала увагу дослідників. Основним засобом вираження цієї категорії в мові є імперативні речення, які широко вживаються в усній та письмовій мові і мають великий спектр відтінків і різноманіття форм. У зв'язку з цим такі конструкції неодноразово ставали предметом вивчення як вітчизняних, так і зарубіжних лінгвістів (Л. А. Бірюлін, Є. І. Беляєва, В. В. Бузаров, Г. П. Молчанова, Є. А. Натанзон, Н. В. Перцов, В. С. Храковский, А. П. Володін, Д. М. Шмельов, Д. А. Штелінг, Д. Болінджер, К. Л. Хамблін, А. Сосновська та ін.).

Як відомо, наказовий спосіб виражає безпосереднє волевиявлення, звернене до співрозмовника, яке може мати форму команди, прохання, попередження тощо. Відповідно наказовий спосіб, як і умовний, передбачає в своєму значенні вираз бажання. Відмінність

наказового способу від умовного полягає в тому, що він передбачає «негайне» виконання бажання, прохання. При цьому реалізація дії не викликає сумнівів, тоді як умовний спосіб не передбачає виконання дії, а його реалізація ставиться під сумнів [3, с. 63].

Найпоширенішою формою вираження волевиявлення в англійській мові є імперативні конструкції. Маючи значний емоційно-вольовий потенціал, імперативні конструкції широко вживаються в мовленні та у зв'язку з цим являють собою цікавий об'єкт дослідження.

Отже, під імперативними висловлюваннями традиційно розуміються такі висловлювання, які безпосередньо звернені до адресата і виражають спонукання адресата до дії (Л. С. Бархударов, Д. Я. Штелінг, В. С. Храковський та ін.). До цього поширеного визначення Г. Молчанова додає, що «імперативні висловлювання передбачають дію, виконання якої залежить від волі адресата, іншими словами – це цілеспрямована дія» [7, с. 29]. Імперативні висловлювання припускають діалогічну ситуацію спілкування. Обидва співрозмовники є учасниками мовного акту. Зазначені висловлювання входять в систему спонукальності і є основним засобом її вираження.

Мета статті – розглянути підходи до вивчення імперативних висловлювань та виявити їх функції на прикладі віршів К. Сендберга.

Вбачається доцільним розглянути дані висловлювання з урахуванням різних підходів до аналізу мовних явищ, які існують в сучасній лінгвістиці, зокрема з погляду структурно-синтаксичного, прагматичного та когнітивного підходів.

З погляду структурного підходу, дослідники (В. В. Бузаров, Г. П. Молчанова, Л. С. Бархударов, Д. А. Штелінг) характеризують імперативні висловлювання як одноелементні. У зв'язку із цим вони часто належать до розряду односкладних речень, що містять групу присудка. Разом із тим дієслівний елемент імперативного висловлювання позбавлений будь-яких форм словозміни, а отже, позбавлений граматичних дієслівних категорій: у імперативі немає диференціації дієслівних форм за часом, і вони не змінюються за особами та числами.

Говорячи про структурні особливості імперативних висловлювань, не можна обійти увагою питання наявності або відсутності в них підмета, а також питання про морфологічні способи його вираження. Усі дослідники, що займаються питаннями імперативу,

підкреслюють його зв'язок із другою особою, при цьому особою, що є істотою.

Наприклад, Р. Кверк виділяє три можливих способи вираження підмета, яким можуть виступати: а) займенник другої особи “you”: “You come first”; б) невизначено-особові займенники: “Somebody open the door”; в) імена власні: “Jack and Susan stand over there”. Однак Є. Крейзінг вважає єдино можливим способом вираження підмета в імперативному реченні займенник “you” [3].

Згідно з морфологічним підходом Є. Я. Палатова висловлює думку, що підмет, виражений невизначено-особовими займенниками “everybody”, “somebody”, “someone”, функціонує як заступник займенника “you”: “everybody” і “all” вживаються як скорочені форми “all of / you”, “somebody” [3].

Проте багато лінгвістів підтримують погляд, відповідно до якого більшість імперативних висловлювань зазвичай не мають експліцитно вираженого підмета (В. В. Бузаров, Л. С. Бархударов, Д. А. Штелінг, І. А. Смирницький, Д. Болінджер, О. Есперсен та ін.).

На думку В. В. Бузарова, відсутність підмета є нормою для імперативних висловлювань і їх навряд чи можна віднести до еліптичного типу речення. Невиражений підмет слід розглядати, скоріше, як імпліцитно виражений, ніж як опущений [2, с. 59].

Із формою імперативу пов'язано безліч прагматичних можливостей, які надає мова в розпорядження мовцю, але в той же час його прагматика має досить обмежений вибір, це тільки прагматика спонукання. За її межами залишається безліч інших комунікативно-прагматичних інтенцій мовця.

Однак усередині діапазону спонукання можливі різні градації, починаючи від категоричного наказу, що вимагає беззаперечної покори, до скромного прохання. Диверсифікація спонукань, на думку В. М. Нікітіна, змушує комбінувати імператив із різноманітними інтонаційними та лексичними засобами, вдаватися до непрямого вираження за рахунок імплікацій або, навпаки, прямо називати різновид спонукання за допомогою перформативів директивної семантики (наказувати, веліти, вимагати, просити, благати і т. ін.) [8, с. 17].

Істотними прагматичними факторами директивної ситуації, що визначають прагматичний контекст імператива, як вважає Є. І. Беляєва, є: пріоритетність позиції мовця або адресата, облігаторність/необлігаторність каузируємої дії, бенефективність дії адресанта [1, с. 125].

Беручи до уваги різну силу спонукання, яка визначається ієрархічними відносинами між мовцем і адресатом, а також особливостями ситуації, у рамках якої відбувається спілкування, імперативні висловлювання традиційно поділяються на реквестиви та ін'юнктиви.

Перший тип пропозицій – це висловлювання-прохання. В основному вони мають ввічливу форму і вимовляються з відповідною інтонацією. Спонування до дії в даному типі висловлювання менш категоричне, а його виконання залежить від волі адресата, оскільки він найчастіше знаходиться поза будь-яких ієрархічних відносин із мовцем [1, с. 125].

Залежно від контексту цей тип речень може бути поділено на: а) нейтральні (стримані), б) емоційно забарвлені; в) такі, що виражають благання, розраховані на надання емоційного впливу.

До другого типу – ін'юнктива – належать висловлювання-накази, в яких дієслово стоїть у наказовому способі. Спонування подібного типу спирається на припущення про те, що слухач повинен робити те, що хоче від нього мовець, зважаючи на нерівне соціальне становище учасників спілкування, де той, хто говорить, має більш авторитетне становище відносно адресата. На підставі переданого значення дослідники (Є. І. Беляєва, Г. П. Грайс, В. З. Дем'янков, Г. Г. Почепцов) виділяють три семантичні групи ін'юнктива: 1) наказ; 2) заборона; 3) загроза або попередження. Таким чином, ін'юнктив як прагматичний тип наказових речень характеризується: категоричним характером спонування, обов'язковим виконанням дії для адресата.

Враховуючи суттєві та необхідні прагматичні чинники директивної ситуації, крім перерахованих вище типів пропозицій, вважаємо за можливе, слідом за Є. І. Беляєвою, Г. Молчановою та ін., виділити також ще кілька груп: пропозиція – висловлювання, в яких міститься пропозиція з боку мовця зробити ту чи іншу дію, та порада, в якій мовець висловлює лише думку про доцільність виконання дій для адресата. Комунікативна інтенція цього типу висловлювання – спонування до дії, але це спонування має суто рекомендаційний характер [1, с. 126].

Аби краще зрозуміти функції імперативних висловлювань, які вони виконують у поетичному дискурсі, слід розглянути деякі приклади. Звернемося до вірша Карла Сендберга *"Home Thoughts"* [10].

Вірш, який присвячено дружині письменника Лілієн, написано вже після їх одруження. Автор розповідає про болісні розставання

з коханою через необхідність заробляти гроші, читаючи лекції за кордоном. У вірші відчувається сильне бажання К. Сендберга бути поряд із коханою. Так само близько, як «морські скелі покриті мохом», хоче й він бути біля своєї дружини.

Скеля – символ чесності, надійності, переваги над часом [9]. Звідси використане К. Сендбергом порівняння, підсилене символічним значенням, яке набуває в тексті лексема «скала»: час не власний над коханням, бо воно вічне.

За допомогою порівнянь, використаних автором, *“empty as a beggar's tin cup on a rainy day, empty as a soldier's sleeve with an arm lost”* («жебрак, не маючи нічого в своїй олов'яній чашці в день, коли йде дощ», або як «солдат, що втратив власну руку»), ми відчуваємо цю пустоту, сум та пригніченість, що виникають в його серці від розставання з дружиною.

К. Сендберг намагається передати, яким катуванням є для нього розлука з сім'єю. Ми відчуваємо важкість на душі у письменника. Ці почуття вербалізуються в тексті завдяки вживанню повторів таких фраз, як *“drag on your heart”* та *“the iron drag”*: «Залізний тягар довгих років, що так повільно минають», наповнює серце автора спогадами про дім. Море та ліс уособлюють різні моменти їх життя: бурхливі та більш спокійні, тихі. Символічним є і використання кольорів: зелений – символ життя, весни, молодості, процвітання, ніжності та спокою, у той час як червоний колір – кохання, пристрасть – протистоїть йому [9].

Вдається автор до повтору і у вживанні імперативного висловлювання *“speak to me”*. Автор ніби повідомляє про те, що він хоче почути дружину, поговорити з нею про всі тяготи життя, що йому не вистачає цього спілкування. Він чекає на добрі й ніжні слова про те, як вона сумує і рахує години, що плінуть дуже повільно. Останній рядок звучить наче заклик, відчайдушне прохання самотнього чоловіка, якому не вистачає коханої дружини: *“Speak to...”*. Семантичний аналіз вірша дозволяє інтерпретувати його назву *“Home Thoughts”* не як «Думки про дім», а радше як «Туга за домом», бо дім для автора – це місце, де живуть кохані люди та панує любов.

Отже, імперативне висловлювання не має категоричного відтінку і вживається з дидактичною метою. У вірші воно виконує прагматичну функцію прохання.

Серед інших прагматичних функцій вживання імператива, до яких звертається К. Сендберг, є порада. Цю комунікативно-прагма-

тичну інтенцію автора можна наочно розглянути у вірші *"Stars, songs, faces"* [11].

Вірш починається одразу ж із вживання імперативних висловлювань *"Gather the stars, if you wish it so / Gather the songs and keep them / Gather the faces of women"*. Анафоричний повтор, однакова структура першої строфи акцентують увагу саме на комунікативній інтенції автора, яка виражена у формі імператива. Імперативне висловлювання не має категоричного відтінку і вживається як порада.

Вдаючись до семантичного аналізу, ми доходимо висновку, що *gather* – це збирати, скупчувати, накопичувати.

Усі знають, що коли падає зірка, треба загадати бажання. Тому автор ніби дає пораду збирати зірки, пісні, обличчя жінок та роки. Метафорично він має на увазі, що ми повинні жити, знайомитися та кохати (*"gather the faces of women"*), мріяти (*"gather the stars"*) та весело проводити час (*"gather the songs"*). А потім, коли прийде наш час, ми повинні все це відпустити; просто взяти і відпустити, без суму та жалю. Це підкреслюється вживанням аналітичної форми імператива *"Let the stars and songs go. / Let the faces and years go"*. Імперативне висловлювання також не має категоричності і застосовується як порада.

Кільцевий повтор речення *"Loosen your hands and say goodbye"* показує неминучість розставання з минулим: жінками, веселими роками та мріями.

Усе своє життя ми чогось прагнемо досягнути, отримати, зібрати, накопичити. Це ніби шлях отримання всього, що ми хочемо та на що сподіваємося. Але наприкінці життя все, що ми маємо, – це лише спогади, адже все минає і лише досвід, події та почуття, нами викликані, залишаються й живуть у нашому серці. Ми приходимо в цей світ самотніми та покидаємо його так само наодинці. Тим самим автор наводить нас на думку про те, чи так ми живемо і чи не витрачаємо ми дарма власне життя. Адже ми повинні жити і робити те, що хочемо: *"Gather the stars if you wish it so"*. У будь-який момент наше життя може обірватися, як слова в рядку: *"And then..."*. А тому прожити його ми повинні так, щоб у нас було з чим і з ким прощатися.

Отже, функції імперативних висловлювань у цьому тексті мають прагматичний характер і виражені як директивне висловлювання-порада.

Більш категоричного звучання набуває імператив в іншому вірші К. Сендберга – “*Grass*” [12]. Вірш, написаний у 1918 р., розповідає про події, що сталися набагато раніше. Посиланням на ці події можуть служити назви міст, таких як Аустерліц, Ватерлоо, Гетінгсберг, Віпре, Верден. Але це не просто назви – це місця бойових дій, де загинули сотні тисяч людей.

Зі слів “*Pile the bodies*” починається вірш. Імперативне висловлювання звучить як команда, віддана на полі бою. Використання капіталізації “*PILE*” привертає особливу увагу та наголошує на великій кількості загиблих, що горою височить над землею.

Образ, який постає перед нами та закликає скласти тіла в купу “*pile the bodies*”, – це трава. Трава – ніби природа, що стає свідком війни та смерті, ховає тіла під власним прикриттям. Саме від імені трави ведеться розповідь, яка виглядає досить іронічно. Адже природа ніби розчарована, що люди не вчаться на власних помилках, продовжують воювати і знов у трави купа роботи: рости на могилах загиблих. У тексті звучить розпач автора від того, що майбутні покоління не пам’ятають і не цінують людей, які загинули заради свободи і вибороли її ціною власного життя.

Природа, трава, а з ними і автор засуджують індиферентне ставлення людей один до одного. Разом з тим трава продовжує виконувати свою місію: вона покриває мертві тіла та зберігає їх у спогадах поколінь.

Автор вдається до повторення імперативних висловлювань “*pile the bodies high... pile them high*” та “*shovel them under and let me work,*” які набувають перлокативної сили та функціонують як заклик пам’ятати своє минуле. Вжитий імператив має сугестивний характер.

Таким чином, опис імперативних висловлювань у прагматично-му аспекті показав, що всі наказові висловлювання об’єднуються в один прагматичний тип – директив – на підставі їх комунікативної інтенції й очікуваної реакції адресата. Істотні відмінності між імперативними пропозиціями такого типу за силою спонування і ступеня обов’язковості або необов’язковості виконання дії дозволяють виділити основні підтипи директивних висловлювань: прохання, наказ, порада, погроза, запрошення до сумісної дії. На основі проаналізованих віршів можна дійти висновку, що функціями імперативних висловлювань у віршах К. Сендберга виступають наказ, порада, прохання.

Бібліографічні посилання

1. **Беляева Е. И.** Грамматика и прагматика побуждения: английский язык / Е. И. Беляева. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1992. – 168 с.
2. **Бузаров В. В.** Безглагольные побудительные предложения в современном разговорном английском языке : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.15 «Загальне мовознавство» / Бузаров В. В. – Л., 1969. – 21 с.
3. **Бурлакова В. В.** Теоретическая грамматика английского языка / В. В. Бурлакова. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1983. – 253 с.
4. **Демьянков В. З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // *Вопр. языкознания*. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
5. **Деренич Э. Г.** Императивные предложения в русле когнитивной грамматики (на материале английской и американской художественной прозы) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки» / Деренич Э. Г. – Владивосток, 2003. – 25 с.
6. **Молчанова Г. П.** Императивные предложения и их лексико-грамматическая характеристика в современном английском языке / Г. П. Молчанова // *Сб. науч. тр. МГПИИЯ*. – М., 1976. – С. 29–49.
7. **Никитин М. В.** Заметки к теории речевых актов / М. В. Никитин // *Проблемы лингвистического описания разноуровневых языковых единиц : межвуз. сб. науч. тр.* – Уссурийск, 1998. – С. 4–22.
8. **Почепцов Г. Г.** Коммуникативно-прагматические аспекты семантики / Г. Г. Почепцов // *Науч. докл. высш. шк. Сер. «Филол. науки»*. – 1984. – № 4. – С. 29–36.
9. **Трессидер Дж.** Словарь символов / Дж. Трессидер ; пер. с англ. С. Палько. – М. : Фаир-Пресс, 1999. – 448 с.
10. **Sandburg C.** Home Thoughts [Електронний ресурс] / Carl Sandburg. – Режим доступу: <http://hellopoetry.com/poem/home-thoughts/>.
11. **Sandburg C.** Stars, Songs, Faces [Електронний ресурс] / Carl Sandburg. – Режим доступу: <http://www.poemhunter.com/poem/stars-songs-faces/>.
12. **Sandburg C.** Grass [Електронний ресурс] / Carl Sandburg. – Режим доступу: <http://www.poetry-archive.com/s/grass.html>.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.11

A. Knoll

National Library of the Czech Republic

**HOW TO ACCESS THE COLLECTION
OF THE NATIONAL LIBRARY: FROM FIRST STEPS
OF DIGITIZATION TO MANUSCRIPTORIUM DIGITAL LIBRARY**

Подано інформацію щодо цифрування бібліотечних фондів, зокрема в бібліотеці Чеської республіки. Обговорюється питання стосовно методів, стратегій та форматів у процесі цифрування. Наведено відповідні приклади.

Ключові слова: цифрування, формати, запис.

Представлены данные об оцифровке библиотечных фондов, в частности в библиотеке Чешской республики. Обсуждается вопрос касательно методов, стратегий, форматов в процессе оцифровки. Приведены соответствующие примеры.

Ключевые слова: оцифровка, форматы, запись.

The article points out some key issues of the digitisation work provided at the National Library of the Czech Republic. Methods, formats, strategies of digitisation have been discussed, some examples have been given.

Key words: digitisation, formats, recoding.

The main idea and aim of the article are to show digitisation work provided at the National Library of the Czech Republic. The first steps of digitization of library collections in the National Library of the Czech Republic started in the year 1992 with individual digitization projects concerning presentations of our rare holdings. The period was completed in 1995 with digitization of two important manuscripts that were published to support the UNESCO Memory of the World programme as an important activity concentrated on safeguarding and preservation of as well as access to world documentary heritage of all kinds, i. e. books, archival materials, film, audio, and video recordings.

The next period started in 1996 with day-to-day digitization of manuscripts and can be characterized as an attempt to standardize the production. This was done via preparation of an in-house SGML approach to description and structuring of created digital documents. The format contained also links to external entities, mostly images, and contained

also a small possibility to record administrative or technical metadata. The format was a de facto general platform that had to be further concretized to comply with requirements to different types of documents. At that time the specifications were done for manuscripts and old printed books and for periodicals. When the general platform (called DOBM) was defined via a special DTD built on the HTML specification, the further specifications were done by plugging an SGML definition file into this first level general definition. When looking at it today, it was as if another DTD were referenced from the common one.

This approach was able to accommodate the requirements both for content-oriented and formal mark-up, of course, without reaching the flexibility and complexity of the XML language, which was developed several years after DOBM. This approach, which made the data independent of concrete access applications, was recommended by UNESCO as a model approach for digitization of documents in the Memory of the World programme in 1999. The years 2002 and 2003 were further important milestones in the development of digitization of library collections, because at that time new DTDs were written for digitized manuscripts, digitized periodicals, and digitized modern monographs. The necessity to do this had arisen especially because of appearance of new descriptive standards, appearance of the XML language, and perhaps – and this was the most important stimulus – because of the fact that more librarians began to realize that digitization is also their job and that they should be involved. In 2000, a new standard for electronic access to manuscripts was prepared within a European project in which also the Czech national Library had taken part. It was defined on the TEI platform and called MASTER, but it solved only the descriptive part of the complex digital document; therefore, it was enlarged for the needs of our digitization project that was transformed in 2000 into a national grant programme supported by the Ministry of Culture.

The enlargement consisted in adding elements of description of the structure of the digital documents and the technical information concerning the produced digital images – this part was taken from the document called Data Dictionary for Still Digital Images that had at that time the status of draft of a planned NISO standard [1] and the DIG35 specification [2]. The final standard was known as masterx standard, more precisely as it is shown at [5]. It was used until 2009 when it was replaced by another, this time fully international, standard. For digitized periodicals and digitized monographs, the new XML schemas were based on good cataloguing practice (de facto MARC elements and attributes)

enriched with recommendations for a more detailed typology of various component parts of the document, both physical and content-based ones, e. g. typology of pages based on contents or typology of analytical content elements of the document, e. g. photograph, article, illustration, map, technical schema, etc. The schemas contained also the structural maps that especially in case of periodicals were rather complex. These schemas [2] are used since 2003 until today, but for mass digitization in the new project (see below) a change of document format is taking place nowadays.

The documents described and structured on the basis of older standards were converted in conformity with the new definitions, which served for development and launch of two digital libraries known today as Manuscriptorium [3] and Kramerius [4]. In the area of imaging, the production has been using the JPEG format for archival images, while for Manuscriptorium access JPEG is/can be combined with the other two image formats recommended for web, i. e. GIF and PNG, while for access in Kramerius the DjVu format is used, but it is likely it will be replaced in the near future. As said above, there is a national grant programme supporting digitization of old manuscripts and rare old printed books and maps, but there is also a similar programme that supports digitization of periodicals (newspapers and journals) and modern monographs, i. e. those issued after the year 1800. Applications are made once each year and eligible participants are public libraries, more exactly any library registered at the Ministry of Culture and providing services to public; this means that we have also libraries from universities, research institutes, museums, archives, castles, and church institutions, especially monasteries. Each grantee must apply to the declared standards and must enable public access to the digitized content, for manuscripts obligatorily in the Manuscriptorium Digital Library.

Digitization has been running thanks to these programmes regularly on annual basis and dozens of Czech institutions could make many items from their collections accessible. The above indicated standards are de facto national standards for description and structuring of digital documents, but the work was far away from what could be called mass digitization: from the collections of the National Library ca. 10 million pages were digitized in this way and in plus other institutions provided access to selected important library documents. The necessity to speed up the data production was felt both in the domain of old and modern documents. Fortunately nowadays, two big digitization projects have started to cover hundreds of thousands of original documents. One is funded

from the European structural funds and it concerns digitization of modern documents as well as building of a trusted digital repository. The aim is to digitize ca. 150,000 volumes during the duration of the project (until the end of 2014) and a similar quantity in the next five years after the end of the project. The other one is based on contract signed with Google and its aim is to digitize ca. 200,000 volumes of historical printed books (mostly 17th and 18th centuries) until the year 2017. Thus, these two projects will cover the most important titles that should be made accessible digitally from the holdings of the Czech National Library. The only difference in the coverage between the two projects is that the digitization of modern documents concentrates on the documents published on the territory of the Czech Republic and those having relationship to it, whilst the Google Project does not make any difference as to the provenance of books. The data from this project will be accessible from Google services as well as from the digital services of the National Library, as there is no limitation in use provided the data will be accessible freely for non-commercial services. The open free access is the fundamental Google condition for entering in cooperation with the library. Digitization gives users possibility to visit many collections from one place; this is crucially important especially in the case of unique historical documents and namely manuscripts, because the documents even if created in the same scriptorium or territory, were travelling in space and are now dispersed in various collections in the whole world. This fact inspired us to work on virtual aggregation of such documents. We wished to overcome the limitations given by portals where you can find what you need, but to see it; you have to travel again, not physically this time, but anyway virtually. In practice, it is about consulting various different systems with various access rules and user behaviours. The structural maps in complex (compound) digital documents, however, make it possible to browse books over space provided we know where the referenced data files (mostly images) are stored and provided they are always available through http protocols on their concrete URLs. This was the basic idea on which we started to build a new Manuscriptorium Digital Library as a place where all the different data from various systems and repositories can be presented to users in an homogeneous manner as if all of them were coming not only from the same database, but also from the same image bank. The truth, however, is that in real time the image banks of all the Manuscriptorium partners are being used in function of the work done by users via the Manuscriptorium interface. Nowadays, Manuscriptorium (<http://www.manuscriptorium.eu>) has ca. 100 contributing part-

ners, from which a half is from outside of the Czech Republic. Thus, Manuscriptorium is an important data aggregator for the Europeana portal and, of course, for The European Library (TEL).

References

1. Data Dictionary. Technical Metadata for Digital StillImages. – Bethesda : NISO Press, 2006. – 107 p.
2. Digitized Periodicals [Electronic resource]. – Access mode: <http://digit.nkp.cz/DigitizedPeriodicals/DTD/2.10/Periodical.xsd> and <http://digit.nkp.cz/Monographs/DTD/2.10/Monograph.xsd>.
3. Kramerius [Electronic resource]. – Access mode: <http://kramerius.nkp.cz>.
4. Manuscriptorium [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.manuscriptorium.eu>.
5. Metadata for Digital Images // DIG35 Specification [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.i3a.org/resources/#metadata>.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.111

Т. А. Клименко

СТРУКТУРА КОНЦЕПТА В РАМКАХ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Центральним поняттям дослідження є концепт. Незважаючи на значну кількість робіт, присвячених цьому питанню в когнітивній лінгвістиці, концепт є і досі недостатньо вивченим. У статті розглядаються деякі аспекти дослідження концепта.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, слово, концепт.

Центральным понятием исследования является концепт. Несмотря на множество работ, посвященных этой проблеме в когнитивной лингвистике, концепт является недостаточно изученным. В статье рассматриваются некоторые аспекты исследования концепта.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, слово, концепт.

The central notion of the research is concept. This subject dealt with in many works in cognitive linguistics; but by this moment it has been studied

not enough. In the article we consider the theoretic thesies concerning the concept.

Key words: the cognitive linguistics, the word, the concept.

В статье рассматривается концепт в рамках когнитивной лингвистики. Последние десятилетия прошлого века стали временем становления нового лингвистического направления, получившего название когнитивного, которое характеризуется ориентацией на исследование ментальной деятельности человека. Информация о мире, отраженная в языке, составляет его концептуальную сферу. Изучение концептосферы русского языка нашло свое отражение в работах Д. С. Лихачева, Н. Д. Арутюновой, Л. О. Чернейко, Ю. С. Степанова, А. Д. Шмелева, М. В. Никитина, Н. В. Гришиной, Н. Б. Грушиной, Е. В. Севрюгиной, С. А. Жаботинской и многих других лингвистов.

Когнитология – это наука о познании, о результатах воспроизведения мира и предметно-познавательной деятельности людей, накопленных в виде осмысленных и приведенных в определенную систему данных, которые составляют основу познавательных процессов. Когнитивная лингвистика как одна из главных дисциплин когнитивного цикла анализирует проблемы языковой концептуализации мира, тесно связанной с взаимоотношениями человека, природы и общества. Фундаментальным постулатом когнитивной лингвистики служит положение о том, что языковые формы являются внешними манифестациями стоящих за ними ментальных структур и феноменов. Традиционная лингвистика исследует процессы, происходящие в языке и его подсистемах, с позиции «внутреннего пространства», когнитивная лингвистика фокусирует внимание на соотношении языка и мышления, на процессах познания, на когнитивной способности отдельной личности и других проблемах, связанных с мышлением и познанием. Когнитивистика как направление, изучающее процессы, методы и приемы получения, обработки, хранения и использования знаний, и как наука о знаниях связывает между собой множество различных наук: психологию, психолингвистику, антропологию, моделирование искусственного интеллекта, философию, лингвистику и нейронауки. Предметом когнитивной науки является устройство и функционирование человеческих знаний, ее центральным понятием – *когниция*, которая представляет собой, по определению Н. Н. Болдырева, «восприятие мира, и категоризацию, и мышление, и речь, и воображение, и многие другие психические процессы или их совокупность» [1, с. 9].

Существует множество определений понятия когниции. Так, В. З. Демьянков определяет когницию как «предзнание», разновидность мыслительных операций, обслуживающих восприятие (в частности, обработку) и продуцирование как знаний, так и языковых выражений для этих знаний» [3, с. 9]. Исследователь различает когницию – интуитивный процесс и познание – сферу рассудка.

Е. С. Кубрякова относит к когниции «простое наблюдение за окружающим и переработку информации, поступающей к человеку либо извне, либо уже реинтерпретируемой человеком» [7, с. 53].

В фокусе когнитологии стало очевидным понимание языка как средства, с помощью которого возможно исследование ментальных структур, так как «языковые данные обеспечивают наиболее очевидный и естественный доступ к когнитивным процессам и когнитивным механизмам; само их появление можно рассматривать как следствие процесса и действия определенных механизмов, связанных с ментальной и когнитивной деятельностью человека». В лингвистических работах последних десятилетий индивидуальный стиль художника слова также изучается с учетом соотношения языка и мышления, способов выражения в языке внеязыковой действительности, знаний о мире, законов организации языковой картины мира отдельной личности.

Когнитивный компонент является важной составной частью структуры языковой личности, в которой Ю. Н. Караулов выделяет три основных компонента: вербально-семантический – «обосновывается обращением именно к дискурсу, а не к словарю всего национального языка для наблюдения над особенностями индивидуального лексикона», когнитивный, к которому относятся мышление, познание, речь, и коммуникативно-деятельный или прагматический (в более узком смысле) компонент, «вовлекающий в исследовательское поле широкие ценности (т. е. духовные, социально-культурные) и целевые» [6, с. 9–10]. С языковой личностью в ее когнитивном проявлении неразрывно связано понятие концепта. По мнению Е. В. Сергеевой, в этом аспекте «мы под концептом понимаем информационную целостность, присутствующую в языковом сознании, воспринимаемую языковой личностью как инвариантное значение ассоциативно-семантического поля и прошедшую означивание, то есть имеющую имя, представленное лексической единицей данного языка» [9, с. 153]. Понятие «концепт» – одно из центральных понятий когнитивной лингвистики. Под фреймом в когнитивной лингвистике понимается единица знаний, организованная вокруг некоторого

понятия, но, в отличие от ассоциаций, содержащая данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия, структура данных для представления стереотипной ситуации [3]. Т. Л. ван Дейк считает, что фреймы – это не произвольно выделяемые кусочки знаний, а единицы, организованные вокруг некоторого концепта, тем самым подчеркивается мысль о том, что фрейм необходимо связывать с идеями концепта, категории и прототипа [2].

Та часть концепта, которая представлена в языке, структурируется и описывается различными исследователями по-разному. В когнитивной лингвистике при описании концепта учитывают 5 базисных фреймов: предметный, акциональный, поссессивный, идентификационный и компаративный. «Предметный структурирует информацию о собственных бытийных признаках предметной сущности (НЕКТО или НЕЧТО); акциональный фрейм выделяется на основе пропозиции, включающей предмет-агенса и выполняемый им акт, обозначенный глаголами *действует/делает*; в поссессивном устанавливаются отношения между обобщенными ролями обладатель и обладаемое; в идентификационном представлена обобщенная идентификационная схема «НЕКТО/НЕЧТО-идентификатив есть НЕЧТО-идентификатор»; компаративный фрейм возникает на основе идентификационного фрейма, в нем объединяются две роли: компаратив (референт, целевое понятие) как предмет и коррелят (понятие-источник) как предмет, с которым сравнивают» [4]. О полевой структуре концепта говорят З. Д. Попова, И. А. Стернин: структура концепта представлена ядром (центральная ядерная зона, околоядерная зона) и периферией (ближняя периферия, дальняя периферия и крайняя периферия). К ядерной зоне относятся лексемы, экспонирующие ядро национального сознания, к периферии – индивидуальное сознание. Концепт состоит из компонентов (когнитивных признаков и когнитивных классификаторов), представляет собой единство образа, информационного содержания и интерпретационного поля. Образный компонент является основой концепта и представляет собой единицу универсального предметного кода, состоящую из перцептивного образа, основанного на зрительных, вкусовых, тактильных, звуковых и обонятельных ощущениях, и когнитивного (метафорического) образа, отсылающего абстрактный концепт к материальному миру, которые в равной степени отражают образные характеристики концептуализируемого предмета или явления. Информационно-понятийный компонент включает наиболее существенные признаки предмета или явления. Интерпретационное поле включает оценочную, энци-

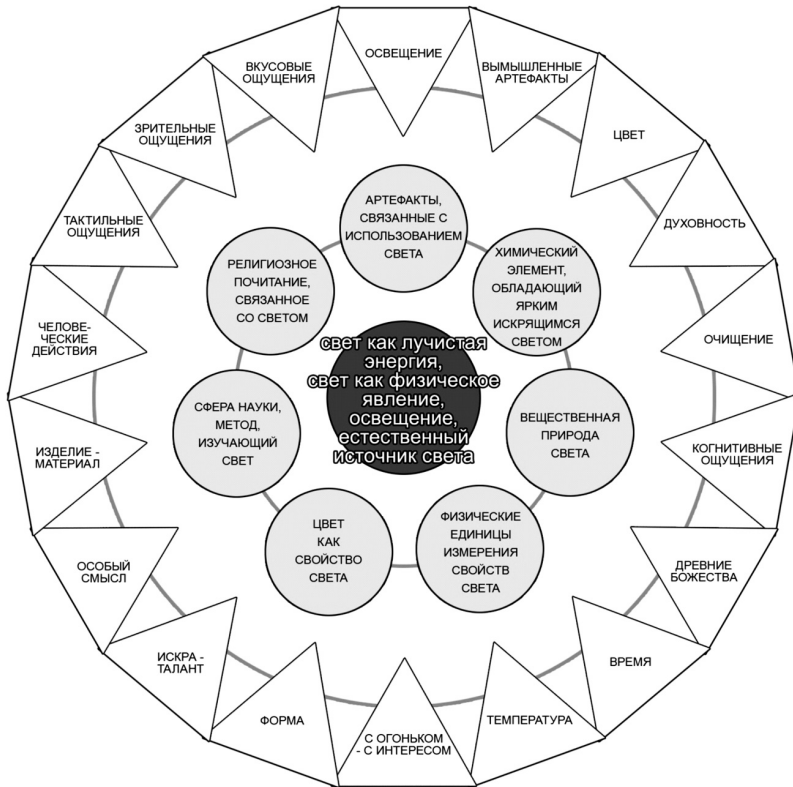
клопедическую, утилитарную, регулятивную, социально-культурную и паремиологическую зоны.

Таким образом, можно говорить о том, что когнитивная лингвистика изучает связь ментальной концептосферы человека и семантической составляющей языка, получающей вербализацию с помощью языковых знаков; в результате языковой субъект, языковая личность может быть исследована путем анализа средств представления (концептуализации) ментальной картины мира концептов.

Итак, если структурировать языковое воплощение концепта, формально мы можем увидеть поле с именем концепта в ядерной части, где различные значения имени концепта отражают его содержательное ядро и периферию, которая заполняется ассоциативными, коннотативными, «приращенными» значениями лексемы, ее различными прагматическими составляющими, а также в области периферии возникают цепочки концептов, «которые порождают образные коммуникативные системы, характеризующиеся открытостью, потенциальностью, динамичностью». Характеристику периферии в структуре значений концепта можно дополнить «чувственным тоном» Э. Сепира: «У большинства слов, как вообще у всех элементов сознания, есть свой побочный чувственный тон; он как бы психологический нарост на самом теле слова» [8, с. 32]. На наш взгляд, Э. Сепир называет «чувственным тоном» проявление индивидуальной составляющей языковой личности автора: «Художнику то и дело приходится бороться с прилепившимся к слову чувственным тоном, приходится возвращать слову его чистое концептуальное значение, добиваясь чувственного эффекта творческим путем, путем индивидуального сочетания понятий и образов» [8, с. 33]. Так, у солнечного света присутствует свой особый «чувственный тон», выраженный автором: *«Змей ушел уже высоко в облака, теперь его держат сами ребята, а с другими мы просто стреем в догонялки, и только солнце с прежней любовью льет на нас преlestь, да змей парит»* [5, с. 73].

В рамках когнитивной лингвистики концепт имеет определенную структуру – фреймовую матрицу, состоящую из ядра ближней периферии и дальней периферии. Формальный объем концепта охватывает различные языковые единицы – как средства номинации, так и всевозможные образные средства. Ядерную часть концепта занимают слова с семами, совпадающими с именем концепта. Ближнюю и дальнюю периферию занимают слова, в значениях которых отражаются данные семы имплицитно, а также различные образные средства и «чувственный тон».

В приведенной нами схеме представлена структура концепта СВЕТ.



Библіографічні посилання

1. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по англ. филологии // Николай Николаевич Болдырев. – Тамбов : Изд-во Тамбов. ун-та, 2001. – 122 с.
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация : авторск. сб. / Тён Адрианус ван Дейк ; пер. с нидерл. М. Дмитриховской, С. Сухомлиновой и др. – М. : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 310 с.
3. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков // Вопр. языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.

4. **Жаботинская С. А.** Онтологии для словарей-тезаурусов: лингвокогнитивный подход / С. А. Жаботинская // Филол. трактаты. – 2009. – Т. 1, № 2. – С. 71–87.
5. **Зайцев Б. К.** Белый свет: проза / Борис Константинович Зайцев. – М. : Худож. лит., 1990. – 239 с.
6. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность / Юрий Николаевич Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
7. **Кубрякова Е. С.** Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука / Е. С. Кубрякова // Вопр. языкознания. – 1994. – № 4. – С. 34–47.
8. **Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии. Символизм : пер. с англ. / Эдвард Сепир. – М. : Изд. группа «Прогресс», 2001. – 656 с.
9. **Сергеева Е. В.** Лексическая экспликация концепта «религия» в русском языке / Е. В. Сергеева // Полит. лингвистика. – Екатеринбург, 2007. – Вып. 2 (22). – С. 151–165.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.111

И. А. Корнеева

Киевский национальный университет технологии и дизайна

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СВЕРХФРАЗОВЫХ ЯВЛЕНИЙ В ЯЗЫКЕ

Розглядається одна з головних проблем лінгвістики тексту – теорія тексту. При цьому автор визнає, що основними об'єктами вивчення ЛСТ мають бути надфразна єдність, окремі речення, які, зважаючи на подвійність характеру своєї природи, являють собою мінімальну одиницю надфразного рівня (нижня інклюзивна межа) та максимальну одиницю внутріфразного синтаксису (верхня інклюзивна межа).

Ключові слова: лінгвістика тексту, теорія тексту, надфразна єдність, маркери надфразних зв'язків.

Рассматривается одна из главных проблем лингвистики текста – теория текста. При этом автор считает, что основными объектами изучения ЛСТ должны быть сверхфразовые единицы, отдельные предложения, которые в силу двойственного характера своей природы представляют собой минимальную единицу сверхфразового уров-

ня (нижняя инклюзивная граница) и максимальную единицу внутрифразового синтаксиса (верхняя инклюзивная граница).

Ключевые слова: лингвистика текста, теория текста, сверхфразовые связи, маркеры сверхфразовой связи.

The article is applied to one of the main problems of the text linguistics – the text theory. Therefore the author believes that the main objects of studying of the text linguistics must be super phrase units, separate sentences, which, because of dual character of their nature, are constituted with the minimal unit of superboundary (the lowest inclusive boundary) and the maximal unit of interphrase syntax (the highest inclusive boundary).

Key words: the text linguistics, the theory of the text, superphrase units, markers of the superphrase connections.

Хотя наличие лингвистических закономерностей на сверхфразовом уровне стало признаваться большинством языковедов сравнительно недавно, уже в некоторых высказываниях классиков русского языкознания можно найти предвидение сегодняшнего интереса к сверхфразовым явлениям языка. М. В. Ломоносов, в частности, выделил «синтаксическую категорию» «период», противопоставив её «сочинению сложному» (сложное предложение) и «сочинению речений» (простое предложение) [1, с. 41, 45].

А. Х. Востоков уже прямо утверждал, что учение о предложении в языкознании должно охватывать правила сочетания предложений и составления периодов [2, с. 55].

По мнению А. А. Потемби, значение слова выявляется только в речи, ибо вырванное из речи слово не имеет ни лексических, ни формальных свойств, и шире – нет форм в языке, присутствие и функции которых определялись бы иначе, чем по смыслу, то есть по связи с другими формами [3, с. 45].

Другими словами, решающим фактором изучения лингвистических единиц на всех ярусах языка должен быть языковой контекст. Близкая к предыдущей идея об обращении при переводе фразы к вызвавшей её языковой ситуации, то есть к предшествующим предложениям текста, или предшествующему контексту, высказана в [4, с. 40]. Здесь же отмечается, что незначительные элементы, несмотря на их немногочисленность в языке, играют весьма существенную роль в объединении меньших языковых единиц языка в более крупные.

До 50-х гг. XX в. в лингвистике также появились предложения о выделении в структуре языка сверхфразовых единиц – «сложных синтаксических целых», определяющихся как сочетание слов или предложений, которые исчерпывающе раскрывают значение со-

ставляющих их единиц, обладают в отличие от отдельных предложений относительной самостоятельностью и имеют в отличие от сложного предложения прерывистый характер синтаксических связей между составляющими их фразами [5, с. 34].

Было предложено также выделять на СУ «сверхфразовые единства» – группы тесно связанных между собой предложений, являющиеся «качественно новыми синтаксическими единицами», без учения о которых «здание» синтаксиса остается «недостроенным» [6].

Интересно, что термин «сверхфразовое единство», несмотря на десятки других терминов, обозначающих аналогичное явление, остается наиболее употребительным и в настоящее время. Он используется нами к одному из типов выделенных синтаксических сверхфразовых единиц. Наконец, был поднят вопрос о том, чтобы отвести отдельное место в грамматическом представлении фактов языка цепочке фраз, объединенных общностью значения и представляющих собой семантико-синтаксическое целое [7, с. 22].

Отечественная лингвистика, таким образом, имеет бесспорный приоритет в изучении сверхфразовых явлений. Только в конце 40-х – начале 50-х гг. публикуются первые работы западных языковедов, имеющие отношение к ЛСТ [8; 9].

К концу 50-х гг. понятия «связный текст», «сверхфразовая связь» и «сверхфразовая единица» в различных интерпретациях оказались вовлеченными, хотя и с многочисленными оговорками, в круг синтаксических наблюдений. Однако в это время ещё не были ясны цели и перспективы изучения сверхфразовых механизмов, и обращение к СУ носило в большинстве случаев вспомогательный и необязательный характер.

Проблемы изучения сверхфразовых явлений чаще всего не относили к сфере языкознания, а, касаясь их, делали оговорку, что они выходят при этом за пределы лингвистики – в риторику, композицию, поэтику.

Основной рывок в описываемых исследованиях, в результате которого была получена большая часть известных на сегодняшний день сведений об ЛСТ, а также ряд доводов в пользу наличия лингвистических закономерностей на СУ, был совершен в последние 30–40 лет.

Проблемы ЛСТ на современном этапе приобретают большое значение в общей лингвистике, где выделяются три основных направления:

- структурно-функциональная лингвистика;

- генеративно-трансформационная грамматика;
- лингвистика связного текста.

Такое признание важности вопросов, изучаемых ЛСТ, проистекает из всё более ясного понимания учеными необходимости анализа сверхфразового окружения предложений текста при интерпретации их содержания. Ведь в языке как одной из систем материального мира отдельное всегда связано с общим и может быть правильно понято лишь при рассмотрении его как части единого целого.

У каждого из нас, естественно, есть определенный эмпирический опыт (большой или меньший) в чтении и написании связных текстов, в этом помогает и неразрывная связь семантики и синтаксиса в языке. Экспликация данного опыта, разработка явно выраженных правил анализа и синтеза связного текста имели бы большое значение не только для обучения чтению и порождению связных текстов, а также письменной речи и говорению, но и для усовершенствования самого языка науки, уточнения требований к изложению научных фактов и написанию научных работ, не говоря уже о решении ряда прикладных задач, и прежде всего создании обучающего лингвистического автомата с применением указанных правил.

Лингвистика текста в связи с этим должна заниматься изучением закономерностей и особенностей построения сверхфразовых образований. Объектом исследования ЛСТ являются связный текст и составляющие его единицы, а предметом исследования – структурные характеристики связного текста. Выделение связного текста в специальный объект исследования – закономерный процесс, так как сущность языка состоит в его воспроизведении.

Известно, что язык представляет собой чрезвычайно сложную систему и как всякая сложная система содержит подсистемы, которые обычно называют языковыми уровнями или ярусами языковой структуры. Понятие «языковой уровень» является главным для определения процедуры анализа текста. Именно с помощью этого понятия можно отразить членораздельный характер языка и дискретность его элементов. [10, с. 4, 34].

Широко распространено в настоящее время деление языковой системы на уровни фонетики, морфологии, семантики, синтагматики, конститутивными единицами которых выступают соответственно фонемы, морфемы, лексемы и синтагмы. Одним из основных языковых принципов является иерархия уровней языка. Каждый языковой уровень отличается от других составом единиц, их

специфическими характеристиками, правилами сочетаемости. Вместе с тем языковые уровни пересекаются друг с другом, и между ними наблюдается определенная зависимость, ибо любое образование в языке признаётся языковой единицей (иначе говоря, оно может считаться структурированным, или структурно оформленным) только в том случае, если его можно идентифицировать в составе единицы более высокого уровня. Так, фонема – конститутивная единица фонетического уровня. Одновременно она участвует в формировании языковой единицы более высокого уровня – морфемы. Морфема, в свою очередь, участвует в формировании лексемы. Она нечленима на морфологическом уровне, но может члениться на более мелкие единицы нижестоящего уровня – фонемы. То же можно сказать и об отношениях пар «лексема – словосочетание» и «словосочетание – предложение».

Что касается сверхфразового уровня, то важным аргументом в пользу его существования в языке является тот факт, что язык поддается наблюдению только в форме текстов и не в какой другой. Текст не есть лишь письменная фиксация речи. Он строится по определённым структурным законам. Составляющие единицы текста объединяются с помощью ряда формальных средств и могут выделяться из текста с помощью специальных процедур, то есть репертуары сверхфразового уровня, по мнению многих лингвистов, существуют в языке виртуально (идеально) независимо от реализации, как и репертуары перечисленных выше нижестоящих уровней.

Однако все эти доводы лингвистов останутся только предположениями до тех пор, пока не будет доказано наличие сверхфразового уровня в системе языка на практике. В настоящей работе исследуется грамматический механизм объединения предложений в связный текст. Ведь именно текст, являясь верхней инклюзивной границей СУ, служит исходной точкой для исследователей, опирающихся на «нисходящий» лингвистический анализ – от крупных единиц к более мелким.

Что же такое всё-таки «связный текст»? Ответить на этот простой с виду вопрос далеко не просто, что вполне естественно, поскольку определение основополагающих понятий во всех науках вызывает особые трудности. Действительно, в биологии не детерминировано понятие «жизнь», в медицине – понятие «здоровье», в электротехнике нет конкретного определения электричества и т. п. Наконец, в языкознании до сих пор нет общепринятых определений таких важнейших понятий, как «слово», «предложение», «значе-

ние» и т. д. Данные понятия являются первичными, неопределяемыми, именно эта «исходность», «первичность» и служит основой для их определения. К неопределяемым понятиям, которые являются основополагающими в языкознании, следует, по-видимому, отнести и понятие «связный текст».

Связный текст представляет собой весьма сложное образование, что обусловлено структурной сложностью отображаемого им мира. В настоящее время языкознание не испытывает недостатка в предлагаемых лингвистами определениях текста, которые базируются главным образом на основополагающих, по мнению каждого автора, чертах текста. В определениях фиксируются такие важные характеристики текста, как целостность, связность, организованность по цели и смыслу, его построение с помощью непрерывной прономинальной цепочки (цепочки замещений); отмечается и то, что текст образуется из совокупности фраз, связанных друг с другом посредством различных языковых средств, и служит для удовлетворения коммуникативных потребностей человека [11].

В зависимости от различных взглядов ученых на ЛСТ в определениях текста выделяются в качестве основного прагматический, номинативный, коммуникативный, модальный, структурный и некоторые другие аспекты.

Важнейшими конститутивными свойствами текста являются целостность и связность.

Цельность предполагает смысловое единство текста, обеспечивающееся логико-смысловыми и структурными средствами связности. Связность также обуславливает смысловое единство, а значит, и цельность текста. Нарушение цельности либо связности исключает возможность правильного построения текста.

Выделяются следующие основные показатели сверхфразовой связности текста: соотнесение грамматических форм связываемых предложений; соотнесение структурных схем; соотнесение актуального членения; использование различных способов переноса лексики из одного предложения в другое; применение ряда лексем и их сочетаний, отражающих анафорические и логико-смысловые связи между предложениями; интонационное объединение предложений.

Можно выделить два наиболее распространенных подхода к анализу сверхфразовой связности: семантический и структурный. В соответствии с первым связность между предложениями в тексте является функцией их «смысловой близости». При этом основой

для объединения отдельных предложений в связный текст выступает отношение семантической эквивалентности между входящими в связываемые предложения лексемами либо семами. Существует несколько типов выражения семантической эквивалентности: лексический и семантический повтор (пересечение денотатов); отношение перефразирования, в котором находятся лексемы из связываемых предложений; эллипсис семантических отношений между предложениями; связи предложений, выражающие «взаимное расположение их смысла».

Повторение объектов в разном лексическом выражении, бесспорно, выступает конституирующим признаком связного, осмысленного текста. Лексический повтор (ЛП) и семантический повтор (СП) сигнализируют о наличии лексико-семантической связи между предложениями, но её никак нельзя признать основополагающей, ибо необходимым (хотя и недостаточным) условием связности является повтор. Необходимым, потому что в тексте обязательно должны присутствовать лексико-семантические связи, обозначающие пересечение денотатов, а недостаточным – потому что, кроме лексических, тексту свойственны структурные синтаксические связи.

При указанном подходе к учету ЛП и СП не ограничивается расстояние в тексте, на котором может фиксироваться межфразовая связь, хотя межфразовые связи, по-видимому, должны такое ограничение предполагать. Действительно, о чем говорит лексический либо семантический повтор, свидетельствующий о пересечении лексики в первом и последнем предложениях текста длиной, например, в 500 предложений? Очевидно, только о том, что повторяющиеся объекты имеют определенную важность для тематики текста, но отнюдь не о том, что существует межфразовая связь между первым и последним предложениями текста.

С точки зрения прикладных целей следует отметить, что с помощью метода установления связности через ЛП и СП практически нельзя выделить из текста сверхфразовые единицы, а без такого выделения не обеспечивается более или менее строгий анализ текста, больше того, невозможно доказать, что сверхфразовые единицы существуют и функционируют в языке. Метод учета повторов, однако, хорошо «работает» при формализованном анализе текста в целом, когда не требуется выделения и изучения сверхфразовых связей между предложениями и сверхфразовых единиц.

Структурный аспект анализа связного текста предполагает ис-

следование прежде всего лингвистических закономерностей порождения текста, благодаря которым последний можно рассматривать как самостоятельное объединение, состоящее из лингвистических единиц. Сторонники структурного подхода к сверхфразовому анализу наибольшее внимание уделяют, с одной стороны, критерию соотнесения грамматических форм связываемых предложений, а с другой – критерию, базирующемуся на фиксировании употребления в связном тексте грамматизированных лексических элементов, выступающих в связующей сверхфразовой функции в сочетании с пересечением денотатов в связываемых предложениях.

Согласно первому критерию отношение межфразовой связности фиксируется в тех случаях, когда имеется облигаторность соотнесения грамматических форм либо структур предложений, то есть если определенная видовременная форма полного предложения накладывает ограничения на выбор формы другого связанного с ним предложения. Таким образом, речь идет не просто о подобии форм предложений А и В, а о том, может ли вообще форма предложения быть другой в данном контексте при сохранении нормальной связности анализируемого текста. Если при семантическом подходе семантика отрывается от синтаксиса, поскольку не учитывается структура связываемых предложений, то с применением первого критерия структурного подхода, наоборот, синтаксис отрывается от семантики, так как при учете соотнесенности видовременных форм связываемых предложений не анализируется их смысл.

Что касается второго основного критерия, используемого при структурном аспекте изучения сверхфразовой связности, то он представляется более адекватным по сравнению с предыдущими: во-первых, грамматизованные лексемы, являясь структурными языковыми элементами, имеют в то же время языковые значения и могут характеризовать в связи с этим смысловой характер маркируемой или сверхфразовой связи, а во-вторых, указанный критерий находится в полном соответствии с языковым законом неразрывной связи синтаксиса и семантики, ибо, наряду со структурными элементами, здесь учитываются и случаи пересечения денотатов в объединяемых предложениях.

В весьма широкой проблематике изучения связного текста важное место занимает исследование средств и способов его построения в зависимости от функционального стиля данного текста. В современной ЛСТ, однако, зачастую результаты анализа художественных текстов переносятся на тексты других функциональных

стилей, в том числе и на научные, на основании изучения упрощенных текстов делаются всеобъемлющие обобщения.

Прежде чем заниматься разработкой глобальной теории «текста вообще», необходимо провести дифференцированный анализ типов текстов и построить их типологию.

Особое значение в настоящее время имеет изучение научных текстов, и прежде всего выделение таких их свойств, которые отличают научные тексты от текстов других функциональных стилей. К типичным чертам текстов научного стиля относятся наличие типовых сверхфразовых образований, множество повторов, регулярное употребление структурных эксплицитных параметров сверхфразовой связи, большое количество логико-смысловых связей между предложениями.

Тексты научного типа распределяются на конституирующие и объясняющие. Конституирующие – это обычно тексты приказов, инструкций, рецептов, спецификаций и т. д., то есть такие, в которых слабо представлены лингвистические средства связи предложений. Конституирующими часто оказываются тексты, написанные малоквалифицированными авторами («малосвязные тексты»). В них часто опускаются эксплицитные маркеры сверхфразовой связи, что затрудняет интерпретацию текста реципиентом. Объясняющие тексты, к числу которых следует, бесспорно, отнести квалифицированно написанные с языковой точки зрения и хорошо отредактированные научные тексты, в большом количестве включают эксплицитные средства структурной сверхфразовой связи.

Позиция лингвистов, считающих необходимым применение конструктивного структурного подхода к решению проблем ЛСТ, состоит в том, что для объективного анализа содержательной структуры текста есть только один путь – через анализ его формальной структуры. При этом основными объектами изучения ЛСТ должны стать сверхфразовые единицы, промежуточные между предложением и текстом, и отдельные предложения, которые в силу двойственного характера своей природы представляют собой минимальную единицу СУ (нижняя инклюзивная граница) и максимальную единицу внутрифразового синтаксиса (верхняя инклюзивная граница).

Так как в современном обществе растёт класс обучающихся английскому языку – от студентов до широкой общественности, не подлежит сомнению факт значимости популяризации правил компетентности речи на изучаемом языке.

А как утверждает С. Лец, «путь овладения навыком проходит от осознанного использования некоторых обобщений (понятий и правил) к его автоматизации, т.е. совершенствованию некоторых умственных действий без вспоминания самих правил действия» [12]. Следовательно, изучающих английский язык студентов I–IV курсов, аспирантов и т. п. необходимо знакомить со сверхфразовой проблематикой, в частности со сверхфразовыми связями и их маркерами, чтобы развить навыки по формированию собственно связного текста.

Библиографические ссылки

1. **Зверинцев В. А.** Вопросы синтаксиса русского языка в трудах М. В. Ломоносова по грамматике и риторике / В. А. Зверинцев // История русских лингвистических учений. – М., 1978. – С. 41, 45.
2. **Зверинцев В. А.** Синтаксические воззрения и обобщения А. Х. Востокова и их значение в истории русского языкознания / В. А. Зверинцев // История русских лингвистических учений. – М., 1978. – С. 55.
3. **Потебня А. А.** Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – М. : Учпедгиз, 1958. – С. 45.
4. **Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – М. : Наука, 1974. – С. 40.
5. **Поспелов Н. С.** Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры / Н. С. Поспелов // Докл. и сообщ. филол. фак. МГУ. – М., 1946. – Вып. I. – С. 34.
6. **Булаховский Л. А.** Курс русского литературного языка / Л. А. Булаховский. – К. : Рад. шк., 1952.
7. **Белич А. И.** К вопросу о распределении грамматического материала по главным грамматическим дисциплинам / А. И. Белич // Вестн. МГУ. Сер. «Филология». – 1947. – № 7. – С. 22.
8. **Dijk van T. A.** Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse / T. A. van Dijk. – L. ; NY : Longman, 1977.
9. **Harris Z.** Discourse Analysis / Z. Harris // Language. – 1952. – Vol. 28, N 1.
10. **Бенвенист Э.** Уровни лингвистического анализа / Э. Бенвенист // Новое в лингвистике. – М., 1965. – Вып. 3. – С. 4, 34.
11. **Откупщикова М. Н.** Синтаксис связного текста : учеб. пособие / М. Н. Откупщикова. – Л. : ЛГУ, 1982.
12. **Лец С. Е.** Непричёсанные мысли / С. Е. Лец. – М. : Прогресс, 1978.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1'373.614.046.16

М. И. Лазариди

*Кыргызско-российский славянский университет
(кафедра ЮНЕСКО мировых культур и религий,
кафедра русского языка)*

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ОБОЗНАЧЕНИЙ
ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ В ЭПИСТОЛЯРНЫХ
ТЕКСТАХ
(на материале переписки
Р. М. Рильке, Б. Пастернака, М. Цветаевой.
Письма. 1926 г.)**

Розглядаються психічний стан людини, механізми емотивності і вербалізація цієї мовної категорії в епістолярних текстах.

Ключові слова: соціальні та індивідуальні емоції, психічний стан, семантика мовних одиниць.

Рассматриваются психическое состояние человека, механизмы эмотивности и вербализация данной языковой категории в эпистолярных текстах.

Ключевые слова: социальные и индивидуальные эмоции, психическое состояние, семантика языковых единиц.

The article deals with psychic state of a person, mechanisms of emotivity, and verbalization of the given language category in epistolary texts.

Key words: social and individual emotions, psychic state, language units semantics.

Человек всегда находится в определенном психическом состоянии, в котором выражен уровень интеграции всех элементов психики за конкретный отрезок времени. Этим детерминируется вторая принципиальная установка: следует говорить не о *возникновении* того или иного психического состояния, а о *смене* разнообразных психических состояний, *переходах* из одного психического состояния в другое.

Известно, что *психическое* не существует само по себе, а привязано к своей материальной сущности – мозгу, «управляющему»

психическими состояниями в тесном взаимодействии с механизмами их вербализации. В последние десятилетия ведется интенсивное изучение вербализации психических (прежде всего эмоциональных) состояний, что, видимо, связано со становлением новой лингвистической парадигмы – парадигмы лингвистического антропоцентризма; при этом психологическая категория эмоциональности трансформируется в языковую категорию *эмотивности*. Формулировка данной закономерности взаимосвязи психических и лингвистических явлений и их перекодировка принадлежит В. И. Шаховскому. Эмотивность – «имманентно присущее языку семантическое свойство выражать системой своих средств эмоциональность как факт психики, отраженные в семантике языковых единиц социальные и индивидуальные эмоции» [6, с. 24].

Целью данной статьи является выявление и описание языковых средств выражения психических состояний в виде номинативно-функционального поля. Достижение поставленной цели предполагает решение следующей задачи: выявить закономерности функционирования номинативно-функционального поля психических состояний в эпистолярном тексте. «Удивительные и во многом трагические обстоятельства соединили в начале 1926 г. трех великих европейских поэтов» [1, с. 17], – так начинается книга писем Р. М. Рильке, Б. Пастернака и М. Цветаевой.

Переписке положило начало письмо от 8 декабря 1925 г. Л. О. Пастернака, большого русского художника, друга Л. Н. Толстого, иллюстратора романа «Воскресение» (отца Б. Л. Пастернака) Р. М. Рильке. Это поздравление Рильке с пятидесятилетием, общие воспоминания о приезде Рильке в Россию, о посещении им (с помощью Л. О. Пастернака) Ясной Поляны и о встрече с Л. Толстым; радость, связанная с тем, что Рильке жив, – ибо имелись слухи о его смерти. В ответном письме Рильке (от 14 марта 1926 г.) из Швейцарии (Кантон дю Вале (Валлис), где он жил в полном одиночестве, поэт сообщил Л. О. Пастернаку, что читал стихи Б. Пастернака, изданные И. Эренбургом; стихи ему, Рильке, очень понравились.

Б. Л. Пастернак посылает Рильке восторженное письмо, полное обожания и преклонения перед талантом поэта, в котором просит переслать ему ответ через М. Цветаеву, его друга – великого русского поэта; он также просит Рильке передать М. Цветаевой последние произведения, сочиненные поэтом. Рильке выполняет просьбу Б. Л. Пастернака и посылает (3 мая 1926 г.) М. Цветаевой сборник своих стихов «Дуинезские Элегии» (1923) и «Сонеты к

Орфею» (1923). К первой книге ниспослано посвящение: *Марине Ивановне Цветаевой. Касаемся друг друга. Чем? Крылами. Издалека свое берем родство. Поэт один. И тот, кто нес его, Встречается с несущим временами.*

Позже Р. М. Рильке посылает М. Цветаевой посвященную ей «Элегию», которая в течение многих лет служила поэту утешением в ее многострадальной жизни.

Всего было послано 54 письма, напрямую или относительно связанные с именем, жизнью и творчеством трех гениальных людей: четыре письма Л. О. Пастернака, одно письмо Ж. Л. Пастернак (сестры Б. Л.), восемь писем Рильке (по одному Л. О. Пастернаку и Б. Л. Пастернаку, остальные – М. Цветаевой); семнадцать писем Б. Л. Пастернака (четыре отцу, единственное – Р. М. Рильке, остальные – М. Цветаевой); двадцать два письма Марине Цветаевой (10 Рильке, основная часть – Борису Пастернаку), хотя есть письма Л. О. Пастернаку, а также Е. А. Черносвитовой, секретарю Р. М. Рильке в последние два месяца его жизни (скончался Р. М. Рильке 29 декабря 1926 г.).

Замыкают цикл писем об удивительных чувствах, о восхитительных переживаниях, о трагедии одиночества (ср. у А. С. Пушкина: *духовной жаждою томим в пустыне мрачной я влачился*) и радости сознания существования в мире дружественных родственных душ письма Е. А. Черносвитовой Л. О. Пастернаку (от 15 ноября 1926 г. и 11 января 1927 г.) о кончине Р. М. Рильке и письмо М. Цветаевой Б. Пастернаку (от 15 января 1927 г. и 9 февраля 1927 г.), наиболее остро переживающих чувство потери кумира. *У меня же все как-то обесцелилось* [2, с. 209] – таково ощущение потери у Б. Л. Пастернака. Равновесие, цементирующее дружбу трех равновеликих поэтов – равновеликих душ, нарушилось.

Но остались письма, где поэты, открывая друг другу души, позволили и нам дышать горным воздухом высоких чувств, любви и дружества, где царил дух высокой поэзии и удивительных открытий космического масштаба и мира человеческих сердец.

В наш век, когда развиты высокоэффективные средства передачи информации за кратчайшие сроки и на длительные расстояния (ср. у Б. Пастернака: *Лающий лаконизм депеши*) [1, с. 77], уместно вспомнить стиль письма, не столько официального, где сообщается о чем-либо кому-либо, а эпистолярный стиль в его прямой функции – сообщать друг другу переживания души, открытия, переживания, потери, связанные с миром чувств, описанию которых слу-

жат в разных языках, в том числе и в русском, различные средства передачи психического состояния человека. Данная статья посвящена функционированию фразеоконструкций психического состояния в переписке трех поэтов.

Все фразеологические модели, которые передают психические состояния, характеризующие участников переписки, – соматические, построены фразеоконструкции на словах, обозначающих органы человека, испытывающих чувства. Достаточно сказать, что две трети фразеоконструкций (десять) построены на словах *сердце*, *душа* (дух).

Рассмотрим **фразеоконструкции**, замеченные в текстах переписки.

1. *Душа (сердце) не на месте* <у кого> – кто-то встревожен, чувствует себя очень беспокойно [5, с. 150]. *Но у меня сердце не на месте. Будь ты тут, я бы верно ими [журналами] зачитывался* [1, с. 112]. Б. Пастернак – М. Цветаевой, Москва, 23 мая 1926 г.

2. *До глубины души (сердца)* <кого> – очень сильно волновать потрясать, поражать и т. п. [7, с. 108]. *Какой восторг, какую исключительную радость доставило им и всем моим ваше очаровательное и до глубины души тронувшее нас письмо!* [1, с. 67]. Л. О. Пастернак – Р. М. Рильке, Берлин, 30 апреля 1926 г.

3. *Отлегло (на душе, от сердца)* – кто-то испытывает чувство облегчения, успокоения [5, с. 304]. *Если бы мы с вами встретились, вы бы меня не узнали, сразу бы отлегло* [1, с. 168]. М. Цветаева – Б. Пастернаку, 9 марта 1926 г.

Фразеологизм употреблен в усеченной форме и узнаваем в силу частого употребления, связанности значения глагола «отлегло», контекст уточняет знание фразеологизма.

4. *(Душа) сердце болит* <у кого, кого, чья> – кто-то испытывает тревогу, беспокойство, душевные страдания [5, с. 149]. *Сердце болит, когда читаешь твои открытки и письма* [1, с. 107]. Ж. Пастернак – Б. Пастернаку, Мюнхен, апрель 1926 г.

5. *С открытой душой (сердцем)* – без предубеждений, искренне, доверчиво, откровенно (относиться к кому-либо, делать что-либо и т. п.) [5, с. 153]. *Встретьте лучшую долю моего существа (Женю с ребенком) с открытым сердцем и ласково, без натяжки* [1, с. 59]. Б. Пастернак – Л. Пастернаку, Москва, июнь 1926 г.

6. *Не принимай к сердцу – не принимай близко к сердцу*. Принимать близко к сердцу: воспринимать что-либо с повышенной чувствительностью, придавая слишком большое значение чему-либо,

сильно переживать что-либо [7, с. 56]. *Не принимай к сердцу, огляди издали* – как я [1, с. 150]. М. Цветаева – Б. Пастернаку, St. Gilles, 21 июня 1926 г. Фразеологизм употреблен в усеченной форме, смысл фразеологизма ясен, усеченность придает конструкции некоторую интимность, теплоту, дружеское понимание.

7. *Меня гложет сознание* <кого> – беспокоиться, мучаться, испытывать чувство вины (из-за невыполненного дела). Во фразеословарях не обнаружено. *Меня гложет сознание, что сегодня ровно месяц со дня отправки письма...* [1, с. 142]. Б. Пастернак – Л. О. Пастернаку, Москва, июнь 1926 г.

8. *Удар в сердце* – мучения, переживания, расстройство (во фразеословарях не обнаружено): *Эта встреча для меня – большая трагедия, удар в сердце, да* [1, с. 108]. М. Цветаева – Б. Пастернаку, St. Gilles, 22 мая 1926 г.

9. *Воспрянуть духом* – обрести хорошее настроение, бодрость, оживиться, преодолеть чувство подавленности, уныния [1, с. 79]. *Тут только и воспрянул я духом, увидев, что не ошибся в чутье и предчувствиях* [1, с. 141]. Б. Пастернак – Л. О. Пастернаку, Москва, июнь 1926 г.

10. *Срывать сердце* = *с сердцем* (простор.). В гневе, сердито (сказать или сделать что-либо) [5, с. 421]. *Родной, срывай сердце, наполненное мною. Не мучься. Живи* [1, с. 287]. М. Цветаева – Б. Пастернаку, St. Gilles, 10 июля 1926 г.

Удивительное великодушие, понимание человеческого сердца и той боли, которое оно (сердце) испытывает, пусть и по вине автора письма, М. Цветаевой, призывающей Б. Пастернака сорвать на ней сердце, то есть излить злость и печаль. Конструкция «срывать сердце» во фразеословарях не обнаружена.

11. *Подступило к горлу* = *до верха, до края*. *Прямо nepocтижимо, до чего ты большой поэт! Болезненно, близко и преждевременно подступило к горлу то, что будет у нас, и кончится, скоро, потому что этим воздухом я дышу уже сейчас. ... Своей высшей жизнью я живу с тобой* [1, с. 54]. Б. Пастернак – М. Цветаевой, Москва, 25 марта 1926 г. Фразеоконструкция в словарях не обнаружена. В речи обычно употребляется в предложениях типа: *Слезы, рыдания подступили к горлу*. Здесь автор употребляет данную конструкцию для выражения переполненности испытываемых чувств.

12. *Вне себя*. В крайне возбужденном или раздраженном состоянии [5, с. 418]. *Я вне себя от радости, что стал вам известен как*

поэт, – мне так же трудно представить себе это, как если бы речь шла о Пушкине или Эсхиле [1, с. 62]. Б. Пастернак – Р. М. Рильке, Москва, 12 апреля 1926 г. Здесь выражено все – восторг от поэзии Рильке (сравнение с гениальными поэтами), гордость, обожание Р. М. Рильке.

13. *Обложить льдом* – отнестись очень холодно. Авторский фразеологизм (Б. Пастернака), воспринимаемый как таковой по сравнению с антонимичными фразеоконструкциями, приведенными в словарях:

Лед разбит (сломан). Устранены препятствия; затруднения, исчезли натянутость, принужденность в отношениях между кем-либо [5, с. 222]; *Лед тает, лед растаял*. Исчезает чувство недоверия, отчужденности [Там же]; *Разбить (сломать) лед* – уничтожить затруднения, натянутость, принужденность в отношениях между кем-либо [6, с. 377]; ближе (или дальше!). *Растопить лед* – уничтожить недоверие, отчужденность и т. п. между кем-либо [6, с. 387]. *Упорная страсть может растопить лед, и со временем взаимность прокрадется в сердце* (Гончаров. «Обрыв»).

Синонимичная конструкция – обдать холодом, но «обложить льдом» – сильнее. Сравним пример из письма Б. Пастернака: *И все же, ты можешь обложить меня льдом, а оно невыносимо* [1, с. 78].

14. *Волосы становятся дыбом* <у кого> – кого-либо охватывает ужас [5, с. 77]. *Марина, у меня волосы становятся дыбом от боли и холода, когда я тебя называю* [1, с. 78]. Б. Пастернак – М. Цветаевой, Москва, 5 мая 1926 г.

15. *Брать (хватать) за душу (за сердце)*. Взять за душу (за сердце). Сильно, глубоко волновать, трогать, тревожить; вызывать щемящую тоску, боль или радость, умиление и т. п. [7, с. 45]. *Порываясь по всему складу к свету и счастью, я бы и горе твоего отказа отождествил с тобою, т. е. схватывающей за сердце единственностью, с которой мне никогда не разойтись* [1, с. 78]. Б. Пастернак – М. Цветаевой, Москва, 5 мая 1926 г.

16. Это последний фразеологизм, отмеченный в переписке. *Душа радуется*. Разг., экспр. О приподнятом настроении, ощущении радости, счастья [7, с. 177] – это антоним к фразеологизму *Душа (сердце) разрывается (рвется)* <на части>. Кто-то испытывает глубокую скорбь, печаль, тяжело переживает что-либо [5, с. 150]. *Он прижался головой к дереву кровати, чувствуя, что сердце его разрывается* (Л. Толстой. «Анна Каренина»).

В письмах выражение *душа радуется* превратилось в *радость*

души – вербальная конструкция превратилась в именную. Этот процесс преобразования конструкции В. Г. Гак называет номинализацией. *Вы поймете всю радость души моей, когда я здесь... могу послать Вам свой сердечный привет и сказать Вам: «Многая лета, многая лета» славному поэту!* [1, с. 46]. Л. О. Пастернак – Р. М. Рильке, Берлин, 8 декабря 1925 г.

Из шестнадцати фразеологизмов более половины (девять) принадлежат Б. Пастернаку: наиболее эмоциональны и новы фразеологизмы *подступило к горлу* (чувство, сознание) и *облегчить льдом*; как отмечено ранее, они не обнаружены во фразеословарях. М. Цветаева использует фразеологизмы реже (четыре примера) – *отлегло (от души)*, *не принимай (близко) к сердцу*, *удар в сердце*, *срывает сердце*. Все фразеологизмы построены с использованием главного источника испытываемых чувств – сердца; точность, пунктирность усеченных фразеологизмов, стремительный стиль письма – М. Цветаева могла себе это позволить, так как, зная своих адресатов, она могла надеяться на полное понимание ими всех чувств, переполнявших ее, недаром она так любила «сторожкое ухо» Б. Пастернака.

Рассмотрим сферу функционирования фразеологизмов в первой части (три первых абзаца) письма Б. Л. Пастернака М. И. Цветаевой от 5 мая 1926 г.

Б. Л. Пастернак узнает из предыдущего письма, что его встреча с М. Цветаевой в местечке St. Gilles не состоится. Какие чувства испытывает Б. Пастернак? Чувство неудовлетворенности, некоего недоумения из-за невозможности давно ожидаемой встречи, сердечной боли; чувство душевной опустошенности.

Нагнетаются конструкции, обозначающие душевную пустоту: *письмо ... из Парижа... с холодком: с ответным холодом на мое*. Далее эти предположно-падежные сочетания сменяются целым предложением, где холодность подчеркивается еще раз в оксюморонном сочетании противоположных чувств, испытываемых автором, переживающим «невстречу» с М. Цветаевой: *Холод письма облегчил мне тяжесть этого сознания* – «холод письма», «облегчил тяжесть». Тема холода отношений и нестерпимой боли души продолжается в авторском фразеологизме: *И все же, ты можешь обложить меня льдом, а оно невыносимо*. Далее тема развивается, абзац завершается сочетанием различных средств выражения психического состояния (лексических и фразеологических): *...у меня волосы становятся дыбом от боли и холода, когда я тебя называю*.

Сочетание окказионального фразеологизма *обложить льдом* с хрестоматийно-нормативным *волосы становятся дыбом* передает переполненность чувств и ужас быть непонятым и непринятым. Выражение *обложить льдом* лучше, чем *обдать холодом*, – во-первых, это ново, свежо; во-вторых, иначе невозможно было бы сказать *волосы становятся дыбом от боли и холода*.

Боль отказа естественно переходит в *горе отказа*. Б. Пастернак объединяет понятие боли, горя со счастьем и светом. Все это олицетворяется воедино в образе М. Цветаевой: *Порываясь по всему своему складу к свету и счастью, я бы и горе твоего отказа отожествил с тобою, т. е. с хватающей за сердце единственностью, с которой мне никогда не обойтись*.

Таким образом, состояние душевной опустошенности передают лексические языковые средства (*холод, обложить, тяжесть, невыносимо, разлюбить, боль, свет, счастье, горе, единственность*); фразеоконструкции (*обложить льдом, волосы становятся дыбом, хватать за сердце*); морфолого-синтаксические структуры (предложно-падежные конструкции: *письмо с холодком*; *письмо с ответным холодом*; *холод письма* – свернутая конструкция); предложения: *Ты можешь обложить меня льдом, а оно невыносимо*; с присоединительными отношениями: *У меня волосы становится дыбом от боли и холода, когда тебя называю* – главное предложение; прич. оборот: *с хватающей за сердце единственностью*.

Начало статьи указывает на удивительные и во многом трагические обстоятельства, которые соединили поэтов. Об этом трагизме свидетельствует, казалось бы, и семантика фразеологизмов, две трети которых характеризуются как отрицательные эмоциональные состояния (беспокойство, злость, мучение – 1, 2, 4, 6–8, 10, 13–15); одна треть – нейтральной семантикой (5, 11, 12); одна треть – положительный (3, 9, 10) – это значение успокоения и радости.

Анализ приведенных фразеологизмов отражает открытость чувств, глубину и повышенную экспрессию переживаемых эмоций, балансирование над бездной, с риском упасть в пропасть непонимания, когда *волосы становятся дыбом*; гложет сознание вины и до глубины души тяжело от сознания, что *обложен льдом* непонимания, неверия в тебя.

Однако над всеми тягостными ощущениями героев переписки, тяжелыми обстоятельствами их жизни, бытовыми трудностями, дальностью расстояний, лежащих между ними, царит и перекрыва-

ет их такая искренняя любовь и обожание во всяческих проявлениях (любовь отца к сыну, брата к сестре, любовь к поэзии, к поэтам, к жизни), что на сердце становится светло. Недаром из 520 лексических средств, передающих психическое состояние героев переписки, 46 (!) составляет слово «любовь».

Выводы. Структурирование семантики психических состояний в виде НФП (номинативно-функционального поля) имеет большое значение для системного и лингводидактического осмысления языкового материала. Номинативно-функциональное поле может рассматриваться как единица дидактической типологии. По итогам исследования могут быть построены спецкурсы по семантической типологии и средствам выражения психических состояний. Результаты исследования могут найти применение в лексикографической практике, в частности при составлении идеографических словарей.

Библиографические ссылки

1. **Пастернак Б.** Доктор Живаго / Б. Пастернак. – Барнаул : Алтай. кн. изд-во, 1990. – 428 с.
2. **Пушкин А.** Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. 6. Письма / А. Пушкин. – М. : Гослитиздат, 1937. – 801 с.
3. **Рильке Р.** Письма 1926 года / Р. Рильке, Б. Пастернак, М. Цветаева. – М. : Книга, 1990. – 256 с.
4. **Ушаков Д. Н.** Толковый словарь русского языка : в 4 т. / Д. Н. Ушаков. – М., 1985.
5. Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – М., 1967. – 543 с.
6. Фразеологический словарь русского литературного языка конца XVIII – XX века / под ред. А. И. Федорова. – Новосибирск : Наука, 1991. – Т. I–II.
7. **Ширяев С. Н.** Бессоюзное сложное предложение в современном русском языке / С. Н. Ширяев. – М. : Наука, 1986. – 223 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1(075.8)

В. А. Маслова

*Витебский государственный университет имени П. М. Машерова
(Беларусь)*

ТЕОРИЯ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ И ЕЁ РОЛЬ В СОВРЕМЕННЫХ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Розглядається концептуальна метафора, яка відображає фундаментальні культурні цінності і є інструментом мислення та пізнання світу.

Ключові слова: метафорична концептуалізація, культурні цінності, лінгвокультурна спільність, екстралінгвістичні чинники, універсальність.

Рассматривается концептуальная метафора, которая отражает фундаментальные культурные ценности и является инструментом мышления и познания мира.

Ключевые слова: метафорическая концептуализация, культурные ценности, лингвокультурная общность, экстралингвистические факторы, универсальность.

The article deals with a conceptual metaphor which reflects fundamental cultural values and is the instrument of thinking and perception of the world.

Key words: metaphoric conceptualization, cultural values, linguocultural commonness, extralinguistic factors, universality.

Метафора имеет длительную историю изучения. Как объект философской и теоретической рефлексии метафора была вычлена еще в античности, и с тех пор теоретическое знание постоянно возвращается к осмыслению этого феномена языка и сознания человека. Метафора, по образному выражению В. В. Петрова, представляет собой золотую жилу, в которой «много самородков и самые крупные еще не найдены» [10, с. 143]. Каждое направление в лингвистике предлагает свое понимание метафоры, свою классификацию ее функций, новые методики изучения. Переход на антропоцентрическую парадигму исследования языковых фактов обусловил новые пути исследования единиц метафорического плана,

метафора стала ключевым понятием при изучении концептуальных систем.

Цель данной статьи – определить роль и место концептуальной метафоры в современной когнитивной лингвистике. Основная задача статьи – описать систему и механизмы метафорической концептуализации.

Более ранние теории, начиная с античности, рассматривали метафору преимущественно с точки зрения языковой формы (перенос имени на не свойственный ему денотат) и трактовали ее как средство украшения речи и реализации поэтической функции языка. То есть метафора изучалась как исключительно языковое явление, связанное со словом, а не с мыслью или ментальными операциями.

Сама идея о том, что метафора концептуальна по своей природе, не является абсолютно новой. В обзоре, посвященном концептуальной метафоре, представлен экскурс в историю данного феномена. Еще Аристотель «в своем детальном исследовании образного языка говорил (что для многих исследователей его творчества покажется новым), что при метафоризации как переносе некоторого признака как одного объекта к другому данный процесс осуществляется на основе концептуальных отношений – категориальных или по аналогии» [14, с. 161].

И. Ричардс в 1936 г. утверждал, что «мышление метафорично... и оттуда [из мышления] происходят языковые метафоры», а К. Льюис предположил, что понимание одной истории фигурально, посредством другой истории, относится не столько к процессам выражения, и не столько к литературе, сколько к мышлению в целом и представляет собой основной когнитивный инструмент (подробнее о предпосылках формирования концептуального подхода к метафоре см. в [14, с. 161–162]).

Таким образом, положение о возможности получать и выражать новое знание посредством метафор первоначально было выражено имплицитно (работы Аристотеля, К. Льюиса, Ф. Ницше, И. Ричардса и др.), находилось на дальней периферии исследовательского внимания. Лишь относительно недавно оно стало ведущим, в метафоре отчетливо увидели «ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического образа мира, но и его универсального образа» [1, с. 6].

С середины XX в. метафора начинает изучаться как «способ создания языковой картины мира, возникающей в результате когнитивного манипулирования уже имеющимися в языке значениями

с целью создания новых концептов, особенно для тех сфер отражения действительности, которые не даны в непосредственных ощущениях» [11, с. 3]. Начинает формироваться теория концептуальной метафоры.

В современных лингвистических разработках для обозначения данного феномена используются два равнозначных термина – *концептуальная метафора* и *когнитивная метафора*. Первый ориентирован на связь с терминами *концептуализация* и *концепт*, второй сопряжен с понятием *когнитивизма*. В настоящей статье используется термин *концептуальная метафора*, что обусловлено его традиционностью, связью с исходной концепцией Дж. Лакоффа и М. Джонсона.

На сегодняшний день разграничение образной и концептуальной метафоры является вполне устоявшимся и присутствует в работах как зарубежных (М. Блек, Дж. Лакофф и М. Джонсон и др.), так и отечественных (Н. Д. Арутюнова, Е. О. Опарина, В. Н. Телия и др.) лингвистов. Активная разработка теории концептуальной метафоры российскими исследователями объясняется устоявшейся традицией изучения метафоры в традиционном системно-структурном аспекте. Так, в отечественном языкознании особо интенсивно развивалась теория регулярной многозначности (Ю. Д. Апресян, Л. В. Балашова, А. П. Чудинов, Д. Н. Шмелев) и исследование вещной (вещественной) коннотации абстрактных существительных [12]. Данные направления анализа метафоры, не ставя перед собой собственно когнитивных целей, по сути во многом решали именно их. В настоящий момент уже можно говорить о том, что современные работы по концептуальной метафоре стремятся учесть достижения как семасиологического, так и собственно когнитивного подхода [2; 6; 13].

Основоположниками теории концептуальной метафоры по праву считаются Дж. Лакофф и М. Джонсон, труд которых «Метафоры, которыми мы живем» (1980, переведен на русский язык в 1987) стал базовым для большинства исследователей феномена метафоры. Согласно концепции Дж. Лакоффа и М. Джонсона, «...метафора пронизывает всю нашу повседневную жизнь и проявляется не только в языке, но и в мышлении и действии. Наша *обыденная* (выделено нами. – В. М.) понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по своей сути» [7, с. 387]. Таким образом, заслуга Дж. Лакоффа и М. Джонсона состоит в эксплицировании того обстоятельства, что метафора не ограничивается сферой языка,

как это ранее считалось, но распространяется и на сферу мышления. «Процессы мышления человека в значительной степени метафоричны. ...Метафоры как языковые выражения становятся возможны именно потому, что существуют метафоры в понятийной системе человека», – говорится в их работе [7, с. 390].

Основные положения теории Дж. Лакоффа и М. Джонсона получают широкое распространение и начинают активно разрабатываться в рамках нового когнитивного подхода к языковым фактам. Интерес к метафоре когнитивной науки «связан с ее представлением как языкового явления, отображающего базовый когнитивный процесс» [10, с. 139], метафора начинает рассматриваться как «глобальное свойство языка, один из способов мышления о мире и познания мира» [2, с. 3]. Таким образом, метафоре отводится центральная роль в понимании и структурировании действительности.

При восприятии и осмыслении мира человеческим сознанием значительна роль не индукции и дедукции, а аналогии. Человек осознает неизвестное через известное, абстрактное – через конкретное, то есть происходит перенос знаний из одной содержательной области в другую. Метафора «отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов... Эта способность играет громадную роль как в практическом, так и в теоретическом мышлении» [1, с. 15]. С этой точки зрения «метафора является языковым отображением крайне важных аналоговых процессов» [10, с. 189], поскольку вербальное существование метафор становится возможным только потому, что существуют метафоры в понятийной системе человека.

Аналоговый механизм метафоры в познании был также отмечен Дж. Лакоффом и М. Джонсоном, указавшими, что *«сущность метафоры состоит в осмыслении и переживании явлений одного рода в терминах явлений другого рода... Тем самым понятие упорядочивается метафорически, и, следовательно, язык также упорядочивается метафорически»* [7, с. 389]. Итак, вполне очевидно, что метафора – это не просто образное средство, связывающее два значения слова, а «основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создает возможности использовать потенциал сферы-источника при концептуализации новой сферы» [13, с. 36].

Механизм метафорической концептуализации может быть описан следующим образом. До стадии метафоризации вербализованного понятия не существует, но существует некоторое предвари-

тельное знание о нем, позволяющее представить приблизительно объем понятия. Это предварительное знание об обозначаемом определяет выбор языкового средства, задавая определенные смысловые параметры. Затем непосредственно ненаблюдаемые мыслительные сущности соотносятся через метафору с более простыми или конкретно наблюдаемыми мыслительными сущностями, «происходит перенос концептуализации наблюдаемого мыслительного пространства на непосредственно ненаблюдаемое, которое в этом процессе концептуализируется и включается в общую концептуальную систему данной языковой общности» [5, с. 55].

В концептуальной метафоре «вспомогательный компонент ... не только дает имя обозначаемому, но и является основой для его осмысления, для вычленения и включения в новое значение важных, с точки зрения говорящего, сторон объекта» [9, с. 70]. Метафорический перенос не произволен, существует некое содержание, инвариантно присутствующее в областях Источника и Цели, которое и составляет основание переноса [8].

Все исследования метафоры так или иначе основаны на идее переноса. Еще Аристотель указал, что метафора – это имя, перенесенное с рода на вид, или с вида на род, или с вида на вид, или по аналогии. Именно «детализация этой идеи – что и как переносится – лежит в основе многочисленных подходов к метафоре» [10, с. 135]. Согласно теории концептуальной метафоры «переносу» подвергается не изолированное имя (с присущим ему прямым номинативным значением), а целостная концептуальная структура (схема, фрейм, модель, сценарий), активируемая некоторым словом (фокусом метафоры) в сознании носителя языка благодаря конвенциональной связи данного слова с данной конвенциональной структурой» [4].

В обзоре по концептуальной метафоре также акцентируется внимание на данной особенности. Метафора определяется как понимание и ощущение одного явления в терминах другого, «при этом под явлением понимается не отдельно изолированный объект, как в случаях традиционного подхода к метафоре, а целостная картина видимого реального мира, которая используется для репрезентации и осмысления объемного и многоаспектного явления» [14, с. 159–160].

Своеобразие концептуальной метафоры, следовательно, состоит в том, что в ее основе «лежат не значения слов и не объективно существующие категории, а сформировавшиеся в сознании человека

концепты. Эти концепты содержат представления человека о свойствах самого человека и окружающего его мира» [13, с. 52].

Метафорической концептуализации подвергаются понятия абстрактные. Уже Ш. Балли писал, что «мы уподобляем абстрактные понятия предметам чувственного мира, ибо для нас это единственный способ познать их и ознакомить с ними других» [2, с. 221]. Эту особенность отмечают все без исключения исследователи концептуальной метафоры. Н. Д. Арутюнова совершенно справедливо заметила, что «без метафоры не существовало бы лексики «невидимых миров» (внутренней жизни человека), зоны вторичных предикатов, то есть предикатов, характеризующих абстрактные понятия» [1, с. 9]. Е. О. Опарина пишет о концептуализации «непредметных сущностей», или «объектов невидимого мира» [9], Л. Г. Лузина – «непосредственно ненаблюдаемых мыслительных пространств» (КСКТ 1996), А. А. Новоселова – о «понятиях, недоступных в прямом физическом опыте» [8].

Первоначально в качестве основной сферы бытования концептуальной метафоры выделяли только обыденную сферу. Дж. Лакофф и М. Джонсон постоянно упоминали о метафоричности в «обыденной понятийной системе», «обыденном способе ведения спора», «повседневном опыте и поведении» [7, с. 387]. Позднее обнаружилось, что область действия концептуальной метафоры несколько шире. В. Н. Телия называет основными областями функционирования концептуальной метафоры научную, публицистическую речь и обиходно-бытовой язык, особенно в тех областях, которые связаны со сферами мышления, чувств, социальных акций, морали и т. п. [11, с. 195]. Е. О. Опарина отмечает, что преимущественными сферами функционирования концептуальной метафоры являются «обиходно-бытовая, общественно-политическая и научная, включая научно-популярную разновидность, т.е. все основные сферы, где наиболее часто возникает необходимость в обозначении объектов «невидимого мира» с отображением их объективных свойств» [9, с. 66–67].

В сфере непредметных сущностей, с которыми связана концептуальная метафора, можно выделить: человеческую сферу, то есть обозначения эмоций, мыслей, видов деятельности, свойственных человеку; сферу явлений и процессов общественной жизни; явления и процессы, изучаемые наукой [9, с. 69].

Уже в работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона представлена типология базовых концептуальных метафор, порождающих массу

метафор более частных и находящих свое выражение в конкретном языковом материале. Данная классификация получает развитие и в трудах других лингвистов, хотя «у этой типологии нет единого классификационного критерия, поэтому большой материал остается за ее границами» [6, с. 108]. Но более совершенной классификации пока не создано, и в исследованиях до настоящего времени присутствует с некоторыми модификациями следующая типология базовых метафор, восходящая к концепции Дж. Лакоффа и М. Джонсона.

1. Структурные – одно понятие структурно метафорически упорядочивается в терминах другого. Концептуализируют отдельные области путем переноса на них структурной организации других областей (любовь/жизнь – это путешествие).

2. Ориентационные – организация целой системы понятий по образцу некоторой другой системы. Большинство понятий подобного рода связано с пространственной ориентацией, с базовыми пространственными оппозициями «верх – низ», «внутри – снаружи», «правый – левый» и т. п. (радость, здоровье, успех – верх; грусть, болезнь, неудача – низ).

3. Онтологические – осмысление опыта в терминах объектов, веществ и субстанций, что позволяет вычленять некоторые части опыта и трактовать их как дискретные сущности или вещества некоего единого типа (инфляция – это сущность, психика – это хрупкий предмет).

4. Метафоры канала связи – представляют процесс коммуникации как движение смыслов, наполняющих языковые выражения, по каналу, связывающему говорящего и слушающего.

5. Строительные (метафоры конструирования) – представляют смысл крупных речевых произведений как «конструкцию» из менее мелких «блоков»-смыслов.

6. Контейнерные – представляющие смыслы как наполнение конкретных языковых единиц.

При метафорической концептуализации одно и то же «мыслительное пространство» может быть представлено посредством одной или нескольких концептуальных метафор» [5, с. 55]. Например, душа может уподобляться человеку, растению, сосуду, дому, зеркалу, музыкальному инструменту – и это далеко не полный список концептуальных метафор. В результате происходит экспликация различных сторон познаваемого объекта, что позволяет выделить его существенные свойства и воссоздать его целостный образ.

Немаловажное значение в теории концептуальной метафоры имеет вопрос о связи метафоры и культуры. Данная проблема имеет два аспекта.

Во-первых, вопрос о согласованности метафор с культурными ценностями. Дж. Лакофф и М. Джонсон утверждали, что «те ценности, которые реально существуют и глубоко укоренились в культуре, согласуются с метафорической системой». При этом культурные ценности существуют не изолированно друг от друга, а должны образовывать согласованную систему вместе с метафорическими понятиями, в мире которых протекает наша жизнь [7, с. 405].

Во-вторых, проблема универсальности концептуальных метафор. Так, уже у Дж. Лакоффа и М. Джонсона присутствует упоминание о том, что не все культуры распределяют приоритеты по ориентационной шкале «верх – низ», существуют культуры, в которых более существенную роль играют понятия равновесия или расположения относительно центра. Это позволяет данным авторам сделать вывод, что главные ориентационные шкалы представляются общими для всех культур, но виды ориентации, принятые для конкретных понятий, роль ориентационных принципов, с точки зрения их приоритетности, «варьируются от культуры к культуре» [7, с. 407]. Следовательно, можно сделать вывод, что базовые концептуальные метафоры в значительной степени универсальны (например, метафора контейнера), но возникающие на их основе метафоры более частного характера могут обнаруживать некоторые специфические особенности.

Таким образом, в теории концептуальной метафоры развивается положение о связи метафор с мировосприятием определенной лингвокультурной общности. Метафорические стратегии отражают культурные традиции выбора средств осмысления абстрактных категорий, существование которых обусловлено различными экстралингвистическими факторами (территориальными, климатическими, социальными), типичными для конкретного языкового коллектива [8]. Концептуальная метафора, подобно любой метафоре, проходит через стадию образа. Ее отличие заключается в конечном результате, «она стремится освободиться от образности» [9, с. 67]. На эту же особенность концептуальной метафоры, по сути дела, указывает и О. Н. Лагута, по наблюдениям которой «на концептуальном уровне метафоричность снимается сразу же после того, как заканчивается формирование концепта» [6, с. 106]. Это и дает право исследователям сделать вывод, что теория концептуаль-

ной метафоры нацелена прежде всего «на выявление глубинных переносов концептов, лежащих в основе обыденного употребления языка, которое воспринимается нами уже как буквальное, а не фигуральное [4].

Можно заключить, что теория концептуальной метафоры – активно разрабатываемая область когнитивных исследований. Постановка вопроса о концептуальной метафоре и ее функционировании в языке и речи позволила начать серьезные исследования в области экстралингвистических факторов. Метафора является инструментом мышления и познания мира, она отражает фундаментальные культурные ценности, так как основана на национально-культурном мировидении. Именно метафора «активно участвует в формировании личностной модели мира, играет крайне важную роль в интеграции ментальной и чувственно-образной систем человека, а также является ключевым элементом категоризации языка, мышления и восприятия» [10, с. 135], что и обусловило столь пристальное внимание к данному феномену когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

Библиографические ссылки

1. Арутюнова Н. Д. Метафора / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энцикл. словарь. – М., 1990.
2. Балашова Л. В. Метафора в диахронии / Л. В. Балашова. – Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1998. – 216 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М., 1961. – 394 с.
4. Кобозева И. М. К формальной репрезентации метафор в рамках когнитивного подхода [Электронный ресурс] / И. М. Кобозева. – Режим доступа: www.dialog-21.ru/archive_article.asp?param=7339&y=2002&vol=6077.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков и др. ; под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : МГУ, 1997. – 245 с.
6. Лагута О. Н. Метафорология: теоретические аспекты / О. Н. Лагута. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2003. – Ч. 1. – 114 с. ; Ч. 2. – 208 с.
7. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф. – М. : Джонсон; Эдиториал УРСС, 2004. – 256 с.
8. Новоселова А. А. Метафорическая концептуализация сознания в английском и русском языках : дис. ... канд. филол. наук / Новоселова А. А. – Уфа, 2003. – 191 с.
9. Опарина Е. О. Концептуальная метафора / Е. О. Опарина // Метафора в языке и тексте / отв. ред. В. Н. Телия. – М., 1988. – С. 65–77.

10. **Петров В. В.** Метафора: от семантических представлений к когнитивному анализу / В. В. Петров // *Вопр. языкознания*. – 1990. – № 3.
11. **Телия В. Н.** Метафора как модель смыслопроизводства и её экспрессивно-оценочная функция / В. Н. Телия // *Метафора в языке и тексте*. – М., 1988; **Телия В. Н.** Метафоризация и её роль в создании языковой картины мира / В. Н. Телия // *Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира* / отв. ред. Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – С. 173–207.
12. **Успенский Б. А.** Анатомия метафоры у Мандельштама / Б. А. Успенский // *Поэтика композиции*. – М., 2000. – С. 291–330; **Головановская М. К.** Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка / М. К. Головановская. – М., 1997.
13. **Чудинов А. П.** Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) : моногр. / А. П. Чудинов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2001.
14. **Шабанова Е. Л.** Концептуальная метафора: направления в исследовании (обзор) / Е. Л. Шабанова // *Рефератив. журн. Сер. «Языкознание»*. – 1999. – № 1. – С. 158–176.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 81'1:811.161.2'271:61

Е. А. Пономаренко

Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ОЦЕНКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ-ВРАЧЕЙ

Розглядаються невербальні засоби вираження авторської оцінки: лексеми, маркуючі фонаційні засоби, жестовий малюнок, а також мовні засоби, що описують погляд і стан очей.

Ключові слова: авторська оцінка, емоційний стан, емотивна лексика.

Рассматриваются невербальные средства выражения авторской оценки: лексемы, маркирующие фонационные средства, жестовый рисунок, а также языковые средства, описывающие взгляд и состояние глаз.

Ключевые слова: авторская оценка, эмоциональное состояние, эмотивная лексика.

The article considers non-verbal means of author's appraisal expression: lexemes, marking phonatory means, gesture pattern, as well as verbal means describing look and state of eyes.

Key words: author's appraisal expression, emotional condition.

Индивидуальность художественного произведения формируется в масштабе авторского субъективного восприятия. Понятие *«авторской оценки»* тесно связано с понятием *категории авторства* или категории *«образ автора»*, которое представляется как «одно из проявлений глобальной категории субъективности, выражающей творческое, созидательное начало в разных видах деятельности, включая речевую; как художественная категория, формирующая единство всех элементов многоуровневой структуры литературного произведения» [1, с. 253].

Теоретической основой для формирования понятия *категории авторства* послужили труды М. М. Бахтина, В. В. Виноградова, Р. Барта, Ю. М. Лотмана, У. Эко. В данной работе принимается утверждение В. В. Виноградова, согласно которому *образ автора* интерпретируется как проявление «литературного артистизма» творца, с которым связано «распределение света и теней с помощью выразительных речевых средств, экспрессивное движение стиля, переходы и сочетания экспрессивно-стилевых красок, характер оценок, выражаемых посредством подбора и смены слов и фраз...» [2, с. 83].

Цель статьи – проанализировать языковые единицы, содержащие элемент авторской оценки и определяющие степень авторского присутствия в повествовании, – паралингвистические средства, служащие для выражения эмоционально-психического состояния. **Материал исследования** – художественные произведения писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX века А. П. Чехова, В. В. Вересаева, М. А. Булгакова.

Являясь профессиональными медиками и наблюдая за поведением человека в условиях развития патологического процесса, писатели-врачи регистрировали всевозможные девиантные проявления эмоций, а также отмечали внешние изменения организма, обусловленные наличием болезни. Раскрывая образ персонажа, писатели-медики выделяли симптомы, выраженные посредством жестов, движений, поз. Для описания патологического состояния они использовали закреплённую в системе языка национально-специфическую эмотивную лексику с отрицательной семантикой. Поскольку «любой художественный текст облигаторно воспроизводит

эмоциональную жизнь людей» [7, с. 4], то в нём «особенно очевидно, что целью речевой деятельности в абсолютном большинстве случаев является эмоциональный контакт или аффектация чувств. В художественном тексте эмоции наблюдаются не прямо, а через специфические языковые знаки, которые материальны, наблюдаемы и служат для манифестации эмоций» [7, с. 4].

Художественно оформленная совокупность научных представлений о патологических состояниях характеризуется разнообразием средств словесной выразительности. Так, для описания состояния крайнего волнения в произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX в. в первую очередь были использованы лексические единицы, в значении которых содержится указание на денотативную соотнесенность с тем или иным эмоциональным состоянием. К таким лексемам принадлежат качественные прилагательные: *И бледная, измученная Нелли, глотая слёзы и задыхаясь, начинает описывать доктору внезапную болезнь мужа и свой невыразимый страх* (Чехов. «Зеркало»); *Когда Цветков подошёл к ней и сквозь сумерки взглянул на её бледное, истомлённое горем лицо, у неё было такое выражение, какое ему случалось видеть ранее во время приступов сильнеешего, одуряющего мигрень* (Чехов. «Доктор»).

Авторское отношение к патологическому состоянию, сопровождающемуся эмоциями страха, тревоги, беспокойства, чаще всего передаётся описанием невербальных средств общения посредством употребления различных языковых единиц. Формированию эмоционального фона способствуют лексемы, маркирующие *фонационные средства* (голос персонажа). Голос, по мнению Г. Е. Крейдлина, представляется «основным инструментом языковой и параязыковой коммуникации. Благодаря своим природным физиологическим свойствам он является выразителем эмоций и в диалоге часто не контролируется»; «в мольбах, воплях, стенаниях голос человека более громкий, чем в обычной спокойной речи...» [4, с. 43]. В произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX в. голосовые особенности персонажа в период аффективного состояния представлены с помощью: 1) глаголов, передающих физические характеристики (голосовые вибрации или модуляции): *Голос Абогина дрожал от волнения, в этой дрожи и в тоне было гораздо больше убедительности, чем в словах* (Чехов. «Враги»); – *Умерла?! – захлебнулся он, и вдруг, глядя на меня остановившимися, выпученными глазами, быстро, коротко зарыдал, словно залаял* (Вересаев.

«Записки врача»); 2) словосочетаний, сконструированных на основе синтаксических связей согласования или примыкания (*существительное + прилагательное* со значением оценки; *глагол + наречие*), фиксирующих физические свойства: громкость, силу, тембр и чёткость звучания. Например: *Мать же **крикнула** мне **нехорошим голосом**: – Дай ей, помоги! Капель дай!* (Булгаков. «Стальное горло»); – *Пожалуйста, доктор, нельзя ли поскорее посетить больную! – **взволнованно заговорил** он. – Дама одна умирает... Тут недалеко, сейчас за углом...* (Вересаев. «Записки врача»).

Среди важнейших средств реализации характера (поведения) персонажа художественного текста отмечают не только его речевую деятельность, но и жестовый рисунок. В. В. Виноградов считал необходимым исследовать «формы описания сопутствующих разговору жестов, мимики, пластических движений, приёмы характеристического изображения персонажей диалога» [3, с. 71]. Достаточно яркими свидетельствами повышенной эмоциональной напряжённости являются мануальные жестовые наименования, служащие для выражения конвенционального смысла. Подобные значимые элементы повествования особенно свойственны манере А. П. Чехова. В выбранных контекстах многократно повторяется жест, переданный сочетанием *дать/подать руку; стиснуть руку*, обозначающий приветствие. Например: – *А, это вы? Очень рад! – обрадовался вошедший и **стал искать** в потёмках руку доктора, нашёл её и **крепко стиснул в своих руках**. – Очень... очень рад!* (Чехов. «Враги»). Глагол *стиснуть* – «крепко сжать» – выражает интенсивность действия и употребляется художником для демонстрации сильного эмоционального переживания.

Наравне с названным жестовым наименованием встречается сочетание *целовать/поцеловать руку*, несущее сакральный смысл: *И она, плача, упала передо мною на колени и старалась **поцеловать мне руку**, благодаря меня за мою ласковость и доброту...* (Вересаев. «Записки врача»); *Доктор!.. Простите... И она хватала **мои руки**, чтобы целовать их...* (Вересаев. «Записки врача»). Обычай целования рук распространён в христианской православной традиции. После исповеди или божественной литургии, а также при желании получить благословение верующий в знак благодарности целует руку священника, таким образом выражая свою духовную причастность к божественному миру. Поскольку образ доктора в произведениях вышеуказанных авторов ассоциируется с образом Спасителя, использование подобного жеста-касания позволяет гово-

речь о демонстрации признания у рассказчика (молодого врача) статуса «высокого лица» и единении с ним в период коммуникативного взаимодействия.

При обозначении некоторых жестов наблюдаются смысловые и эмоциональные модификации, создающие семантическую многоплановость этих наименований. Так, сочетание *прикладывать руку к груди, к шее* представляет собой преобразованный фразеологический оборот *положа руку на сердце*, который имеет значение «совершенно чистосердечно, откровенно, искренне». В поведенческой характеристике героя (пациента) А. П. Чехов использует его как знак отношения к собеседнику и как обозначение его собственного эмоционального состояния. Важно отметить, что характер персонажа здесь раскрывается с помощью детали его костюма (кашне). В конце XIX в. у представителей высшего сословия деталью дресс-кода (заданного социальным статусом) являлось кашне – узкий шарф, завязываемый на шее и надеваемый под воротник пальто. В данном контексте автор намеренно заменяет слово *сердце* словом *кашне*. Таким образом он стремится продемонстрировать мнимость и неискренность чувств персонажа: – *Доктор, я не истукан, отлично понимаю ваше положение... сочувствую вам!* – сказал умоляющим голосом Абогин, *прикладывая к своему кашне руку*. – *Но ведь я не за себя прошу... Умирает моя жена! Если бы вы слышали этот крик, видели её лицо, то поняли бы мою настойчивость! Божье мое, а уж я думал, что вы пошли одеваться! Доктор, время дорого! Едьте, прошу вас!* (Чехов. «Враги»).

Непроизвольным знаком предельного эмоционального напряжения является сакральный жест, представленный сочетанием *сложить молитвенно руки*: – *Немыслимо, уважаемый гражданин доктор*, – прочувственно сказал пожарный и *руки молитвенно сложил*, – *никакой возможности. Помрёт девушка* (Булгаков. «Вьюга»). Наименование жеста подхвачено контекстом, насыщенным эмоционально нагруженными лексемами (эмоционально-усилительными наречиями, глаголом, содержащим сему «смерть»).

Описание эмоционального проявления горя и отчаяния достигается также посредством использования жестовых наименований, которые находятся в определённом соотношении с глагольным фоном, зрительно воссоздающим поведение персонажей. Глагольное поле представлено, как правило, глаголами СВ, содержащими сему «интенсивность» и указывающими на экспрессивность действия: *Человек взмахнул руками, вцепился в мою шубу, потряс меня*,

*прильнул и стал тихонько выкрикивать... Потом зарыдал, **ухватился** за жиденькие волосы, **рванул**, и я увидел, что он по-настоящему рвёт пряди, наматывая на пальцы* (Булгаков. «Вьюга»).

Жестовый портрет рассказчика – молодого врача – определяется, прежде всего, сочувственным отношением к больному. В контекстах, выбранных из произведений В. В. Вересаева и М. А. Булгакова, чувство сопереживания передаётся с помощью лексических единиц, в семантику которых входит указание на невербальный акт касания. К таким лексемам в первую очередь относятся глаголы, глагольные фраземы или деепричастия: – *Успокойтесь... ну, что же делать!* – сказал я, **кладя ему руку** на рукав. Он тяжело опустился на стул и, раскачиваясь всем телом, схватился за голову (Вересаев. «Записки врача»); – *Тихонько, тихонько... потерпи*, – говорил я, **осторожно прикладывая руки** к растянутой жаркой и сухой коже (Булгаков. «Крещение поворотом»).

Значимым элементом характеристики негативного эмоционального состояния оказываются языковые средства, описывающие взгляд и состояние глаз. В текстах писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX в. описание глаз высокочастотно и несёт большую смысловую нагрузку, ибо лицо, как основной «посредник» коммуникации, является средоточием человеческой личности. Для обозначения языковых единиц, описывающих взгляд и состояние глаз, введём термин **офтальмема** от гр. *ophthalmos* – глаз.

Оценочная характеристика «глазного поведения» чаще всего осуществляется с помощью офтальмем, в роли которых используются прилагательные, обозначающие физические и физиологические признаки персонажа, а также его чувства. Нередко употребляются и сравнительные обороты: – *Мать, сухая и нервная, с **бегающими, психопатическими глазами**, так и замерла. – Доктор, скажите, это очень опасно? Он умрёт?* (Вересаев. «Записки врача»); – *Простуда, что ли?* – сказала мать, глядя на меня **безмятежными глазами** (Булгаков. «Звездная сыпь»); *Игнату становилось хуже. С серо-синим лицом, с **тусклыми, как у мертвеца, глазами**, он лежал, ежеминутно делая короткие рвотные движения* (Вересаев. «Без дороги»).

Высоким эмоциональным потенциалом обладают также офтальмемы, включающие в состав своей структуры лексемы *взгляд* и *глядеть*. В соответствии с толкованием, данным в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» под редакцией Ю. Д. Апресяна, слово *взгляд* означает «то невидимое, что человек испускает

из глаз, когда смотрит на что-либо» [6, с. 86]. По мнению Е. В. Урысон и Г. Е. Крейдлина, взгляд сопряжён с чувствами и мыслями человека, с его желаниями и устремлениями, он выражает состояние человека; иначе, за взглядом стоит, как правило, некая пропозитивная структура, характеризующая человека [5, с. 115].

Как показывает материал, наиболее часто характеристика взгляда осуществляется с помощью температурных прилагательных, которые могут передавать чувство отчуждённости персонажа: *Я разделся и вошёл в комнату. Отец сидел на кровати; на коленях его лежал бледный мальчик. – Что больной? – спросил я. Отец окинул меня **холодным, безучастным взглядом**. – Уж не знаю, как и до утра дожил, – неохотно ответил он. – К обеду помрёт* (Вересаев. «Записки врача»).

Авторское отношение к патологическому процессу часто передаётся с помощью лексических структур, описывающих мимику персонажа. Существующая тесная взаимосвязь между эмоциями и их телесными манифестациями, в частности выражением лица, осуществляется посредством употребления: 1) безличных конструкций, указывающих на деагенсиивность действия: ***Лицо его перекосило**, и он, захлёбываясь, стал бормотать в ответ прыгающие слова: – Господин доктор... господин... единственная, единственная... Единственная! – выкрикнул он вдруг по-юношески звонко, так, что дрогнул ламповый абажур* (Булгаков. «Полотенце с петухом»); 2) конструкций, включающих в свой состав просторечную лексику: *Приезжаю на следующий день, захожу к больной. Она даже не пошевелинулась при моём приходе; наконец неохотно повернула ко мне голову; **лицо её спалось**, под глазами были синие круги* (Вересаев. «Записки врача»). *Спасть с лица* (прост.) – то же, что похудеть [8, с. 926]; 3) конструкций, в которых в качестве предикативного центра выступает связочный глагол в сочетании с прилагательным или категорией состояния: ***Лицо её вдруг стало деревянно-покорным**, и с этого лица на меня неподвижно смотрели тусклые, растерянные глаза* (Вересаев. «Записки врача»); *Фельдшер распахнул торжественно дверь, и появилась мать. Она как бы влетела, скользя в валенках, и снег еще не стоял у нее на платке... **Лицо у матери было искажено**, она беззвучно плакала. Когда она сбросила свой тулуп и платок и распутала свёрток, я увидел девочку лет трёх* (Булгаков. «Стальное горло»).

В художественных произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX в. достаточно распространены случаи, где на-

блюдается большая плотность эмотивных спецификаторов, обозначающих эмоциональное состояние персонажа. В предъявленных фрагментах невербальные компоненты выступают в основном как неосознанные и спонтанные, спровоцированные трагическими обстоятельствами. К их числу принадлежат не только офальмемы, но и пантомимические и ситуационные невербальные актуализаторы. Например: – *Умерла?! – захлебнулся он, и вдруг, глядя на меня остановившимися, выпученными глазами, быстро, коротко зарыдал, словно залаял; он как будто не мог оторвать взгляда от моих глаз, трясаясь и рыдая этим странным, отрывистым, похожим на быстрый лай рыданием* (Вересаев. «Записки врача»); – *Ах ты, Господи... Ах... – он в тоске заломил руки и опять забухал лбом в половицы, как будто хотел разбить его...* (Булгаков. «Полотенце с петухом»). Перечисленные паралингвистические средства не просто выполняют вспомогательную роль, дополняя и уточняя высказывание, но и оказываются не менее информативными и эффективными, чем вербальные средства.

Общеизвестно, что в каждой культуре существуют стереотипные жесты и позы, отображающие как эмоциональное, так и физическое состояние субъекта, например болезнь. По поводу симптоматических жестов, выражающих физическое состояние, Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров отмечают, что «жесты, мимика, позы, выражения лица – объединяются такой важной чертой, как намеренность, произвольность. Между тем лицо и тело человека нередко выражают эмоции и чувства, владеющие человеком непроизвольно. Если жесты, как правило, исполняются для стороннего наблюдателя, то непроизвольные телодвижения отмечаются также при его отсутствии: они внешне выражают внутренние, наблюдаемые физиологические состояния человека, поэтому их можно назвать симптомами» (Верещагин, Костомаров, 2005, с. 393). В нашем материале симптомы заболеваний передаются с помощью офальмем и лексических единиц, описывающих преимущественно мимические жесты. Так, при описании симптомов инфекционных заболеваний В. В. Вересаев и М. А. Булгаков используют различные выразительные средства, среди которых наиболее высокочастотными являются сравнительные обороты. Для характеристики глаз персонажа писатели употребляют цветочные прилагательные. Например: *За эти несколько часов Рыков изменился неузнаваемо: лицо осунулось и стало синеватым, глаза глубоко ввалились; орбиты зияли в полумраке большими, чёрными ямами, как в пу-*

стом черепа (Вересаев. «Без дороги»); *Вскоре опять началась рвота. Больной слабел, глаза его тускнели, судороги чаще сводили ноги и руки, но пульс всё время был прекрасный* (Вересаев. «Без дороги»); *Рыжая его борода была взъерошена, а глаза мне показались чёрными и огромными. Он покачивался, как пьяный. С ужасом осматривался, тяжело дышал...* (Булгаков. «Тьма египетская»); *Она очень осунулась, резко выступили скулы, глаза запали и окружились тенями* (Булгаков. «Звездная сыпь»). Тонкая контекстуальная разработка словесных образных средств делает авторскую речь гармоническим художественным целым, в котором нет резкого разрыва между прямой и образной номинацией.

Таким образом, рассматриваемые в рамках категории авторства невербальные компоненты обладают семантической многоплановостью, широким функциональным диапазоном, оказываются средством индивидуализации персонажей.

Библиографические ссылки

1. **Болотнова Н. С.** Образ автора / Н. С. Болотнова // Стилист. энцикл. словарь рус. яз. – М. : Флинта ; Наука, 2006. – С. 253–255.
2. **Виноградов В. В.** О теории художественной речи / В. В. Виноградов. – М. : Высш. шк., 1971. – 240 с.
3. **Виноградов В. В.** О художественной прозе / В. В. Виноградов // О языке художественной прозы : избр. тр. – М. : Наука, 1980. – 358 с.
4. **Крейдлин Г. Е.** Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : спец. 10.02.19 «Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика» / Крейдлин Г. Е. – М., 2000. – 68 с.
5. **Крейдлин Г. Е.** Невербальная семиотика: язык тела и естественный язык / Г. Е. Крейдлин. – М. : Новое лит. обозрение, 2002. – 592 с.
6. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна ; РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Школа «Языки славянской культуры», 2003. – 1488 с.
7. **Шаховский В. И.** Что такое лингвистика эмоций / В. И. Шаховский // Русистика. – 2008. – № 8. – С. 4–7.
8. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. акад. Н. Ю. Шведова ; РАН. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – М. : Азбуковник, 2008. – 1175 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1:378

В. А. Розсоха

*Луганский национальный педагогический университет
имени Тараса Шевченко*

КОММУНИКАТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Описується комунікативно-діяльнісний підхід до навчання російської мови як іноземної в якості провідної стратегії, яка забезпечує мотивацію навчання, а також система методичних засобів, що зумовлюють оптимальний шлях оволодіння мовленнєвою діяльністю як засобом спілкування та знаряддям пізнання світу.

Ключові слова: комунікативно-діяльнісний підхід, стратегії і тактики навчання, російська мова як іноземна.

Описывается коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному в качестве ведущей стратегии, обеспечивающей мотивацию учения, а также система методических приемов, обуславливающих оптимальный путь овладения речевой деятельностью как способом общения и средством познания мира.

Ключевые слова: коммуникативно-деятельностный подход, стратегии и тактики обучения, русский язык как иностранный.

The article describes the communicative-action approach in teaching Russian as a foreign language, regarding it as the main strategy that provides motivation in learning as well as the methodological system conditioning the optimal way of mastering speaking as means of communication and world cognition.

Key words: communicatively active approach, strategies and tactics of teaching, Russian as a foreign language.

Среди современных стратегий процесса обучения русскому языку как иностранному *коммуникативно-деятельностный подход*, концептуально обоснованный в работах Е. И. Пассова, признан наиболее эффективным. Его специфика заключена в попытке приблизить процесс обучения к процессу реальной коммуникации. Особое внимание уделяется созданию и поддержке у обучающихся потребности в общении, посредством которого усваивается как профессионально значимая, так и представляющая общекультурную ценность информация [5, с. 112–113].

Названная *стратегия обучения* требует определенной *тактики* – системы методических приемов, обуславливающих оптимальный путь овладения учащимися речевой деятельностью как способом общения и средством познания мира.

На начальном этапе процесса обучения при таком подходе целесообразно использование метода «погружения» в другую языковую среду с опорой на прямой (беспереводный) метод, применение которого предполагает раскрытие значения языкового знака посредством приемов, не связанных с использованием родного языка или языка-посредника (применительно к лексике такими могут быть наглядность, синонимы, антонимы, словообразовательный анализ, толкование, перечисление, текст).

Эффективность «погружения» зависит от многих факторов: наличия коммуникативных установок, квалификации преподавателя, среды обучения, этнокультурной специфики аудитории (однонациональная или многонациональная группа) и др.

Границы нового языкового мира быстро расширяются, когда обучающиеся на этапе презентации «знакомятся заново» с предметами, окружающими их, отвечая на вопросы: «кто это?» или «что это?», а фонетическое своеобразие языка, орфоэпические нормы усваиваются достаточно быстро с помощью аудиовизуального метода, основанного на восприятии и многократном повторении.

Элементарность упражнений, отказ от использования языка-посредника (прямое усвоение лексики) достаточно продуктивно в естественной языковой среде. Важно лишь, чтобы этот процесс не замыкался в рамках аудиторного занятия.

Лексику, усвоенную на начальном этапе прямым (беспереводным) методом обучения, легко проверить, предложив студентам систему заданий для самостоятельной работы, а также актуализируя её при дальнейшем изучении грамматики с частичным использованием методики перевода.

В практике преподавания русского языка иностранцам на начальном этапе обучения мы предлагаем в качестве тренировки следующие упражнения (см. наш учебник [4]).

1. Подготовьтесь правильно и быстро читать слова. Найдите их перевод в словаре (Prepare to read the following words correctly and fluently. Look them up in a dictionary).

Пол, стена, потолок, дверь, окно, лампа, доска, мел, стол, стул, учебник, тетрадь, бумага, ручка, карандаш, словарь, линейка, студент, учитель, преподаватель, журнал, упражнение, картина, ключатель, замок, ключ.

2. Ответьте на вопросы, пользуясь словами из скобок (Answer the questions using the words in brackets).

Пример (Example): *Это собака? (кошка) – Нет, это не собака, а кошка.*

Это доска? (дверь). Это стол? (парта). Это текст? (фраза). Это сок? (вода). Это комната? (кабинет). Это зал? (парк). Это правило? (текст). Это сыр? (рыба). Это карта? (журнал). Это дверь? (окно).

3. Разделите слова на три группы по их роду (Divide the following words into three groups depending on their gender).

Брат, письмо, рыба, окно, аудитория, текст, группа, собака, сестра, вопрос, доска, книга, парта, стол, кот, имя, мама, стакан, сын, роза, парк, кабинет, дорога, гора, бумага, фото, кино, театр.

он	она	оно
брат	сестра	окно

4. Разделите слова на четыре группы по их роду и числу (Divide the following words into four groups depending on their gender and number).

Дом, словарь, дочь, окно, книга, доска, ручки, лампа, карта, печь, карандаши, письмо, машина, автобус, календарь, шарф, кресло, чай, человек, диван, полка, путь, дорога, доски, колесо.

он	она	оно	они
дом	доска	окно	карандаши

5. Образуйте форму множественного числа от следующих существительных (Write in the plural of the following nouns).

Пример (Example): студент – *студенты*; студентка – *студентки*.

Текст – ... ; группа – ... ; аудитория – ... ; магнитофон – ... ; шапка – ... ; автобус – ... ; стол – ... ; полка – ... ; словарь – ... ; дверь – ... ; шкаф – ... ; лампа – ... ; учебник – ... ; бумага – ... ; диван – ... ; зал – ... ; сумка – ... ; фильм – ... ; ваза – ... ; парта –

Самостоятельно работая над заданиями, подобными этим, студенты закрепляют знания, репрезентированные прямым методом. Процесс перевода и осмысления небольшого числа незнакомых единиц, которые они встречают, позволяет пополнить им свой словарный запас лексемами, которые невозможно усвоить прямым методом.

Например, в следующем упражнении это вопросительные местоимения *где, когда, откуда, куда*.

6. Поставьте вопросы к выделенным словам, используя вопро-

сительные местоимения *кто, что* или *где* (*Make questions to the underlined words using the interrogative pronouns who; what or where*).

Пример (Example): Они дома. – Кто дома? Это *комната*. – Что это? Он *здесь*? – Где он?

Она *студентка*. Это *стол* и *стул*. Они *студенты*. Учитель и студенты *тут*. Университет не здесь, а *там*. Я не учитель, я *студент*. Это *учитель*. Преподаватель *здесь*. Это не сок, а *вода*. Ваза *там*.

Выполненные дома и проверенные преподавателем тексты заданий можно использовать для моделирования коммуникативных ситуаций во время проведения аудиторного занятия. Преподаватель в данном случае переводит учебную цель занятия (например, усвоение новой лексики и грамматики) в задачу общения, в результате чего деятельность обучающихся во время аудиторного занятия становится для них коммуникативно значимой.

Так, на материале предложенных выше заданий студенты составляют свои первые диалоги (см. подробнее [1]). Приведём в качестве примера несколько диалогов, составленных нашими студентами.

Диалог № 1

- Как тебя зовут?
- Меня зовут Ибрагим.
- А тебя?
- А меня Джао.
- Что это, Джао?
- Это ручка.
- Чья это ручка?
- Это моя ручка.
- Нет, это не твоя, а моя ручка.

Диалог № 2

- Кто она?
- Она студентка.
- Где она?
- Она здесь (в аудитории, в комнате, дома).
- А где он?
- Он там.

Диалог № 3

- Что это?
- Это стол.
- А это?
- Это стул.
- Это книга?

- Нет, это не книга, это тетрадь.
- А где книга?
- Книга там.

Коммуникативные упражнения, включающие вопросно-ответные, ситуативные, репродуктивные (пересказ текста или видеоряда), композиционные (например, устное выступление по предложенной теме), игровые, считаются ведущими на занятиях, и на их выполнение рекомендуется отводить основную часть учебного времени.

В дальнейшей работе наиболее продуктивным в этом направлении является использование *наглядности* (фотографий, таблиц, рисунков, видеофрагментов), с помощью которой легко воссоздаются естественные речевые ситуации, что, в свою очередь, стимулирует учебно-познавательную активность студентов.

Наглядность не только направляет внимание обучаемого на смысл высказывания, развивает его творческие способности, но и снимает психологическое напряжение. Именно по этой причине большинство пособий содержит иллюстративный материал.

Нам хотелось бы обратить внимание на пособие Л. Муравьевой «Глаголы движения в русском языке» (М., 1986), ориентированное на англоговорящую аудиторию.

В первую часть пособия автор включает картинки, короткие тексты, взятые из газет, журналов, комиксов, и разные коммуникативные упражнения, основанные на системе, предложенной Е. И. Пасовым в работе «Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков» (М., 1978). Основным достоинством иллюстративного материала, предложенного Л. Муравьевой, является его сюжетность и динамичность. С одной и той же картинкой можно работать достаточно долго, изменяя коммуникативные установки. Начиная с простейшего задания: “Look at the pictures. Note the verbs used in Russian to denote movement of people” (*Посмотрите на картинки. Обратите внимание на глаголы, использующиеся в русском языке для обозначения движения людей* [3, с. 7]), автор пошагово усложняет задачи, объясняя оттенки между синонимичными значениями, прямым и переносным значением, видовыми различиями, приставочными и бесприставочными глаголами и т. д., завершая работу достаточно сложным для обучающихся заданием: «Что можно сказать, рассматривая картинку...?» или “Compose a short story based on the preceding pictures, using the appropriate verbs of motion. Tell your story in the present tense. Use perfective verbs in the past tense where necessary” (*Составьте короткий рассказ на основе*

предшествующих картинок, используя соответствующие глаголы движения. Расскажите свою историю в настоящем времени. В случае необходимости используйте глаголы прошедшего времени совершенного вида [3, с. 210]).

Трудно переоценить значение наглядности и при моделировании типичных коммуникативных ситуаций в условиях дидактической игры, стимулирующей спонтанные высказывания учащихся. «Использование наглядности при проведении ролевых игр, групповых и коллективных форм работы, как этого требует современная методика, перспективно еще и в том плане, что зрительный образ – прекрасный стимул для вхождения в новую роль, которую предстоит сыграть обучаемому. ...Наглядные образы призваны воссоздавать естественную мотивированность речевых поступков, повышать информативность, проявлять эмоционально-оценочное отношение говорящего к предмету обсуждения» [2, с. 3].

Отдавая предпочтение коммуникативно-деятельностной стратегии как стратегии, обеспечивающей мотивацию учения, способствующей поддержанию внимания к изучаемому материалу, формирующей умение получать информацию и сотрудничать, необходимо помнить, что она базируется не только на определенных лингвистических и психологических, но и на дидактических принципах, основными из которых являются следующие: принцип научности, принцип воспитывающего обучения, принцип сознательности, принцип активности, принцип наглядности, принцип систематичности и последовательности, принцип прочности усвоения, принцип доступности (посильности) и принцип индивидуализации.

Библиографические ссылки

1. **Изаренков Д. И.** Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М., 1981.
2. Диспут: Методическое руководство к комплексу учебных наглядных материалов / Т. К. Кирш, И. Б. Соколова и др. – М., 1990.
3. **Муравьёва Л. С.** Глаголы движения в русском языке / Л. С. Муравьёва. – М., 1986.
4. **Розсоха В. А.** Десять первых шагов : учеб. пособие для студентов-иностранцев подгот. фак. / В. А. Розсоха. – 2-е изд., испр. и доп. – Луганск, 2010.
5. **Щукин А. Н.** Лингводидактический энциклопедический словарь / А. Н. Щукин. – М., 2007.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 1 (091)

Н. В. Романова

Київський національний лінгвістичний університет

ЕМОЦІЇ У ВЧЕННІ АРИСТОТЕЛЯ «ПРО ДУШУ»

Висвітлено та проаналізовано філософсько-психологічне вчення Аристотеля «Про душу», окреслено психологічні погляди філософа на емоційне як на духовний стан.

Ключові слова: душа, форма, тіло, матерія, субстрат, відчуття, розум, рух.

Освещено и проанализировано философско-психологическое учение Аристотеля «О душе», очерчены психологические взгляды философа на эмоциональное как на духовное состояние.

Ключевые слова: душа, форма, тело, материя, субстрат, ощущение, разум, движение.

Elucidated and analyzed the philosophical-psychological teaching of Aristotle's "On the soul", outlines the psychological philosopher looks at the emotional as a spiritual condition.

Key words: soul, form, bode, matter, substrate, feeling, mind, movement.

Емоції – це не тільки інструмент пристосування до середовища, але й засіб освоєння й присвоєння світу, дзеркало внутрішнього стану людини. У цьому сенсі вони постійно зазнають змін, оновлення, збагачення.

Досліджуючи природу емоцій, античні мислителі й філософи намагалися відшукати універсальний теоретико-методологічний ключ до розкриття таємниці історичних і культурних перетворень цього психічного феномена. Його концептуальні підвалини були закладені представниками різних філософських шкіл, зокрема Фалесом, Анаксіменом (мілетська школа), Піфагором (піфагорійська школа), Ксенофаном (емати), Гераклітом, Демокрітом (анатомісти), Емпідоклом, Діогеном (поза школами), софістами, Сократом (натурфілософська школа), Платоном (елейська школа), Аристотелем (перипатетична школа). Принагідно зазначити і те, що досить розгалужені античні знання щодо теорії психічного світу людини не лише перегукуються із психологічними вченнями, теоріями, ідеями стародавнього світу, але й почасти спираються на них, вносячи ті чи інші диференціальні зміни [13, с. 24–25].

Узагальнено «психічний світ людини в період Античності визначається через світ зовнішньої природи, а остання – через світ психічний» [12, с. 92]. У цьому контексті емоції як психічне явище мають ту ж саму природу, що й світ зовнішній, вони складаються з тих самих елементів чи їх суміші, проте структурно вони тонші, невидимі. Безперечно, в античних філософів не могли не виникнути питання про фізіологічний механізм розмежування обох світів, їх онтологію і походження, зв'язок, взаємодію, взаємовплив тощо. Таким чином, звернення до проблеми емоцій у вченні Аристотеля, форми їх можливого виявлення, взаємозалежності емоційного та емпіричного досвідів є надзвичайно актуальним.

У пропонованій статті, окрім викладення фундаментальних положень аристотелевого вчення про душу, особливу увагу звертаємо на авторське розуміння емоційної сфери людини, яке попри час і простір є вихідним пунктом сучасних теорій емоцій [5, с. 24].

Аристотель – геніальний мислитель, учений-енциклопедист, засновник перипатетичної школи – народився в 384 р. до н. е. у фракійському місті Стагірі, давньогрецькій колонії. Ріс у заможній родині придворного лікаря македонського царя Амінти III. Першим наставником Аристотеля став його батько Нікомах. З ранніх років хлопець виявляв надзвичайний інтерес до рослин і тварин, неживої природи, що в майбутньому втілювалось у науковій праці «Про виникнення тварин». У підлітковому віці залишився без батьків. Ним опікувався родич батька Проксен, який всіляко підтримував жагу небожа до пізнання.

Здобувши грецьку освіту філософа у платонівській Академії, будучи носієм грецької мови, Аристотель симпатизує демократичному способу правління. Ця суперечність зіграла вагому роль у його філософській, науковій і навіть особистій долі.

Після смерті Платона Аристотель мешкає в малоазійському місті Атарнії, на острові Лесбос, а з 343 р. до н. е. – при дворі македонського царя Філіппа як вихователю його сина Олександра. У 355 р. до н. е. філософ зазнає своєрідного морального удару – смерть Олександра – і повертається до Афін, організовує власну школу – Лікей (поблизу Лікійського храму Аполлона), де плідно працює над систематизацією наукових знань, шукає відповіді на питання, що бентежили його, і терпляче розтлумачує своїм учням особливості власної філософії.

Ставлення афінян до Аристотеля-демократа ніколи не було приязним. А коли стосунки стали зовсім нестерпними, Аристотель був змушений емігрувати й оселитися з родиною на острові Євбея.

Він був двічі одружений: спочатку з молодшою сестрою свого товариша Рермія – Піфіадою. Мав доньку Піфіаду; після смерті дружини, із закінченням терміну жалоби, одружився зі своєю рабинею – красунею Герпілідою, яка народила йому сина Нікомаха.

Наукова спадщина Аристотеля, що збереглася і дійшла до сучасності, відображає коло його інтересів: натурфілософія, логіка, гносеологія, онтологія, космологія, фізика, зоологія, економіка, політика, етика, педагогіка, риторика, естетика, психологія. Цей список вражає не тільки своїм обсягом, але й серйозністю і глибиною тих актуальних проблем, досвід розв'язання яких запропонував Аристотель.

Протягом короткого життєвого шляху (помер у 322 р. до н. е.) мислитель-філософ вирішував головну психологічну проблему – тіла й духу. Тут його найбільш цікавили душевні й розумові аспекти, яким він надавав провідного значення [9]. Уявлення Аристотеля про душу як форму, що здійснює певне тіло, доповнюється його естетичною теорією катарсису. Саме очищення ідеального від чуттєво-предметного, на думку науковця, є засобом досягнення світу прекрасних і істинних сутностей.

Зупинімося коротко на особливостях форми трактату «Про душу».

Символічною є структура цього твору: трикнижжя, тридцять глав, кількісний розподіл яких апелює до символу людини – «п'ять» (кн. 1), простору й часу – «дванадцять» (кн. 2) [14, с. 71, 299], «таємничої сили, зв'язаної із космічними циклами Землі» – «тринадцять» (кн. 3) [16, с. 356]. До речі, «три» – це одне із найбільш позитивних чисел-емблем не тільки в символіці, але й у релігійній думці, міфології, легендах, казках. Аристотель уважав *три* числом закінчення: воно має початок, середину і кінець і водночас символізує тіло, душу, дух [14, с. 375–376]. Отже, реально вести мову про емоції як про певну систему знань філософа-людини, своєрідний спосіб пізнання в просторі і часі, що має космічні корені.

Теми книг трактату пов'язані із пошуком витоків історії природи душі та об'єктивно-генетичного методу дослідження останньої діалектиками та філософами (кн. 1), із концепцією відчуття і здібностями душі (кн. 2), гносеологічною системою людської психіки (кн. 3).

Впадає у вічі відсутність заголовків не тільки глав, але й самих книг. Як відомо, заголовок – це ущільнений, концентрований, нерозкритий зміст тексту, у ньому виражається головна тема чи ідея, сюжетна лінія [2, с. 133]. Він тісно пов'язаний з оповіддю, з якою

вони становлять семантичну й структурну цілісність. Заголовок «збуджує активність читачів на отримання нової інформації» [11, с. 344]. Тут інформація є не лише мірою організації пропонованого тексту, а й мірою кількості цієї організації. На наш погляд, така своєрідна «технологія» подання матеріалу може вказувати, з одного боку, на тип емоційності філософа, з іншого – на його ціннісні орієнтації в науковому тексті.

Експериментально доведено, що «емоційність виступає в ролі системоутворюючого фактора стосовно індивідуальної структури рис особистості й фактора, що регулює діяльність, у тому числі професійну» [15, с. 2]. Крім того, емоційність є «однією з психологічних складових темпераменту» [8, с. 13]. У цьому світлі інтелектуальна, емоційна і наукова діяльність Аристотеля є урівноваженою, збалансованою, вольовою.

Філологи стверджують, що жоден із адресатів не йде на свідоме «погіршення» свого вербального продукту, а намагається максимально ефективно (зі своєї точки зору) реалізувати авторську експектацію [9, с. 120]. Передбачаємо, що Аристотель намагався сприяти зближенню філософсько-психологічного й етичного текстів, нівелювати наукову й наївну картини світу, дати змогу читачеві самостійно інтерпретувати смисл частин і тексту в цілому, відчутти себе співпричетним до його творення, а науковим опонентам або іншим ученим, які працюють над аналогічною проблемою, – презентувати *нові* знання про душу, її якості і властивості з метою внесення можливих змін у модель світу адресатів і встановлення *консенсусу* (лат. consensus – «згода, однастайність») [3, с. 56].

Необхідно зазначити, що аналізований твір є перекладом і «тому не може не нести на собі відбитка особистості перекладача» [6, с. 97]. Водночас перекладачеві наукових текстів потрібні не лише термінологічні, а й фонові знання, релевантні пануючим вимогам епохи. Тобто вихідний текст вимагав від перекладача П. С. Попова насамперед знань термінів-неологізмів (*форма, ентелехія, енергеія, категорія*), понять за контекстом, словотворчими формами, а також граматичних особливостей давньогрецької й російської мов, морфологічних, стилістичних і семантичних розбіжностей між ними. Ми підтримуємо думку дослідників про те, що у перекладацькій практиці «неможливо слідувати за теорією невідступно», «принцип семантичної точності може обернутися „перекладизмом“ (недо- чи надінтерпретацією), а ідеал об'єктивності – суб'єктивним зсувом, дослівність – утратою когезивності та/чи когерентності

тексту» [7, с. 264]. Гадаємо, що науковий концептуальний заряд оригіналу в перекладі збережено, а його форма викладення і зміст перебувають у пропорційній залежності [4, с. 30–35].

Уже з перших сторінок трактату Аристотель інтерпретує душу як спосіб пізнання будь-якої істини і особливо природи. Він мислить душу началом живих істот. Алгоритм його дій є логічним і виваженим: «дослідити і пізнати її природу і сутність, потім її прояви, із яких одні, треба думати, складають її власні стани, інші ж притаманні – через душу – і живим істотам» [1, с. 402]. Тут душа постає в дуалістичному світлі: засіб якостей і медіатор між ідеальним і матеріальним. Сюди додається також бажання проникнути в сутнісну структуру душі: вона «означене щось (tode ti)», її енергетичну характеристику: «потенційно можлива, чи, швидше, якась ентелехія», типологію: «чи всі душі однорідні, чи ні». Важливим є те, що з метою пояснення онтогенезу психічних процесів до психології було введено нові категорії, за змістом філософсько-фізичні, а не психологічні – форма, сутність, матерія, ентелехія, енергейя. Усе це знімало антагонізм фізіологічного і природного, біологічного і соціального, внутрішнього і зовнішнього.

Аристотель розвиває думку про органічний зв'язок душі і тіла, їх невіддільність, адже душа «завжди існує разом із тим чи іншим тілом» [1, с. 403]. Гіпотетично джерелом **емоцій**, відчуттів є **стани душі**: *обурення, покірність, страх, співчуття, сміливість, радість, любов і огида*. Далі мислитель порушує проблему їх тотожності з матерією (logoi enyloi). Приміром, об'єктом емоції *зніву* він визначає рух тіла (або його частини, або його здібності) та активатора, що зумовлює цей рух. Тут виступає ідея ідентифікації, назви, простору, динаміки і активації емоцій.

На противагу тернарним ознакам душі – рух, відчуття, безтілесність – Аристотель проголошує двоякість руху («все рухається або за допомогою допоміжних, або природних засобів»), тетрадність його різновидів («переміщення, перетворення, зменшення і прирощення»), синхронність руху душі і тіла (або окремих частин). Душа рухає живу істоту шляхом якогось рішення і думки. Тобто уже ставиться питання про зв'язок психічного й раціонального, їх синкретизм духовним. Виокремлюється самотність форми, або образу тіла, а також вектор руху душі – привходящий.

Аристотель замислюється над семантикою словосполучень «душа сумує, радіє, сміливо прагне, переживає страх», «вона гнівається, відчуває, розмірковує» і пропонує висловлюватись інакше:

«людина робить це душею, співчуває, вчиться чи розмірковує» [1, с. 408]. Це вже наука про лексичне значення слова, яка вимагає від людини знання про залежність словесного знака не тільки від дійсності й мислення, а й від мовних властивостей (його сполучуваних особливостей).

Філософ намагається розтлумачити і розмежувати коливання руху душі: сприйняття від конкретних речей доходить до неї, а спогади – виходять із неї. У цьому світлі рух душі обмежується рамками за формулою: «дотик – вихід». Без сумніву, автор ідеї спирається на когнітивні й емоційні процеси, вмотивованість стану душі, хоч і не усвідомлює цього.

Аристотель співвідносить *розмірковування, кохання чи відразу* зі станами не розуму, а тієї істоти, котра його має. Раціональне й психологічне у філософа втрачають основну функцію – відображення людиною об'єктивної дійсності. Проте водночас вони розглядаються як регулятор соціального.

Пам'ять і кохання Аристотель відносить «не до розуму, а до зв'язку душі і тіла, що зник». Тут, у принципі, покладено початок дослідженню *асоціацій*. Передбачається також, що розум є категорією божественною і нічому не підвладний. Зрештою, філософ доходить висновку про те, що душа не може рухатись і рухати сама себе.

Розрізняючи живу й неживу природу, Аристотель визначає життя крізь призму харчування, ріст і занепад тіла. Як природодослідник він акцентує увагу на репродуктивній функції живого організму. Ідея життя підводить Аристотеля до визначення душі як мірила потреб, розвитку і занепаду, а відтак і до смертності тіла. Останнє визнається водночас субстратом і матерією. Душі мислитель приписує можливість життя і вважає її ентелехією тіла. При цьому установлюється двояке існування ентелехії: як знань і як діяльності споглядання. Тут душа є знання. Отже, відбувається її одухотворення. За Аристотелем, генетично знання передують діяльності споглядання. На цьому тлі душа є первинною, а тіло – вторинним. Існування душі без тіла, на думку дослідника, неможливе: вона те, що належить йому. Цим Аристотель підкреслює єдність духовного і матеріального.

Хоч душі і відрізняються одна від одної (душа рослини, людини, тварини), вони є причиною і началом живого тіла. Причина виступає у трьох іпостасях: вихідного пункту руху, мети і сутності живої істоти. Психологічний принцип індивідуалізації душі тут виступає на передній план.

Аристотель розробляє не тільки вчення про душу, а й створює концепцію *відчуття*, якій присвячено глави 3–12 книги другої та тексти глав 1–3 книги третьої. Виокремлюються п'ять органів зовнішніх відчуттів у тварин – екстероцептори дотику, слуху, зору, смаку, нюху, які безпосередньо пов'язуються з органами внутрішнього чуття. У відчуттях Аристотель убачає емоції *суму* й *радості*, які не мислить без *бажання*. Тут емоції стають передумовою переживання твариною (людиною) своїх актуальних потреб. Голод і спрага залишаються основними бажаннями. У цьому контексті емоції викликаються відсутністю чи нестачею їжі й питва чи навпаки – їх великою кількістю. Полярність наведених емоцій окреслює інстинктивне підґрунтя сукупності дій тварин і усвідомлених дій людини. Уперше диференціюються відчуття тварин – одні тварини мають увесь комплекс відчуттів, інші – деякі із відчуттів, треті – лише одне найнеобхідніше відчуття – дотик. Це дає підставу Аристотелю вважати, що всім тваринам притаманне відчуття дотику, а відтак і задоволення, і суму, і приємного, і тяжкості. При цьому всі види діяльності і дії, стверджує філософ, передують можливостям. Тут психічні процеси поєднуються із вольовими і детермінують соціальні.

Розповідаючи про керування душею харчуванням організму, Аристотель говорить про три взаємопов'язані душі – *рослину*, *тваринну* (перебувають у тілі) й *розумну* (відокремлюється від інших здатностей людини як вічне від тлінного). Душею людина живе, відчуває, мислить. Ця метафора вказує на сукупність біологічних, соціально-культурних, духовних, психічних, когнітивних процесів. Душа в Аристотеля є виконавцем певного тіла, мірилом властивостей останнього.

Гносеологічний аспект психічної діяльності Аристотель досліджує через порівняння здатності відчувати й мислити: «...відчуття є те, що здатне сприймати форми чуттєво даних предметів без їхньої матерії; так віск приймає відбиток печатки без заліза і без золота» [1, с. 424]. Хоча чуттєво пізнаваний об'єкт і відчуття в їх активному стані філософом ототожнюються, за способом буття він їх розрізняє, як, наприклад, біле й солодке, добро й зло, величина й форма, спокій і рух тощо. Загальні властивості речей пізнаються людиною через *загальне відчуття*. Органом загального відчуття є *серце*. У серці локалізуються *фантазія*, *пригадування*, *пам'ять*. Таким чином, серце є вмістилищем творчої, інтелектуальної, розумової діяльності людини. Для того щоб пояснити категорії добра і зла,

Аристотель виходить із оцінки сприйнятого. Звідси виникає бажання як позитивний або негативний потяг. Що ж стосується розуму, тут Аристотель опиняється перед ділемою – тлінність і вічність. Пропонується використати термін *страждальний розум*, що опосередковує людську й тваринну душі. Бажання, що керується розумом, стає волею людини. Допускається *свобода волі*, від якої залежить правильність постановки цілей. Розум, вибираючи засоби досягнення цілей, стає *практичним*. Він прагне до сукупності ряду властивостей одиничних предметів. При цьому страждальний розум розглядається філософом як форма існування практичного розуму.

Глибокий аналіз концепцій опонентів про душу дав підставу Аристотелю зробити висновок про те, що *душа є все суще, зняряддя знярядь*. До головних ознак душі належать: просторовий рух і мислення, здібність розрізнення і відчуття. Отже, *емоції* – за висновком Аристотеля – *залишаються невід’ємними компонентами структури свідомості й психіки живої природи*. А звідси головний висновок феноменології емоцій – твердження еволюційної природи й неминущого характеру емоційної свідомості людини.

Філософське вчення Аристотеля про емоції як стани душі є субстанціальним дуалізмом, який виходить із розгляду емоцій людини як тварини, котра складається із духовної (душа) й матеріальної (тіло) субстанції. Емоції беруть участь у русі тіла, активному началі в людині, безсмертні за своєю духовною природою. Їх реалізація визначається не лише біологічним, фізіологічним, але й трансцендентним, когнітивним, вольовим, соціальним, освітнім і мовним чинниками.

Перспективність подальших досліджень у розрізі зазначеної тематики вбачається у встановленні кореляції в розумінні та поясненні природи психічного, зокрема емоційного, учнями й опонентами Аристотеля.

Бібліографічні посилання

1. **Аристотель.** О душе / Аристотель // Соч. : в 4 т. / пер. с дгр. П. С. Попова ; испр. и доп. М. И. Иткина с примеч. А. В. Сагадеева. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – С. 371–448.
2. **Гальперин И. Р.** Стилистика английского языка : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. Р. Гальперин. – М. : Высш. шк., 1981. – 334 с.
3. **Григорьева В. С.** Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты : моногр. / В. С. Григорьева. – Тамбов : ТГТУ, 2007. – 288 с.

4. **Демецька В.** Теорія адаптації: крос-культурні та перекладознавчі проблеми : моногр. / Владислава Демецька. – Херсон : Норд, 2007. – 346 с.
5. **Кириленко Т. С.** Психологія: емоційна сфера особистості : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т. С. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
6. Теорія і практика перекладу (німецька мова) : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Р. Кияк, О. Д. Огуй та ін. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 592 с.
7. **Коломієць Л.** Принцип семантичної точності як досвід перекладання українською поезій Стенлі К'юніца / Лада Коломієць // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Сер. «Лінгвістика» / голов. ред. В. Олексенко. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. – Вип. XI. – С. 258–265.
8. **Кошлань І. Г.** Психологічні особливості емоційності підлітків та стилі сімейного виховання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогіка та вікова психологія» / Кошлань І. Г. – Одеса, 2005. – 20 с.
9. Основы функциональной лингвистики: дискурсивный аспект : учеб. пособие для студ. фак. рус. яз. и лит. / авт.-сост. М. Ю. Олешков. – Нижний Тагил : НГСПА, 2006. – 146 с.
10. **Помогайбин В. Н.** История психологии: лица, взгляды, концепции [Электронный ресурс] : учебник / В. Н. Помогайбин. – М., 1999. – Режим доступа: http://mr-kaev2009.narod.ru/psychology/Pomogaybin_VN_History_of_psychology_those_views_the_concept.htm.
11. **Рембецька О.** Лексичні особливості заголовків херсонських періодичних видань / Ольга Рембецька // Наук. вісн. Херсон. держ. ун-ту. Сер. «Лінгвістика» / голов. ред. В. Олексенко. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2010. – Вип. XII. – С. 343–346.
12. **Роменець В. А.** Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2005. – 916 с.
13. **Саидов Н. С.** Сопоставительный анализ учений Аристотеля и Ибн Сины о человеке : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : спец. 09.00.03 «История философии» / Саидов Н. С. – Душанбе, 2009. – 50 с.
14. **Тресиддер Дж.** Словарь символов / Джек Тресиддер ; пер. с англ. С. Палько. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2001. – 448 с.
15. **Черножук Ю. Г.** Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Черножук Ю. Г. – Одеса, 2006. – 20 с.
16. **Шейнина Е. Я.** Энциклопедия символов / Е. Я. Шейнина. – М. : АСТ ; Х. : Торсинг, 2001. – 591 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1:376.68

Т. А. Снегурова, Ю. А. Романов

Харьковский политехнический университет

**ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН,
ИЗУЧАЮЩИХ РУССКИЙ ЯЗЫК В УКРАИНЕ,
И ОТРАЖЕНИЕ РЕАЛИЙ УКРАИНСКОЙ КУЛЬТУРЫ
В УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ПО РКИ**

Розглянуто проблеми формування культурологічної компетенції іноземців, що навчаються в культурному просторі України. Подано огляд навчальних посібників з української культури для студентів-іноземців.

Ключові слова: культурний код, культурологічна компетенція, навчальні посібники з української культури російською мовою.

Рассмотрены проблемы формирования культурологической компетенции иностранцев, обучающихся в культурном пространстве Украины. Представлен обзор учебных пособий по украинской культуре для студентов-иностранцев.

Ключевые слова: культурный код, культурологическая компетенция, учебные пособия по украинской культуре на русском языке.

The problems of culturological competence formation of the foreigners, studying in the cultural area of Ukraine are considered. The review of the learner's books in Ukrainian culture for foreign students is given.

Key words: cultural code, culturological competence, learner's books in Ukrainian culture in Russian.

Теорія міжкультурної комунікації, декларована в нинішнє час як домінуюча дидактична концепція, диктує методистам і викладачам-практикам необхідність пошуку нових підходів в навчанні мові як фактору формування культурних кодів.

В останні десятиліття активно розвивається лінгвокультурологія як продукт антропологічної парадигми в лінгвістиці. В межах даної науки відбувається вивчення культури через мову, що особливо продуктивно при розгляді міфологізованих

ных фразеологических единиц и образных метафор [1, с. 8], а также фольклорных и религиозных дискурсов.

Однако, как справедливо отмечает Ю. С. Степанов, не всегда возможно объединить в рамках одной теории данные языка и данные культуры: «Речь должна идти, скорее, о том, чтобы выработать третий, более общий аппарат понятий, приложимый к лингвистической теории, с одной стороны, и к теории культуры с другой» [8, с. 174]. Особенно актуальной, на наш взгляд является разработка такой модели обучения, при которой происходило бы поэтапное формирование культурологической компетенции иностранных учащихся, изучающих русский язык в Украине.

Складывается непростая ситуация, когда изучение русского языка происходит в лингвокультурном поле Украины. С одной стороны, украинские вузы имеют богатейший опыт обучения иностранцев русскому языку. Украина занимает одно из ведущих мест (после Российской Федерации) в постсоветском пространстве по обучению иностранных студентов, большинство из которых получает образование на русском языке. С другой стороны, все «классические», наиболее востребованные учебники и учебные пособия по русскому языку и культуре изданы в России и потому насыщены страноведческой информацией о России и русской культуре. Это же в полной мере относится и к учебникам, изданным за рубежом. Такое положение дел не может удовлетворять ни преподавателей, ни студентов, обучающихся в Украине.

Необходимо отметить, что сегодня не идет речь о массовом переходе обучения иностранцев на украинский язык. Для этого нет пока ни объективных (социальный заказ), ни субъективных (желание учащихся) факторов. В то же время иностранные учащиеся стремятся удовлетворить свои познавательные потребности, связанные с овладением культурой страны обучения, – Украины. Поэтому мы определили для себя в качестве первых шагов удовлетворения этих потребностей подготовку пособий по культуре Украины на русском языке. Такие пособия, на наш взгляд, полезны не только иностранцам, получающим образование в вузах Украины. Они представляют интерес и для людей, изучающих/знающих русский язык и одновременно интересующихся Украиной, но живущих за пределами нашей страны. Мы полагаем, что, пробудив интерес иностранцев к украинской культуре (пусть и через другой языковой код), мы поспособствуем их стремлению и к изучению украинского языка. И тогда следующей нашей задачей станет создание пособий

культурологического характера на украинском языке (в том числе и перевод на украинский язык пособий, уже изданных на русском языке).

Именно в рамках данной концепции кафедрой гуманитарных наук факультета международного образования Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» и была подготовлена за последние годы серия пособий по украинской культуре на русском языке [2–4; 6; 9]. Данные пособия используются при обучении студентов-иностранцев не только в нашем университете, но и в университетах Австрии, Германии и США. Упомянутые пособия не могли, естественно, охватить весь спектр украинской духовной и материальной культуры, однако авторы пытались максимально описать знаковые явления украинского национального наследия.

Так, в учебном пособии «Сокровища славянской культуры» представлены тексты, которые рассказывают о раннем автопортрете Т. Г. Шевченко, о творчестве народной художницы Е. Белокур, знакомят студентов с таким интереснейшим явлением украинской народной живописи, как писанка [6, с. 7–27].

В пособии «От Киевской Руси до Украины наших дней» не только освещены наиболее важные страницы истории Украины, интересные факты украинской науки, политической и культурной жизни и национальные реалии, но и дана общая характеристика украинской диаспоры, в частности украино-американцев и украино-канадцев [9, с. 59–67].

Основной целью учебного пособия «Праздники Украины» явилось формирование у иностранных учащихся навыков и умений чтения неадаптированных текстов культурологического характера, овладение страноведческой информацией о культуре Украины, традициях и обычаях украинцев, связанных с празднованиями украинского народа (в частности, в пособии отражены такие темы, как «День независимости», «Новый год», «Рождество», «Масленица», «Пасха», «День Победы» и др.) [2, с. 4–30, 39–51].

Пособие «Выдающиеся люди Украины» включает в себя тексты биографического характера, рассказывающие о жизни таких крупных исторических деятелей Украины, как Владимир Великий, Ярослав Мудрый, Богдан Хмельницкий, о деятельности украинских философов, ученых – Г. С. Сковороды, В. Н. Каразина, В. Л. Кирпичева, писателей, деятелей искусств – Т. Г. Шевченко, О. Ю. Кобылянской, А. Н. Довженко, др. [3, с. 4–30, 36–41, 42–48, 61–70].

В учебное пособие для иностранцев «Украина: страницы истории и современность» [4], выдержавшее уже второе издание, включена подборка историко-культурологических материалов, отражающих становление Украинского государства начиная со времен Киевской Руси до наших дней. Материалы пособия сгруппированы по 15 темам, каждая из которых содержит подборку текстов, раскрывающих основное содержание темы, дополнительные материалы (приложения), а также лингвострановедческий комментарий. Текстовый материал, предлагаемый в каждой теме, снабжен не только английскими, но и немецкими (пособие используется в преподавании РКИ в Университете им. Гумбольдта в Берлине) переводными эквивалентами слов и выражений, представляющих, по мнению авторов, лексические и грамматические трудности для обучаемых. Особое место в каждой из тем занимают дополнительные материалы, весьма разнообразные как по жанровой специфике, так и по содержанию – исторические карты, отрывки из художественных произведений, репродукции картин, газетные материалы и др.

Следует отметить, что все вышеназванные пособия объединяет сходная структура: текст каждой темы, как правило, предваряется поурочным переводным словариком и сопровождается комментарием, что призвано способствовать снятию лексических трудностей; послетекстовые задания и упражнения углубляют лексическую работу – они направлены на усвоение иностранными учащимися не только пласта общелитературной лексики, но также и лексики, необходимой им для общения в социально-культурной среде при участии иностранных студентов во внеаудиторных мероприятиях, таких как экскурсии, митинги, концерты, празднования национальных украинских праздников и др. Итоговые задания призваны способствовать развитию творческих умений учащихся. Они включают упражнения, требующие от студентов умений анализа, сравнения, умозаключения, активизируют мыслительную деятельность и формируют навыки как подготовленного монологического высказывания, так и неподготовленной речи.

Как показывает практика, непреложным условием успеха при разработке учебных пособий культурологического характера является наличие в них соответствующего иллюстративного материала. Так, например, в пособии «Сокровища славянской культуры» цветные иллюстрации автопортрета Т. Г. Шевченко, декоративной росписи Е. Белокур, украинских писанок, мозаики Софийского

собора не только послужили основой для постановки предлагаемых студентам творческих заданий, но и создали необходимый уровень восприятия студентами освещаемых культурных реалий, представление о которых без иллюстративного материала было бы неполным.

Следует, однако, отметить, что на пути оснащения пособий необходимым иллюстративным материалом авторы неизбежно сталкиваются с трудностями технического порядка, как то несоответствие полиграфической базы предъявляемым требованиям и существенное удорожание издаваемых пособий.

Удачным решением на пути преодоления указанных проблем стала практика подготовки и размещения на сайте кафедры WEB-версий учебных пособий по культуре Украины, осуществляемая в последние годы (см. об этом [7]). Благодаря WEB-версиям учебный материал становится доступным более широкой аудитории учащихся, получает интенсивное развитие дистанционная форма обучения студентов, создаются условия для завязывания международных контактов и одновременно преодолеваются проблемы, трудно решаемые при оснащении иллюстративным материалом пособий культурологического характера в традиционном бумажном варианте.

Многолетняя практика преподавания РКИ в культурном пространстве Украины убеждает нас в правильности избранного пути и диктует необходимость продолжения работ, связанных с изданием упомянутой серии пособий по украинской культуре на русском языке с перспективой их перевода на украинский язык, а в дальнейшем – и с написанием украиноязычных пособий.

Примером реализации этих проектов служит практика работы с австрийскими стажерами-славистами, прибывающими для обучения на кафедру гуманитарных наук в рамках совместного договора о сотрудничестве между Национальным техническим университетом «ХПИ» и Клагенфуртским университетом (Австрия). Студенты, достигшие продвинутого этапа в овладении русским языком, выражают обязательное пожелание включать в программу стажировки спецкурс по украинскому языку и культуре, в рамках которого используется переводное издание пособия «Праздники Украины» – «Свята України», а также материалы разрабатываемого на кафедре украиноязычного сборника текстов культурологического характера – «Читанка» (см. об этом [5]).

Последней работой указанной серии является учебное пособие «Об Украине – с любовью» (авторы: Т. А. Снегурова, Н. И. Ковтун, Н. В. Северин, Ю. А. Романов), включающее темы по четырем разделам (страницы истории, города и достопримечательности Украины, легенды Крыма, традиции украинцев) и запланированное к изданию в 2012 году.

Библіографічні посилання

1. **Маслова В. А.** Введение в лингвокультурологию : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Наследие, 1997. – 208 с.
2. Праздники Украины / В. Ю. Парамонова, Т. Н. Сидойкина и др. ; под общ. ред. Т. А. Снегуровой. – Х. : Нов. слово, 2002. – 80 с.
3. Выдающиеся люди Украины : учеб.-метод. пособие по рус. яз. для иностр. студентов / Л. В. Романек, И. И. Снегурова и др. – Х. : НТУ «ХПИ», 2007. – 80 с.
4. Украина: страницы истории и современность : учеб. пособие для иностранцев / Ю. А. Романов, В. В. Дубичинский и др. – 2-е изд., доп. – Х. : НТУ «ХПИ», 2010. – 148 с.
5. **Романов Ю. О.** Про деякі аспекти створення української читанки для студентів-іноземців / Ю. О. Романов, Л. В. Романьок // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XV Міжнар. наук.-практ. конф., 2–4 черв. 2011 р. – Х. : Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 281–282.
6. **Снегурова Т. А.** Сокровища славянской культуры: Украина, Россия : учеб. пособие для иностранцев / Т. А. Снегурова, Ю. А. Романов. – Клагенфурт ; Х. : Universität Klagenfurt, Institut für Slawistik, 1999. – 84 с.
7. Применение WEB-версий учебных пособий в преподавании РКИ / Т. А. Снегурова, Ю. А. Романов и др. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XII Міжнар. наук.-практ. конф., 5–6 черв. 2008 р. – Х. : ХОГО «НЕТ „ЕкоПерспектива“», 2008. – С. 241–242.
8. **Степанов Ю. С.** В трехмерном пространстве языка: семиотические проблемы лингвистики, философии, искусства / Ю. С. Степанов. – М. : Наука, 1985. – 335 с.
9. **Ясницкая И. А.** От Киевской Руси до наших дней : учеб.-метод. пособие по обучению чтению / И. А. Ясницкая, И. Ф. Виноградова. – Х. : НТУ «ХПИ», 2001. – 88 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33

Н. И. Ушакова

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
КОМПЕНСАТОРНЫМ СТРАТЕГИЯМ
ИЗУЧЕНИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Висвітлюються проблеми формування в іноземних студентів комунікативних стратегій засобами підручника з російської мови в ситуації дефіциту лінгвістичних ресурсів.

Ключові слова: комунікативні стратегії, іноземні студенти, підручник з російської мови.

Освещаются проблемы формирования у иностранных студентов коммуникативных стратегий средствами учебника по русскому языку в ситуации дефицита лингвистических ресурсов.

Ключевые слова: коммуникативные стратегии, иностранные студенты, учебник по русскому языку.

The article is devoted to the problems of forming the foreign students' communicative strategies by the means of Russian language textbook in the linguistic resources deficiency situation.

Key words: communicative strategies, foreign students, Russian language textbook.

Стратегии изучения иностранного языка – набор действий, применяемых для получения, хранения и использования информации [15]. Это сознательная мыслительная деятельность обучаемых, направленная на улучшение знаний и понимание изучаемого языка. Оптимизация стратегий является *актуальной* методической задачей.

Выделяются когнитивные стратегии – запоминание и манипулирование структурами языка; метакогнитивные – управление и наблюдение, планирование, выявление приоритетов, постановка целей и самоконтроль. Коммуникативные стратегии сосредоточены на участии в общении, выяснении, что имеет в виду собеседник; эмоциональные стратегии – измерение и проверка эмоциональных реакций, снижение уровня беспокойства; социальные стратегии –

сотрудничество, стремление контактировать и общаться с носителями языка [7].

Стратегии использования языка начинают действовать, как только определенный языковой материал, даже в самой начальной степени, уже усвоен. Основной смысл обучения этим стратегиям заключается в том, чтобы помочь студентам его использовать. Названная группа включает в себя: стратегии извлечения информации о языке, уже сохраненной в памяти; повторение и отработку структур изучаемого языка; осуществление коммуникации на языке, несмотря на проблемы, возникающие в связи с недостаточным владением им. Фактор недостаточного владения языком является определяющим для ситуации получения иностранными студентами образования в украинском вузе. Нейтрализовать этот фактор призваны стратегии, получившие название компенсаторных.

Целью статьи является разработка алгоритма создания и использования компенсаторных стратегий.

О. С. Иссерс называет речевую стратегию комплексом «речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» [4, с. 54], а эффективность стратегии определяется результатами коммуникативного взаимодействия. Умения эффективного речевого поведения необходимо формировать.

Существует несколько моделей обучения стратегиям. Они представляют собой систему постепенного перехода от учебного процесса под руководством преподавателя к самостоятельным учебным действиям. Предлагаются следующие алгоритмы развития стратегий: первоначальное моделирование (введение) стратегии преподавателем, сопровождаемое объяснением ее применения, обсуждением преимуществ ее использования, использование стратегии студентами под руководством преподавателя; определение, при каких условиях стратегия может быть использована; самостоятельное применение стратегии; применение стратегии для выполнения новых учебных и коммуникативных заданий, оценка эффективности стратегии [3].

Формирование стратегий неразрывно связано с овладением системой языка и видами речевой деятельности, поэтому обучение стратегиям следует строить в соответствии с этими четырьмя формами функционирования языка. О. В. Любашенко использует термин «лингводидактические стратегии» и выделяет рецептивные стратегии аудирования и чтения, продуктивные стратегии проду-

цирования текстов и трансформационные стратегии (изменение структуры текста) [6]. Е. И. Пассов также классифицировал стратегии по критериям обучения аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике) и видам речевой деятельности [8].

Коммуникативные стратегии основаны на компенсации неадекватных языковых и речевых ресурсов, выборе лингвистических средств, реализации смысловых замен, использовании контекста, синтаксической организации высказываний, компрессии, расширении и трансформации. Используются ассоциативные, ситуативные, описательные, словообразовательные способы обеспечения коммуникации.

Отдавая себе отчет в важности разработки всех выделенных исследователями стратегий (прямых – стратегий памяти, когнитивных, компенсационных (компенсаторных) и косвенных – метакогнитивных, эмоциональных и социальных) [1; 5; 7], сосредоточимся на коммуникативной составляющей стратегической компетенции и лингвистических параметрах ее формирования для освоения иностранными студентами языка обучения (русского), то есть языка как средства получения профессионального образования и адаптации в иноязычной среде. В такой ситуации неизбежно возникновение дефицита лингвистических ресурсов. Для решения этой проблемы используются компенсационные (компенсаторные) стратегии. Конкретные речевые действия, которые способствуют реализации стратегии, – речевые тактики [2]. «Стратегический замысел определяет выбор средств и приемов его реализации, следовательно, речевая стратегия и тактика связаны как род и вид» [4, с. 60]. Речевые тактики обеспечивают оперативное реагирование на ситуацию.

Анализ программ для иностранных студентов [10; 11] позволил определить коммуникативные интенции, которые соотносятся с использованием компенсаторных стратегий. Кроме желания (необходимости) получить (воспроизвести) информацию, студент должен уметь «реагировать на неточные или неполные ответы с целью разъяснения, уточнения сообщаемого. Данное требование присутствует на всех этапах обучения, расширяясь на старших курсах: студент должен «разъяснять, уточнять отдельные положения своего высказывания» [11, с. 57]. В учебно-профессиональной сфере названные коммуникативные интенции реализуются на материалах текстов о предметах, о процессах, о свойствах, о связях и отношениях, о производительной и познавательной деятель-

ности человека [11, с. 5–8]. Например, восприятие и продуцирование текстов о предметах предполагают владение языковыми средствами идентификации предмета (объекта), определения предмета (объекта), классификации предметов (существование подклассов предметов, деление класса предметов на подклассы, принадлежность предмета к подклассу). Выражение качественных и количественных характеристик предмета предполагает умения восприятия и передачи информации о наличии качественного и количественного признака, идентификацию качественного и количественного признака (форма, цвет, размер, свойства предмета).

Продemonстрируем формирование компенсаторных стратегий, предполагающих: сообщение собеседнику о непонимании; сообщение собеседнику о неполном (неточном) понимании; уточнение воспринимаемой информации; реакцию на информацию собеседника о непонимании (неполном понимании); объяснение, уточнение продуцируемой информации.

Квалификация и характеристика предмета выражаются грамматическими конструкциями: *что – это что; что представляет собой что; что является чем; что служит чем; что имеет что; что обладает чем; что отличается чем; что характеризуется чем.*

Например: *Шар представляет собой круглое геометрическое тело. Медь – металл светло-красного цвета. Клетка – это мельчайшая частица живого организма. Лексически неделимые, целостные по значению словосочетания называются фразеологизмами. Слово является одновременно фонетической, лексической и грамматической единицей.*

Если студент не понял высказывание, можно использовать компенсаторную стратегию, реализующуюся в тактиках.

1. *Извините, я не понял, что такое ... (клетка, медь, фразеологизм).*

2. *Вы не могли бы повторить, что такое ... (клетка, медь, фразеологизм).*

3. *Извините, я не совсем понял, медь – это...? ... клетка ...это?*

4. *Повторите, пожалуйста, металл светло-красного цвета – это...?*

5. *Мельчайшая частица живого организма – это клетка?*

6. *Слово является... чем?*

7. *Я не понял, непонятно, объясните, повторите, кто (что, когда, где, у и т. д.).*

Непонимание определенного слова в предложении влечет необходимость его уточнения: *Клетка – мельчайшая частица живого организма.*

– Простите, клетка – *какая* часть живого организма?
– Вы не могли бы уточнить, клетка – мельчайшая частица *чего?*

– Клетка – мельчайшая частица *какого* организма?

Нужно уметь не только задать уточняющий вопрос, но и ответить на него в соответствии с интенцией спрашивающего.

– Клетка – *какая* часть живого организма? – Мельчайшая.

– Клетка – мельчайшая *что?* – Частица живого организма.

Цели освоения стратегии уточняющего вопроса служат задания, которые выполняются еще на начальном этапе обучения иностранцев русскому языку.

Задание 1. Задайте вопросы к выделенным словам.

Основной метод (3) исследования состава небесных тел (4) – спектральный (2) анализ (1).

1. Какой метод является основным методом анализа небесных тел? (Спектральный анализ).

2. Какой анализ является основным методом исследования небесных тел? (Спектральный).

3. Что такое «спектральный анализ»? (Метод исследования небесных тел).

4. Что исследует спектральный анализ? (Небесные тела).

Обучение построению вопросов является необходимой составляющей учебного процесса, которой, к сожалению, уделяется недостаточно внимания. Студенты, как правило, учатся отвечать на вопросы, предлагаемые преподавателем. Каждая изучаемая грамматическая конструкция, несущая определенную коммуникативную нагрузку (определение предмета, выражение времени и т. д.), должна отрабатываться и в процессе выполнения заданий на составление вопросов.

Вычленению коммуникативно значимых элементов высказывания при аудировании помогает упражнение типа «снежный ком».

Задание 2. Слушайте предложение по частям. Повторяйте. Будьте готовы записать итоговый вариант предложения:

- огромная скорость;
- с огромной скоростью;
- распространяться с огромной скоростью;
- возникать и распространяться с огромной скоростью;

– магнітні поля виникають і розповсюджуються з величезною швидкістю;

– електричні і магнітні поля виникають у просторі і розповсюджуються з величезною швидкістю.

Задання 3. Відповідьте на запитання. В разі ускладнення пере-спросіть.

1. – Ви зрозуміли, що розповсюджується з величезною швидкістю?

– Так, зрозумів. Магнітні і електричні поля.

– Ні, не зрозумів. Повторіть, будь ласка, що розповсюджується з величезною швидкістю.

2. – Ви зрозуміли, з якою швидкістю розповсюджуються електричні і магнітні поля?

– Так, зрозумів. З величезною швидкістю.

– Ні, не зрозумів. Повторіть, будь ласка, з якою швидкістю розповсюджуються електричні і магнітні поля.

3. – Ви зрозуміли, де виникають електричні і магнітні поля?

– Так, зрозумів. У просторі.

– Ні, не зрозумів. Повторіть, будь ласка, де виникають електричні і магнітні поля.

Задання 4. Прислухайтесь до речення. Використовуючи вирази «я не зрозумів, повторіть, будь ласка; уточніть, будь ласка; об'ясніть, будь ласка, ще раз», попросіть уточнити інформацію. Приведіть як можна більше варіантів.

А) Корінь слова називається центральний, далі невідокремлювана частина слова, яка виражає його основне лексическе значення. Щоб знайти корінь, потрібно виділити загальну частину в групі однокоренних слів. Наприклад, в словах *груз, грузчик, погрузка, грузить* загальною є частина *груз-*. Це корінь цих слів.

Варіанти відповідей.

1. Повторіть, будь ласка, що називається корінем слова.

2. Об'ясніть, будь ласка, ще раз, яка частина слова називається корінем.

3. Уточніть, будь ласка, яке значення виражає корінь слова.

Б) Корінь є загальною, далі невідокремлюваною частиною групи родствених (однокоренних) слів.

Варіанти відповідей.

1. Повторіть, будь ласка, якою частиною групи родствених слів є корінь.

2. Объясните, пожалуйста, еще раз, частью какой группы одно-коренных слов является корень.

3. Уточните, пожалуйста, как называются родственные слова.

Для стратегии формулировки высказывания в ответ на непонимание собеседника необходимо освоить компенсаторные тактики использования синонимов, антонимов, использования описания, использования контекста, использования родового слова, использования словообразовательного анализа.

Тактика «синонимическая замена»

1. – Электромагнитные поля возникают в пространстве и распространяются с огромной скоростью.

– С огромной? Я не понял, что значит «с огромной»? Что значит слово «огромный»?

– Очень большой. С огромной скоростью значит – с очень большой скоростью.

Тактика «использование антонимов»

1. – Бизнесмен не может продать свой завод, так как предприятие убыточно.

– Убыточно? Очень дорогой завод? Дорогое предприятие?

– Нет, «убыточный» – антоним слова «прибыльный».

– Понимаю. Повторите, пожалуйста, какой антоним слова «прибыльный».

– Убыточный.

Эффективной тактикой семантизации является *словообразовательный анализ*. Его алгоритм должен быть усвоен студентом уже на начальном этапе обучения. Освоение данной тактики наиболее успешно осуществляется на рядах слов с идентичными морфемами (чита-тель, писа-тель; много-этажный, много-сложный; сниж-ение, увелич-ение; хим-ический, физ-ический).

Тактика «описание»

Наиболее эффективным приемом формирования данной тактики являются описательные диктанты или упражнения на эквивалентные замены.

Прослушайте (прочитайте) словосочетание, замените его одним словом (в скобках приведены ожидаемые ответы): *житель Украины* (украинец), *сделанный из дерева* (деревянный), *территория, которой управлял князь* (княжество), *человек, выращивающий хлеб* (земледелец).

Использование данной тактики позволяет реализовать компен-

саторную стратегію і досягти розуміння, коли використовується лексика незнайома одному з комунікантів. Освоїв дану тактику, студент на прохання пояснити слово використовує обернене дійство описання: земледілець – людина, вирощує хліб, дерев'яний – зроблений з дерева і т. д.

Часто названі тактики використовуються в комплексі.

- Традиційна українська хата має *соломенну* дах.
- Яку дах?
- Соломенну.
- Що значить слово «соломенна»?
- Зроблена з соломи.
- Опять незрозуміло. Зроблена з чого?
- З соломи. Солома – сухі частини пшениці, які залишаються після збирання зерна. Зроблений з соломи – соломенний. Дах української хати був соломенною.

– Тепер розумію. У нас теж роблять... робили дахи з соломи і з... зараз... з сухої трави і тростника (слова знайдені студентом в словнику).

Відзначимо, що **пошук незнайомого слова в словнику** також можна віднести до тактик стратегії компенсації дефіциту лінгвістичних ресурсів.

Класическим прикладом навчання **тактиці еквівалентних замінок** можна вважати вправи на заміну причастного оборота придаточним реченням з словом «який». Опишемо освоєння даної тактики. Пропонуються чотири етапи, схожі з етапами, описаними дослідниками [1; 5; 7].

Перший етап освоєння тактики: введення матеріалу викладачем.

Причастний оборот можна замінити придаточним реченням з словом «який» і навпаки (приклад).

Второй етап: актуалізація.

Обрати увагу! Заміна придаточного речення причастним оборотом можлива, якщо союзне слово «який» стоїть у формі іменительного або винительного падежу (приклад).

Третий етап: практика.

Завдання 5. Замініть а) причастні обороти придаточними реченнями з словом «який»; б) речення з словом «який» причастним оборотом.

Четвертий етап: перенос. Використання тактики.

Задание 6. Объясните своему другу, который плохо говорит по-русски, следующие словосочетания: *читающий студент, бегающий мальчик, поющие девушки.*

Применение тактик как элементов стратегии компенсации начинается после осознания коммуникантами проблемы непонимания, то есть оценки ситуации как проблемной. После этого используются следующие формулы: *Объясните, пожалуйста, ...Повторите, пожалуйста, ...Уточните, пожалуйста, ...Пожалуйста, говорите медленнее. Скажите это по-другому (другими словами). Как это сказать по-русски? Не знаю, как это по-русски. Что значит это слово? Слово «...» обозначает «...»?*

В процессе коммуникации студенту бывает нужно уточнить, правильно ли его поняли, поэтому необходимо овладение формулами: *Это понятно (ясно)? Вы поняли, кто (что, где, как, какой, сколько и т. д.)? Структура чего-либо (состав, значение, размер и т. д.) понятна?* К тактике уточнения также относятся вопросы: *Вы говорите, что...? Я правильно понял(а), что...? Вы считаете, что ...?*

К тактике речевой поддержки [9] относят фразы *Интересно! Как интересно! Точно. Оригинально. Правильно. Так. Понятно. Ага. Угу.*

Можно просто кивать головой, глядя на собеседника [9]. Незнание данных формул, отсутствие в структуре деятельности студента компенсаторных стратегий ведет к вынужденному использованию *стратегии отказа* (прекращения коммуникации).

Приведенные примеры тактик компенсаторной стратегии не исчерпывают набор средств, с помощью которых решается проблема дефицита лингвистических ресурсов. ***Дальнейшее развитие предложенного подхода*** видится в интерпретации интенций (привлечь внимание, спросить о мнении, уточнить), приведенных в учебной программе, в разработке конкретных стратегий и наборов тактик для их реализации. Важным направлением обучения компенсаторным стратегиям является методическая интерпретация невербальных языков для задач обучения иностранных студентов.

Библиографические ссылки

1. Бим И. Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? / И. Л. Бим // Иностр. яз. в шк. – 2007. – № 4. – С. 2–6.
2. Верещагин Е. М. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1999. – 84 с.

3. **Давер М. В.** Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М. В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.
4. **Иссерс О. С.** Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – 5-е изд. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 288 с.
5. **Каган О.** Теория и практика написания личностно-ориентированного учебника русского языка как иностранного : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Каган О. – М., 1997. – 25 с.
6. **Любашенко О. В.** Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / О. В. Любашенко. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – 296 с.
7. **Мангус И. Ю.** Стратегии овладения языком и развития приемов познавательной деятельности как реализация когнитивного подхода в учебнике русского языка как иностранного (на примере учебников в эстонской школе) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)» / Мангус И. Ю. – М., 2001. – 45 с.
8. **Пассов Е. И.** Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
9. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева и др. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
10. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова и др. – Х., 2004. – 59 с.
11. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.- метод. комплекс / О. Н. Тростинская, Т. Н. Алексеенко и др. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 88 с.
12. **Ушакова Н. І.** Про сучасний стан розробки проблеми підручника з мови навчання для іноземних студентів (ВНЗ України) / Н. І. Ушакова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2009. – Вип. 9. – С. 541–549.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1'243:376–054.62:378.4(477.54)

Н. И. Ушакова, О. Н. Тростинская

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
В ХНУ ИМЕНИ В. Н. КАРАЗИНА**

Описано основні напрямки та принципи навчання російської мови іноземних студентів поглибленого етапу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. Представлено навчальні комплекси й посібники з російської мови для іноземців різних профілів і спеціальностей, розроблені на кафедрі мовної підготовки ЦМО.

Ключові слова: російська мова як іноземна, модульна програма навчання, навчальні комплекси.

Описаны основные направления и принципы обучения русскому языку иностранных студентов продвинутого этапа в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина. Представлены учебные комплексы и пособия по русскому языку для иностранцев различных профилей и специальностей, разработанные на кафедре языковой подготовки ЦМО.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, модульная программа обучения, учебные комплексы.

Main directions and principles of training Russian language for the advanced foreign students at V. N. Karazin Kharkov National University have been described in the article. Russian text-books and educational complexes for the foreigners of different specialties, worked out at the department of the language preparation, have been presented.

Key words: Russian as a foreign language, curriculum, educational complexes.

Обучение иностранных граждан в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина – одном из старейших университетов Украины (основан в 1804 г.) – осуществляется с 1949 г. За это время университет закончили более 15 000 иностранных студентов из 113 стран. Сейчас на 20 факультетах университета обучается свыше 2500 иностранцев. Языковое обучение иностранных студентов, магистрантов, аспирантов и стажеров осуществляется

кафедрой языковой подготовки Центра международного образования, которая была основана в 1964 г. За время работы кафедрой накоплен огромный опыт обучения русскому языку различных категорий иностранных граждан.

Цель данной статьи – описать и обобщить принципы обучения русскому языку иностранных студентов в ХНУ имени В. Н. Каразина.

Иностранные студенты обучаются в университете по двум основным направлениям: студенты нефилологических специальностей и студенты-филологи.

Согласно приказу № 260 МОН Украины от 04.04.2006 г. студенты нефилологических специальностей изучают русский язык в объеме 702 учебных часов в течение 7 семестров. В целях совершенствования обучения кафедрой языковой подготовки ЦМО разработан информационный пакет курса «Практический русский язык» для иностранных студентов-нефилологов разных факультетов. Основной составляющей информационного пакета является учебная программа, созданная на основе утвержденной МОН Украины «Программы по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов». «Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов» разработана в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы обучения [29], с приложениями для каждого факультета, которые включают: 1) тематический план практических занятий в учебно-профессиональной сфере общения; 2) тематику текстов для самостоятельной работы в учебно-профессиональной сфере; 3) перечень лабораторных работ; 4) лексический минимум, необходимый для изучения учебно-профессиональной сферы общения; 5) список учебной литературы.

Учебный материал в программе структурирован на модули (8 на I курсе, 6 на II, 4 на III и 2 на IV в соответствии с количеством учебных часов). Основными коммуникативными сферами обучения на I–II курсах являются учебно-профессиональная и социально-культурная. Доминирующей является учебно-профессиональная. Социально-культурная сфера занимает примерно 10–15 % от общего количества учебного времени. Каждый модуль программы содержит грамматический материал, общий для студентов разных специальностей, материал по научному стилю речи, специфический для каждого факультета, и социокультурную тему. Грамматика является фундаментом для формирования и развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности в учебно-профессиональ-

ной сфере, а также во всех других сферах общения, материал которых присутствует в учебном процессе в разном процентном соотношении на разных этапах обучения.

Содержание языковой компетенции на I курсе представлено синтаксисом простого предложения, на II курсе – синтаксисом сложного предложения. Также на I курсе осуществляется коррективировка слухопроизносительных и графических навыков в процессе формирования умений и навыков в устных и письменных видах речевой деятельности в зависимости от уровня подготовки и национальной принадлежности студентов. Содержание и объем тем по словообразованию и морфологии определяются профилем обучения студентов и соответствуют изучаемым синтаксическим темам.

Текстовый материал в учебно-профессиональной сфере представлен текстами учебников и лекций по общеобразовательным и специальным дисциплинам. Разное содержательное наполнение учебных занятий по русскому языку объединено едиными коммуникативными задачами обучения в учебно-профессиональной сфере общения. Например, к концу I курса студенты должны уметь читать изучающим способом чтения тексты учебно-профессиональной сферы, при аудировании понимать не менее 60 % информации текстов по специальности, составлять разные виды планов, конспекты прослушанного и прочитанного текста, задавать вопросы по прочитанному и прослушанному тексту и отвечать на них, излагать в письменной и устной форме основную информацию прочитанного и прослушанного текста, составлять по аналогии тексты на основе разного типа планов, а также визуальных опор (схем, таблиц, рисунков, диаграмм).

Изучение каждого модуля завершается письменным модульным контролем, для проведения которого на кафедре разработан «Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов» (издан для экономистов, психологов, а также студентов медико-биологического профиля) [3; 17]. Контроль уровня сформированности навыков и умений языковой компетенции студентов осуществляется на уровне словосочетания, предложения и микротекста, то есть с учетом методического принципа нарастания трудностей. К каждому модульному контролю прилагаются критерии оценок в национальной шкале и шкале ECTS.

Также для проверки соответствия уровня знаний и умений студентов программе обучения в конце каждого семестра разработа-

но компьютерное тестирование для студентов разных специальностей.

На III–IV курсах коммуникативными сферами обучения являются учебно-профессиональная, общественно-политическая и социально-культурная. Доминирующей сферой обучения также является учебно-профессиональная, на которую отводится до 70 % всего учебного времени.

Языковой материал данного этапа обучения включает обобщающие грамматические темы, которые вызывают наибольшие затруднения у иностранных студентов, а также изучаются синтаксические средства связи текста, средства для передачи содержания текста при помощи его описания с включением оценки и языковые средства оформления реферата, так как основная цель обучения письменной речи на III и IV курсах заключается в формировании и развитии умений и навыков обработки научных текстов (статей) из учебно-профессиональной сферы общения. Для обучения реферированию разработана серия учебных пособий «Обучение реферированию научного текста» (изданы для экономистов, медиков и биологов) [21; 22].

На государственный экзамен на IV курсе выносятся письменное составление реферата по одному источнику или реферата-обзора по нескольким источникам (статьи научного характера, по содержанию связанные со специальностью студента), чтение текста по профилю обучения студента и участие в диалоге-беседе по его содержанию, а также подготовка собственного монологического высказывания из учебно-профессиональной, социально-культурной или общественно-политической сферы рекомендуемой тематики.

Для обучения иностранных студентов разных факультетов на кафедре языковой подготовки разработаны учебные комплексы для студентов медико-биологического [1; 2; 4–6], технического [23; 25; 26] и экономического [11–13; 19; 28; 32] профилей обучения. Каждый комплекс включает учебники по грамматике, пособия по научному стилю речи, рабочие тетради, модульные контроли, терминологические переводные словари. Для студентов различных специальностей создан «Сборник упражнений по грамматике русского языка», в котором каждая грамматическая тема представлена на материале общелитературного языка и трех подвидов научного стиля: инженерно-технического, экономического и естественнонаучного [24]. Разработаны учебные пособия, направленные на

формирование профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся на геолого-географическом и экологическом факультетах [8; 9; 20], биологическом [30], социологическом [15] факультетах.

Кафедра языковой подготовки также осуществляет обучение иностранных студентов на факультете иностранных языков, где русский язык выступает в роли второго иностранного.

Задачами обучения будущих переводчиков, преподавателей, журналистов является формирование лингвистической (языковой и речевой), дискурсивной, компенсаторной (стратегической) и лингвокультурологической компетенции. Обучение русскому языку на факультете иностранных языков имеет свою специфику по сравнению с обучением и студентов-нефилологов, и филологов-русистов. Это связано с количеством часов, выделяемых на изучение русского языка, с количеством специальных дисциплин, с соотношением теоретических и практических курсов. С одной стороны, русский язык для будущих переводчиков является средством обучения, средством получения знаний по другим дисциплинам, средством коммуникации во всех сферах жизни, а с другой стороны – предметом изучения. Это диктует необходимость соединения практического овладения языком с его теоретическим изучением. Поэтому в рамках практического курса русского языка ставится комплексная цель: овладение речевой деятельностью в разных сферах коммуникации, получение фундаментальных филологических знаний, приобщение к культурным ценностям русского и украинского народов.

Для достижения этой цели используются следующие подходы: а) когнитивный (сознательное усвоение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений); б) деятельностный (обучение общению посредством речевой деятельности); в) социокультурный (взаимодействие языка и культуры); г) личностно-ориентированный (учет личностных характеристик и коммуникативных потребностей); д) обучение в сотрудничестве (участие в дискуссиях, совместных просмотрах кинофильмов с последующим обсуждением и др.).

Данные подходы реализуются в модульной программе курса «Практический русский язык», созданной коллективом преподавателей кафедры [32]. Модульная программа представляет собой совокупность и последовательность модулей, регулирующих овладение группой смежных компетенций.

Филологическая направленность определяет двухплановость содержания обучения в курсе практического русского языка. Языковой материал должен быть освоен на репродуктивном и продуктивном уровнях, а также включен в систему профессиональной подготовки.

В основе преподавания лежит аспектно-комплексный подход, включающий обучение фонетике, лексике, грамматике, словообразованию, лингвострановедению, функциональным стилям речи и элементам лингвостилистического анализа в ходе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности [7; 10; 14; 16; 18].

Важным материалом для формирования всего комплекса компетенций являются произведения художественной литературы. Отбор художественных текстов для лингвостилистического анализа и интерпретации обусловлен следующими критериями: 1) репрезентативностью; 2) актуальностью поставленных проблем; 3) небольшим объемом (рассказ или повесть). В Программу включены произведения не только русской классической литературы разных жанров (А. Пушкин, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, А. Чехов, М. Булгаков и др.), но и современных русских и украинских писателей (В. Токарева, Л. Улицкая, В. Пьецух, И. Раздобудько, А. Курков и др.).

Организация учебного материала базируется на двух принципах: системно-языковом и проблемно-тематическом, что позволяет сочетать обучение языку с социокультурологическим аспектом подготовки будущих переводчиков, преподавателей, журналистов.

Проблемно-тематический принцип реализуется при отборе текстов разных функциональных стилей и жанров с целью формирования умений рецепции и осмысления функционально-стилистической системы языка.

В Программе выделяются такие этапы обучения, как основной (I–III курсы), завершающий (IV курс) и обучение в магистратуре (V курс). Описаны методы и формы обучения, формы контроля, сформулированы требования к уровню владения языком во всех видах речевой деятельности, определено место таких разделов языка, как словообразование, стилистика, лексикология.

Составной частью курса «Практический русский язык» для I курса является спецкурс «Страноведение Украины». Цель курса – развитие у студентов умений и навыков во всех видах речевой деятельности в социокультурной сфере, формирование и развитие филологических умений и навыков, умений перевода. Задачи

курса – знакомство студентов с историей, современностью и культурой Украины на материале текстов для чтения и развития речи [33].

На втором курсе читается спецкурс «Словообразование», включающий материал по словообразованию существительных, прилагательных и глаголов. Цели спецкурса: 1) расширение лексического запаса студентов на базе знакомства с разными словообразовательными типами и закономерностями русского словообразования; 2) развитие языковой интуиции на основе семантического анализа мотивированных слов и составляющих их мотивирующих компонентов; 3) овладение выразительными средствами словообразования; 4) усвоение значения некоторых словообразовательных аффиксов; 5) знакомство с различными способами словообразования; 6) более глубокое знакомство с явлениями чередования согласных, которое часто сопровождает словообразование.

На III курсе спецкурс «Стилистика русского языка» знакомит с функциональными стилями речи, со стилистической дифференциацией лексических и грамматических средств, приёмами наиболее целесообразного их использования. Практическая часть курса содержит материал по закреплению теоретических знаний, выявлению причин стилистической интерференции и предупреждению ошибок в речи. Цель курса – выработка у студентов практических навыков в области функциональной стилистики, умений анализировать тексты разных стилей. Задачи – формирование представлений о языковой, коммуникативной и этической нормах речевого поведения, стилистических умений оценки речевых ошибок.

Параллельно с освоением практического русского языка осуществляется формирование профессиональных филологических умений: анализа национально-культурной семантики языковых единиц и текстов социокультурной сферы общения в самостоятельном курсе «Лингвострановедение». Цели курса – выработка у студентов умений речевой деятельности в социокультурной сфере общения, обучение межкультурной коммуникации, формирование лингвострановедческого фона, приближенного к фону носителей языка. Задачи курса – сообщить студентам теоретические сведения и привить им навыки лингвострановедческого анализа единиц разного уровня (слов с национально-культурной семантикой, фразеологизмов, афоризмов) и текстов социокультурной сферы общения [34].

Формирование преподавательской компетенции достигается изучением курса «Методика преподавания русского языка на начальном этапе». Программа по методике предполагает успешное овладение студентами курсом «Практический русский язык» в объеме трех лет обучения. Освоив курс методики, студенты смогут осуществлять обучение русскому языку в рамках начального этапа. Программой предусмотрены лекционные, практические и семинарские занятия, письменные контрольные работы и зачеты (VII и VIII семестры), прохождение пассивной и активной педагогической практики, экзамен (VIII или IX семестр).

Осуществляется освоение общих вопросов методики (основные понятия, принципы и методы преподавания иностранных языков), содержания обучения РКИ (обучение аспектам языка, формирование коммуникативной компетенции и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности), средств обучения.

Использование в учебном процессе информационных технологий позволило унифицировать контроль знаний и умений студентов. Разработаны принципы создания тестовых материалов для студентов факультета иностранных языков. Использование компьютерного контроля снимает элемент субъективности в оценивании уровня обученности студентов, позволяет сохранить атмосферу доброжелательности в отношениях преподавателей и студентов.

В соответствии с задачами подготовки переводчиков создан спецкурс «Практика перевода». Спецкурс является самостоятельной учебной дисциплиной для студентов III, IV, V курсов (специальность «Перевод») и связан с подготовкой студентов по практическому русскому языку и с циклом фундаментальных дисциплин: переводоведением, лексикологией, лексикографией, грамматикой, стилистикой и лингвострановедением. Формирование переводческой компетенции студентов базируется прежде всего на их лингвистической и коммуникативной компетенции в русском языке, а также на фоновых знаниях по истории и культуре страны изучаемого языка.

При кафедре языковой подготовки совместно с Государственным институтом русского языка имени А. С. Пушкина создан Всеукраинский центр тестирования по русскому языку, в котором иностранцы могут сдать экзамен на уровень владения русским языком и получить сертификат международного образца.

Перспективы дальнейших исследований состоят в теоретиче-

ском изучении и методической разработке описанных аспектов подготовки иностранных студентов по русскому языку.

Библиографические ссылки

1. **Алексеевко Т. Н.** Научный стиль речи : учеб. пособие для иностранных студентов-медиков / Т. Н. Алексеевко, Л. П. Красовская, Л. А. Куплевацкая. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2005. – 252 с.
2. **Алексеевко Т. Н.** Практическое пособие по грамматике русского языка. Медико-биологический профиль / Т. Н. Алексеевко, Л. И. Васецкая. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 188 с.
3. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов. Медико-биологический профиль / Т. Н. Алексеевко, Т. Е. Манивская, О. Н. Тростинская, И. Н. Кушнир. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 164 с.
4. **Алексеевко Т. Н.** Практическая грамматика русского языка для иностранных студентов. Медико-биологический профиль. II год обучения / Т. Н. Алексеевко, Т. Е. Манивская, Т. А. Иванова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2010. – 124 с.
5. **Алексеевко Т. Н.** 7 уроков по развитию устной речи. Диалоги: врач – больной / Т. Н. Алексеевко, А. О. Малышенко. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2007. – 60 с.
6. Русско-украинско-английско-китайско-арабский медико-биологический словарь / Т. Н. Алексеевко, Т. Е. Манивская, О. Н. Тростинская, Ван Лей. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2011. – 136 с.
7. **Бей Л. Б.** Введение в специальность: введение в языкознание: введение в литературоведение : тексты для чтения и развития науч. речи на рус. яз. для иностр. студентов / Л. Б. Бей, Н. И. Ушакова. – 2-е изд., испр. и доп. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 296 с.
8. **Брусенцова О. Д.** Все о земле : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов I–II курсов геол.-геогр. и экол. фак. / О. Д. Брусенцова, В. И. Каркач, И. Г. Черванев. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 110 с.
9. **Брусенцова О. Д.** Климатология : учеб. пособие по рус. яз. для иностр. студентов I курса геол.-геогр. фак. специальности «Экология и охрана окружающей среды» / О. Д. Брусенцова, Н. А. Гвоздь. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2010. – 47 с.
10. Грамматика русского языка: филологический профиль : учеб. пособие для иностр. студентов III и IV года обучения / Л. Э. Ильина, Т. Е. Манивская, Н. И. Ушакова и др. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 196 с.
11. **Давыдова А. Н.** Сборник текстов и заданий по развитию речи : практ. пособие по рус. яз. для иностр. студентов / А. Н. Давыдова, Е. В. Копылова, Л. П. Санина. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2007. – 111 с.

12. **Давыдова А. Н.** Тексты и задания по русскому языку : учеб. пособие по рус. яз. для иностр. студентов III курса экон. специальностей / А. Н. Давыдова, Е. В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 124 с.
13. **Давыдова А. Н.** Синтаксис сложного предложения в современном русском языке (для иностр. студентов) / А. Н. Давыдова, Е. В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2003. – 104 с.
14. **Домнич С. П.** Мы любим, читаем, изучаем литературу : учеб. пособие по литературоведению для студентов-иностранцев / С. П. Домнич, Н. Н. Захарова, И. П. Петренко. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 96 с.
15. **Иванова Т. А.** Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов I–II курсов социологического факультета / Т. А. Иванова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2004. – 124 с.
16. **Ильина Л. Э.** Грамматика русского языка. Филологический профиль : учеб. пособие для иностр. студентов / Л. Э. Ильина, Н. И. Ушакова, А. П. Чуйкова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 113 с.
17. **Копылова Е. В.** Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов / Е. В. Копылова, И. Н. Кушнир. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2011. – 123 с.
18. **Куплевацкая Л. А.** Античная литература : учеб. пособие по рус. яз. для иностр. студентов-филологов (с мультимедийным приложением) / Л. А. Куплевацкая, И. П. Петренко. – 2-е изд. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 148 с.
19. **Курилюк Т. И.** Разговорная практика на уроках русского языка : учеб. пособие для иностр. студентов I–II курсов экон. фак. и фак. МЭО и ТБ / Т. И. Курилюк. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина. – 92 с.
20. **Некос В. Е.** Начала экологии и неоекологии : пособие по рус. яз. для иностр. студентов I курса геол.-геогр. фак. спец. «Экология и охрана окружающей среды» / В. Е. Некос, О. Д. Брусенцова, А. В. Титаренко. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2004. – 123 с.
21. Обучение реферированию научного текста. Ч. I. Медико-биологический профиль / М. И. Павленко, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова, О. Н. Тростинская. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 99 с.
22. Обучение реферированию научного текста. Ч. II. Экономический профиль / М. И. Павленко, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова, О. Н. Тростинская. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 89 с.
23. **Петрушова О. В.** Учебное пособие по русскому языку: грамматика / О. В. Петрушова, И. И. Черненко, Г. А. Славтич. – Х. : Компания СМІТ, 2004. – 280 с.
24. Сборник упражнений по русскому языку для студентов-иностранцев основного этапа обучения / О. В. Петрушова, О. Н. Тростинская,

- И. И. Черненко, А. В. Тарлева. – Х. : ООО Компания СМІТ, 2007. – 290 с.
25. **Петрушова О. В.** Учебное пособие по русскому языку: научный стиль для иностранных студентов I курса / О. В. Петрушова, И. И. Черненко, Г. А. Славтич. – Х. : Компания СМІТ, 2004. – 320 с.
 26. **Петрушова О. В.** Учебное пособие по русскому языку: научный стиль для иностранных студентов II курса / О. В. Петрушова, И. И. Черненко, Г. А. Славтич. – Х. : Компания СМІТ, 2004. – 162 с.
 27. Практическое пособие по грамматике русского языка: филологический профиль : учеб. пособие для иностр. студентов I курса / Л. Б. Бей, Л. Э. Ильина, Т. Е. Манивская, Н. И. Ушакова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2008. – 180 с.
 28. **Санина Л. П.** Изучаем язык экономики : практ. пособие по рус. яз. для иностр. студентов / Л. П. Санина, А. Б. Чистякова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2005. – 127 с.
 29. **Тростинская О. Н.** Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О. Н. Тростинская, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 88 с.
 30. **Тростинская О. Н.** Учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов I–II курсов биологических специальностей / О. Н. Тростинская. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2004. – 96 с.
 31. **Ушакова Н. И.** Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н. И. Ушакова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 263 с.
 32. **Ушакова Н. И.** Программа курса «Практический русский язык» для иностранных студентов факультета иностранных языков / Н. И. Ушакова, Л. Б. Бей, Л. Э. Ильина и др. – Х., 2010. – 102 с.
 33. **Ушакова Н. И.** Знакомьтесь: Украина / Н. И. Ушакова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 120 с.
 34. **Ушакова Н. И.** Лингвострановедение : учеб. материалы и задания : учеб. пособие для иностр. студентов / Н. И. Ушакова. – Х., 2011. – 122 с.
 35. **Черненко И. И.** Учебное пособие по русскому языку: научный стиль для студентов-иностранцев I курса экономических специальностей / И. И. Черненко. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2007. – 192 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161

В. В. Филипенко

*Днепропетровская медицинская академия
Министерства здравоохранения Украины*

КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ «ЖИВОЕ ОБЩЕНИЕ» КАК СТРАТЕГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ

Аналізується лінгвопрагматична ситуація «живе спілкування». Розглядається міжкультурний інтертекст «українська культура в уявленні студента-іноземця».

Ключові слова: комунікативна ситуація, мовна особистість, діалог культур, ментальні образи, концепт.

Анализируется лингвопрагматическая ситуация «живое общение». Рассматривается межкультурный интертекст «украинская культура в представлении студента-иностранца».

Ключевые слова: коммуникативная ситуация, языковая личность, диалог культур, ментальные образы, концепт.

Lingual and pragmatic situation «live communication» is analysed in the article. Cross-cultural intertext «Ukrainian culture in the interpretation of a foreign student» is considered.

Key words: communicative situation, linguistic personality, dialogue of cultures, mental images, concepts.

Целью данной статьи является описание коммуникативной ситуации «живое общение» с позиции «языковой личности» в фокусе кросскультурного пространства. Данная цель предопределяет решение таких задач, как анализ и характеристика лингвопрагматической ситуации «живое общение», определение особенностей структурирования данной интертекстуальной коммуникативной ситуации. Столь важные проблемы современной лингвистики, как «языковая личность», «диалог культур», приобретают ещё большую значимость и актуальность в работе с иностранной аудиторией [1]. Однако состояние современной науки о языке таково, что данные проблемы находятся в русле исследования культурологии, этнолингвистики, психолингвистики и сравнительно-сопоставительного изучения культур и представляют большой интерес для преподавателя-словесника. Диалог культур понимается исследователями как «взаимодействие культур».

тур, которые контактируют в процессах межкультурной коммуникации или изучения иностранных языков, что обеспечивает адекватное взаимопонимание и духовное взаимообогащение представителей разных национальных лингвокультурных сообществ» [2, с. 55]. Поскольку указанная проблема связана с проблемой «языковой личности», отметим, что под ней мы, следуя определению исследователей, имеем в виду личность, которая «проявляет себя как хорошо владеющая средствами языкового кода родного языка в разных типах коммуникативной ситуации» [2, с. 172]. Таким образом, и коммуникативная ситуация «живое общение» может рассматриваться в ракурсе обозначенных проблем. Диалог в нашем представлении – это общение, при котором коммуниканты не только обмениваются информацией, но и приходят к совместному пониманию. И для того чтобы общение носило диалогический характер, необходимо наличие говорящего и слушающего, донора и реципиента, но этого, думается, недостаточно, так как в акте коммуникации присутствует и третий компонент, или, по нашему условному определению, «третий голос», или ментальная глубинная структура, моделирующая имплицитно некий объективный факт, общий интерес, авторитетное мнение, цитату [3]. Эти ценностные, значимые ориентиры существенны для коммуникантов и заложены в глубинных ментальных конструктах, носителями которых являются концепты.

Концепт, по определению Ф. С. Бацевич, Г. Ю. Богданович, есть «оперативная единица памяти и всей картины мира (в частности, языковой); смыслы, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отображают содержание опыта и знаний, результатов всей человеческой деятельности, а также процессов познания мира в виде определённых «квантов» знания. Концепт – многомерное смысловое образование, которое имеет фреймовое, понятийно-дефинитивное и аксиологическое измерение. Концепты содержат то, что человек знает, думает, предугадывает, фантазирует и т. п. об объектах мира. Концепт фиксируется в единицах и категориях языка, имеет национально-культурную специфику; их учёт – важное условие успешности межкультурной коммуникации» [2, с. 120]. У участников коммуникативного акта выстраивается своя система ценностных ориентиров. Арабской культуре свойственна одна система критериев, китайцы ориентируются на другую, украинцы являются носителями западных культурных традиций. Следует сказать, что люди в своей массе идеализируют будущее, пренебрегая настоящим, а это, как правило, проявляется в нашем поведении, суждениях, оценках

и т. д. Известно, что восточные люди трепетно относятся к прошлому, к своей истории, к памяти предков; чужую культуру принимают с осторожностью. Важно, наверное, понять участникам диалога, что необходимо иметь представление о фоновых знаниях культурного пространства собеседника. Очень часто преподаватель, работающий в иностранной аудитории, сталкивается с ситуацией, когда, казалось бы, диалог невозможен в силу отсутствия в ментальном коде слушателя (реципиента) ассоциативных полей и образов, близких и знакомых смыслов, значений культуры изучаемого языка. Возможно ли в такой коммуникативной мультикультурной среде смоделировать текст, который способствовал бы общению и пониманию? Думается, что да, даже невзирая на особенность и специфичность языковой личности и различия в культурных средах коммуникантов.

Всегда перед преподавателем возникает вопрос: как рассказать студентам-иностранцам о своей культуре так, чтобы быть услышанным и чтобы твои действия, поступки, желания были поняты и приняты. Дело в том, что общение на начальном этапе обучения затруднено ещё и скудным словарным запасом студентов-иностранцев: они на этом этапе, достаточно сложном и для преподавателя, и для студентов, начинают испытывать настоящий культурный и культурологический шок.

И в этой ситуации на помощь, как нам кажется, приходит «третий голос», функцией которого является облегчить общение и сблизить участников межкультурного диалога. Наглядно это можно рассмотреть на примере, когда роль «третьего голоса» выполняют некоторые фиксированные объекты – экспонаты (народные костюмы, предметы быта, картины) кабинета украиноязыковедения Днепропетровской медицинской академии. Данные экспонаты собрала В. В. Василенко, заведующая кабинетом; она проделала огромную работу, оформив уголок культуры в стиле украинской национальной светлицы. В кабинете собраны предметы, которые являются раритетными и представляют для нас, носителей украинской культуры, большую ценность и значимость.

Побывав по собственной инициативе в кабинете, иностранные студенты, даже те, которые достаточно хорошо владеют русским языком, не могли ничего сказать, кроме «Ах!», «Ох!». Хотя кабинет насыщен элементами украинской культуры, иностранные студенты, попадая в него, психологически ощущают себя на родине, дома, в своей семье, среди близких людей. В их памяти всплывают образы и воспоминания из собственной жизни. Почти восторженно восклицают: «Вышивка!

И у нас одежда украшена вышивкой». Комментарии преподавателя: «Вышитый рушник подают при встрече гостей. А как у вас встречают гостей?» Студенты начинают делиться своими воспоминаниями, мысленно восходя к своим образам и понятиям. Нет сомнения в том, что это уже совсем другие образы, и они связаны с их домом. Тот факт, что для украинцев печь была местом, где не только готовили пищу, но и отдыхали, лечились, вызвал удивление у будущих медиков. Каким образом лечились? Возможно, здесь «третьим голосом» выступает система критериев: хорошо/плохо, натурально/природно/искусственно, красивое/некрасивое, надо/не надо и т. д.

Заинтересовать студентов-иностранцев особенностями украинского быта мы решили также на занятии по аудированию: дали им структурированную информацию об украинской культуре в виде раздаточного материала, в котором объединяются культурологический и языковой аспекты. Предложенная лексика и фразеология вобрали в себя этнокультурный элемент значения и смысла. Тексты карточек содержали задания, в которых студентам предоставлялась возможность сравнить и сопоставить «свою»/«чужую» культуру. Например, приветственные слова украинцев при встрече гостя в своём доме; попросили также вспомнить аналогичные конструкции в родном языке. Студенты рассказали о том, как у них встречают гостей, вспоминая про то, что им близко и понятно: о семье, родных, о своих увлечениях и т. д.

Сложность заключается в том, что преподаватель никогда не знает, состоялся ли диалог? Конечно, диалог не до конца заполнен и информативно насыщен, но всё же его следует считать состоявшимся. Преподаватель в этом случае, думается, должен быть снисходительным, проявляя живой интерес к теме, предложенной студентами. Поскольку ситуации, когда студенты начинали пользоваться неязыковыми средствами (мимикой, жестикуляцией, рисунком), заставляли задуматься над тем, что «живое общение» продуктивнее заранее продуманного раздаточного материала с опорными словами, словосочетаниями, синтаксическими конструкциями. Это коммуникативная ситуация, позволяющая студенту и преподавателю находиться на уровне общения. При этом, заметим, не столь важно, верно ли грамматически они моделируют предложения, так как, исправляя их, можно навредить «живому общению». Следует сказать, что ответы были разные, порой неожиданные для нас.

Так, например, и такие: *Как поживают ваши стада? Ты уже покушал?* Охотно отвечали и на вопросы типа: *«Какую роль играл*

рушник в семейной жизни украинцев? К каким предметам быта существует уважительное отношение в вашей стране? Как у вас проводится свадебный обряд? Как у вас строятся традиционные дома и из каких материалов?». Преподаватель, конечно же, пробуждает интерес к самостоятельному суждению, активизируя тем самым навыки самостоятельной работы и моделирования грамотной устной речи. Большого успеха можно достичь, если обращаться к образам и ассоциациям, близким их языковой картине мира. Выстраивая ментальные образы и концепты украинской культуры, сравнивая и сопоставляя их со своей культурой, думается, они не только научатся излагать свои мысли в соответствии с грамматическими правилами изучаемого языка, но и с уважением будут относиться к «чужому» им культурному пространству.

В роли «третьего голоса», или ментального конструкта, может выступить авторитетное имя – например в нашем случае это С. П. Королёв. Авторитет С. П. Королёва, сыгравшего большую роль в освоении космического пространства, способствовал диалогу «живое общение», который был линейно развёрнут. Посетив со студентами Аэрокосмический центр ДНУ, мы поняли, что и эта тема не оставила их равнодушными. Известно, что конструкты «Космос»/«Человек», глубокие по смыслу и значению, могут вызвать в ментальном коде людей разных культур множество образов и ассоциаций. И их радостное «О! Королёв!» – вполне понятно и объяснимо.

Мы рассмотрели прагмалингвистическую ситуацию «живое общение» с учетом специфичности работы преподавателя в иностранной аудитории. Таким образом, можно сказать, что ментальный конструкт, определенный нами как «третий голос», упрощает и структурирует диалогическую речь, наполненную образами и значениями, которые представляют ценность для участников коммуникации.

Библиографические ссылки

1. **Амичба Д. П.** Языковая личность в фокусе мультикультурализма / Д. П. Амичба // Педагогические этюды : коллектив. моногр. – Д., 2012. – С. 3–9.
2. **Бацевич Ф. С.** Українсько-російський словник-термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич, Г. Ю. Богданович. – Саки : ПП «Підприємство «Фенікс», 2011. – 284 с.
3. **Калинаускас И. Н.** Наедине с миром / И. Н. Калинаускас. – СПб. : Лики культур, 2002. – 300 с.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.111

М. И. Хуторцова

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

**ЛИНГВОМЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ «РОДНАЯ ЗЕМЛЯ»
В РУССКОЙ КУЛЬТУРЕ:
ПРЕДПОСЫЛКИ И ОСНОВАНИЯ ЕГО ОПИСАНИЯ**

Розглядаються національно-культурні образи концепта «рідна земля» в російській мовній картині світу. Аналізуються лінгвоментальні поля концепта-конструкта «батьківщина» і його імпліцитно виражені компоненти «любов», «віра», «надія», «свій»/«чужі», а також структуризація контекстуальних синонімів концепта-конструкта: «батьківщина», «вітчизна», «країна».

Ключові слова: мислеформа, когнітивна лінгвістика, людина, образ, етимологія, природа, концепт-конструкт «рідна земля»/«батьківщина».

Рассматриваются национально-культурные образы концепта «родная земля» в русской языковой картине мира. Анализируются лингвоментальные поля концепта-конструкта «родина» и его имплицитно выраженные компоненты «любовь», «вера», «надежда», «свой»/«чужие», а также структуризация контекстуальных синонимов концепта-конструкта: «отчизна», «отечество», «страна».

Ключевые слова: мислеформа, когнитивная лингвистика, человек, образ, этимология, природа, концепт-конструкт «родная земля»/«родина».

In this article the culturally creative forms of the concept “native land” in Russian mentality is being analyzed. We deal here also with the mental areas of the concept “motherland” and its implicitly realized components “love”, “belief”, “hope”, “friend/foe”. In this article we also work with the contextual synonyms “fatherland/motherland”.

Key words: cognitive linguistics, person, image, etymology, nature, concept “native land”/“motherland”.

Человек и природа являются постоянными объектами научного познания и осознания. Лингвокультурология, а также этнокультурология отстаивают единую идею о том, что коллективная мысль людей и есть сама Природа. Она все порождает и является первоисточником. Актуальность мысли о том, что «живые мислеформы», стимулируя поток сознания человека, могут управлять энер-

гетическими потоками Вселенной, не подвергается уже сегодня никакому сомнению [3, с. 4]. Да это и неудивительно, так как в древности люди каждый праздник встречали особым обрядом, который, по их представлениям, делал богов добрее, а народ богаче и здоровее. Так, на Руси модель народного гуляния была не только развлекательным обрядом, но также обрядом, который направлял все светлое и радостное из предыдущего года в следующий. Считалось, что человек может управлять потоками Вселенной и влиять на «многоликость внутренних состояний Природы» [3, с. 20].

Изучая поток информации о глубокой старине, современный человек обращает внимание непосредственно на художественное творчество, а также на процесс восприятия, передачи и сохранения информации, которая, пережив немалое количество поколений, осталась жива и до сих пор понятна и востребована [3, с. 20].

Лингвистика, лингвокультурология, изучающие язык через призму культурных традиций, анализируют и описывают факты языка, которые сохранили информацию, знания, заложенные в них. Знания, структурированные в языке, анализируются и изучаются когнитивной лингвистикой, которая исследует: а) проблемы соотношения языка и сознания, б) роль языка в концептуализации и категоризации мира, в) познавательные процессы и обобщения человеческого опыта, г) связь отдельных когнитивных способностей человека с языком и формы их взаимодействия [4]. Проблема структурирования, или структурация, находится в плоскости социальных дисциплин, в частности социологии, которая предметом своего исследования избрала человека в социуме. Человек, с его внутренним и внешним миром, представляет интерес не только для социологии, но и для многих других, в том числе и лингвистических наук – лингвокультурологии, этнолингвистики, этнопсихолингвистики. Термин «структурация» был введён в научный оборот в 1984 г. английским социологом Э. Гидденсом., который определял его как «структурирование социальных отношений во времени и пространстве» [9]. Мы будем также употреблять данный термин, имея в виду структурацию как знания, накопленные обществом во времени и пространстве. Другими словами, будем говорить о национальном сознании, вобравшем в себя знания и опыт, отражённые в языке, в частности в паремиологическом фонде русского языка. И здесь заметим, что сознание в рамках современных наук рассматривается как «высшая форма развития информации» [3, с. 21–22]. Так, А. В. Бобров утверждает, что главным элементом

механизма сознания являются полевые информационные взаимодействия, которые имеют торсионную природу. «Особые торсионные материи (либо поля) – это наши мысли и чувства» [1, с. 48–49]. Исходя из изложенного, можем утверждать, что клетки мозга, имея тонкую организацию, с помощью торсионных полей способны «индуцировать образы сознания». Представляет в этой связи интерес образное сравнение сознания с матрёшкой. Так, например, В. В. Налимов считает, что в сознании образы сменяются, порождая один другой, при том что мыслительные формы образуются на уровне нейрона очень быстро, и потому включенные в работу нейронов торсионные поля важно идентифицировать, так как они являются их общим энергетическим пространством.

Многие ученые рассматривают речь как «компенсационный дар Природы», который обеспечивает передачу информации от человека к человеку, утратившему способность воспринимать (оценивать) мир через образы [3, с. 21]. В этой связи интерес представляют выводы ученых о том, что речь появилась более 6 тысяч лет назад. Этому времени соответствуют самые древние письменные памятники праязыков.

Известно, что слово – носитель информации, имеет не только прямое, денотативное значение, но также обладает широким набором коннотативных значений. Его косвенные значения зачастую обладают сверхязыковой реальностью, они являются носителями кода, вобравшего знания и опыт человека. Когнитивный подход, наряду с другими методами исследования, занявший одно из ведущих положений, ориентирован на изучение слов-концептов, которые структурируют восприятие мира человеком. Целью когнитивного подхода являются выявление и репрезентация когнитивных категорий, в том числе универсальных когнитивных категорий, в лингвоментальных образах [4].

Известно, что коллективная память в едином устремлении сознательно хранит тот или иной образ, который эксплицитно и имплицитно репрезентируется и структурируется в языке, поскольку человеческое развитие идет параллельно с освоением окружающего мира. Человек в этом мире в первую очередь – духовная сущность, которая осознает свою значимость сквозь призму своего внутреннего духовного мира, а уж потом и внешнего, биологического.

Целью данной статьи является определение ценностного значения концепта-конструкта «Родная земля» и его места в лингво-

культурологической парадигме. **Задача** заключается в том, чтобы описать указанный концепт-конструкт и структурирующие его образно-ассоциативные компоненты.

«Родная земля», без сомнения, – это одно из самых первых и важных понятий для любого человека. Образ «Родной земли» в его сознании всегда ассоциировался с матерью, вскормившей своих детей, своего значения он не утрачивает и сегодня. Подтверждение сказанному выше – примеры из русской фразеологии: *Родная сторона – мать, чужая – мачеха* [6]. В этом конструкте заключён глубокий смысл, суть которого в том, что Родина для любого из людей, населяющих планету Земля, – всеобъемлющая первооснова: без родины нет народа, а без народа – ни человека, ни нации. Священный образ Родины всегда воспевается в литературе и в народном творчестве. Сторонники данного подхода пытаются внушить людям приоритетность этой идеи. Но человек с древнейших времён знал и понимал, что ценнее и дороже «своих корней» нет и быть не может ничего. Отсюда, возможно, и пословицы: *Без корня и полынь не растет; И кулик свою сторону знает; На чужбине и собака токует; На чужой стороне и кости по родине плачут; Своя сторона по шерстке гладит, чужая насупротив; Дома и стены помогают; На чужой сторонушке рад своей воронушке; Человек без родины – соловей без песни* [6].

Толковый словарь определяет данное слово так: «Родина – отечество, отчизна, страна, в которой человек родился; исторически принадлежащая данному народу территория с ее природой, населением, общественным устройством, особенностями языка, культуры, быта и нравов» [12]. И поэтому конструкты, прославляющие Русь: «Русь Святая, православная, богатырская, мать славяно-русская земля», – вполне понятны и высоко чтимы народом.

Считается, что для русского народа характерно раннее осознание своего национального «я» [7]. Это осознание начинается с чувства принадлежности человека не просто к племени или месту рождения, но к государству или большой территории, которая понимается им как его земля, земля его предков, за которую он готов положить свою голову. «Повесть временных лет» донесла до нас, читателей, сведения о том, как проявлялись в сознании автора и его соотечественников патриотические чувства. Это осознание единства славянского народа, стремление к единению Руси, а также противопоставления богоизбранности славянского народа (не в плане противопоставления другим народам, а в моральном смысле первен-

ства борьбы с мировым злом). Бесспорный факт, описанный историографами: русские князья в XII в. клянутся именем земли Русской; Даниил Паломник в Иерусалиме возжигает на Гробе Господнем лампаду «за всех христиан земли Русской». «*Родине костьми лечь, чем на чужбине быть в почете*», – читаем в «Ипатьевской летописи» [8]. Родина есть живой дух народа, пребывание в котором дает твердое ощущение его блага и правоты. Согласимся с тем, что любить Родину – значит любить не просто «душу народа», но национальный характер, его дух [7]. «Сквозь тысячу лет бытия на горестной земле, борьбы, трудов, войн, преступлений – немеркнувшее духовное ядро, живое сердце – вот интуиция Родины», – пишет Б. Зайцев [7]. Родная земля, действительно, – это неиссякаемая энергия, которая питает душу своего народа. Надежды на возрождение и процветание нации лежат в непосредственной близости с осознанием своей Родины. Этот образ позволяет нам сохранить память о предках, о силе их духа. В этом образе, без преувеличения, заключена возрождающаяся «Душа».

Этимологический словарь М. Фасмера даёт следующее толкование слова «Родина»: «„отечество“, тогда как укр. родина = „семья“, блр. рódзіна – то же, болг. родина „родина, место рождения“, сербохорв. родина „обилие плодов“, словен. rodina – то же, чеш., слвц. rodina „семья“, польск. rodzina – то же, произведено от род...» [13].

Слово с этим же корнем, но с другим лексико-семантическим компонентом употребляется и в украинском языке; в близкородственном украинском языке слово «родина» переводится как «семья» [12]. Убеждаемся в том, что внутренняя форма слова, её этимология способствуют структурированию понятий. Так, например, слово «семья» интерпретируется как: «1. Группа живущих вместе близких родственников... 2. Объединение людей, сплочённых общими интересами» [11, с. 711]. Представляет интерес второе значение данного слова, которое на образно-ассоциативном уровне не только сближает эти понятия, но и структурирует концепты-конструкты «Родина», «Семья». Без колебаний каждый любящий как свою семью, так и Родину, родную страну подпишется под фразеологизмом: *Родная сторона – мать, чужая – мачеха* [6], который для указанных концептов, если выстроить их иерархию, займет ведущее положение.

Принято считать, что буква «Р», присутствующая в словах, подразумевает наличие в слове *Pa*, то есть солнца. Каждый росич с рождения становился на путь *Pa*. *Род* – это первородная принад-

лежность человека к себе подобным: *Прашурам, Прадедам, Дедам, Отцам. Род* – это кровное родство, взаимодействие, взаимопомощь. Поэтому не приходится удивляться тому, что слово «*родина*» тоже имеет общий корень *род*, а он предположительно связан с первоначальным присутствием *Ра* во многих священных словах *росичей* [3, с. 94]. И в этой связи подчеркнём, что «общество сознательно поддерживало высокую меру качеств личности через обычаи, обряды, весь уклад взаимоотношений, поэтому дети рождались и воспитывались общиной и сызмальства тянулись на практике к живому идеалу через пример и преемственность поколений» [3, с. 85]. И такое отношение к идеалу предков помогало потомкам через народные пословицы и поговорки черпать истинную мудрость народа: *Мила та сторона, где пупок резан; Чужбина – калина, родина – малина; Человек без родины – соловей без песни; За морем веселье, да чужое, а у нас и горе, да свое; Глупа та птица, которой свое гнездо не мило* [6].

Дискуссионным, возможно, является суждение, согласно которому «культуру *росичей* можно трактовать как культ *Ра*». Этот культ несёт в себе духовное учение, показывающее высоту культуры во всех сферах общества и социума, начиная с рождения, и охватывающее образование, направленное на воспитание здоровых, духовно богатых, творческих личностей, патриотизма как средства самосовершенствования [7]. Суждение это привлекает широтой охвата поставленных задач и глубиной понимания концепта-конструкта «*Родина*». Представляет интерес, в аспекте обозначенной проблемы, и следующая мысль, не противоречащая, а, наоборот, дополняющая предыдущую. Образы *природы*, в современном языке названные еще в честь славянских Богов. Уже давно забыты их имена, но, думается, правы те, кто считает, что эти имена открывают нам высочайшую степень завершенности облика человека, модель которого изначально сознательно выстраивалась Вселенной. Сторонники данного взгляда признают, что все древние смыслы – образы *Рода* имеют в *природе* соответствующую лингвистическую, энергетическую и волновую характеристики и ориентируют, как мы понимаем, только на Добро, Любовь и Веру. Путь развития через обращение к живым мыслеформам образов, являющихся как бы матрицами тех или иных составляющих человеческой *Природы*, – это личный опыт тех, кто идет дорогой любви к Отечеству [3, с. 94].

Поэтому можем утверждать, что концепт-конструкт «*Родная земля*»/«*Родина*» наполнен глубоким смыслом; ассоциативно-об-

разные его компоненты – Любовь, Вера, Надежда, Свои/Чужие – структурируют анализируемый концепт, который и в дальнейших своих работах будем изучать и описывать. Согласно изложенному выше, логичен **вывод** о том, что концепт-конструкт «Родная земля» – национально-культурный компонент русской языковой картины мира, который можно охарактеризовать как многомерный, глубинный. «Родная земля» может быть структурирована базовыми общечеловеческими универсальными категориями.

Библиографические ссылки

1. **Бобров А. В.** Полевая концепция механизма сознания / А. В. Бобров // Сознание и физическая реальность. – 1999. – Т. 4, № 3. – С. 47–59.
2. **Ефремова Т. Ф.** Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Рус. яз., 2000. – 1233 с.
3. **Иванова А. А.** Культура Души. В 3 ч. Ч. 1. Русский счет / А. А. Иванова ; под общ. ред. Ю. Г. Иванова. – Самара; Ореховка, 2001. – 132 с.
4. **Муляр І. В.** Когнітивні ознаки в системі назв меблів житлового приміщення : автореф. дис. ... канд. філол. наук / Муляр І. В. – Д., 2011. – С. 10.
5. Автобиографическая тетралогия Б. Зайцева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.literatorov.net/avtobiograficheskaya-tetralogiya-zajceva>.
6. Высказывания и афоризмы об отечестве и родине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.wisdoms.ru/135.html>.
7. **Ильин И. А.** Творческая идея нашего будущего [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.spaspo.narod.ru/bibl/Vozrodim4.htm>.
8. Ипатьевская летопись [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://litorys.org.ua/ipatlet/ipat.htm>.
9. Мир словарей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://mirslovari.com/content_soc/strukturacija-14029.html.
10. **Налимов В. В.** Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной [Электронный ресурс] / В. В. Налимов. – Режим доступа: <http://www.matlab.mgppu.ru/book/64.htm>.
11. **Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка: 72 500 слов и 7500 фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – М. : Азъ, 1992. – 955 с.
12. Толковый словарь Ушакова онлайн [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ushakovdictionary.ru>.
13. Этимологический словарь Фасмера [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fasmerbook.com/bio.htm>.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.111'255:001.4:575

Л. Н. Черноватий, А.В. Калачова

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

**ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ
АНГЛОМОВНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ В НАУКОВИХ ПРАЦЯХ
ІЗ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА 1980-х рр.**

Розглядаються особливості англомовної перекладознавчої термінології, що з'явилася в 1980-х рр.; аналізується вплив структури терміна в тексті оригіналу на його переклад українською мовою; визначаються основні прийоми та способи такого перекладу.

Ключові слова: перекладознавство 1980-х рр., прості, складні та похідні терміни, терміни-словосполучення, способи перекладу.

Рассматриваются особенности англоязычной переводоведческой терминологии, которая появилась в 1980-х гг.; анализируется влияние структуры термина в тексте оригинала на его перевод на украинский язык; определяются основные приемы и способы такого перевода.

Ключевые слова: переводоведение 1980-х гг., простые, сложные и производные термины, термины-словосочетания, способы перевода.

The article deals with translating into Ukrainian English Translation Studies terminology introduced in 1980s; it analyses the dependence of its translation into Ukrainian on the structure of the term in the source text and identifies the main ways of the said translation.

Key words: Translation Studies in 1980s; simple, compound, and derivative terms; word combination terms; ways of translation.

Актуальність даного дослідження пояснюється потребами розбудови сучасного українського термінознавства, розвиток якого з відомих причин гальмувався протягом значного часу. Однією з галузей науки є перекладознавство, що переживає бурхливий розвиток, а отже є продуктивним з точки зору породження нових (переважно англомовних) термінів, які потребують перекладу українською мовою. Зважаючи на обмежені рамки статті, тут ми розглядаємо лише один період (із 1980 до 1989 р.), який, із його особливостями, виявляється досить цікавим для дослідження.

Метою дослідження було встановлення гіпотетичного впливу структури терміна на вибір способу його перекладу. Для досягнен-

ня зазначеної мети слід було розв'язати низку завдань: проаналізувати особливості згаданого періоду з точки зору тенденцій у розвитку перекладознавства; методом суцільної вибірки відібрати зі спеціальної літератури 500 термінів; розподілити їх на групи залежно від структури; визначити спосіб перекладу кожного терміна; установити співвідношення різних способів перекладу в межах кожної із згаданих груп; сформулювати висновки. Далі викладений хід розв'язання означених завдань.

Як зазначається в оглядових працях [14], у 1980-х рр. західне перекладознавство перетворюється на самостійну дисципліну, що досліджує специфічні проблеми міжкультурної комунікації. Головними суміжними науками вважаються переважно лінгвістика, літературна критика та філософія. Переклад починають розглядати як самостійний процес сигніфікації, що враховує різноманітні лінгвістичні та культурні контексти.

Головною тезою в цей час є відносна автономність тексту перекладу (ТП), внаслідок чого поняття еквівалентності, яке було центральним у перекладознавчих дослідженнях у попередні два десятиріччя, відтісняється на задній план. Зміст згаданого поняття розширюється й визначається у термінах, які хоча й є лінгвістичними, але одночасно належать також до культури, історії, етики та політики.

Деякі дослідники [6] починають розглядати переклад як форму комунікації, тобто як самостійний код, що встановлює власні стандарти, передумови й обмеження. Концепція третього коду дозволяє розрізняти переклади залежно від ступеня їх семіотичних інновацій. Відповідно припускається можливість об'єктивної (кількісної) оцінки перекладу [6]. Інші дослідники [3] визначають цей третій код як тип дискурсу, притаманний перекладу, який вони називають «експліcitaцією» (*explicitation*), тобто переведення імплікатур ТО на експліцитний рівень, зауважуючи, що переклад завжди зміцнює семантичні зв'язки між компонентами ТП, посилюючи когезію за допомогою різних дискурсивних стратегій (експліцитності, повторів, пояснень тощо). Зсуви когезії, наявної в тексті оригіналу (ТО), та ступінь відходу від семантичної моделі останнього залежать від адресата й інтерпретації ТО перекладачем, для вивчення яких слід досліджувати процеси читання та обробки тексту.

Для дослідження зсувів було запропоновано поняття архітрансеми (*architranseme*), тобто лексикографічної еквівалентності між мовами оригіналу та перекладу, що визначається за допомогою глумачних словників на кожній з мов [14]. Архітрансеми дозволяють

установити відношення між мікроструктурними (семантичними, стилістичними та прагматичними) і макроструктурними (формою викладу та дискурсом) зсувами.

Інші автори [9] розглядають автономність ТП з функціональної точки зору, тобто як наслідок впливу соціальних чинників на перекладача. Відповідно термін «переклад» замінюється на ширший – «перекладацька діяльність» (*translatorial action*) – для позначення всієї сукупності форм міжкультурної комунікації (переклад, перефразування, адаптація, редагування, консультування). Перекладач у цій моделі розглядається як фахівець, який разом із замовником визначає ознаки ТП, а потім створює «передавач повідомлення» (*message transmitter*), тобто ТП, для досягнення конкретної мети в цільовій культурі. Таким чином, метою перекладу в даному випадку є не еквівалентність ТО і ТП, а задоволення потреб замовника, що може бути прийнятним для перекладу технічних та комерційних текстів, офіційних документів тощо.

Визначення мети, або «скопосу» (*skopos*), як вирішального чинника у перекладі є характерним і для інших авторів [15], що розглядають «скопос» як деталізований намір, текстова реалізація якого може суттєво відходити від ТО, аби забезпечити його прийнятність для адресатів у цільовій культурі. Успішність перекладу в цій концепції визначається ступенем узгодженості ТО із ситуацією, в якій адресат сприймає його. Усвідомлюючи, що характеристики адресатів в межах однієї й тієї ж культури можуть бути різними, автор [15] постулює необхідність розробки типології потенційних адресатів, які ще називають групами з однаковим інтерпретаційним потенціалом (*interpretive communities*) [15].

Інші дослідники [10] розглядають переклад, критику, редагування та історіографію як вид рефракції (*refraction*), тобто переломлення змісту ТО, або його переписування (*rewriting*), змістом якого є перенесення літературного твору з однієї системи до іншої. Згада- не перенесення визначається такими чинниками, як «патронаж», «поетика» та «ідеологія». Таким чином відроджується вивчення впливу перекладної літератури на створення канонів і традицій у цільовій культурі [14].

На цьому етапі розвитку перекладознавства переклад починають розглядати не тільки як трансформацію ТО, але і як певним чином його руйнування (*deconstruction* [5]), оскільки переклад не тільки миминуче звужує значення ТО, але й вивільнює такий потенціал у мові перекладу, що повертається проти ТО. Обидва тексти (ТО і ТП)

вважаються похідними й різнорідними, включають різноманітний мовний і культурний матеріал, що розхитує процес передачі значення, перетворюючи останнє на багатоваріантне, суперечливе і навіть конфліктуюче з намірами автора та перекладача.

Звідси формулюється висновок, що переклад приречений на неадекватність з причини нездоланих відмінностей не тільки між мовами й культурами, але й всередині них, унаслідок чого відроджується теза про неперекладність, яка цього разу аргументується не тільки відмінностями культур та концептуальних схем, скільки невизначеністю самої мови і неминучою нестабільністю сигніфікативного процесу [14].

Досліджуючи ці питання, деякі дослідники [12] визначають переклад як «подвійне тлумачення» (*double interpretation*), у процесі якого ТО переписується в «асоціативні ланцюжки» (*associative chains*) та «структури посилання і формулювання» (*structures of reference and enunciation*) мовою перекладу. Пропонується й нове визначення «вірності» перекладу, де розрізняються два її типи: одомашнення (*domestication*) та очуження (*foreignization*). Останнє ще називають «вірністю, що ґрунтується на зловживанні» (*abusive fidelity*), оскільки вона одночасно чинить опір обмеженням мови перекладу й переносить у ТП структури ТО. Інші автори [2] засуджують одомашнення (*ethnocentric translating*), вважаючи, що воно деформує ТО, містифікує читача, відмовляє зарубіжному твору у праві на зарубіжність і закликають до більшої буквральності. Гарний переклад, на їх думку, поважає лінгвістичні та культурні особливості ТО шляхом розробки засобів, що збагачують мову перекладу [2].

З'являється критика лінгвістичних теорій перекладу, що розглядають методи останнього як інструменти для передачі змісту ТО, не враховуючи ступеня його редукування чи ускладнення його розуміння адресатами. Припускається, що внаслідок такого підходу структура ТО відтворюється в ТП надмірним чином, що потенційно негативно впливає на адекватність перекладу.

У 1980-х рр. уперше з'являються роботи, присвячені гендерним аспектам перекладу [4], зокрема розробляються експериментальні стратегії [11], метою яких є довести, що процес перекладу не залежить від статі. У цей період з'являються також перші праці, присвячені проблемам постколоніального перекладу.

Продовжується розробка інструментів аналізу, зокрема співвідношення між ТО і ТП класифікуються [13] як «зигзагоподібні»

(*zigzagging*) (коливання між дивергенцією (*divergence*), тобто розходженням, і конвергенцією (*convergence*), тобто наближенням), «динамічні» (ампліфікація (*amplification*)), тобто розширення, і редукція (*reduction*), тобто звуження, та «перепакувальні» (*repackaging*) (дифузія (*diffusion*)), тобто розпорошення, і конденсація (*condensation*), тобто згущення).

На наступному етапі дослідження методом суцільної вибірки були відібрані із спеціальної літератури [2–15] 500 термінів, які були розподілені на типи залежно від структури. Слідом за іншими дослідниками [1] ми розрізняли чотири типи термінів: 1) прості, тобто такі, що складаються з одного слова (*concept* – *поняття*); 2) похідні – створені за допомогою суфіксів (*cipher* – *зашифровувати*), префіксів (*invariant* – *інваріант*) або суфіксів і префіксів одночасно (*preprocessed* – *необроблений*); 3) складні – що складаються з двох слів і пишуться разом або через дефіс (*web-application* – *веб-застосування*; *outline* – *схема тексту*); 4) терміни-словосполучення – включають кілька компонентів (*native mode* – *режим роботи у власній системі команд*; *processor-specific code* – *програма, прив'язана до певного процесора*; *non-mouse program* – *програма, яка не підтримує роботу з мишкою*). Терміни-словосполучення бувають двох видів: а) вільні словосполучення, де кожний із компонентів є терміном, що може вступати у двосторонній зв'язок (*numeric character* – *цифра*); б) зв'язані словосполучення, де ізолювано взяті компоненти можуть і не бути термінами, але у поєднанні вони утворюють термін-словосполучення (*load map* – *карта розподілу пам'яті*).

Результати розподілу показані на рис. 1.

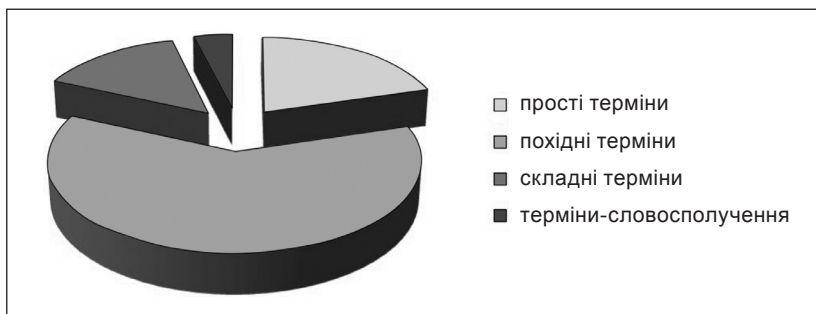


Рис. 1. Співвідношення термінів вибірки за структурою

Як випливає з рис. 1, у даній вибірці найчастіше зустрічаються терміни-словосполучення (70,8 %). Далі за частотністю вживання йдуть похідні (18,6 %), прості (6,2 %) та складні (4,4 %). Таким чином, можна зробити висновок, що дана галузь тяжіє до утворення нових понять з використанням більш ніж одного слова.

Результати аналізу співвідношення прийомів перекладу, використаних при передачі простих термінів, показані на рис. 2.

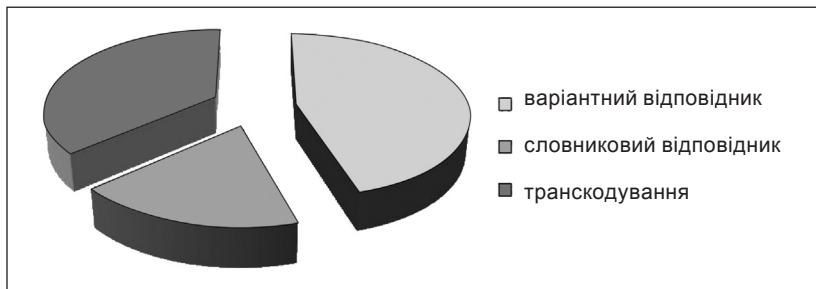


Рис. 2. Співвідношення способів перекладу простих термінів

Як свідчить рис. 2, найпоширенішим способом перекладу простих термінів у текстах у галузі перекладознавства є варіантний відповідник (45,46 %). Також широко використовується транскодування (36,36 %), а найменш вживаним є застосування словникового відповідника (18,18 %).

Способи перекладу похідних термінів, питома вага яких майже втричі перевищувала частку простих, розподілилися таким чином (рис. 3).

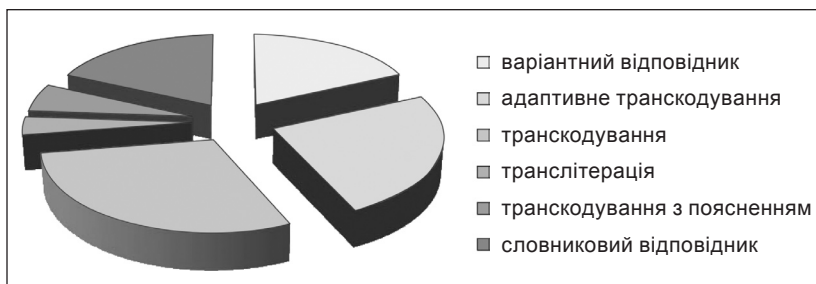


Рис. 3. Співвідношення способів перекладу похідних термінів

Як показує рис. 3, найпоширенішим способом перекладу похідних термінів у галузі перекладознавства є транскодування, частка якого за усіма його видами сягає 53 %. Решта випадків майже порівну розділилися між словниковим (24 %) та варіантним відповідниками (23 %). Значну перевагу транскодування неважко пояснити тим, що у переважній більшості випадків дослідники при введенні нових термінів використовують слова грецького та латинського походження, які мають тенденцію до транскодування. До того ж часто ці терміни вже перекладалися українською мовою, але в інших галузях. Наприклад, для позначення типів співвідношення між ТО і ТП використовуються терміни *divergence* (дивергенція), *convergence* (конвергенція), *amplification* (ампліфікація), *reduction* (редукція), *diffusion* (дифузія), *condensation* (конденсація).

Розподіл способів перекладу при передачі складних термінів показано на рис. 4.

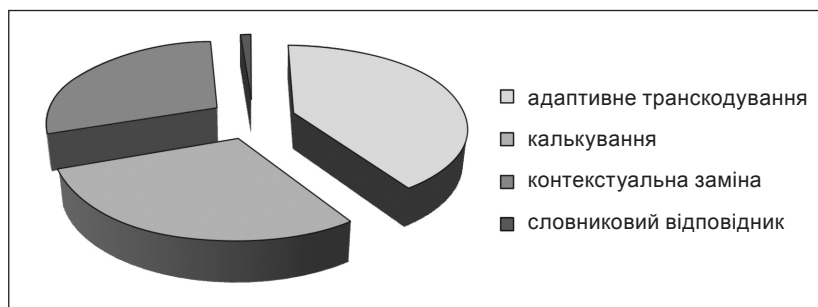


Рис. 4. Співвідношення способів перекладу складних термінів

Як доводить рис. 4, найпоширенішим способом перекладу складних термінів є адаптивне транскодування (38,89 %) (*meta-communication* – мета-комунікація, *quasi-metatext* – квазі-метатекст). Власне всі ці випадки підпадають і під калькування. Окремо підраховані випадки калькування, де застосовувалося не лише транскодування (27,78 %) (*sub-skopos* – підрядна мета) і контекстуальна заміна (27,78 %) (*note-taking* – перекладацький скоропис). Найменш розповсюдженим є словниковий відповідник (5,55 %): це легко пояснити тим, що словники нечасто фіксують складні терміни у вузьких галузях людської діяльності.

В останній (найчисленнішій) категорії термінів-слосполучень

спостерігалось схоже співвідношення способів перекладу, що можна пояснити подібністю структури цих двох типів термінів (рис. 5).

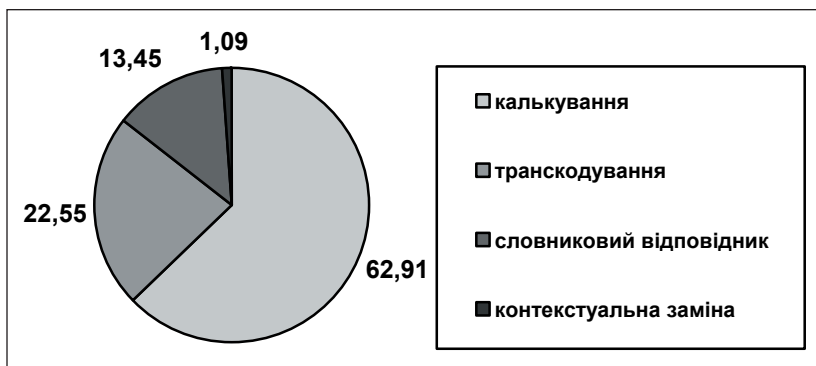


Рис. 5. Співвідношення способів перекладу термінів-словосполучень

Як випливає з рис. 5, найпоширенішим способом перекладу термінів-словосполучень є калькування (62,91 %). Якщо додати сюди ще й випадки транскодування (22,55 %), яке у випадку із цим типом термінів зазвичай вживається разом із калькуванням, то одержимо вражаючу цифру: 85,41 %. Це неважко пояснити структурою таких термінів, які часто складаються з двох слів і є сприятливими об'єктами саме для цього способу перекладу. Наприклад, *associative chains* (асоціативні ланцюжки), *structures of reference and enunciation* (структури посилання і формулювання), *double interpretation* (подвійне тлумачення), *coherent interpretation* (когерентна інтерпретація). Контекстуальна заміна, хоча й застосовувалася нечасто (1,09 %), нерідко у сполученні з іншими прийомами (пояснення, пермутація, вилучення слів тощо), однак все ж мала місце: *abusive fidelity* (вірність, що ґрунтується на зловживанні), *ethnocentric translating* (одомашнення), *interpretive communities* (групи з однаковим інтерпретаційним потенціалом).

Таким чином, проведене дослідження на матеріалі перекладознавчих термінів, що з'явилися в 1980-ті рр., дозволяє зробити висновок про те, що утворення нових термінів у цей період здійснювалося переважно шляхом утворення термінів-словосполучень та складних термінів. При цьому автори нових термінів часто користувалися вже відомими (в інших галузях) термінами грецького та

латинського походження, що спричинило широке застосування транскодування при їх передачі українською мовою. Структура термінів-словосполучень та складних термінів також є сприятливою для калькування, яке й застосовувалося до цих типів у переважній більшості випадків. Ці висновки не претендують на широкі узагальнення – для їх формулювання слід провести дослідження, що ґрунтувалося б на більшому обсязі матеріалу, використанні складнішого дослідницького апарату, у чому і вбачаємо перспективи даної роботи.

Бібліографічні посилання

1. **Волкова О. О.** Структурні характеристики англомовної термінології у галузі медіа-комунікації та особливості їх перекладу українською мовою / О. О. Волкова, Л. М. Черноватий // *In Statu Nascendi*. – 2010. – Вип. 11. – С. 19–26.
2. **Berman A.** Translation and the trials of the foreign / Antoine Berman // *The Translation Studies Reader*; ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – P. 284–297.
3. **Blum-Kulka S.** Shifts of cohesion and coherence in translation / Shoshana Blum-Kulka // *The Translation Studies Reader* / ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – P. 298–313.
4. **Chamberlain L.** Gender and the Metaphorics of Translation / Lori Chamberlain // *The Translation Studies Reader* / ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – P. 314–330.
5. **Derrida J.** Living On/Border Lines / J. Derrida // *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. – 1979. – Vol. 45, N 1. – P. 158–1734.
6. **Frawley W.** Prolegomenon to a theory of translation / William Frawley // *The Translation Studies Reader* / ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – P. 250–264.
7. **Graham J.** Difference in Translation / J. Graham // *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. – 1985. – Vol. 42, N 4. – P. 605–615.
8. **Hermans T.** The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation / T. Hermans // *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. – 1985. – Vol. 41, N 3. – P. 378–388.
9. **Holz-Mäntärrä J.** Translatorisches Handeln: Theorie und Methode / J. Holz-Mäntärrä // *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. – 1984. – Vol. 39, N 1. – P. 87–94.
10. **Lefevere A.** Mother Courage's cucumbers: text, system and refraction in a theory of literature / A. Lefevere // *The Translation Studies Reader* / ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – P. 233–249.
11. **Levine S. J.** The Subversive Scribe: Translating Latin American Fiction /

- S. J. Levine // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. – 1991. – Vol. 37, N 1. – P. 113–126.
12. **Lewis Ph.** The Measure of Translation Effects / Philip E. Lewis // The Translation Studies Reader / ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – P. 264–283.
13. **Malone J.** The Science of Linguistics in the Art of Translation: Some Tools for the Analysis and Practice of Translation / J. Malone // Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal. – 1988. – Vol. 45, N 2. – P. 228–240.
14. The Translation Studies Reader / ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – 524 p.
15. **Vermeer H. J.** Skopos and commission in translation action / H. J. Vermeer // The Translation Studies Reader / ed. Lawrence Venuti. – L. ; NY : Routledge, 2000. – P. 221–232.

Надійшла до редколегії 12.03.2012 р.

УДК 811.161.1'367.332

Е. В. Шкурко

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

О СПОСОБАХ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОМОНИМИИ

Розглядаються конструкції з двостороннім синтаксичним зв'язком, аналізуються закономірності первинного сприйняття тексту, зазначаються засоби попередження виникнення синтаксичної омонімії в сучасній російській мові.

Ключові слова: двосторонній синтаксичний зв'язок, синтаксична та структурна омонімія, омонімізуючий компонент, деомонімізація (елімінація).

Рассматриваются конструкции с двусторонней синтаксической связью, анализируются закономерности первичного восприятия текста, указываются способы предупреждения появления синтаксической омонимии в современном русском языке.

Ключевые слова: двусторонняя синтаксическая связь, синтаксическая и структурная омонимия, омонимизирующий компонент, деомонимизация (элиминация).

The article deals with constructions of bidirectional syntactical relation. Peculiarities of “first sight” perception are analyzed. Ways of avoiding syntactic homonymy in modern Russian language are focused on.

Key words: bidirectional syntactical relation, syntactic and structural homonymy, homonymizing component, dehomonymization (elimination).

В современном русском языке достаточно широко распространены конструкции, в основе построения которых лежит двусторонняя синтаксическая связь, то есть связь, при которой слово или словосочетание может быть подчинено одновременно нескольким доминантам. Данный вид нестандартных синтаксических связей представлен структурными и синтаксическими омонимиями.

Под структурными омонимиями мы понимаем конструкции, в которых некоторый компонент речевой цепи может быть подчинен любой из нескольких возможных доминант, однако при этом смысл фразы не меняется, как, например, в предложении *Директору передали бумаги на подпись*, в котором компонент «на подпись» соотносится одновременно с двумя доминантами: 1) передали на подпись и 2) бумаги на подпись.

Синтаксическая омонимия представляет собой такое лингвистическое явление, при котором из всех теоретически допустимых вариантов синтаксической структуры конструкции заданной ситуации соответствует только один. Иными словами, в конструкциях, содержащих синтаксические омонимы, реализуется двойная связь, при которой одно слово или группа слов подчиняется любой из доминант, но при этом изменяется семантика высказывания. Так, в предложении *Он подошел к двери с ручкой* компонент *с ручкой* может быть соотнесен со словами «дверь» и «подошел». В зависимости от того, какой доминанте будет подчинен омонимизирующий элемент, фраза может быть истолкована двояко: 1) некто подошел к двери, имеющей ручку; 2) некий субъект подошел к двери, держа в руках ручку.

Несмотря на широкое распространение подобных конструкций в современном русском языке, степень изученности омонимии на уровне синтаксиса в настоящее время все еще недостаточно высока. Большинство лингвистов чаще всего ограничивается либо констатацией наличия в языке синтаксически неоднозначных конструкций, либо описанием наиболее явных примеров, либо рассмотрением синтаксической омонимии с точки зрения автоматической обработки текста [2; 3; 5].

Поскольку синтаксически неоднозначные конструкции зачастую искажают истинный смысл высказываний и тем самым затрудняют процесс коммуникации, можно с уверенностью утверждать, что подобного рода предложения нуждаются в деомонимизации. В данной статье мы рассмотрим некоторые способы элиминации омонимичных конструкций, определим закономерности первичного восприятия текста, а также укажем приемы, предупреждающие возникновение неоднозначных высказываний.

В результате анализа работ отечественных и зарубежных исследователей и исходя из собственных наблюдений мы пришли к выводу о том, что основной способ деомонимизации синтаксически неоднозначных конструкций заключается в стремлении разорвать стяжение омонимизирующего элемента с одним из тех компонентов предложения, которые определяют двустороннюю связь. Достичь такого результата можно разными способами. Основными деомонимизаторами являются контекст и порядок расположения слов в высказывании. Кроме того, существует целый ряд дополнительных средств, позволяющих избавиться от синтаксической неоднозначности: вставка новых членов предложения, изменение грамматических форм слов, замена одного компонента высказывания другим, повтор одного из слов, перестройка структуры конструкции, использование знаков препинания, а также экстралингвистические приемы (деление стихотворного текста на визуальные синтагмы, авторские примечания).

Однако прежде чем использовать столь разнообразные способы элиминации, сначала необходимо найти в тексте синтаксические омонимы. И здесь может возникнуть проблема, связанная со спецификой омонимичных конструкций. Дело в том, что «языковое чутье, – по замечанию А. Н. Гвоздева, – не способствует обнаружению омонимизма, он может быть раскрыт только при сознательном рассмотрении языкового материала, направленного в сторону отыскания омонимов» [1, с. 382]. Ученый указывал, что подобные конструкции обнаруживаются не в момент написания, а спустя некоторое время, когда происходит определенное «отчуждение» автора от созданного им текста. Но корректировка сообщения через длительный период времени не всегда возможна: при выполнении студентами аудиторных работ или при написании классных сочинений учащимися школ, а также в журналистской практике, когда статьи экстренно направляются в номер, процесс отыскания синтаксических омонимов нереален. Именно поэтому пишущему необходимо

уметь замечать синтаксическую неоднозначность в момент создания текста и заменять неудачные конструкции на строго однозначные непосредственно во время написания.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод: если не каждый человек способен обнаружить синтаксическую омонимию, следует учить пишущих распознавать такого рода недочеты. Для этого нужно знать закономерности первоначального восприятия текста и, в частности, закономерности смыслового объединения слов, выявленные и детально исследованные Б. С. Мучником [4, с. 228–229]: 1) каждое слово, которое может быть связано с одним словом или с другим (из тех, что стоят по одну сторону от данного), объединяется при первоначальном восприятии с *ближайшим* из этих двух слов, даже если пишущий связывал его с другим, более отдаленным; 2) каждое слово, которое может быть объединено в предложении или с предыдущим словом, или с последующим, объединяется при первоначальном восприятии с *предыдущим* словом, даже если пишущий относил его к последующему; 3) омонимия именительный – винительный, стоящая в начале предложения, первоначально воспринимается читающим в значении именительного падежа, даже если она употреблена пишущим в значении винительного падежа.

На основании выявленных закономерностей смыслового восприятия текста можно сформулировать общее правило распознавания подобного рода ошибок: чтобы узнать, возникает ли между двумя словами данной языковой конструкции ошибочная смысловая связь, необходимо определить: 1) есть ли в предложении такой компонент, который может грамматически соотноситься с несколькими словами или словосочетаниями; если такого компонента нет, данное высказывание является однозначным; если же подобное слово или группа слов существует, необходимо выяснить: 2) можно ли данный компонент связать по смыслу с каждым из этих слов; если такое соотношение невозможно, ошибочная смысловая связь в данном предложении отсутствует, а если сразу несколько слов могут быть связаны по смыслу с одним из компонентов высказывания, данная фраза скорее всего представляет собой синтаксический омоним.

В качестве примера рассмотрим предложение *После рассмотрения дела в суде стали происходить странные события* и попытаемся с помощью правила обнаружения синтаксических омонимов определить, является ли данная конструкция однозначной по своей структуре или представляет собой двусмысленное высказы-

вание: 1) в этом предложении сочетание *в суде* грамматически соотносится с двумя компонентами: *после рассмотрения* и *стали происходить*; 2) данное сочетание имеет смысловую связь с обоими компонентами: *после рассмотрения в суде* и *стали происходить в суде*. Исходя из всего сказанного ранее, можно утверждать, что анализируемая конструкция является синтаксически неоднозначной.

Как видим, знание рассмотренного правила позволяет автору высказывания определить наличие или отсутствие в создаваемых им текстах ошибочной смысловой связи между компонентами предложений.

Выявленную с помощью данного правила синтаксически омонимичную конструкцию следует подвергнуть деомонимизации. Для этого необходимо:

- 1) найти ошибочную смысловую связь компонентов высказывания;
- 2) определить правильную смысловую связь слов;
- 3) устранить ошибочную связь, используя приемы элиминации, о которых говорилось выше.

Применим указанное правило устранения синтаксических омонимов к ранее рассмотренному примеру.

1. В этом предложении ошибочной смысловой связью является связь между компонентами *в суде* и *стали происходить*, в результате чего возникает грамматическое соединение слов *в суде стали происходить*, которое придает высказыванию следующее значение: *После окончания рассмотрения дела / в суде стали происходить странные события*.

2. Правильной смысловой связью в этой конструкции является связь между сочетанием *в суде* и компонентом *после рассмотрения*. Следует подчеркнуть, что истинный смысл высказывания, заложенный самим автором, становится понятным только при прочтении всей газетной статьи, рассказывающей о событиях, которые стали происходить после того, как состоялся суд над директором одного из рынков города.

3. Избавить данное предложение от двусмысленности можно различными способами: 1) изменением словорасположения: *Странные события стали происходить после рассмотрения дела в суде*; 2) вставкой нового члена предложения: *После рассмотрения дела в суде на рынках стали происходить странные события*; 3) перестройкой структуры предложения: *После того, как дело было рассмотрено в суде, стали происходить странные события*.

Поскольку вышерассмотренное правило выявления синтаксических омонимов способствует предупреждению возникновения в письменной речи такого негативного языкового явления, как синтаксическая неоднозначность, нам представляется целесообразным ознакомить с положениями, изложенными в данной статье, учащихся школ и вузов. Особенно важно, на наш взгляд, обучить указанным приемам студентов-филологов и журналистов, творчество которых в перспективе может стать достоянием миллионов читателей.

Библиографические ссылки

1. **Гвоздев А. Н.** Об одной проблеме стилистики / А. Н. Гвоздев // Очерки по стилистике русского языка. – М. : КомКнига, 2009. – 408 с.
2. **Гладкий А. В.** Синтаксические структуры естественного языка в автоматизированных системах общения / А. В. Гладкий. – М. : Наука, 2007. – 152 с.
3. **Ермаков А. Е.** Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии / А. Е. Ермаков // Тр. Междунар. семинара «Диалог'2002» : в 2 т. – М. : Наука, 2002. – Т. 2. – С. 23–35.
4. **Мучник Б. С.** Человек и текст: основы культуры речи / Б. С. Мучник. – М. : Наука, 1985. – 256 с.
5. **Ножов И. М.** Морфологическая и синтаксическая обработка текста (модели программы) / И. М. Ножов. – М. : Наука, 2003. – 140 с.

Надійшла до редколегії 16.03.2012 р.

УДК 371.3:800.6

О. Э. Шубладзе, Л. А. Кошляк, И. А. Луговскова

Луганский государственный медицинский университет

ВЗАИМОСВЯЗАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМНОСТЬ КАК ОДИН ИЗ ПРИЁМОВ РЕАЛИЗАЦИИ ЭТОГО ОБУЧЕНИЯ

Розглядаються й аналізуються аудіювання, говоріння, читання, письмо як види мовленнєвої діяльності на заняттях із російської мови як іноземної.

Ключові слова: мовленнєва діяльність, взаємопов'язане навчання, проблемність.

Рассматриваются и анализируются аудирование, говорение, чтение, письмо как виды речевой деятельности на занятиях русского языка как иностранного.

Ключевые слова: речевая деятельность, взаимосвязанное обучение, элементы проблемного обучения.

Listening, speaking, reading and writing as kinds of speech activity at the lessons of Russian as foreign language are regarded and analyzed.

Key words: speech activity, interrelated education, elements of problematic education.

Традиционно речевая деятельность разделяется на четыре вида: аудирование (устная форма, восприятие), говорение (устная форма, производство), чтение (письменная форма, восприятие), письменная речь (письменная форма, производство).

Современная методика преподавания русского языка как иностранного стремится максимально приблизить условия учебного процесса к условиям современной коммуникации [1–4]. Большое внимание уделяется развитию умений во всех четырех видах речевой деятельности. Существует термин «взаимосвязанное обучение». Под данным словосочетанием понимается параллельное и сбалансированное формирование четырех видов речевой деятельности на основе общего языкового материала в рамках их последовательно-временного соотношения. Аудирование, говорение, чтение и письмо являются то целью, то средством обучения, и работа над данными видами речевой деятельности осуществляется в определенной последовательности в рамках урока или цикла занятий. На общем языковом материале в рамках какой-либо темы определенный лексико-грамматический материал прорабатывается во всех видах речевой деятельности. Это обеспечивает лучшее усвоение данного материала посредством активизации слуховых, зрительных и моторных анализаторов. Формирование коммуникативных умений и навыков осуществляется с помощью серии специальных упражнений, в которых представлен изучаемый лексико-грамматический материал по той или иной теме.

Так, недооценка работы по формированию фонематического слуха порождает множество ошибок в письме. «Мыслит не мышление, мыслит человек», – писал в одной из своих работ великий психолог Л. С. Выготский. Студент должен уметь определять коммуникативную задачу («чего я хочу добиться»), осознавать свою речь, делать ее максимально произвольной и уметь адекватно подбирать

языковые или речевые средства для достижения поставленных целей. Но помимо простейших речевых навыков и коммуникативных умений (например, диалогической речи или «букварного» чтения), мы обучаем и более сложным умениям, базирующимся на тех же навыках. Обучение чтению на занятиях русского языка как иностранного – это обучение устной речи и развитие артикуляционного аппарата. Не менее сложно обстоит дело с аудированием (слушанием). Многим кажется, что этому вообще не надо учить. Действительно, у многих умения аудирования формируются спонтанно, без нашего активного участия. Но на занятиях иногда выясняется, что кто-то из учащихся не способен вычленив в рассказе преподавателя главные мысли, удержать их в памяти, сосредоточиться на процессе слушания. Что касается письма, то научить письму совсем не значит научить письменной речи, письменному изложению своих мыслей. Учить письменной речи – значит раскрыть перед учеником всю палитру ее коммуникативных возможностей. Едва ли правильно совершенно отдельно и бессвязно работать над чтением или письмом, как и над устной речью и аудированием. В голове учащегося они неразрывны, поэтому лучше с самого начала строить уроки чтения и письма как интегрированные.

Проблемное обучение как особая система обучения ставит своей главной задачей использование психологических закономерностей мышления для управления усвоением. Если обучение носит объяснительно-иллюстративный характер, его эффективность снижается (С. Л. Рубинштейн, Т. В. Кудрявцев). Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует её, что является очень эффективным методом освоения языка. Преподаватель должен осознанно создавать ситуацию «учись учиться». Хороший учитель учит находить истину, а для того чтобы это осуществить, надо подключить весь психологический механизм мышления учащегося непосредственно к процессу обучения. Принципиальным положением так называемого проблемного обучения является то, что процесс усвоения осуществляется здесь как решение проблемной ситуации (А. И. Рябова).

Схема реализации проблемного обучения – акцентирование преподавателем (или самим учащимся, «подведенным» к этому) спорности, противоречивости какого-либо явления, создание преподавателем «проблемной» ситуации. Учащиеся стараются «сформулировать проблему», а затем находят творческое решение этой проблемы в тандеме с преподавателем или самостоятельно. Преподаватель проводит презентацию языкового материала, где поста-

новой проблемы «почему это так, а не иначе», системой наводящих вопросов, побуждающих к сравнению языковых фактов, учащиеся «подводятся» к формулированию функционального правила-ориентира употребления той или иной формы, того или иного языкового средства.

Учащиеся, сами нашедшие решение проблемы, активно усваивают выведенное ими правило-ориентир, они *осознают* его. Такое изучение материала обеспечивает перенос усвоенного алгоритма выведения грамматического правила на изучение других языковых явлений.

Существуют определённые трудности в обучении говорению как продуктивному виду речевой деятельности на начальном этапе: это и психологическая скованность учащихся, узость их языковой базы, отсутствие фонда языковых средств, которыми подготовленный учащийся пользуется в спонтанной речи. Необходимо искать такие виды работ, которые были бы направлены на максимальное использование и активизацию пусть даже и минимальной речевой деятельности студентов. Примером может служить учебная мини-дискуссия, основанная на проблемных ситуациях. Вовлечение учащихся в мини-дискуссию достигается поворотом обычных текстов бытовой тематики в необычные ракурсы, созданием мотивации говорения. Задачей преподавателя является поиск в тексте (иногда вместе со студентами) социальных мотивов, «осерьёзнение» этих текстов, умение выйти на азы рассуждения в дискуссии – вообще, внести в учебный процесс *элементы проблемного обучения* (А. И. Рябова).

Итак, модель организации проблемности сводится к следующим этапам.

1. Актуализация имеющихся у студентов знаний по данному вопросу. Формы актуализации: невербализуемая – задания типа «посмотрите на рисунок, вспомните...» (без рассказа), вербализуемая, предполагающая внешнее речевое выражение – «прочитайте и расскажите».

2. Осознание и формирование собственно проблемности.

3. Решение проблемной ситуации в форме рассуждения (рациональное и эмоциональное усвоение материала).

Как же соотносятся взаимосвязанность обучения видам речевой деятельности и проблемность в обучении?

Во-первых, проблемность можно рассматривать как один из конкретных способов реализации взаимосвязанности обучения разным видам речевой деятельности.

Во-вторых, проблемность опирается на мышление как таковое, предполагает широкий охват тех психологических механизмов, которые лежат в основе всех видов речевой деятельности.

В-третьих, в создании и разрешении учащимися проблемной ситуации задействованы все виды речевой деятельности, подключены все механизмы порождения речи. Так, первый этап формирования проблемности – актуализация информации – достигается на основе рецептивных видов речевой деятельности – чтения и слушания с последующей продуктивной речевой деятельностью (рассказ, письмо), а проживание проблемной ситуации представляет собой спонтанное говорение.

Первый тип спонтанного говорения можно назвать «вариацией на тему». Этот тип говорения базируется на информативной недосказанности или неоднозначности некоторых текстов, что в данном случае является их преимуществом, давая материал для домысливания. Подобная работа проводится в рамках известной учащимся грамматики и лексики, здесь доминирует элемент условности игры. Этапы организации проблемности в данном случае – это актуализация знаний по предложенной в тексте теме, затем – выявление противоречий и постановка проблемы и непосредственно решение проблемной ситуации.

Второй тип – собственно мини-дискуссии, которые могут проводиться на текстах с пунктирной намеченностью некой проблемы, имеющей в тексте локальное значение, но за которой наблюдается актуальный социальный фон.

Характерно, что здесь мы имеем дело с проблемностью двух типов: проблемностью, предоставленной учащимся в виде определённой ситуации как самоцели («осваивайтесь, играйте, говорите в рамках проблемной ситуации»), и проблемностью, скрытой от учащихся и явной только для преподавателя: участвуя в решении определённых социальных проблем, учащиеся овладевают речевыми навыками, что и нужно было преподавателю (заставить учащегося говорить на интересную ему тему нужными преподавателю словами).

Многие тексты учебника могут быть объединены одной сквозной темой, дающей материал для третьего типа говорения: мини-дискуссий или бесед. Их тему формулирует преподаватель (например, «Наши друзья», «Моя профессия», «Мой сосед» и т. д.). Он называет несколько изученных студентами текстов и просит их вспомнить героев этих текстов: кто они? их возраст? увлечения?

семья? друзья? Так реализуется этап актуализации информации, после которого начинается формулирование спорности: преподаватель задает вопрос: «Итак, они разные люди, не правда ли?». А затем следует постановка проблемы: «А что же объединяет эти тексты, что общего в их героях?».

Итак, задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы организовать обучение не столько на акцентуации восприятия и памяти, сколько на мышлении как таковом. Преподаватель, умело подбирая методику подачи учебного материала, помогает учащемуся достичь максимально возможного уровня владения русской речью.

Библиографические ссылки

1. **Чистякова А. Б.** Русский язык для иностранных студентов [Электронный ресурс] / А. Б. Чистякова, Э. Н. Джурко, И. П. Петренко. – Х. : Константа, 2004. – Режим доступа: rudocs.exdat.com/docs/index-128544.htm.
2. **Щукин А. Н.** Методика преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с. – Режим доступа: www.moluch.ru/conf/ped/archive/21/1507/.
3. **Митрофанова О. Д.** Методика преподавания русского / О. Д. Митрофанова, В. Г. Костомаров. – Режим доступа: www.sspi.ru/dir/_nau/filog/4.pdf.
4. **Нахабина М. М.** Разработка системы модульных тестов по русскому языку как иностранному с учетом профессиональной ориентации иностранных... [Электронный ресурс] / М. М. Нахабина. – Режим доступа: www.langrus.ru/testol/literatura.htm.

Надійшла до редколегії 16.03.2012 р.

ЗМІСТ

Aksyutina T. V. The importance of tackling pragmatics in the speech acts of requesting	3
Амичба Д. П. Ментальный конструкт «Игра» в фокусе лингвокультурологии	8
Ананьян Е. Л. «Заміна» як прийом стилістичного оказіонального перетворення фразеологічної одиниці (на матеріалі повісті К. Грехема «Вітер у вербах»)	15
Bidnenko N. P. Some aspects of teaching professional terminological vocabulary to EFL students	22
Бондаренко Л. И. Интенциональные значения, репрезентированные в текстах медиа-жанра «совет»	29

Габидуллина А. Р. Метафора в научно-популярном лингвистическом тексте	32
Гладкая Ю. А. Индивидуально-авторские трансформации концепта «степь» в литературе XIX века	39
Гречанова А. Ю. Термін як художній троп (на матеріалі поетичних творів)	45
Заболотська О. В. Імперативні висловлювання в поезії К. Сендберга	50
Knoll A. How to access the collection of the National Library: from first steps of digitization to manuscriptorium digital library	58
Клименко Т. А. Структура концепта в рамках когнитивної лінгвістики.....	62
Корнеева И. А. Проблемы исследования сверхфразовых явлений в языке	68
Лазариди М. И. Функционирование фразеологических обозначений психического состояния в эпистолярных текстах (на материале переписки Р. М. Рильке, Б. Пастернака, М. Цветаевой. Письма. 1926 г.)	78
Маслова В. А. Теория концептуальной метафоры и её роль в современных лингвистических исследованиях	87
Пономаренко Е. А. Невербальные средства выражения авторской оценки в произведениях писателей-врачей	96
Розсоха В. А. Коммуникативно-деятельностный подход в обучении русскому языку как иностранному	105
Романова Н. В. Емоції у вченні Аристотеля «Про душу»	111
Снегурова Т. А., Романов Ю. А. Проблемы формирования культурологической компетенции иностранных граждан, изучающих русский язык в Украине, и отражение реалий украинской культуры в учебных пособиях по РКИ	120
Ушакова Н. И. Обучение иностранных студентов компенсаторным стратегиям изучения и использования русского языка	126
Ушакова Н. И., Тростинская О. Н. Обучение русскому языку иностранных студентов в ХНУ имени В. Н. Каразина	136
Филипенко В. В. Коммуникативная ситуация «живое общение» как стратегия в преподавании РКИ	147
Хуторцова М. И. Лингвоментальный компонент «родная земля» в русской культуре: предпосылки и основания его описания	152
Черноватий Л. Н., Калачова А.В. Особливості перекладу українською мовою англомовної термінології в наукових працях із перекладознавства 1980-х рр.	159
Шкурко Е. В. О способах предупреждения возникновения синтаксической омонимии	168
Шубладзе О. Э., Кошляк Л. А., Луговскова И. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности и проблемность как один из приёмов реализации этого обучения	173

Наукове видання

**ЛІНГВІСТИКА.
ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЯ**

Збірник наукових праць

Том 5

Українською, російською та англійською мовами

**Свідоцтво про державну реєстрацію
державного засобу масової інформації
серія КВ № 16620-5092Р від 27.02.2010 р.**

Редактор *В. Ю. Володимиров*
Технічний редактор *В. А. Усенко*
Коректор *А. В. Шерстюк*

Підписано до друку з оригінал-макета 23.10.2012.
Формат 60×84/16. Папір друкарський. Друк плоский. Гарнітура Times.
Ум. друк. арк. 10,46. Ум. фарбовідб. 10,46. Обл.-вид. арк. 10,8.
Тираж 100 пр. Вид. № 1728. Зам. № .

Свідоцтво держ. реєстр. Серія ДК № 289 від 21.12.2000 р.

Видавництво Дніпропетровського національного університету
49010, м. Дніпропетровськ, просп. Гагаріна, 72.
Друкарня ДНУ, 49050, м. Дніпропетровськ, вул. Наукова, 5

ISBN 978-966-551-300-1