

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

Факультет української й іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 10

Заснований у 2004 році

Дніпропетровськ
Видавництво ДНУ
2013

УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)
ББК 81.432.1я5+83.3(4Вел)я5+83.3(7СПО)я5
А64

*Друкується за рішенням вченої ради
Дніпропетровського національного університету
імені Олеся Гончара згідно з протоколом № 6 від 27 грудня 2012 р.*

Затверджено постановою президії ВАК України від 18 листопада 2009 р. № 1-05/5

Головні редактори:
доц. **А. І. Анісімова**, проф. **Т. М. Потніцева**

Рецензенти:
проф. **Т. С. Пристайко**;
проф. **О. Б. Тарнопольський**

Редакційна колегія:
проф. **Л. І. Белехова**, проф. **О. П. Воробйова**, проф. **І. І. Менишков**, проф. **Е. П. Гончаренко**, проф. **В. І. Ліпіна**, проф. **О. І. Панченко**, проф. **Л. І. Скуратовська**, доц. **Н. М. Семешко**, доц. **Л. М. Тетеріна**

А64 Англїстика та американїстика : [зб. наук. пр.] / ред. кол. : А. І. Анісімова (голов. ред.), Т. М. Потніцева (заст. голов. ред.) [та ін.]. – Д. : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2012. – Вип. 10. – 244 с.

Збірник містить статті, присвячені актуальним проблемам лінгвістики, методики викладання англійської мови, перекладознавства, літературознавства.

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

Сборник содержит статьи, посвященные актуальным проблемам лингвистики, методики преподавания английского языка, переводоведения, литературоведения.

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

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

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

**УДК 811.111(082)+821.111(082)+821.111(73)(082)
ББК 81.432.1я5+83.3(4Вел)я5+83.3(7СПО)я5**

Адреса редакційної колегії:
Україна, 49050, м. Дніпропетровськ, пр. Гагаріна, 72
Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара
Факультет української і іноземної філології та мистецтвознавства
Кафедра англійської філології
Тел. (056) 374-98-73

© Дніпропетровський національний
університет ім. Олеся Гончара, 2013
© Видавництво ДНУ, оформлення, 2013

ПЕРЕДМОВА

Шановний читачу!

Перед Вами 10-й випуск часопису «Англістика та Американістика», присвячений 95-й річниці ДНУ імені О. Гончара. За час свого існування це видання набуло чималого авторитету серед філологічного наукового загалу. Роботи шанованих учених прикрашають сторінки кожного випуску збірника. Молоді вчені, аспіранти та пошукачі вважають за почесне опублікувати свої перші наукові доробки в «Англістиці та Американістиці».

Черговий випуск наукового збірника містить роботи, у яких розглянуто різноманітні проблеми, об'єднані за такими напрямками:

- Актуальні проблеми лінгвістики;
- Методика викладання англійської мови;
- Перекладознавство та країнознавство;
- Актуальні проблеми літературознавства.

Загалом у збірнику вміщено 53 статті, у тому числі 1 академічна; авторами 8-ми статей є доктори філологічних наук, 20 статей – кандидати філологічних наук, 24 написані аспірантами та пошукачами.

Редакційна колегія сподівається, що широке коло читачів знайде в цьому збірнику відповіді на багато питань і дізнається про цікаве вирішення актуальних проблем сучасної лінгвістичної науки.

Редколегія

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ

УДК 820.09

Ю. В. Боднарюк

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

КОНЦЕПТ ЯК СКЛАДОВА ЧАСТИНА КОНЦЕПТОСФЕРИ У МОВНІЙ КАРТИНІ СВІТУ

Досліджується когнітивна лінгвістика як мовознавчий напрям та застосування когнітивного аналізу для вивчення терміносистеми.

Ключові слова: когнітивна лінгвістика, мовознавчий напрям, когнітивний аналіз, терміносистема.

Рассматривается когнитивная лингвистика как языковое направление и применение когнитивного анализа для изучения терминосистемы.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, языковое направление, когнитивный анализ, терминосистема.

This article examines cognitive linguistics as linguistic direction and application of cognitive analysis for the study of terminology.

Key words: cognitive linguistics, linguistic direction, cognitive analysis, terminology.

Проблематика цієї статті представлена питанням дефініції концепту як складової концептосфери. Актуальність статті зумовлена тим фактом, що сучасна наукова думка не виробила єдиної дефініції явища «концепт», незважаючи на те, що цей термін останнім часом широко та активно використовується в понятійно-му апараті когнітивістики.

Когнітивна лінгвістика – мовознавчий напрям, який розглядає функціонування мови як різновид когнітивної, тобто пізнавальної діяльності, а когнітивні механізми та структури людської свідомості досліджує через мовні явища. Когнітивний аналіз досліджує, як мовні форми пов'язані зі структурами людських знань, а також те, як вони представлені в свідомості людини. Зокрема, предметом є проблема ролі мови у процесах пізнання й осмислення світу, його концептуалізації та категоризації (підведення явища, об'єкта, процесу під певну рубрику, категорію; утворення та виділення самих категорій, тобто членування зовнішнього та внутрішнього світу людини й упорядковане представлення різноманітних явищ через їх зведення до меншого числа розрядів і об'єднань). Представники когнітивної лінгвістики (Дж. Лакофф, Р. Лангакер, Р. Джекендофф, Ч. Філлмор, Л. Талмі, А. Гольдберг, Дж. Тейлор, Ж. Фоконьє, Б. Рудзка-Остін, А. Ченкі та ін.) вважають, що їх головне завдання – виявити і пояснити, яким чином у свідомості людини організоване знання про світ, як формуються та фіксуються поняття про світ.

Застосування методів когнітивного аналізу для вивчення терміносистеми будь-якої галузі дає змогу глибоко проникнути в процеси формування як термінів, так і цілої терміносистеми. Наприклад, на сучасному етапі розвитку лінгвістики терміносистема трудового права (яка стане темою нашого подальшого до-

слідження) не може бути повністю розкрита без розгляду її когнітивних основ. Зокрема, побудова концептуальної моделі цього предмета дає можливість отримати наочне уявлення про її внутрішню організацію та ієрархію складових елементів. Під концептуальною моделлю розуміють певний стереотипний образ, за допомогою якого формуються досвід, знання про світ.

Поняття картини світу використовується представниками різних галузей – політики, економіки, права, лінгвістики, культури. У нашому дослідженні ми розглядаємо картину світу як цілісний образ світу, який є результатом діяльності людини і виникає у процесі пізнання нею світу за допомогою концептів. Сформована мовна картина відображається у підсвідомості людини, яка закріплюється і реалізується в особливій формі – мові. Отже, мовна картина світу тісно пов'язана з концептуальною системою.

У когнітивній лінгвістиці концепт розглядають як багаторівневу систему. У результаті концептуальний аналіз має на меті виявлення принципів спонтанного моделювання життєвого досвіду. Фактично, когнітивісти досліджують способи отримання знань у процесах концептуалізації дійсності.

Термін «концепт» вже тривалий час використовується вченими, які працюють у сфері когнітивної лінгвістики (А. Вежбицька, Р. Лангакер, Ю. С. Степанов, Р. М. Фрумкіна, І. А. Мельчук та ін.). Проте дотепер не існує єдиного визначення цього терміна.

Оскільки концепт синтезує в собі єдність лінгвістичного та екстралінгвального змісту, то цілком природно, що мовний аналіз концепту, щоб стати цілісним та охопити всі його сторони, має ґрунтуватися на когнітивному підході, у центрі якого знаходиться категорія знання. Що стосується мови, то вона розглядається як своєрідна «упаковка» знань (включаючи знання про світ і знання про мовну систему) та розумового змісту, який передається в процесі комунікації.

У лінгвістичній літературі термін «концепт» трактується по-різному, виходячи з тієї релевантної ознаки, яка є основою дефініції. Такі вчені, як В. В. Жайворонок, Н. Д. Арутюнова, В. І. Карасик, В. Г. Зусман, С. О. Аскольдов, С. Х. Ляпін, Г. Г. Слишкін, В. Н. Манакін, В. В. Красних, І. О. Голубовська, В. А. Маслова та ін., під концептом розуміють певні підстановки значень, що приховані в тексті, полегшують спілкування і тісно пов'язані з людиною та її національним, культурним, професійним, віковим та іншим досвідом. Інші лінгвісти не вважають концепт варіантом віддзеркалення значення і відносять його до первинної культурної освіти, що формується під впливом соціуму в колективній свідомості. Певну позицію з цього питання займають А. Вежбицька (1985) і Ю. С. Степанов (2001). За словами А. Вежбицької, концепт – це об'єкт зі світу «ідеального», що має ім'я і відображає певні культурно обумовлені уявлення людини про світ, дійсність [2, с. 57]. Ю. С. Степанов трактує концепт як основний осередок культури в ментальному світі людини, в якому, з одного боку, закладений зміст поняття, а з іншого – все те, що робить його фактом культури: етимологія, коротка історія даного концепту, сучасні асоціації, оцінки, переживання [9, с. 45].

За О. С. Кубряковою, концепт є ментальною структурою, що відображає знання й досвід людини; це оперативна змістова одиниця пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи і мови мозку, всієї картини світу, відображеної у психіці людини [4, с. 261].

Концепт охоплює всі значення репрезентуючого його слова (словникові та контекстуальні) та значення, що відображаються в цьому слові. З погляду когнітивної лінгвістики, концепт є «парадигматичною структурою, що виводиться з синтагматичних відносин імені, зафіксованого в тексті» [3, с. 271].

Ми дотримуємося думки М. М. Полюжина, згідно з якою розуміння концепту передбачає виділення в ньому раціонального, емоційного, абстрактного й конкретного компонентів [7, с. 30]. Основна характеристика концепту в цьому трак-

туванні – його трансформування в різні системи образів, знань і стереотипи поведінки в сфері переважно понятійного, образного та діяльнісного.

Концепт як загальнонаукова категорія походить від латинського *conceptus* і являє собою численні форми, для яких він є початком. Така тенденція до широкого розуміння концепту робить його предметом дослідження багатьох традиційних наук: семіотики, логіки, філософії, психології, культурології, соціології та новітніх наук, для яких характерний антропоцентризм, – когнітивної лінгвістики, соціолінгвістики, психолінгвістики, етнолінгвістики, теорії комунікації та ін.

Дослідниця Н. А. Семенкіна вважає концепти такими одиницями, за допомогою яких людина створює власне уявлення про світ. Концепти об'єднуються в системи, які мають певні характеристики. Концептуальна інформація існує в свідомості людини як у вербальному, так і в невербальному вигляді. Проте концепти завжди мають мовне вираження, тому аналіз мовних явищ допомагає проникнути в концептуальну систему, яка формує логічну будову тексту. Концептуальний аналіз дискурсу є важливим для вивчення процесу комунікації, який можна розглядати як обмін концептуальними системами [8, с. 111].

Учені З. Д. Попова та І. А. Стернін визначають концепт як «глобальну розумову одиницю, що є квантом структурованого знання чи ідеальним єством, яке формується в свідомості людини через безпосередні операції із предметами наочної діяльності, розумовими операціями з іншими, вже існуючими в його свідомості концептами, тому такі операції можуть привести до виникнення нових концептів» [6, с. 21]. Таким чином, мова є лише одним зі способів формування концептів у свідомості людини. Для ефективного формування концепту, для повноти його формування однієї мови замало – потрібне залучення досвіду, наочність, предметна діяльність. Тільки в такому поєднанні різних видів сприйняття в свідомості людини формується повноцінний концепт.

Для С. А. Аскольдова концепт – «уявне утворення, яке заміщає нам у процесі мислення невизначену безліч предметів одного і того ж роду» [1, с. 3].

За С. А. Аскольдовим, структура концепту відображається на трьох рівнях:

- 1) основна, актуальна ознака;
- 2) додаткова або декілька додаткових, пасивних ознак, що є вже неактуальними, історичними;
- 3) внутрішня форма, звичайно, зовсім не усвідомлювана, відображена в зовнішній, словесній формі [1, с. 270].

За словами В. В. Красних, концепт визначається так: «максимально абстрагована ідея «культурного предмета», що не має візуального прототипного образу, хоча і можливі візуально-образні асоціації, з ним пов'язані» [3, с. 272]. Національний концепт науковець визначає так: «найзагальніша, максимально абстрагованіша, але така, що конкретно репрезентується в (мовній) свідомості, ідея «предмета», що піддалася когнітивній обробці, у сукупності всіх валентних зв'язків, відмічених національно-культурним маркуванням» [3, с. 268];

Таким чином, у сучасних дослідженнях багатьох науковців «культурні» концепти визначаються як багатовимірні смислові утворення в колективній свідомості, передані мовною формою.

Саме когнітивна лінгвістика ввела до наукового обігу такі категорії, як концептосфера, семантичний простір мови, концепт, концептуалізація; завдяки їм з'явилася можливість говорити про процес засвоєння та обробки інформації за допомогою мовних знаків.

Ми вважаємо, що концепти є динамічними сутностями і весь час піддаються подальшому уточненню та модифікаціям. Вони являють собою сутність лише на початку свого утворення, але потім, як складові системи, потрапляють під вплив інших концептів і самі видозмінюються.

Можливість інтерпретувати різні концепти в різних відносинах свідчить про те, що і число концептів, і обсяг змісту багатьох концептів безупинно піддаються змінам.

Проаналізувавши існуючі підходи до вивчення концептів, не можна не відзначити, що вчені по-різному трактують концепт, акцентуючи увагу на тих чи інших його ознаках та характеристиках. Безсумнівим видається той факт, що концепт є складним та багатовимірним явищем сучасної мовознавчої науки, розуміння якого можливе лише за умови всебічного та системного підходу.

Бібліографічні посилання

1. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста : антология ; под ред. проф. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – 279 с.
2. Вежицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежицкая ; пер. с англ. А. Д. Шмелева. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.
3. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: мифилиреальность? / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
4. Кубрякова Е. С. Язык и знание / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2002. – 560 с.
5. Макаров М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 280 с.
6. Попова З. Д. К методологии лингвокогнитивного анализа / З. Д. Попова, И. А. Стернин // Филология и культура. – Тамбов, 2001. – Ч. 1. – 48 с.
7. Полужин М. М. Функциональное словосложение и префиксальные ономазиологические категории в английском языке / М. М. Полужин, Л. Ф. Омельченко. – Ужгород : Закарпаття, 1997. – 100 с.
8. Семенкина Н. А. Концепты и их связи в тексте / Н. А. Семенкина // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования : сб. науч. тр. – Рязань, 2002. – 180 с.
9. Степанов Ю. С. Альтернативный мир, дискурс, факт и принцип причинности / Ю. С. Степанов // Язык и наука конца XX века. – М. : Наука, 1996. – 73 с.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 81'1

О. П. Воробйова

Київський національний лінгвістичний університет

ХУДОЖНІЙ ТЕКСТ: У ПОШУКАХ МЕТАМЕТОДУ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ

Розглянуто можливість поєднання когнітивно-поетологічного та семіотико-нарративного аналізів у єдиний метаметод інтерпретації художнього тексту. Запропоновано інтерпретацію оповідання Дж. Джойса «Евелін» у термінах зазначених елементарних підходів, що посприяло розкриттю нових прихованих смислів твору.

Ключові слова: інтерпретація, метаметод, когнітивно-поетологічний аналіз, семіотико-нарративний аналіз, приховані смисли, Дж. Джойс, «Евелін».

Рассмотрена возможность объединения когнитивно-поэтологического и семиотико-нарративного анализа в единый метаметод интерпретации художественного текста. Предложена интерпретация рассказа Дж. Джойса «Эвелин» в терминах указанных подходов, что поспособствовало раскрытию новых скрытых смыслов произведения.

Ключевые слова: интерпретация, метаметод, когнитивно-поэтологический анализ, семиотико-нарративный анализ, скрытые смыслы, Дж. Джойс, «Эвелин».

This paper focuses on the tentative integration of cognitive poetic and narrative semi-otic analyses into a metamethod of literary text interpretation. A sample interpretation of J. Joyce's «Eveline» in terms of the above complementary approaches has been suggested, which fosters the eliciting of new hidden senses of the short story.

Key words: interpretation, metamethod, cognitive poetic analysis, narrative semiotic analysis, hidden senses, J. Joyce, «Eveline».

Поширення міждисциплінарних студій художнього тексту, яке передбачає поєднання різноманітних методик його аналізу та інтерпретації для реконструкції прихованих текстових смислів, ставить питання про пошук найбільш оптимального алгоритму такого поєднання з огляду на належність тексту до певної літературної течії, на його жанрові та індивідуально-авторські особливості. Фактично, йдеться про пошук своєрідного гнучкого метаметоду інтерпретації тексту. Про такий метаметод свого часу писав Роберт Шоулз [8, р. 87–104], зупиняючись на синтезі семіотичних підходів до аналізу художньої прози. Розбудова когнітивних студій художньої семантики та їх тяжіння до розкриття семіотичного потенціалу художнього тексту виводять на перший план можливість поєднання процедур когнітивно-поетологічного та семіотико-нарративного аналізів як синтезу новітнього та традиційного у стилістиці і лінгвопоетиці, що, власне, визначає **актуальність** цієї розвідки.

Її **метою** є визначення найбільш адекватного способу поєднання зазначених різновидів аналізу як складників метаметоду інтерпретації художнього тексту. **Завдання** статті пов'язані зі встановленням подібностей і розбіжностей між техніками когнітивно-поетологічного і семіотико-нарративного аналізів художнього твору, а також із сукупним застосуванням цих технік до інтерпретації оповідання Джеймса Джойса «Eveline» (Евелін), що входить до його відомої збірки «Дублінці».

Поєднання когнітивно-поетологічного і семіотико-нарративного векторів аналізу видається цілком можливим, ураховуючи те, що обидва підходи до інтерпретації художнього тексту, як це не парадоксально звучить, значною мірою подібні, оскільки вони: 1) ґрунтуються на системі кодів, що становлять основу відповідних інтерпретаційних стратегій; 2) розглядають значення як функцію досвіду людини; 3) налаштовані на пошук комплексної методики, яка могла б забезпечити доступ до прихованих текстових смислів. Водночас ці підходи істотно відрізняються один від одного в кожному із зазначених пунктів. Так, вони зорієнтовані на коди з принципово різними домінантами й обмеженнями: семіотичний підхід – на культурно навантажені, інтертекстуальні коди [8, р. 16], у той час як когнітивний – на тілесно-емпіричні коди, пропущені крізь фільтр відповідної культури [6, р. 14]. Крім того, також задіяні інтерпретативні стратегії побудови й інтерпретації тексту – комунікативні в межах семіотико-нарративного підходу і ментальні у рамках підходу когнітивно-поетологічного. Системи цих кодів порізно структуровані всередині художнього тексту. Якщо його семіотична організація передбачає взаємодію лінійності й поширості, то в когнітивному плані художній текст організований переважно за мережовим принципом. Значення у межах семіотико-нарративного підходу є функцією соціального і персонального досвіду людини, у той час як когнітивний підхід тлумачить значення як функцію культурно модифікованого тілесного (переважно сенсомоторного) досвіду, який укорінене і генетично [Там само, р. 29]. І наостанок, семіотичний і когнітивно-концептуальний метаметоди включають до себе різні інтерпретаційні складники.

Так, на думку Р. Шоулза, семіотико-нарративний метаметод охоплює три компоненти [8, р. 87]: 1) граматику художнього тексту Ц. Тодорова, спрямовану на виведення та фіксацію у відповідному записі оповідної структури, що тематизує текст за принципом символічної логіки в термінах пропозиції, яка включає акції (дії) та атрибуції (властивості), пов'язані з персонажами та сюжетом [Там само,

р. 87–92; 9]; 2) вербоцентричну риторику художнього тексту Ж. Женетта, яка спирається на охудожнені дієслівні категорії часу (представленого як послідовність оповіді, частота і характер повторення епізодів, часова тривалість або швидкість оповіді), способу дії (маніфестованого як тип оповідної перспективи та/або фокус бачення відстані, що маркується деталізацією розповіді) і діяча (фіксованого у форматі голосу) [4; 8, р. 92–99]; і 3) семіотику художнього тексту Р. Барта, де лексії як значущі наративні одиниці формують сукупність смислотвірних кодів – проеретичного (коду дій), герменевтичного (коду загадок), а також набору культурних, конотативних та символічних кодів [3; 8, р. 99–104].

Метаметод когнітивно-концептуального аналізу художнього твору містить щонайменше чотири позиції [1, с. 77; 2, с. 380]: реконструкцію кластерів концептуальних тропів; відстеження динаміки ментальних просторів у текстовій тканині; побудову домінантної мережі концептуальної інтеграції та окреслення ізотопічних конфігурацій текстових елементів для конструювання ключових сенсорних образів, що сприяють, завдяки взаємодії іконічності й куматоїдності (хвильової динаміки), виникненню ефекту емоційного резонансу [1, с. 76 – 77] в художньому сприйнятті. Крім того, більшість творів малої прозової форми ґрунтуються на розмежуванні декількох можливих світів, переважно пов'язаних із персонажами, на перетині та у взаємодії яких відбувається рух сюжету і кристалізація прихованих смислів. Тому когнітивно-поетологічний аналіз органічно включає в себе і методику реконструкції можливих світів як частин текстового універсуму [7].

Зіставлення двох інтерпретацій оповідання Дж. Джойса «Eveline» [8, р. 105–109], проведених у термінах семіотико-наративного та когнітивно-поетологічного аналізів, дозволяє говорити про очевидну комплементарність цих підходів, яка поглиблює наше розуміння інтерпретованого твору, висвітлюючи нові, емерджентні текстові смисли. Так, послідовне застосування процедур семіотико-наративного аналізу, за Ц. Тодоровим, Ж. Женеттом та Р. Бартом, продемонстроване Шоулзом, дозволяє дійти висновку про оповідну домінанту твору як історії паралічу, де головна героїня як справжня мешканка Дубліна, скута догмами католицизму, не наважується змінити своє життя, залишаючись у стані емоційного, комунікативного, семіотичного і, загалом, життєвого ступору [8, р. 90–104]. Про це свідчить спирання в побудові сюжету на стереотипне уявлення про дублінців як людей самотніх або нещасливих у шлюбі, що упрозорує макропропозиція оповідання, виведена за тодорівським алгоритмом [Там само, р. 90]. Женеттівський ракурс інтерпретації акцентує в аналізованому оповіданні на трьох основних параметрах: а) коливання у швидкості й послідовності розповіді; б) осциляції оповідної перспективи та в) голосові ефекти.

Так, показовим у плані першого параметру є протиставлення ініціальної та завершальної сцен оповідання, розділених часовим проміжком, так званим еліпсисом, як значущою паузою [Там само, р. 96]. Перший із цих епізодів вводить базовий час розповіді – вечір і ніч напередодні запланованої втечі головної героїні з Дубліна зі своїм коханим, волелюбним Франком – та міркування про минуле й майбутнє всередині базового часу, де думки про майбутнє весь час повертають Евелін до минулого, пастка якого тримає героїню настільки міцно, що вона навіть втрачає відчуття теперішнього [Там само, р. 94–95]. Порівняймо:

She sat at the window watching the evening invade the avenue. Her head was leaned against the window curtains and in her nostrils was the odour of dusty cretonne. She was tired.

[...] One time there used to be a field there in which they used to play every evening with other people's children. [...] Still they seemed to have been rather happy then. Her father was not so bad then; and besides, her mother was alive. That was a long time ago; [...]. Everything changes. Now she was going to go away like the others, to leave her home. [8, р. 105].

У цій першій сцені, незважаючи на постійні часові коливання, створюється відчуття, що час плине дуже повільно, на відміну від фінальної сцени на морському вокзалі, де фізично відчуваєш, як летять миттєвості і майбутнє нібито зливається з теперішнім. Евелін, відмовляючись в останню мить від свого кохання, знову втрачає відчуття часу, проте для неї відлік часу людського перетворюється на застиглість тваринного існування; порівняймо:

She stood among the swaying crowd in the station at the North Wall. He held her hand and she knew that he was speaking to her, saying something about the passage over and over again. [...] The boat blew a long mournful whistle into the mist. [...]

All the seas of the world tumbled about her heart. He was drawing her into them: he would drown her. She gripped with both hands at the iron railing. [...]

He rushed beyond the barrier and called to her to follow. [...] She set her white face to him, passive, like a helpless animal. Her eyes gave him no sign of love and or farewell or recognition. [8, p. 108–109]

Скориставшись впровадженням свого часу Ж. Женеттом розмежуванням параліпсису (як утримання від читача інформації, яку він повинен знати, зважаючи на фокус оповіді) і паралепсису (як надання читачеві інформації, яка, зважаючи на фокус розповіді, не повинна бути доступною для нього/неї) [8, p. 97–98], погодимось, що розглядуване оповідання є значною мірою паралептичним; це досягається завдяки фіксованому внутрішньому фокусу, коли всі думки переломлюються крізь свідомість самої Евелін як людини з інтелектуально обмеженим розумом, що намагається впоратися зі складною життєвою і психологічною ситуацією [Там само, p. 98]. Це підкріплюється ефектом внутрішнього голосу – розповіддю від особи персонажа, якого подано як третю особу [Там само, p. 99].

Ієрархія бартівських кодів, що перетинаються між собою, кристалізує вилучені приховані смисли. Так, у термінах проеретичного коду, в межах якого всі дії та вчинки тлумачаться як такі, що їх можна закодувати, Евелін протягом усього оповідання в умовно реальному часі не робить жодного фізичного кроку. Із самого початку твору простежується чітка застиглість дій (*She sat, ... stood up, ...stood, ... gripped, ... set her face* і т.п.) героїні, що додатково тематизує конотативний код паралічу, або ступору. Цей код підсилюється монотонною структурою речень, згадкою про обіцянки, дані головною героїнею пресвятії Маргариті, яка була паралізована, і потужною культурною реалією, закодованою в тексті, – гріховністю намірів Евелін з позицій ірландського католицизму, що, по суті, не залишало їй жодного вибору в прийнятті рішень. Розгадка цієї реалії як основної причини відмови Евелін від втечі з коханим, так само як і символічні опозиції психосексуального і міфологічного характеру (сексуальне :: асексуальне, велелюбне безплідне, непізнане знайоме, майбутнє минуле тощо), становлять герменевтичний і символічний коди оповідання, виводячи читача у вертикальний контекст твору.

Проведений нами когнітивно-поетологічний аналіз (див. також [10]) додатково висвітлює нав'язливу присутність в оповіданні двох концептуальних схем – ОБМЕЖЕНОГО ПРОСТОРУ і ВМІСТИЩА, кристалізованих крізь протиставлення *дому (кімнати)* і *світу (вулиці)*, *минулого* і *майбутнього*, *звичного* і *незнайомого*, *насильства* і *свободи*, порівняймо:

a) Her time was running out but she continued to sit by the window, leaning her head against the window curtain, inhaling the odour of dusty cretonne. Down in the avenue she could hear a street organ playing. [8, p. 108]

If she went, to-morrow she would be on the sea with Frank, screaming towards Buenos Ayres. [8, p. 109];

б) It was hard work – a hard life – but now that she was about to leave it she did not find it a wholly undesirable life. [8, p. 107]

She stood up in a sudden impulse of terror. Escape! She must escape! Frank would save her. He would give her life, perhaps love, too [8, p. 108].

Ці опозиції окреслюють кордони між двома світами – тим, що центрується навколо Евелін, її батьків, запиленого будинку, що є своєрідною тюрмою (*Home! She looked around the room, reviewing all its familiar objects which she had dusted once a week for so many years, wondering where on earth all the dust came from* [8, p. 105]), і тим, що його персоналізує моряк Френк з його любов'ю до свободи, моря, кіно, музики, пісень, радощів життя – *Frank was very kind, manly, open-hearted. [...] He was fond of music and sang a little. [...] He had tales of distant countries* [8, p. 107]. Межею між цими світами є жорсткий світ обмежень, пов'язаний із сімейними та релігійними традиціями, що їх уособлює передусім батько головної героїні: *Of course, her father had found out the affair and had forbidden her to have anything to say to him* [8, p. 107].

Такі протиставлення стають ще виразнішими на тлі контрастування ЖИТТЯ ЯК ВОДНОГО ПРОСТОРУ / РУХУ / НЕОБМЕЖЕНОСТІ У ПРОСТОРІ, що асоціюється з Френком, та СМЕРТІ ЯК ПИЛІУ / НЕРУХОМОСТІ / ЗНАХОДЖЕННЯ У ЗАМКНеному ПРОСТОРІ, що асоціюється з Евелін (навіть фоносемантично), підкріплюючи класичний семіотико-наративний аналіз твору подвійною домінантою смерті й страху, де амбівалентність слова «change» (зміна) у ключовій фразі *Everything changes* (Все змінюється) [8, p. 105] відсилає як назад, до згадки про тих, хто помер або далеко, так і вперед, до можливого від'їзду Евелін, її втечі з дому, щоб стати щасливою, породжуючи у такий спосіб додатковий смисловий відтінок і даючи поштовх до нового, емерджентного смислу: **Якщо ви боїтеся змінити своє життя на краще, воно зміниться на гірше.**

Отже, інтеграція різних підходів до аналізу художнього тексту як крок до формування метаметоду його тлумачення може набувати чіткіших абрисів, якщо послідовно застосовані методи та методики спираються на сутнісні подібності у принципах побудови інтерпретаційних стратегій та процедурах реконструкції прихованих текстових смислів.

Бібліографічні посилання

1. Воробйова О. П. Ідея резонансу в лінгвістичних дослідженнях / О. П. Воробйова // Мова. Людина. Світ: до 70-річчя проф. М. П. Кочергана : зб. наук. ст.; відп. ред. О. О. Тараненко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 72–86.
2. Воробьёва О. П. Художественная семантика: когнитивный сценарий / О. П. Воробьёва // С любовью к языку : сб. науч. тр., посвященный Е. В. Кубряковой. – М., Воронеж : ИЯРАН, ВГУ, 2002. – С. 379–384.
3. Barthes R. S/Z / Roland Barthes; transl. by Richard Miller. – NY: Hill Wang, 1974. – 271 p.
4. Genette G. Narrative Discourse: an essay in method / Gerard Genette : [transl. by Jane E. Lewin]. – Ithaca: Cornell University Press, 1980. – 285 p.
5. Joyce J. Eveline / James Joyce // Scholes R. Semiotics and Interpretation. – New Haven and London: Yale University Press, 1982. – P. 105–109.
6. Lakoff G. and M. Johnson. Metaphors We Live By / George Lakoff and Mark Johnson. – Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.
7. Ryan M.-L. Possible-world theory / Marie-Laura Ryan // Routledge Encyclopedia of Narrative Theory : [eds. David Herman, Manfred Jahn and Marie-Laura Ryan]. – P. 446–450.
8. Scholes R. Semiotics and Interpretation / Robert Scholes. – New Haven and London: Yale University Press, 1982. – 161 p.
9. Todorov Tz. The Poetics of Prose / Tzvetan Todorov : [transl. by Richard Howard]. – Ithaca: Cornell University Press, 1977. – 260 p.
10. Vorobyova O. Interpreting Joyce's «Eveline»: Semiotic and cognitive approaches compared / Olga Vorobyova // The 24th Annual Conference of Poetics and Linguistics Association (PALA 2004): Book of Abstracts / New-York University, July 25–28. – New York: NYU, 2004. – P. 51.

Л. О. Глухова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

СТРУКТУРА КОНЦЕПТУ «ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ» У СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Розглянуто особливості вербальної репрезентації концепту «Освітній менеджмент» у сучасній англійській мові, проаналізовано його фреймову структуру та виділено слоти, що формують базовий шар аналізованого концепту.

Ключові слова: освітній менеджмент, концепт, фреймова структура, слот.

Рассмотрены особенности вербальной репрезентации концепта «Образовательный менеджмент» в современном английском языке, проанализирована его фреймовая структура и выделены слоты, которые формируют базовый слой анализируемого концепта.

Ключевые слова: образовательный менеджмент, концепт, фреймовая структура, слот.

The peculiarities of verbal representation of the concept «Educational Management» have been considered, its frame structure has been analyzed and the slots, which form the basic layer of the concept under review, have been singled out.

Key words: educational management, concept, frame structure, slot.

Освіта – це одна з найважливіших складових сучасного суспільства, процес розвитку та покращення якої відбувається майже безперервно. Ці зміни знаходять своє відображення і в мові, – з'являються нові поняття, а старі набувають нових значень.

Фіксуванням процесів, що приводять до змін у структурі освіти, організації навчального процесу, методах керування навчальним закладом та іншими аспектами освітньої діяльності, займається досить новітня галузь знань – освітній менеджмент, що протягом останніх років усе більше привертає увагу дослідників своєю складністю і в той же час різноманітністю й багатоаспектністю.

Вивченню поняття «освітній менеджмент» присвячено велику кількість праць зарубіжних, російських та українських дослідників. Однак загальної та однозначної думки про те, що саме містить у собі поняття «освітній менеджмент», і досі не існує. У працях дослідників розглядаються поняття «освітній менеджмент» із різних поглядів; наголошуються на тому, що це поняття поєднує в собі педагогічні та психологічні (Ф. Декер, М. Певзнер та ін.), соціальні та економічні (П. Друкер, В. Смолей та ін.), маркетингові аспекти та аспекти менеджменту (А. Барановський, Х. Гайслер та ін.), що характеризують освітній менеджмент як нову галузь науки, як комунікативний процес, як функцію, пов'язану з виконанням управлінських дій, та як мистецтво управління.

Що ж стосується лінгвістичного аспекта зазначеної проблеми, то цим не займалися раніше. Саме в цьому полягає **актуальність** даної роботи.

Спільною рисою згаданих досліджень сфери освітнього менеджменту є те, що поняття «освітній менеджмент» охоплює закономірності, принципи, функції та методи управління освітніми процесами та системами [2, 25], а також поняття, що пов'язані з управлінськими прийомами, спрямованими на якісну реалізацію послуг освіти, із принципами стандарту освіти та підвищення ефективності освітнього процесу, структурою вищого навчального закладу, плануванням та реалізацією його навчальної та дослідної діяльності [4]. Крім того, концепт «освітній менеджмент» також містить у собі такі складові, як апарат керування, методи керування, адміністрування, фінансова діяльність, міжнародне співробітництво та ін.

За результатами досліджень російських учених [7, с. 405] можемо стверджувати, що семантичне поле наведеного концепту містить у собі такі значення, як зміст та шляхи реалізації освітнього процесу, процес трансляції та формування колективного та індивідуального знання, а також значення економічно доцільного, раціонального управління даним процесом, його організацією, маркетингом та позиціонуванням на ринку освітніх послуг.

Подібне значення вкладають в поняття «освітній менеджмент» німецькі вчені, які розглядають його як «управління організацією через економічно та педагогічно доцільно організований процес навчання персоналу» [7], у той час як в англо-американській свідомості концепт «освітній менеджмент» асоціюється з управлінням та керівництвом освітнім закладом [10; 11].

Метою дослідження є виявлення способів вербальної репрезентації концепту «освітній менеджмент» та розкриття його фреймової структури. **Предметом** статті є лексичні одиниці, які об'єктивують концептуальні ознаки поняття «освітній менеджмент». **Завдання** наукової розробки – виявити засоби вербалізації концепту «освітній менеджмент» на основі його понятійного апарату.

Слід зазначити, що дослідженню концептів присвячена величезна кількість робіт, серед яких найбільш відомими є наукові праці Ю. Д. Апресяна, Н. Д. Арутюнової, Н. Н. Болдирева, С. Г. Воркачова, В. З. Дем'янка, Є. С. Кубрякової та ін. Беручи до уваги особливості концепту як лінгвістичної одиниці, які були виділені лінгвістами, ми, услід за О. Кубряковою, під концептом розуміємо «оперативну одиницю пам'яті, ментального лексикону, концептуальної системи та мови мозку, всієї картини світу, квант знання»; найважливіші концепти, на думку дослідниці, виражені саме в мові [5, с. 92–93]. Крім того, як зазначає Ю. С. Степанов, концепт є невід'ємним та ключовим елементом культури; це те, у вигляді чого культура входить до ментального світу людини [8, с. 43].

Варто зауважити, що в лінгвістичній літературі існують два напрями, у рамках яких розглядаються та аналізуються взаємовідносини між *концептом* та *поняттям*. Представники першого напрямку (В. І. Карасік, Г. Г. Слишкін, В. А. Маслова, М. В. Піменова, І. А. Стернін та ін.) стверджують, що термін *концепт* є ширшим, аніж термін *поняття*, вони ототожнюють термін *концепт* із чимось більшим за обсягом та більш загальним. Що стосується терміна *поняття*, то він асоціюється із чимось частковим. Представники другого напрямку (М. В. Нікітіна, А. П. Бабушкін, А. О. Худяков та ін.) мають абсолютно інше бачення цього взаємозв'язку. Вони ототожнюють терміни *концепт* та *поняття*, вважаючи, що вони синонімічні. У нашому дослідженні ми дотримуємось другої точки зору.

Як фактичний матеріал було відібрано близько 250 лексичних одиниць, які вербалізують поняття освітнього менеджменту в Оксфордському університеті, який, згідно з рейтингом 2011-2012 рр., представленим рейтинговою системою *The Times Higher Education* [12], посідає перше місце серед університетів Європи. Як матеріал для порівняння особливостей фреймової структури, вербалізації та когнітивного усвідомлення концепту «освітній менеджмент» було також обрано лексичний матеріал ще з трьох провідних вищих навчальних закладів Великої Британії (*University of Cambridge, Imperial College London, University College London*) та п'яти вищих навчальних закладів Сполучених Штатів Америки (*California Institute of Technology, Stanford University, Harvard University, Massachusetts Institute of Technology, Princeton University*).

Проаналізований фактичний матеріал дозволяє стверджувати, що концепт «освітній менеджмент» являє собою складне ментальне утворення та є доволі об'ємним. Крім того, його парадигму формують інші компоненти – менші за обсягом концепти. Тому ми вважаємо, що для опису структури та виявлення особливостей лексичної репрезентації концепту «освітній менеджмент» у сучасній англійській мові доцільним буде використовувати методологію фреймової семан-

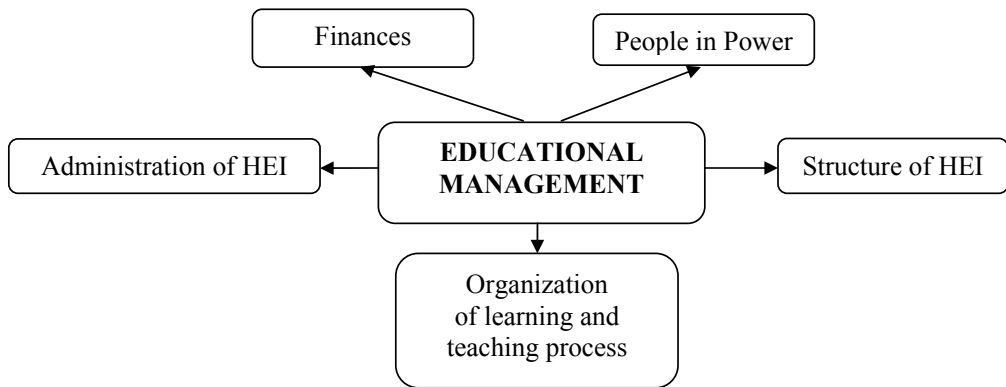
тики Ч. Філмора. За визначенням Т. ван Дейка, фрейми є «єдиницями, що організовані «навколо» певного концепту та містять основну, типову та потенційно можливу інформацію, яка асоціюється з тим або іншим концептом» [4, с. 16].

Що стосується його структури, то фрейм складається з «верховинних вузлів, які містять завжди актуальну для наведеної ситуації інформацію, та термінальних вузлів, або слотів, які заповнюються інформацією з конкретної ситуації та являють собою субфрейми» [5, с. 289–290].

Слоти, що формують базову структуру концепту, а також його ядро, становлять концептуальне поле – фрейм. Концептуальне поле концепту «освітній менеджмент» – система назв слотів та лексичних одиниць, що їх формують. Структура фрейму або концептуального поля концепту «освітній менеджмент» являє собою свого роду сферу, у центрі якої знаходиться ядро, що об'єктивується в сучасній англійській мові за допомогою лексем, які лежать на периферії [3].

На основі проаналізованого фактичного матеріалу ми побудували схему фреймової структури концепту «освітній менеджмент» та виділили всередині неї 5 слотів, які утворюють базову структуру концепту «освітній менеджмент»: «**Administration of HEI**», «**People in Power**», «**Structure of HEI**», «**Finances**», «**Organization of learning and teaching process**».

Схематично фреймову структуру концепту «освітній менеджмент» можна представити таким чином:



Аналіз фактичного матеріалу показав, що найчисленнішим (близько 50 лексичних одиниць) за кількістю лексичних одиниць, що його репрезентують, є слот «**Organization of learning and teaching process**», представлений такими лексемами, як *academic year*, *core curriculum*, *term*, *admission*, *extracurricular clubs*, *syllabus*, *guideline*, *classes*, *academic disciplines*, *examinations*, *part-time courses*, *tutorials*, *seminars*, *lectures* та ін. На наш погляд, таку велику кількість лексем можна пояснити тим фактом, що вони є універсальними, тобто використовуються в тому ж самому значенні не тільки в Оксфордському університеті, але й в інших вищих навчальних закладах як Великої Британії, так і Сполучених Штатів Америки у всіх проаналізованих вищих навчальних закладах.

Значно менше поширеним є слот «**People in Power**» (близько 30 лексичних одиниць), який представлений в англійській мові такими лексемами, як *chancellor*, *vice-chancellor*, *pro-vice*, *proctor*, *chairman of the Congregation*, *principal*, *warden*, *formal head*, *titular figure*, *observer*, *administrative staff* та ін. Лексеми, що вербалізують цей слот, є особливістю Оксфордського університету. Більшість із них (*chancellor*, *pro-vice chancellor*, *proctor*, *warden*, *principal*) не збігається з лексичними єдиницями, які вербалізують ті самі поняття в інших досліджуваних університетах. Так, поняття «голова вищого навчального закладу» об'єктивується в понятійному апараті Оксфордського університету за допомогою лексеми *Chancellor*

(яка є типовою для британської свідомості), у той час як в американських університетах те ж саме значення передається за допомогою лексичної одиниці *President* [1, 11].

На основі проаналізованого матеріалу можна стверджувати, що слот «*Administration of HEI*» (близько 25 лексем) репрезентований такими лексичними одиницями, як *Congregation, Convocation, Privy Council, central University administration, University Council, Council Secretariat, Governing Body, policy-forming body, Faculty Board* та ін. Особливий інтерес у цьому слоті являють собою такі лексеми, як *Congregation*, яка є особливою рисою британської свідомості та не використовується в лексичі, що вербалізує поняття вищої освіти, у проаналізованих вищих навчальних закладах Сполучених Штатів Америки, та *Convocation*, яка є реалією лише Оксфордського університету.

У свою чергу ключовими словами-репрезентантами слоту «*Finances*» є такі лексеми (близько 20): *budget, treasurer, principal bursar, Finance Committee, public funds, annual budget, research grant, scholarship, investment strategy, endowment, financial strategic plan* та ін. У такому самому значенні вони вживаються не тільки в інших британських вищих навчальних закладах, лексику яких було обрано для проведення представленого дослідження, але й в американських вищих навчальних закладах.

Що стосується наступного за обсягом лексичного матеріалу (близько 20 лексичних одиниць), що його вербалізує, слоту «*Structure of HEI*», то він актуалізований у сучасній англійській мові за допомогою таких лексем, як *faculty, department, institute, school, division, academic divisions, laboratory, research centre* та ін., які є загальними для всіх проаналізованих вищих навчальних закладів.

Таким чином, фреймовий аналіз репрезентації концепту «освітній менеджмент» показав, що він актуалізується в сучасній англійській мові за допомогою значної кількості лексичних одиниць, які являють собою основний фонд понятійного апарату даної галузі. Базова структура концепту «освітній менеджмент» є майже універсальною для всіх проаналізованих вищих навчальних закладів Великої Британії та Сполучених Штатів Америки, і майже всі виділені слоти об'єктивуються в різних варіантах сучасної англійської мови за допомогою одних і тих самих лексичних одиниць. Дослідження фактичного матеріалу також дозволило зафіксувати інші лексичні засоби, за допомогою яких концепт «Освітній менеджмент» вербалізується в мові. На нашу думку, вони ілюструють периферію фреймової структури представленого концепта, яка, як і базова структура та поняття, що входять до її складу, потребує подальшого дослідження.

Бібліографічні посилання

1. Анисимова А. И. Становление европейского английского [EuroE] (на материале вербализации концепта «глава университета») / А. И. Анисимова // Англістика та американістика : зб. наук. пр. ; ред. кол. : А. І. Анісімова (головн. ред.), Т. М. Потніцева (заст. головн. ред.) [та ін.]. – Д., 2012. – Вип. 9. – С. 8–12.
2. Барановский А. И. Образовательный менеджмент: актуальные процессы становления / А. И. Барановский // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 1. – С. 25–28.
3. Дейк Т. А. Ван. Язык, познание, коммуникация / Т. А. Ван Дейк. – М., 1989. – 311 с.
4. Князев Е. А. Кадры управления в высшем образовании как приоритет для устойчивого развития высшей школы / Е. А. Князев. – М., 2001.
5. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова и др. – М., 1997. – 245 с.
6. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного / М. Минский ; пер. с англ. М. А. Дмитриевой // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – Вып. XXIII. – С. 289–290.
7. Петряков П. Научные подходы к образовательному менеджменту как междисциплинарной области знаний и практике управления образовательными системами

мами / П. Петряков, М. Певзнер // Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion: Chancen und Risiken neuer Entwicklungen / O. Graumann, M. Pevzner, M. Rudolph, I. Diel. – Baltmannsweiler, 2010. – С. 401–416.

8. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры : 2-е изд., испр. и доп. / Ю. С. Степанов. – М. : Академ. проект, 2001. – 590 с.

9. Gütl B. Bildungsmanagement / B. Gütl, F. M. Orthey, S. Laske. – München und Mering, 2006.

10. Fosker N. Leading and managing education: International dimensions / N. Fosker, J. Lumby. – L., 2003.

11. Peters T. R. Waterman. In search of excellence / T. R. Peters. – N.Y., 1983.

12. Top Universities in Europe [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

УДК 811.111'37'42

Т. В. Колісниченко

Буковинський державний фінансово-економічний університет

СЕМАНТИЧНА СПОЛУЧУВАНІСТЬ ДІЄСЛІВ-КОНВЕРСИВІВ У ФІНАНСОВОМУ ДИСКУРСІ

Стаття спрямована на вивчення суми всіх можливих елементів, які оточують дієслова-конверсиви у реченні. Дослідження сфокусовано на семантичну сполучуваність дієслів-конверсивів у структурі фінансового дискурсу.

Ключові слова: сполучуваність, дієслова-конверсиви, дистрибуція, дистрибутивний аналіз, синтаксична конструкція, лексико-семантичне поле, семантична обмеженість.

Статья направлена на изучение суммы всех возможных элементов, окружающих глаголы-конверсивы в предложении. Исследование сфокусировано на изучение семантической сочетаемости глаголов-конверсивов в структуре финансового дискурса.

Ключевые слова: сочетаемость, глаголы-конверсивы, дистрибуция, дистрибутивный анализ, синтаксическая конструкция, лексико-семантическое поле, семантическое ограничение.

The present work aims at analyzing the sum of all possible surrounding elements of converse verbs. The semantic combinatory of converse verbs in the structure of financial discourse is studied.

Key words: combinatory, converse verbs, distribution, distribution analysis, syntax analysis, syntax construction, lexico-semantic field, semantic restriction.

Стаття спрямована на аналіз семантичного оточення дієслів-конверсивів у структурі речення у фінансовому дискурсі, який трактується нами як когнітивний процес представників фінансової сфери, що реалізується сторонами у конкретних комунікативних, соціальних і прагматичних ситуаціях, об'єднаних спільністю цільового завдання «*надавати фінансову допомогу – отримувати фінансову допомогу*».

Актуальність дослідження полягає у визначенні функціональної семантики дієслів-конверсивів у фінансовому дискурсі.

Функціональні властивості лексем реалізуються в їхніх дистрибутивних властивостях, саме тому для дослідження функціонування дієслів-конверсивів у структурі дискурсу звернено увагу на дистрибутивний аналіз.

Дистрибутивний аналіз у лінгвістиці використовується для дослідження мовних лексем різних рівнів. Дескриптивісти (Б. Блок, М. Блумфілд, Г. Глісон, В. Гумбольт, Дж. Лайонз, Г. Трейгер, Е. Сепир, М. Д. Степанова, З. Харріс) зосереджують свою увагу на «описі зовнішніх елементів структури мови» [3, с. 9]. За словами З. Харріса, дистрибутивний аналіз є особливою частиною дослідження, що стосується не мовленнєвої діяльності, а виділення ознак мови.

Дистрибуція властива одиницям усіх мовних рівнів і визначається як здатність мовних одиниць вступати у взаємозв'язки з одиницями власного (та рідше вищого) рівня для виконання певних номінативних і комунікативних завдань [7, с. 8]. Такі виокремлення рис полягають у дистрибутивних відношеннях досліджуваної мови – повторюваності цих ознак відносно одна одної в межах висловлювання [8, с. 209]. Традиційно вирізняють лексичну та семантичну дистрибуцію (Н. Д. Арутюнова, Н. Л. Кошелап, В. В. Левицький, Г. В. Степанова, Д. М. Шмелев, А. М. Шрамм та ін.). У лексичному ракурсі розглядається специфіка сполучуваності лексичних одиниць із тотожними або близькими значеннями, а при семантичній дистрибуції реалізуються різні поєднання в словосполученнях.

Дистрибуція – положення елемента відносно тотожних і нетотожних оточень [10, р. 45]. Н. Д. Арутюнова вбачає в дистрибутивному аналізі виявлення особливостей комбінування лексичних одиниць не за їхнім значенням, а незалежно від їхнього змісту. Семантичні відношення між дієсловом та його актантами, за її словами, досить суттєві для розуміння смислової сторони речення [2, с. 82]. Дистрибуція, на думку Б. О. Серебренікова, проявляється в тому, що кожна лексема і кожний її компонент значення мають певну систему сполучуваності і входять до певних сполучень. Закономірність поєднання лексем зумовлена співвідношенням предметів матеріального світу та правилами сполучуваності лексем [6, с. 184].

Під дистрибуцією ми розуміємо ідентифікацію всіх комбінацій дієслів-конверсивів з метою визначення їхньої комунікативної мети. Дистрибуція лексеми залежить від потенції лексеми, від типу дискурсу та інтенції автора. Г. І. Кустова наголошує, що при кожній лексемі мають бути вказані семантичні обмеження та задані класи об'єктів, що заповнюють її дистрибуцію [5, с. 123].

Метою роботи є аналіз семантичної сполучуваності фінансових дієслів-конверсивів для виявлення особливостей їх поєднання з іншими лексемами у дискурсі та реалізації домінантних і периферійних значень досліджуваних дієслів-конверсивів у структурі фінансового дискурсу.

Аналіз фактичного матеріалу показав, що граматично дієслова-конверсиви можуть мати незаповнену правосторонню позицію або поєднуватись у лівосторонній та правосторонній позиції з прислівниками, прийменниками, інфінітивами, іменниками, займенниками та іменниковими фразами. І. М. Калиновська трактує іменникову фразу як синтаксичну конструкцію, до складу котрої входять головний (ядро-іменник) та один чи кілька залежних компонентів (артиклі, детермінатив тощо) [4, с. 6]. За визначенням Д. Пейна, іменникова фраза складається як мінімум з головного іменника разом із його модифікаторами [13, с. 714].

Аналіз семантичної сполучуваності дієслів-конверсивів у структурі фінансового дискурсу виявив, що семантично дієслова-конверсиви можуть сполучатися з конститuentами лексико-семантичних полів (далі-ЛСП) «agent», ЛСП «artifact», ЛСП «resources», ЛСП «time», ЛСП «behavior» та ЛСП «conflict». У лівосторонній позиції дієслова-конверсиви сполучаються з конститuentами двох ЛСП: «agent» та «financial resources». **Правостороння сполучуваність дієслів-конверсивів у фінансовому дискурсі значно ширша і включає в себе конститuentи ЛСП «agent», ЛСП «artifact», ЛСП «resources», ЛСП «time», ЛСП «behavior» та ЛСП «conflict».** Хоча зареєстровано і незаповнену правосторонню позицію дієслів-конверсивів.

ЛСП «agent» – лексеми *agent, banker, businessman, dealer, entrepreneur, money-man, marketeer, merchant, middleman, salesman, etc;*

ЛСП «artifact» – лексеми *machine, sign, soap, things, etc.*;

ЛСП «behavior» – лексеми *action, attention, attitude, conduct, functioning, manner, reaction, right, etc.*;

ЛСП «conflict» – лексеми *battle, disagreement, clash, fight, struggle, war, etc.*;

ЛСП «corporation» – лексеми *banks, company, firms, shops, etc.*;

ЛСП «resources» – лексеми *cash, credit, discount, money, payment, shares, yield, etc.*;

ЛСП «time» – лексеми *event, instance, moment, occasion, period, portion, progress, etc.*

Семантичну сполучуваність фінансових дієслів-конверсивів представимо за допомогою формул ЛСП¹+Verb, ЛСП¹+Verb+ЛСП² або ЛСП¹+Verb+ЛСП²+ЛСП³, де ЛСП^{1,2,3} представлене конститuentами лексико-семантичних полів; Verb – досліджуване дієслово-конверсив.

У лівосторонній позиції (ЛСП¹) досліджувані конверсиви можуть сполучатися з ЛСП «agent» та ЛСП «corporation», рідко зустрічаються випадки де лівостороння позиція представлена ЛСП «artifact» або ЛСП «resources».

У правосторонній позиції (ЛСП² або ЛСП³) сполучуваність конверсивів значно ширша у структурі дискурсу і може включати в себе ЛСП «agent», ЛСП «corporation», ЛСП «artifact», ЛСП «resources», ЛСП «time», ЛСП «behavior» та ЛСП «conflict».

Отже, лівосторонню наповнюваність дієслів-конверсивів у фінансовому дискурсі (ЛСП¹) утворюють ЛСП «agent» або ЛСП «corporation» (наприклад, *banker, businessman, entrepreneur, company, bank*), які надають фінансову допомогу. Правостороння сполучуваність дієслів-конверсивів у фінансовому дискурсі може складатись як з одного, так і з двох і більше елементів: ЛСП² представлене ЛСП «agent»/ЛСП «corporation» або ЛСП «resources» (*money, credit, loan, financial support*), ЛСП³ виражене ЛСП «agent»/ЛСП «corporation», які потребують фінансової допомоги з боку ЛСП¹, або може бути представлене ЛСП «artifact» чи ЛСП «resources».

Розглянемо кілька прикладів семантичної сполучуваності дієслівно-конверсивних пар.

1. *The interest earned is normally based on the federal funds traded rate, with the interest earned **being credited to the restaurant company's central account** daily* [11, p. 116].

У прикладі 1 дієслово-конверсив *to credit* імплікує компонент *give credit (for)* і реалізує значення *to charge (a person or his account) with a debt*.

1. *...that the younger members of the club surmised **he had invested money in his friend Dombey's House, and lost it...*** [12, p. 717].

Дієслово-конверсив *to invest* у даному прикладі реалізує компонент значення *to lay out (money or capital in an enterprise, esp by purchasing shares) with the expectation of profit*, що в подальшому передбачає появу компонента *to deprive or dispossess* у дієслові-конверсиві *to divest*.

2. *Also, there is usually some type of sales tax involved in the transaction, in which case the **account receivable is debited for the additional amount of the sales tax and a sales tax liability account is credited for the same amount*** [9, p. 208].

Семантично у прикладі 3 реалізовано домінантний компонент значення дієслова-конверсива *to credit* («to ascribe (to)»), який у структурі дискурсу «притягує» семантику дієслова *to debit*, яке в подальшому і вжито в контексті. Отже, дієслова-конверсиви семантично пов'язані в межах одного контексту.

Аналіз семантичної сполучуваності дієслів-конверсивів у структурі фінансового дискурсу виявив, що лівостороння наповнюваність досліджуваних дієслів-конверсивів (ЛСП¹) виражена: у 45,2 % (1730 слововживань) лексемами ЛСП «agent» (*individuals, persons, lenders, family, etc.*); у 35,8 % (1370 слововживань) лексемами ЛСП «corporation» (*firms, corporations, companies, banks, etc.*); у 16,1 % (615 слововживань) лексемами ЛСП «artifact»; у 2,9 % (110 слововживань) лексемами ЛСП «resources».

Правосторонню наповнюваність представляють лексеми ЛСП «agent» та ЛСП «corporation», ЛСП «resources», ЛСП «artifact». Отже, правостороння наповнюваність (ЛСП²) представлена: у 65,1 % (1768 слововживань) лексемами ЛСП «resources»; у 18,3 % (498 слововживань) лексемами ЛСП «artifact»; у 0,07 % (2 слововживання) лексемами ЛСП «process»; у 1 % (28 слововживань) лексемами ЛСП «time»; у 11,7 % (317 слововживань) лексемами ЛСП «agent»; у 3,8 % (104 слововживання) лексемами ЛСП «corporation».

У моделях ЛСП¹+VERB+ЛСП²+ЛСП³, ЛСП³ представлено: у 49,8 % (362 слововживання) лексемами ЛСП «corporation»; у 32,4 % (236 слововживань) лексемами ЛСП «agent»; у 8,9 % (65 слововживань) лексемами ЛСП «resources»; у 63 % (46 слововживання) лексемами ЛСП «process»; у 2,6 % (19 слововживань) лексемами ЛСП «artifact». Згідно з результатами аналізу семантичної сполучуваності дієслів-конверсивів у структурі фінансового дискурсу найуживанішим типом сполучуваності виявилась модель ЛСП¹+VERB+ЛСП², частота вживання якої у структурі фінансового дискурсу становить 67,6 % (2 716 слововживань). Модель ЛСП¹+VERB+ЛСП²+ЛСП³ у фінансовому дискурсі становить частоту вживання у 22,7 % (910 слововживань), найменшу частотність вживання являє собою модель ЛСП¹+VERB із частотою вживання у структурі фінансового дискурсу у 9,7 % (391 слововживання).

Отже, усі компоненти досліджуваних конверсивних пар семантично пов'язані між собою, проте спостерігається семантичний зв'язок не тільки між конститuentами пар, але й між компонентами значення досліджуваних дієслів-конверсивів, що і буде предметом нашого подальшого дослідження.

Бібліографічні посилання

1. Арнольд И. В. Основы научных исследований в лингвистике : учеб. пособие / И. В. Арнольд. – М. : Высш. шк., 1991. – 140 с.

2. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл: (логико-семантические проблемы) / Н. Д. Арутюнова. – 3-е изд., стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 383 с.

3. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Г. Глисон. – М. : Изд-во иностр. лит., 1959. – 486 с.

4. Калиновська І. М. Структура іменникової фрази та її обумовленість лексико-семантичною групою ядра іменника (на матер. текстів художньої прози англійської мови): автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.04 / І. М. Калиновська; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2004. – 19 с.

5. Кустова Г. И Типы производных значений и механизмы языкового расширения / Г. И. Кустова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.

6. Серебренников Б. А. Общее языкознание: формы существования, функции, история языка / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1970. – 600 с.

7. Федоренко О. І. Лексична сполучуваність компонентів сталих дієслівно-

субстантивних виразів типу to give a smile, to have a look, to make a suggestion у сучасній англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.02.04 / О. І. Федоренко. – Львів, 2004. – 24 с.

8. Харрис З. С. Метод в структуральной лингвистике / З. С. Харрис // История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях ; сост. А. А. Звегинцев. – М. : Просвещение, 1965. – Ч. II. – С. 209–227.

9. Bragg S. M. Accounting Reference Desktop / S. M. Bragg. – NY: John Wiley and Sons, Inc., 2002. – 639 p.

10. Bloch B. Outline of Linguistic Analysis / B. Bloch, G. Trager. – Baltimore: Linguistic Society Of America, 1942. – 82 p.

11. DeFranco A. L. Hospitality Financial Management / A. L. DeFranco, T. W. Latin– USA: John Wiley & Sons, Inc., 2007. – 381p.

12. Dickens Ch. Dombey and Son / Ch. Dickens. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.franklang.ru>.

13. Payne J. R. Noun Phrases / J. R. Payne // Encyclopedia of Language and Linguistics. – 2nd Edition. – Elsevier, 2005. – P. 712–720.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

О. Г. Косьянова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

МОВА ПОЛІТИКИ ТА ПОЛІТИЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІ КАТЕГОРІЇ

Представлено аналіз мови політики та англомовного політичного дискурсу як взаємозалежних категорій.

Ключові слова: дискурс, мова політики, дослідження, аналіз, контекст.

Представлен анализ языка политики, а также англоязычного политического дискурса как взаимозависимых категорий.

Ключевые слова: дискурс, язык политики, исследование, анализ, контекст.

The article presents the analysis of the political language and english political discourse as interdependent categories.

Key words: discourse, political language, research, analysis, context.

У сучасних лінгвістичних дослідженнях широко використовують такі терміни, як «мова політики», «політичне мовлення», «політичний дискурс» як синоніми. Проте сфера їх застосування залишається невизначеною та потребує уточнення.

У науковій літературі існують різні погляди щодо мови політики. Крім того, у лінгвістичних дослідженнях ще досі не вирішено питання про саму сутність терміна «мова політики» [1, с. 193]. При розгляді цього питання на першому місці постає сфера функціонування мови, тому під мовою політики розуміють сукупність різнорідних документів політичних структур і політичних організацій, виступів і висловлювань політичних діячів, публікацій фактографічного й аналітичного характеру в пресі про певні політичні події, інформацію на телебаченні й радіо про політичні події. Сукупність та взаємодія всіх цих сегментів і становить мову політики.

Існують різні підходи до визначення мови політики. О.Й. Шейгал вважає, що саме поняття «дискурс» можна виразити у вигляді формули: «підмова + текст + контекст», де підмовою є частина мовної системи, яка зорієнтована на певну галузь комунікації [1, с. 25–26]. Таким чином, мова політики є певною мовною, або знаковою, системою, так званою підмовою, яка функціонує в політичній комунікації. Терміном «підмова» користується й В.Бергсдорф, який включає до мови політики такі підмови: 1) мова законодавства та судових рішень; 2) адміністративна мова (виклад інструкцій тощо); 3) мова переговорів між партіями; 4) мова політичного виховання; 5) мова політичної пропаганди [11, с. 16].

Не підлягає сумніву також, що мова політики призначена саме для політичної комунікації, яка в ідеалі спрямована на вироблення суспільного консенсусу, на прийняття й обґрунтування політичних і соціально-політичних рішень [1, с. 115].

У результаті аналізу терміна «мова політики» П.Б. Паршин дійшов висновку, що у вивченні такої мови можна виділити п'ять напрямів [3, с. 411–416]:

– *лінгвостилістичний*: розглядає стилістично марковані елементи мовної системи, емоційні та експресивні компоненти змісту, конотації та асоціації з погляду їхньої співвіднесеності із симпатіями й антипатіями авторів тексту і тим самим – ціннісну систему цих осіб;

– *понятійний*: пов'язаний із програмою філософської герменевтики. У межах цього напрямку вивчають способи вживання в політичних текстах таких ключових понять соціальних теорій, як «свобода», «демократія», «революція», «паци-

фізм», «мир», «нація», «ліберальний» тощо. Об'єктом дослідження в понятійному напрямі постають реалії сучасного світу: переворот, терорист, агресія тощо; ставиться також завдання з'ясувати, яким чином виражаються політичні уявлення за допомогою звичайних, нейтральних мовних засобів. Ці дослідження є близькими до лінгвістичної семантики та когнітивної лінгвістики, яка займається моделюванням світу;

– дослідження *метафоричного* апарату мови політики ґрунтується на теорії концептуальної метафори Дж. Лакоффа та М. Джонсона [12, с. 4–9];

– *логіко-лінгвістичний* напрям зорієнтований на аналіз різних видів імпліцитної інформації, яку її автор має на увазі, а реципієнт розуміє. До такого виду інформації належать пресупозиції;

– *логічні* методи, які застосовують при аналізі мікроструктур мовної системи, не виходять за межі висловлення. Натомість зрозуміти політичні уявлення автора тексту допомагає аналіз макроструктур, тобто вивчення системи засобів побудови великих текстів. Беручи за основу аналіз текстів макроструктур, розроблено конкретну аналітичну методику – дискурс-аналіз [13, с. 250].

Лінгвісти вважають, що мова політики вирізняється кількістю сталих висловлень і кліше, а семіотичний простір мови політики (політичного дискурсу) включає до себе вербальні (політичні терміни, антропоніми тощо) та невербальні знаки (політичні символи та ін.), які набули певного специфічного значення [7, с. 339; 8, с. 723; 10, с. 19–20].

Основним середовищем існування мови політики є засоби масової комунікації (далі – ЗМК). У свою чергу такий різновид мови політики частіше зазнає впливу соціальних факторів, ніж законодавча та адміністративна мова. Кожен вид засобів масової комунікації – преса, радіо, телебачення, Інтернет – виник у зв'язку з певними потребами суспільства та обслуговує певну сферу його життя, тому набуває деяких мовних особливостей.

Продовжуючи думку О.Й. Шейгал, що «мова як абстрактна знакова система реально існує у вигляді дискурсу, а точніше – дискурсів» [10, с. 15], необхідно зазначити, що мова політики реально існує у вигляді **політичного дискурсу**. Крім того, для узгодження питання щодо об'єкта нашого дослідження будемо розглядати мову політики та політичний дискурс як взаємозалежні категорії, які не можуть існувати окремо одна від одної. Як мова політики, так і політичний дискурс функціонують в одній сфері комунікації – політичній.

Політичний дискурс стає популярним об'єктом досліджень на матеріалі різних мов. Інтерес до політичного дискурсу зумовлений не лише посиленням ролі політики та політиків у світі, їхнім перебуванням у центрі уваги засобів масової інформації, тісною співпрацею політичних структур та ЗМК, а й виникненням і розвитком низки нових дисциплін – політології, конфліктології, іміджології тощо. Інтерес до вивчення політичного дискурсу може зумовити появу нового напрямку в мовознавстві – політичної лінгвістики.

Можна виділити два основних підходи до розуміння поняття політичного дискурсу. Відповідно до першого з них політичний дискурс розглядають як інституціональний, що утворює «сукупність усіх мовленнєвих актів, які використовують у політичних дискусіях, а також правил публічної політики, які базуються на певних традиціях та перевірені досвідом» [10, с. 22]. За А. М. Барановим, політичний дискурс також є сукупністю всіх мовленнєвих актів, що використовуються в політичних дискусіях, а також правил публічної політики, які оформилися згідно з існуючими традиціями та отримали перевірку досвідом [1, с. 115]. Особливістю адресантно-адресатної конфігурації політичного дискурсу є те, що адресантом виявляється соціум.

Так, у широкому розумінні політичний дискурс являє собою «будь-які мовленнєві утворення, суб'єкт, адресат або зміст яких відноситься до сфери політи-

ки» [2, с. 23]; «суму мовленнєвих творів у певному прагмалінгвістичному контексті – контексті політичної діяльності, політичних поглядів та переконань, включаючи їхні негативні прояви (уникнення політичної діяльності, відсутність політичних переконань)»; «сукупність дискурсивних практик, що ідентифікують учасників політичного дискурсу як таких або формують конкретну тематику політичної комунікації» [2, с. 246].

Отже, політичний дискурс – це дискурс, створюваний політиками. Обмежуючи політичний дискурс професійними рамками, діяльністю політиків, можемо зазначити, що політичний дискурс у той же час є формою інституціонального дискурсу. Це означає, що дискурсами політиків вважаються ті дискурси, котрі створюються за таких обставин, як засідання уряду, сесія парламенту, з'їзд політичної партії. Адресант повинен здійснити висловлення як політик в інституціональних обставинах. Таким чином, дискурс є **політичним**, коли він супроводжує **політичний акт за політичних обставин**.

Відповідно до двох підходів політичний дискурс має багатоаспектну структуру. Можна виділити такі параметри: інституціональність (від розмови із друзями до міжнародних переговорів), суб'єктно-адресатні відношення (комунікація між інститутом і суспільством, інститутом та громадянином, агентами всередині інституту), соціокультурна диференціація (дискурс правлячих та опозиційних партій), диференціація за міжетекстовим зв'язком (первинні й вторинні жанри політичного дискурсу; пор.: промова, заява, дебати й анекдоти, мемуари, графіті).

Таким чином, **політичний дискурс** – це вживання мови в соціально-політичній сфері спілкування і, ширше, у публічній сфері спілкування. Як вважають дослідники, політична функція є типовою практично для всіх публічних висловлювань. Належність тексту до категорій політичних визначається як його тематикою, так і місцем у системі політичної комунікації. Як мовний матеріал у дослідженнях можуть бути використані виступи політиків, політичних оглядачів і коментаторів, публікації в ЗМК, матеріали спеціалізованих видань різної тематики, що стосуються певних аспектів політики.

Дослідники політичного дискурсу виділяють певні критерії, за якими кваліфікують цю сферу комунікації. Основними критеріями називають зміст, мету та функції політичної комунікації [14, с. 46].

Існує статусно-орієнтований дискурс, який обслуговує інституціональне спілкування, а саме спілкування людей, які належать до тієї або іншої соціальної групи. Політичний дискурс є видом статусно-орієнтованого дискурсу [9, с. 8]. Учасники спілкування в політичному дискурсі – це різні суспільні інститути (органи влади, партії, суспільні рухи) та громадяни. Обґрунтування та відстоювання свого права на владу є центральним мотивом спілкування в цій сфері. Політичний дискурс обслуговує різні комунікативні ситуації.

Політичний дискурс розглядають як «вторинну мовну підсистему, яка має певні функції, своєрідний тезаурус і комунікативний вплив». Багато хто з лінгвістів визнає, що функція переконання є основною функцією політичного дискурсу. Як слушно зазначає П. Б. Паршин, «будь-який текст впливає на свідомість адресата на семіотичному рівні. Але для політичного тексту мовленнєвий вплив є основною метою комунікації» [5, с. 403], на досягнення якої зорієнтований вибір мовних засобів. Тому важлива особливість політичного дискурсу полягає в тому, що політики вживають метафоризацію, еліпсис, номіналізацію та інші засоби для впливу на свідомість соціуму.

Інтенції та задуми відправників політичного дискурсу завжди є досить визначеними, оскільки, як зазначає П. Б. Паршин, політичний дискурс є різновидом ідеологічного дискурсу, його головна мета полягає в оцінці певного суспільного явища з позицій існуючих ідеологічних настанов. Різниця між ідеологізованим та політичним дискурсом в тому, що «політичний дискурс є прагматичним експлі-

читно, а ідеологізований – імпліцитно». Ідеополітичний дискурс включає до себе не тільки особливості лінгвістичної структури, а й тематику: одним словом, те, що робить ідеополітичний дискурс пізнаваним.

Ще однією з особливостей політичного дискурсу є його «спрямованість на майбутній контекст». На думку Г. Г. Почепцова, **майбутні контексти** вигідні, оскільки їх важко заперечити й неможливо на даний час перевірити [6, с. 52]. Ці контексти спрямовані на майбутні успіхи. І це є вигідним для політиків: час перевірки настає тоді, коли може зникнути один із суб'єктів розмови: або політик, або адресати, для яких ідеї, проголошені політиком, не будуть уже цікавими. Свої ідеї політичний дискурс проголошує найкращими, а інші – брехнею [6, с. 52–53].

Політичний дискурс моделює інтереси суспільства, тобто він формується авторами і «споживачами», оскільки їхні очікування й бажання «вмонтовані» в нього. Так, наприклад, євроінтеграційний політичний дискурс проголошує ідеї інтеграції, які чекають на європейське суспільство в майбутньому. Цей дискурс виникає в процесі створення нового геополітичного простору (ЄС) і зорієнтований на європейське майбутнє. Проте дізнатися напевне, яким буде насправді це майбутнє, неможливо, тому що можна дослідити лише ті моделі майбутнього, які входять до складу досліджуваного дискурсу і прогнозують лише певний варіант реальності.

Отже, підбиваючи підсумки нашого дослідження, можна впевнено заявити, що такі дві категорії, як політичний дискурс та мова політики, співіснують взаємозалежно та невід'ємно одна від одної.

Бібліографічні посилання

1. Баранов А. Н. Политический дискурс: прощание с ритуалом? / А. Н. Баранов // Человек. – 1997. – № 6. – С. 108–117.

2. Баранов А. Н. Диагностика российской коррупции: социологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.anti-cor.ru/awbreport/index.htm> – 2002.

3. Паршин П. Б. Лингвистические методы в концептуальной реконструкции / Паршин П. Б. // Системные исследования. – М.: Наука, 1986. – С. 386–425.

4. Паршин П. Б. Исследовательские практики, предмет и методы политической лингвистики / П. Б. Паршин // Scripta linguisticae applicatae. Проблемы прикладной лингвистики: сб. ст. – М.: Азбуковник, 2001. – С. 181–208.

5. Приходько А. М. Складносурядне речення в сучасній німецькій мові: синтактика, семантика, прагматика: автореф. дис. ... д-ра філол. наук.: 10.02.04; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка / А. М. Приходько – К., 2002. – 35 с.

6. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації / Г. Г. Почепцов – К.: Вид. центр КНУ, 1999. – 278 с.

7. Серио П. Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла:

французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс, 1999. – С. 14–53.

8. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов – М.: Академический Проект, 2001. – 990 с.

9. Чарняк Ю. Умозаключения и знания / Ю. Чарняк // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Радуга, 1983. – Вып. 12. – Ч. I. – С. 171–207.

10. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 326 с.

11. Bergsdorf W. Herrschaft und Sprache. Studie zur Politischen Terminologie der Bundesrepublik Deutschland / W. Bergsdorf. – Pfullingen: Neske Verlag, 1983. – 366 S.

12. Lakoff G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago, L.: The University of Chicago Press, 1980. – 242 p.

13. Van Dijk T. A. Principles of Critical Discourse Analysis / T. A. Van Dijk // Discourse and Society. – L.: Newbury Park and New Delhi, 1993. – Vol. 4(2). – P. 249–283.

14. Wilson J. Politically Speaking: the Pragmatic Analysis of Political Language / J. Wilson. – Cambridge (Mass.): Basil Blackwell, 1990. – 203 p.

И. Г. Кошечая

*Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова***К ВОПРОСУ О РАЗЛИЧИЯХ ЗАГОЛОВОЧНОГО КОМПЛЕКСА,
ЗАГОЛОВКА И НАЗВАНИЯ**

Зроблено спробу пояснити характерні особливості заголовного комплексу; особливо увагу приділено різниці між заголовком та назвою; показано, що заголовний комплекс з'являється лише в додатку до тих текстів, що перевищують обсяг мікротем.

Ключові слова: заголовний комплекс, заголовок, назва, мікротема.

Предпринята попытка объяснить характерные особенности заголовочного комплекса; особое внимание уделено различию между заголовком и названием; показано, что заголовочный комплекс появляется только в приложении к текстам, превышающим объем микротемы.

Ключевые слова: заголовочный комплекс, заголовок, название, микротема.

The article deals with the attempt to explain the peculiarities of a title complex; special attention is paid to the difference between a title and a name; it is shown that the title complex appears only in the appendix to those texts that exceed the volume of a microtheme.

Key words: title complex, title, name, microtheme.

В современной лингвистике вопрос о заголовочном комплексе, заголовке и названии неоднократно привлекал внимание филологов ([1–2; 4–5] и недавно защищенные диссертации М. В. Смородины, А. С. Шемковой и др.). Сложность и противоречивость решения данного вопроса побудила нас подойти к его рассмотрению с иных позиций, а именно возможности привлечения разрабатываемой нами двухуровневости функционирования языка и речи. Мы полагаем, что заголовочный комплекс (название и заголовок), являясь бифункциональной единицей, то есть единицей, относящейся и к глубинному, и к поверхностному уровням, предваряет текст в своем маркированном (названном) и немаркированном (неназванном) виде. В этом плане начнем с отсутствия названия в стихотворных произведениях малого жанра (каковыми, в частности, являются сонеты).

Причина данного явления объясняется рядом моментов, к числу которых, на наш взгляд, относится соотношение инварианта и раскрывающей его микротематической ситуации. Как отмечалось, чтобы выяснить причину отсутствия, обратимся непосредственно к анализу данного вида произведений.

Если посмотреть на сонет В. Шекспира с позиции общей структурно-смысловой характеристики, то, как известно, он состоит из трех катренов, каждый из которых насчитывает по четыре строки, и двустрочного вывода – заключения, в связи с чем общий объем шекспировского сонета составляет четырнадцать строк. Мы, естественно, не будем вдаваться здесь в историю возникновения сонета и его появления в английской литературе, поскольку сонет – это тема отдельного и, безусловно, не одного исследования. Наше обращение к этому виду поэтического творчества обусловлено необходимостью выявления типологических черт, присущих малым формам стихотворного творчества в целом и сонету в частности, которые не имеют ни предваряющего его названия, ни даже заголовка.

Согласно исследованиям, проведенным нами, сонеты В. Шекспира разделяются по их отнесенности к сфере чувств и времени, а связаны вместе единым понятием бытия, которое позволило Великому Барду, как называли В. Шекспира его современники, передать в сонетах все многообразие красок действительности, наполняющее окружающий нас мир.

Возьмем, к примеру, сонет 56, где первый катрен выступает как вводящий, второй – как ключевой, третий – как итоговый, и к ним всем дается заключение:

I катрен

Sweet love, renew Thy force, be it not said
Thy edge should blunter be than appetite,
Which but to day by facding is allay'd
Tomorrow sharp' ned in his former might

Вводящий катрен (имеет философски-обобщающее значение)

II катрен

So, love, be thou; although today Thou fill
Thy hungry eyes, even fill they wink with fullness,
Tomorrow see again and do not kill
The spirit of love welha perpetual dullness,

Ключевой

III катрен

Let this Sad in trim like the ocean be
Which parts the shore where two contraeted new
Come daily to the banks, that, when they see
Return of love more blest may be the view;

Итоговый

Вывод

Or call it winter, which, being full care, Makes summer is welcome, thrice more wish'ed more rare.

Инвариантом данного сонета является понятие «любовь», повторенное в каждом катрене и вынесенное в вывод-заключение как константно-неизменное значение, охватывающее весь сонет в его неразрывной целостности (Ср. Sweet love Solove return of love. И, наконец, то же «love», но представленное в выводе заменяющим его местоимением «it»).

Характерно, что переводчики интуитивно прекрасно схватили значение такого инварианта, выявив всю микротему этого сонета. Позволим себе дать сонет в строчном написании:

I катрен

О дух любви, воспрянь, пусть аппетит
Не притупляет вновь ко мне вернется
Ведь как бы ни был я сегодня сыт
Вовсю на землю голод разовьется

II катрен

Будь ты таким же ныне пусть твои
Глаза слипаются от пресыщенья
Но завтра запыхай, мой дух любви
Тупое одолей оцепененье

III катрен

Подобный жар двум обрученьям дан
Через океан друг к другу тянут руки
Их разлучит при Тихий океан
Вещая встречу и конец разлуки

Вывод. Любовь подобна стуже, что зимой готовится утратить нам летний зной (перевод И. Фрадкина).

В этом отношении заслуживает внимания дословный перевод – своего рода подстрочник:

Счастливая любовь, возобнови свою силу. Что ты не так остра, как аппетит, который хотя лишь сегодня утолен едой, завтра усиливается до прежней остроты. Будь такой и ты, любовь, хотя сегодня ты насыщаешь свои голодные глаза до того, что они слипаются от сытости. Завтра смотри острым взглядом снова не убивает духа любви постоянной вялостью.

Пусть этот печальный вывод пресыщаться будет, как океан, разделяющий берега, на которые новообрученные приходят каждый день, чтобы, когда они увидят возвращение любви, тем счастливее было зрелище, или назови это зимой, которая полна горести, делает лето благословенным, втройне желанным, радостным.

Повторенный инвариант «любовь» образует вокруг себя ту микротему, которая наряду с инвариантом включает в себя еще и вариативное окружение, позволяющее представить себе четко определенный аспект любви как именно тот, который автор хочет передать читателю. Поскольку, как известно, инвариант не выходит за пределы микротемы, то эта микротема, преломленная в одном и том же инварианте, позволяет дать общее приблизительное наименование сонету, формируя его по суммарной значимости как своеобразный симбиоз инварианта и его вариативного окружения, например: «Сила Любви». Мы, естественно, ни в коей мере не пытаемся восполнить отсутствие названий в сонетах своими предположениями. Однако нахождение инварианта и соотнесение его с вариативным окружением, в котором преломляется инвариант, позволяет сделать следующие заключения:

- 1) сонет не выходит за пределы микротемы;
- 2) авторский ракурс в сонете исчерпывается на уровне инварианта;
- 3) раскрытие инварианта на поверхностном уровне, будучи ограничено микротемой, требует повторения его как доминантного константного значения в каждом катрене;
- 4) вывод (или заключение) сонета допускает перифраз инварианта, то есть употребление слова-заменителя или слов-заменителей.

Следовательно, для стихотворных произведений малого жанра (типа сонетов, стихотворений, посвящений) названия не требуются, – они сохраняют свое значение в силу легкой обозримости их малого размера, которая исчерпывается инвариантом, детализированным в вариативном окружении и преломленным в строго очерченной микротеме.

Из этого заключения следует еще один вывод: заголовочный комплекс появляется лишь в приложении к тем текстам, которые **превышают** объем микротемы. Иными словами, действие заголовочного комплекса начинается с текстовых объемов, равных по меньшей мере статье, где микротема переходит в тему; то есть там, где на линии авторского ракурса появляется более объемное понятие, а именно **семантическое ядро**, превосходящее один инвариант и включающее в себя два и более инвариантов.

Следовательно, типологически **инвариант в его единичном появлении не требует наличия названия**.

Семантическое ядро, напротив, нуждается в названии, потому что название объединяет текст в его обязательной многомерности, где, во-первых, наряду с фабульной стороной повествования имеет место и коммуникативно-психологический аспект, непосредственно определяющий форму композиционного построения сюжета; и, во-вторых, четко прослеживается мировоззренческий аспект, в котором наиболее выразительно проявляются морально-эстетические, этические, политические, религиозные и прочие взгляды автора, то есть передается его мировоззренческая позиция. Тексты художественных произведений больших объемов – и прозаические, и поэтические, а также анализируемые нами тексты драматургических произведений – начинаются с декодирования тех компонентов авторского ракурса, которые превосходят объединения инвариантов в семантические ядра.

Таким образом, в тематическом плане можно говорить о появлении заголовочного комплекса только тогда, когда объем текста **превышает инвариант** и строится на наличии семантического ядра. В таком случае заголовочный комплекс представлен заголовком (как правило, охватывающим), который озаглавливает текстовый объем, не превышающий объем статьи.

Однако в тех случаях, когда содержательно смысловой объем текста включает в себя несколько семантических ядер, то есть строится на объединении не менее двух семантических ядер, приводящих в своем симбиозе к созданию **центрального звена**, текст оказывается настолько объемно многоплановым, что требует **появления названия**.

В этом мы видим основное различие заголовка и названия, объединенных обычно под общим термином **«заголовочный комплекс»**.

На глубинном уровне линия авторского ракурса, имея содержательно-расширяющийся характер, строится по принципу перехода инварианта в несколько порождающих семантическое ядро и ведущее к дальнейшему симбиозу нескольких ядер, формирующих в своем единстве центральное звено.

На поверхностном уровне авторский ракурс создает зигзагообразно прерывистую линию сюжетной перспективы, где инвариант, будучи сконцентрированным в пределах микротемы, не требует названия. Но семантическое ядро и центральное звено оказываются выраженными через заголовочный комплекс, который носит субординационно подчинительный характер, включая в себя заголовок и название. Заголовок представляет собой начальную ступень представления текста, не превышающую содержательной квинтэссенции одного семантического ядра. Название как максимально объемная единица текста появляется там, где семантические ядра дают такое структурно-смысловое объединение, которое позволяет рассматривать их в виде центрального звена, объединяющего текст во всей разнонаправленности его сюжетных линий [3].

Итак, мы попытались опеределить различие между заголовком и названием, основанное на двухуровневом соотношении глубинных и поверхностных структур (см. схему на рисунке).

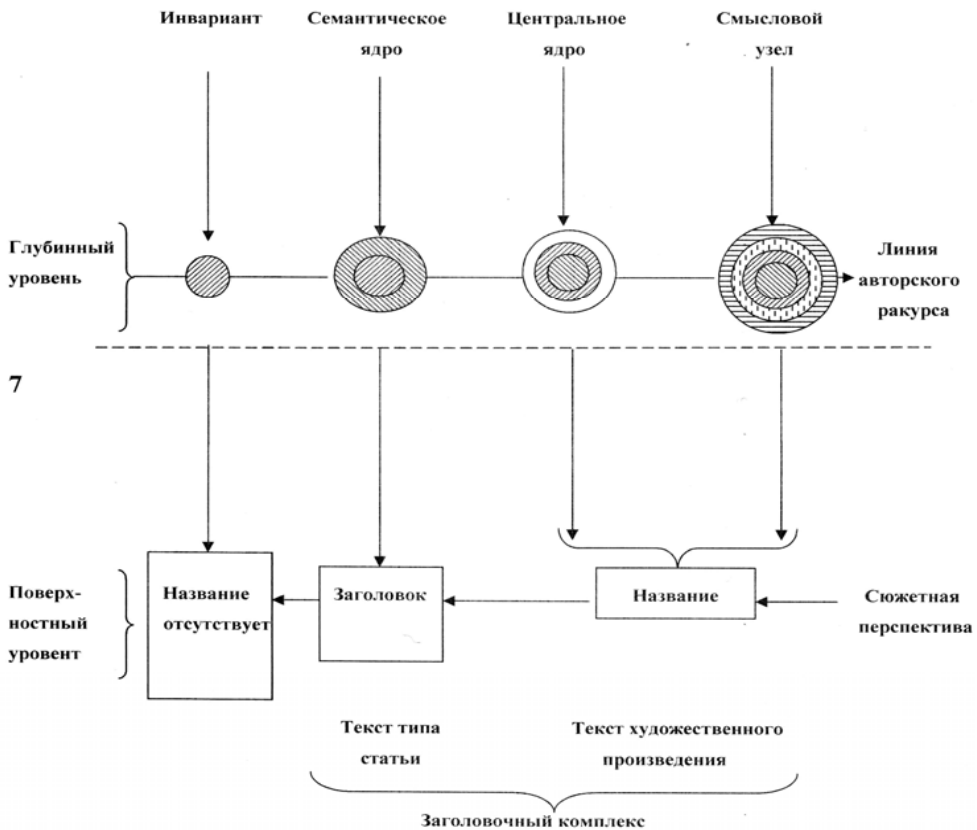


Рис.

Библиографические ссылки

1. **Винокур Г. О.** Культура языка / (БАКАЛАВРИАТ) / И. Г. Кошечая. – М., 2011.
2. **Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М., 1981.
3. **Кошечая И. Г.** Стилистика современного английского языка : учеб. пособие
4. **Пешковский А. М.** Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – М., 1956.
5. **Швейцер А. Д.** Лингвистика и перевод / А. Д. Швейцер. – М., 1975.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 811.111'42

Н. О. Лисенко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

АФОРИЗМИ ТА АВТОРСЬКІ ЗАСОБИ ЇХНЬОЇ БУДОВИ

Розглянуто афоризми як один із різновидів експресивних стислих текстів, а також особливості функціонування різноманітних засобів побудови афоризмів, характерні для певного автора.

Ключові слова: афоризм, компресія, okazіональні засоби, експресивний стислий текст, лексичні, граматичні, стилістичні засоби.

Рассмотрены афоризмы как одна из разновидностей экспрессивных сжатых текстов, а также особенности функционирования разнообразных средств построения афоризмов, характерные для определенного автора.

Ключевые слова: афоризм, компрессия, okazіональные средства, экспрессивный сжатый текст, лексические, грамматические, стилистические средства.

The article is devoted to the consideration of aphorisms as one of the types of expressive compressed texts. In addition, the features of functioning of diverse means of aphorisms building typical to a certain author are considered in the article.

Key words: aphorism, compression, occasional means, expressive compressed text, lexical, grammatical, stylistic means.

У статті в загальному вигляді представлено питання афоризму як різновиду експресивного стислого тексту та okazіональних засобів його побудови. Розмаїття авторських засобів у афоризмах виявляється у використанні лексичних, граматичних та стилістичних засобів.

На сьогоднішній день у лінгвістиці особливу увагу прикуто до вивчення ознак експресивного стислого тексту й афоризму зокрема, до особливостей його побудови та основних засобів його створення. Як вважає Л.С. Сухоруков, афоризм – роман в одному рядку. Джерелами афористики є фольклор, художня література, наукові твори, висловлювання видатних людей. Здатність афоризму в яскравій формі лаконічно виражати глибокі до ступеня узагальнення думки у свій час породила навіть окремий літературний жанр – афористичну літературу. Поліфункціональність афоризмів зумовлена авторськими інтенціями, тема-рематичними векторами цих текстів та їхніми стилістичними особливостями. Поверхнева та глибинна структури афоризмів свідчать про їхню автономність як жанру художньої прози, у якому оговорюється думка непересічної особистості стосовно вагомих подій, явищ соціуму [5]. Більшість лінгвістів, що займаються вивченням компресії тексту, дотримуються думки, що результати компресії виявляються, «починаючи з фонетики та закінчуючи лексичною семантикою, хоча і функціонують на кожному рівні своєрідно» [3, с. 77]. Н. С. Валгіна до способів інформа-

ційної компресії відносить семіотичні (лексична, синтаксична компресія та формування мовних стереотипів) й комунікативні (згортання інформації та застосування повторної номінації) [3, с. 242]. Тобто компресія тексту, як стислого взагалі, так і експресивного зокрема, притаманна всім рівням мови.

Завдання цієї статті – дослідити приклади афоризмів деяких авторів та розглянути використання засобів, що застосовуються при їхній побудові.

Наведемо приклад авторського афоризму, який належить Бенджаміну Франкліну: *He does not possess wealth that allows it to possess him* [7].

Той не володіє багатством, хто дозволяє багатству володіти ним.

Представлене висловлювання за своєю тематикою належить до теми «гроші, багатство». Підкреслені в ньому слова, на нашу думку, виступають джерелом експресивності: по-перше, це слово «wealth» – багатство, яке визначає тематичну сферу всього тексту і несе в собі основне змістовне навантаження; по-друге, в наведеному прикладі відбувається повторювання дієслова «possess» – володіти, що також привертає увагу до висловлення з огляду на його експресивність. У цілому слід зазначити, що тут спостерігається використання такої стилістичної фігури, як хіазм: підмет, виражений особовим займенником *he*, виступає в ролі прямого додатку *him* у другій частині речення, а прямий додаток, виражений іменником *wealth*, – у ролі підмета, але вже вираженого особовим займенником *it*. Таким чином, зміст першої частини цього афоризму ніби перехрещується зі змістом іншої. Отже, експресивність наведеного афоризму досягається за рахунок лексичних, граматичних (синтаксичних) і стилістичних засобів.

Наведений нижче афоризм належить Маркові Твену:

Let us be thankful for the fools; but for them the rest of us could not succeed [7].

Будьмо вдячні за те, що на світі існують дурні: якби не вони, інші могли б бути невдахами.

Представлений афоризм набуває експресивного забарвлення в першу чергу за допомогою лексичних одиниць, таких як прикметник «*thankful*» – вдячний, іменник «*fools*» – дурні та дієслово «*succeed*» – досягати успіху, які завдяки своїм значенням виражають певні експресивні відтінки. Так, прикметник *thankful* найчастіше використовується для надання позитивного вигляду тій чи іншій ситуації; іменник *fools* може використовуватись для опису не дуже розумних людей і зазвичай, як і в наведеному прикладі, надає контексту комічності; дієслово *succeed* пов'язується з темою успішності, яка завжди постає явищем грандіозним і тому супроводжується виразними відтінками. Синтаксично експресивність наведеного прикладу розкривається через використання наказового речення, яке будується за допомогою конструкції *Let us* і має вигляд заклику, та заперечної форми *could not*. Також при перекладі українською помітним стає те, що перша частина речення зазнає еліптування: при порівнянні з українським варіантом перекладу в частині речення *Let us be thankful for the fools* (Будьмо вдячні за те, що на світі існують дурні) спостерігається відсутність деяких елементів. Тобто в англійському варіанті відсутнє підрядне речення *на світі існують дурні*, яке могло б мати вигляд *there are fools in the world*. Нейтральний варіант перекладу зазначеної частини речення можна представити таким чином: *Будьмо вдячні дурням*. Стилiстично наведений афоризм супроводжується сарказмом: автор представляє думку існування дурнів як «позитивний» факт, бо без них не було б успішних людей.

Наведемо інший приклад афоризму авторства Бернарда Шоу:

A lifetime of happiness! No man alive could bear it [7].

Життя із суцільного щастя! Жодна людина, що живе на землі, не змогла б витримати таке.

Представлений афоризм присвячено темі щастя, а саме питанню: чи може людина почуватися щасливою завжди? Відповідь на це питання, яка подається далі, заперечна, бо, на думку автора, це аж ніяк неможливо. Виходячи з лексич-

них засобів досягнення експресивності, зазначимо такі лексичні одиниці, як іменники: *lifetime* – усе життя, *happiness* – щастя, дієслово *bear* – витримувати. Зазвичай такі слова, у першу чергу *lifetime* та *happiness*, використовуються, якщо мова йде про якісь урочисті події; *bear* може застосовуватись для опису ситуацій, що вимагають від людини певних надзусиль. З огляду на синтаксичні засоби наведений текст привертає до себе увагу використанням різних типів речень, які сприяють досягненню експресивності. Так, речення *A lifetime of happiness!* є: 1) однокладним номінативним реченням, яке не втрачає своєї виразності через невелику кількість слів, що входять до його складу; 2) окличним, що також зумовлює його експресивне звучання. Незважаючи на те, що зазначене речення складається лише з двох іменників, з'єднаних прийменником, його значення є набагато ширшим: *жити життям, що складається із суцільного щастя* замість *життя із суцільного щастя*. Друге речення, що становить афоризм, є експресивним завдяки запереченню, яке автор використовує на початку речення перед підметом, а не разом із присудком. Ми обрали такий варіант перекладу цього речення, який, на нашу думку, є більш виразним; але можливий інший варіант перекладу: *Жодна жива людина не змогла б витримати таке*. У першій частині афоризму автор вдається до використання гіперболи, тобто навмисно перебільшує, коли говорить про ідею постійного відчуття щастя упродовж усього життя.

Представимо афоризм, автором якого є американська журналістка та гумористка ХХ сторіччя Хелен Роуланд:

To be happy with a man you must understand him a lot and love him a little. To be happy with a woman you must love her a lot and not try to understand her at all [7].

Щоб бути щасливою із чоловіком, потрібно добре розуміти його й трошки любити. Щоб бути щасливим із жінкою, потрібно дуже любити її й зовсім не намагатися зрозуміти.

Наведений вище афоризм присвячено темі щастя, кохання та взаєморозуміння, основними лексичними засобами досягнення експресивності в якому є словосполучення *to be happy* – бути щасливим, дієслова *understand* – розуміти та *love* – любити, а також слова, які допомагають підкреслити необхідну міру кохання й розуміння: *a lot* – багато (дуже), *a little* – трошки, *at all* – зовсім. Синтаксично на перше місце тут виноситься підрядне речення *to be happy with a man (woman)* – *щоб бути щасливою (щасливим) із чоловіком (жінкою)* з метою підкреслення основної цього висловлювання. Також тут відбувається повтор деяких елементів: в обох реченнях повторюються особовий займенник *you* та модальне дієслово *must*. Ці повтори відбуваються при описі необхідних умов для щастя із чоловіком, а потім із жінкою. Повтор спостерігається і в кожному реченні окремо: особовий займенник *him* у першому реченні, коли мова йде про чоловіка, та відповідно особовий займенник *her* у другому реченні, де йдеться про жінку. Додаткової експресивності висловлюванню надає використання заперечення в другому реченні, коли авторка висловлює думку про те, що жінку навіть не треба намагатися зрозуміти (*you must not try to understand her at all*). На наш погляд, найбільш яскраво експресивність наведеного афоризму виражається через стилістичні прийоми, застосовані в ньому. По-перше, це використання паралелізму: обидва речення афоризму починаються з однієї й тієї ж конструкції – інфінітива *to be happy with ...*, єдина відмінність між ними полягає лише в тому, що в першому випадку йде мова про щастя із чоловіком, а в другому – із жінкою. По-друге, авторка також застосовує хіазм: послідовність компонентів першого речення змінюється в другому: *...you must understand him a lot and love him a little* та *... you must love her a lot and not try to understand her at all*.

Таким чином, добір тих чи інших засобів досягнення експресивності залежить від стилю автора та згодом стає відмінною особливістю його творів, але в той самий час, судячи з наведених прикладів, використання певних засобів може

бути типовим для кількох авторів. Так, наприклад, використання одних і тих самих лексичних одиниць пояснюється тематикою творів, яка може збігатися. Серед найчастіше вживаних граматичних та синтаксичних засобів слід відокремити повтор та заперечення, які спостерігаються майже в усіх авторів. Із стилістичних засобів, що зустрічалися найчастіше у різних авторів, назвемо використання метафор і паралельних конструкцій. Перспективами подальшого дослідження у представленому напрямі може бути вивчення та порівняння більшої кількості афоризмів різних авторів та особливостей використання в них різноманітних оказіональних засобів в залежності від їхньої тематики.

Бібліографічні посилання

1. Адамчук Т. В. Тематизация эмоций в тексте (на материале современного английского языка): дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.04 / Т. В. Адамчук. – Пятигорск, 1996. – 189 с.
2. Александрова О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса / О. В. Александрова. – М. : Высш. шк., 1984. – 211 с.
3. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. – М. : Логос, – 2003. – 280 с.
4. Жданов Ю. Н. О понятии «информационная недостаточность текста» / Ю. Н. Жданов // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 1. Проблемы филологии языка и сопоставительной лингвистики. – Воронеж : Изд-во ВГТУ, 1999. – С. 117–129.
5. Сухоруков Л. С. Лаконичные записки / Л. С. Сухоруков. – Ставрополь : Кн. изд-во, 1990. – С. 126.
6. Aitchison J. Linguistics / J. Aitchison. – London: Hodder & Stoughton, 1992. – 232 p.
7. Aphorisms and favourite sayings: <http://www.aphorism4all.com>
8. Burchfield R. The English Language / R. Burchfield. – Oxford; NY: Oxford University Press, 1985. – 194 p.
9. Charleston B. Studies in the Emotional and Affective Means of Expression in Modern English / B. Charleston. – Bern: Franke Verlag, 1960. – 357 p.
10. Fowler H. W. A dictionary of Modern Usage / H. W. Fowler. – Wordsworth Editions LTD., 1994. – 742 p.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 81'27'373.611:32:005.573

І. В. Лосєва

Львівський національний університет ім. І. Франка

МОВНІ ІГРИ В ПОЛІТИЧНІЙ ПОЛЕМІЦІ

Аналізуються мовні ігри в політичній полеміці. Розглянуто теоретичні засади вивчення мовних ігор вітчизняними та зарубіжними лінгвістами, досліджено способи їхнього утворення на різних лінгвістичних рівнях.

Ключові слова: мовні ігри, полеміка, лінгвістичний аналіз, оціночна функція, дискурс.

Анализируются языковые игры в политической полемике. Рассмотрены теоретические основы изучения языковых игр отечественными и зарубежными лингвистами, исследованы способы их образования на различных лингвистических уровнях.

Ключевые слова: языковые игры, полемика, лингвистический анализ, оценочная функция, дискурс.

The article analyzes the language games in the political debate. The theoretical bases of the study of language games by Ukrainian and foreign linguists are described. The methods of formation of language games on different linguistic levels are investigated.

Key words: language games, political debate, linguistic analysis, evaluation function, discourse.

Упродовж останніх років можна спостерігати, як посилюється тенденція до запровадження ігрових елементів у політичній сфері суспільного життя. Це значною мірою стосується форм діяльності політиків, їхньої поведінки та демонстрування поглядів. На тлі багатьох активних процесів, що відбуваються в сучасному політичному дискурсі, мовна гра посідає одне з найважливіших місць. Мовні ігри становлять одну із головних і показових тенденцій мови політичного дискурсу. Будь-яка гра, будучи елементарною функцією життєдіяльності людини, універсальним механізмом її психіки, пронизує всі сфери нашого повсякдення. Мовна гра є так званою вершиною ігрових можливостей людини, яка активізує її творчий потенціал, змушує перевтілюватися, входити в новий образ, перебувати в постійному пошуку й послуговуватися належними мовними засобами. Окрім того, мовна гра як ознака високої кваліфікації комуніканта, а саме рівня його освіченості й культурної обізнаності, навчає людину отримувати задоволення не тільки від гри як такої, а й від вдало переданої думки. Раніше мовна гра застосовувалася лише в чітко обмеженій та периферійній сфері суспільного життя – у політичній сатирі, анекдотах та жартах. На сучасному ж етапі можемо простежити мовну гру, яка знайшла своє місце в політичних дебатах, дискусіях, коментарях, інтерв'ю та інших мультимедійних формах презентації поглядів політиків, скажімо, у виборчих агітках та білбордах. Отже, з огляду на масштаб застосування й функцію цього явища можна говорити про актуальність і новизну даного феномена в політичному дискурсі. **Метою та завданням** цієї статті є розгляд теоретичних засад вивчення мовних ігор вітчизняними та зарубіжними лінгвістами, а також опис способів утворення мовних ігор в політичній полеміці на певних рівнях.

Саме ж поняття мовної гри було запропоновано Л. Вітгенштейном у праці «Філософські дослідження», де він представив теорію «мовної гри», згідно з якою політика вважалася полем гри, у якій правила продиктовані законами мови й обумовлені соціокультурним контекстом, а вся мова загалом є сукупністю мовних ігор [6, 17]. Специфіка ж самого поняття полягала в тому, що воно містило в собі одночасно і поняття як цілісні й закінчені системи комунікації, організовані за своїми внутрішніми правилами, і метод як сукупність засобів прояснення мови в дії, висвітлення її функцій. У текстах Л. Вітгенштейна зустрічаються три основні взаємодоповнюючі форми розуміння поняття мовних ігор. Перша – це вихідні лінгвістичні форми, з яких починається навчання мові шляхом включення того, хто навчається, у певні види діяльності. За словами вченого, «мовна гра» – це сукупність мови й діяльності [2, с. 95]. Друга: мовні ігри розглядаються як спрощені, ідеалізовані моделі вживання слів, послідовне ускладнення яких демонструє динаміку мови. Третя форма виражає соціокультурний аспект ігор, відображений у понятті форм життя; як зазначає сам Л. Вітгенштайн, «уявити собі якусь мову означає уявити собі якийсь спосіб життя» [2, с. 98].

Особливою значимістю відрізняється філософська концепція Й. Хейзінги, який визначив правила гри, що розуміються і дотримуються гравцями: гра – це процес, спрямований на отримання задоволення. Сфера мовних ігор обмежена ресурсами мови і, власне, її системою. Будь-яка мовна активність автоматично підкоряється правилам, установленим мовою, саме тому практично будь-який «хід» у мовній грі можна передбачити. Цю тезу підтримує і Н. Д. Арутюнова, пропонуючи розглядати феномен мовних ігор у функціонально-прагматичному ракурсі як порушення нормативного використання мовної одиниці на тлі мовних стереотипів, пов'язуючи мовні ігри з порушенням семантичних і прагматичних правил використання мовних засобів, з мовними аномаліями. Системний характер мови й закономірності її функціонування підпорядковують своїй логіці будь-які ненормативні утворення [1, с. 4].

Із лінгвістичних позицій мовна гра досліджувалася також у працях Е. М. Береговської (1999), Т. А. Грідіної (1996), О. А. Земської (1983, 1992), С. В. Ільсо-

вої (2002, 2009), Н. І. Клушиної (2002, 2003), В. Г. Костомарова (2005), Л. В. Лисоченко та О. В. Лисоченко (2003), А. О. Негришева (2009), Н. А. Ніколіної (2003), Б. Ю. Нормана (2006), Г. Ф. Рахімкулової (2004), В. З. Саннікова (1999, 2001, 2003) та ін.

Зазначимо, що мовні ігри можуть виникати лише в середовищі, яке відповідає певним умовам. Перш за все це наявність мовного товариства, адже якщо немає носіїв мови, то і немає самої мови. Окрім того, мова має неодмінно використовуватися, інакше їй загрожують занепад і знищення. По-друге, слова, що вживаються в процесі гри, слід розуміти адекватно. А це означає, що кожний учасник повинен дотримуватися прийнятих правил. По-третє, порушення правил мовної гри має засуджуватися іншими членами співтовариства, інакше це може призвести до непередбачуваних наслідків. Такі умови є необхідними не лише для виникнення мовних ігор, але й для їхнього ефективного функціонування.

Отже, вивчаючи та описуючи способи утворення мовних ігор в політичній полеміці, ряд дослідників виділили такі рівні: фонетико-графічний та лексичний, словотвірний та морфологічний, синтаксичний, мовна гра на основі прецедентних текстів тощо [4, с. 121].

Як найбільш функціональні були визначені мовні ігри на фонетико-графічному рівні, які насамперед реалізують емоційний бік оцінки і мають функцію привертання уваги, оскільки особливість звукоряду виділяє фразу серед інших і, за словами Т. С. Моніної, вона перша впадає в очі [5, с. 240]. Серед найбільш уживаних засобів цього рівня утворення мовних ігор в політичній полеміці наведемо такі: анафора – повторення окремих слів або оборотів на початку уривків, з яких складається висловлювання; епіфора – протилежна анафорі стилістична фігура, що утворюється повтором окремих слів або словосполучень на кінці суміжних мовних одиниць; паліндром – реалізація фонетичної зворотності лексем та графічні виділення окремих частин слова з метою актуалізації певного сегмента. Мовні ігри на лексичному рівні часто будуються на полісемії – багатозначності, наявності кількох значень у мовної одиниці, паронімії – грі слів, заснованій на близькості слів за формою та значенням, використанні омофонів – слів, які вимовляються однаково, але мають різне значення й написання, а також на метафоричному використанні окремих частин мови. Особливу роль у процесі утворення мовних ігор відіграє словотвірний рівень, який оперативно реагує на культурну й соціополітичну динаміку дійсності та свідомості носіїв мови. Лінгвістичні дослідження показують, що одним із найпродуктивніших способів утворення мовних ігор на даному рівні є словоскладання – об'єднання повнозначних слів або їхніх основ в окремо оформлений комплекс. Саме тому так звана ефектність слова, що включає до себе кілька основ із різним смисловим наповненням, виправдовує широкое використання способу складання в утворенні одиниць мовних ігор.

Аналізуючи мовні ігри на морфологічному рівні, зазначимо, що морфологічні засоби, на відміну від лексичних і словотворчих, мають значно менше способів для вираження оціночної функції та експресивно-емоційного впливу на реципієнта. Проте саме системне розуміння граматики робить людину здатною мислити – породжувати думки у формі понять, суджень, у тому числі здійснювати розумовий акт оцінки: співвідносити своє ціннісне судження з об'єктивною дійсністю. Беручи до уваги те, що відхилення від певних норм становить основу утворення елементів мовної гри, можна спостерігати безліч випадків відступів від системних класифікацій, що використовуються для реалізації оцінної функції мовної гри, а саме руйнування родової парадигми, парадигми числівника та відмінювання і багато інших.

При розгляді мовних ігор на синтаксичному рівні простежується їхня активна реалізація в тексті за рахунок використання різних синтаксичних конструкцій, що підсилюють експресію та прагматичний ефект висловлювання. Найбільш поши-

реними експресивними синтаксичними конструкціями є питальні, окличні конструкції, а також оціночні репліки.

За словами Ю.Н. Караулова, прецедентні тексти являють собою такі, що характерні для тієї чи іншої особи в пізнавальному та емоційному сенсі, вони мають понадособистісний характер, тобто є добре відомими широкому колу, що оточує дану особу, включаючи її попередників і сучасників [3, с. 216]. Досліджуючи використання прецедентних текстів у мовних іграх, ми виявили дослівне використання прецедентних текстів та трансформацію форми прецедентного тексту. Отже, мовна гра на основі прецедентного тексту, безсумнівно, відкриває нові пласти значення та смислу, є інтерактивною грою з реципієнтом, а також надає нові, креативні можливості для продуцента.

Описавши підходи до вивчення мовної гри та проаналізувавши її оціночні функції в тексті з точки зору рівневого лінгвістичного аналізу, можемо стверджувати, що проблеми вивчення мовної гри в політичній полеміці являють собою перспективне завдання для подальших наукових досліджень.

Бібліографічні посилання

1. Арутюнова Н. Д. Аномалии и язык (К проблеме языковой «картины мира») / Н. Д. Арутюнова // Вопр. языкознания. – 1987. – № 3. – С. 3–11.

2. Вітгенштайн Л. Tractatus Logico-Philosophicus; Філософські дослідження / Л. Вітгенштайн. – К. : Основи, 1995. – 311 с.

3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.

4. Качалова И. Н. Языковая игра в публицистическом тексте / И. Н. Качалова //

Изв. ВУЗов: Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2007. – № 1. – С. 119–124.

5. Мони́на Т. С. Оценочная функция языковой игры в газете / Т. С. Мони́на // Язык и стиль современных средств массовой информации: межвуз. сб. науч. тр. Всерос. конф., посв. 80-летию проф. Н. С. Валгиной. – М. : МГУП, 2007.

6. Нагорна Л. П. Політична мова і мовна політика: діапазон можливостей політичної лінгвістики / Л. П. Нагорна. – К. : Світогляд, 2005. – 315 с.

Надійшла до редколегії 6.11.2012 р.

УДК 811.111'373.7

А. В. Марковська

Миколаївський національний аграрний університет

СЕМАНТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ У РІЗНИХ ВАРІАНТАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ЛІНГВОКОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ)

Досліджуються семантичні особливості англійських фразеологізмів. Розглядається питання фразеологічного значення та внутрішньої форми фразеологізмів англійської мови (у британському та американському варіантах).

Ключові слова: семантичні особливості, англійські фразеологізми, фразеологічне значення, внутрішня форма.

Исследуются семантические особенности англоязычных фразеологизмов. Рассматривается вопрос фразеологического значения и внутренней формы фразеологизмов английского языка (в британском и американском вариантах).

Ключевые слова: семантические особенности, англоязычные фразеологизмы, фразеологическое значение, внутренняя форма.

The article is devoted to the problems of learning semantic peculiarities of English-language phraseologisms. The article deals with the question of phraseological meaning and internal form of phraseologisms of English language (British and American English).

Key words: semantic peculiarities, English-language phraseologisms, phraseological meaning, internal form.

На стику основних рівнів мови (фонологічного, морфологічного, лексико-семантичного, синтаксичного) унаслідок їхньої тісної взаємодії виникли так звані проміжні рівні – морфонологічний, словотвірний та фразеологічний. На особливу увагу заслуговує останній, тому що він становить цілісну семантико-структурну систему, одиниці якої об'єднані за певними типологічними ознаками: семантична цілісність, відтворюваність у комунікативних процесах (усному та писемному мовленні) та розчленована (надслівна) будова. Кілька десятиліть тому були опрацьовані основні засади фразеології, що дало можливість відокремити їх від лексикології, стилістики та синтаксису. Поряд із цим на сучасному етапі розвитку загального мовознавства англомовні фразеологічні одиниці (далі – ФО) стають об'єктом вивчення у лінгвокогнітивній парадигмі. Про це свідчать дослідження науковців у галузі когнітивної лінгвістики (С. Г. Беляєвської [4], О. В. Городецької [6], О. С. Кубрякової [7], R. Gibbs [16]).

Актуальність та перспективність лінгвокогнітивного підходу до аналізу англомовної фразеології зумовлена лінгвосеміотичною природою фразеологізмів, яка виявляється в їхній здатності транслювати еталони та стереотипи їхньої національної культури, піддавати концептуалізації не тільки знання про картину світу, але й усі типи відношень суб'єкта до її фрагментів, та виступати в ролі мовних експонентів культурних знаків. Отже, метою даної статті є виявлення особливостей структурно-семантичної характеристики ФО і визначення специфіки фразеологічного значення та внутрішньої форми сучасних англомовних ФО. Багато невирішених питань залишається і в етимологічному аспекті англомовної фразеології. У вітчизняній фразеології ще не існує комплексного дослідження й остаточного вирішення багатьох проблем, пов'язаних із соціальною диференціацією фразеологізмів британського та американського варіантів англійської мови, що й зумовлює вибір цієї теми та пояснює її актуальність.

Фразеологічний фонд різних варіантів сучасної англійської мови вирізняється багатством та різноманітністю, і кожен аспект його дослідження заслуговує на особливу увагу. Проблема дослідження зумовлена різними дискусіями у сучасній лінгвістиці щодо вивчення структурно-семантичних особливостей англомовних фразеологізмів.

У науці давно існує так зване вузьке і широкое розуміння обсягу цієї галузі мовознавства. Вузьке розуміння утвердилося у зв'язку з лексикографічною розробкою фразеологізмів, які включалися і включаються до тлумачних словників поряд із лексичними одиницями. Зрозуміло, що словники потрапляли насамперед фразеологізми, еквівалентні слову, і майже не потрапляли стійкі вирази, утворені за моделлю пропозиції. На нашу думку, теорія еквівалентності на рівні «фразеологізм – слово» гальмує розвиток фразеології. О.В. Кунін [8] при дослідженні англомовної фразеології вказує на цілу низку відмінностей між фразеологізмами і словами. Так, фразеологізми утворюються за граматичними моделями вільних словосполучень і є сполуками слів, а слова утворюються за словотвірними моделями. Однак фразеологізмам і словам властива низка спільних рис: наприклад, їм притаманні однакові синтаксичні та стилістичні функції, однозначність і багатозначність; вони мають синоніми та антоніми та ін.

Отже, спільні та відмінні риси між словом і фразеологізмом утворюють певні розбіжності у визначенні межі фразеології як лінгвістичної дисципліни. Респонденти вузького розуміння обсягу фразеології (Н. І. Амосова [1], Б. О. Ларін [9],

В. М. Телія [10] та ін.) виносять крилаті вислови за межі фразеологічного фонду. На думку лінгвістів, ці мовні одиниці виконують тільки комунікативну функцію. Прибічники вузького розуміння фразеології зазвичай відносять до фразеологізмів одиниці із цілісним узагальнено-метафоричним значенням, прибічники ж широкого її розуміння – поєднання слів, відтворені в «готовому вигляді» й об'єднані одним поняттям. Вузьке розуміння фразеології, отже, припускає образність як категоріальну властивість стійких поєднань. Ми вважаємо, що така позиція збіднює сферу фразеології, й приєднуємося до широкого погляду на англomовну фразеологію, що має за основу традицію В. Л. Архангельського [2], В. В. Виноградова [5], О. В. Куніна [8] та ін. Широке розуміння фразеології дозволило зараховувати до її обсягу різні за походженням мовні одиниці (з античної літератури та міфології, Біблії, художньої літератури та ін.) та константні утворення, які утримуються в пам'яті, від ідіом, семантично еквівалентних слову, до прислів'їв і крилатих слів тощо (окрім тропів).

Отже, проаналізуємо класифікації фразеологізмів, які здобули широкого визнання у вітчизняному й світовому мовознавстві, наприклад, семантичну класифікацію фразеологізмів, опрацьовану В. В. Виноградовим. До основи його фразеологічної теорії покладено ступінь видозміни значення слова у різних синтаксичних і стилістичних умовах фразоутворення: фразеологічні зрощення (*by the ears* – на ножках); фразеологічні єдності (*box somebody's ear* – дати комусь ляпас); фразеологічні сполучення (наприклад: *Give every man thine ear, but few thy voice* – більше слухай, менш говори). Треба зазначити, що семантична класифікація В. В. Виноградова є достатньо умовною і деякою мірою суб'єктивною. До трьох типів фразеологічних одиниць М. М. Шанський додав ще один – фразеологічні вирази [14, с. 93] (наприклад: *to share one's last shirt with somebody* – поділитися останньою сорочкою; *if you run after two hares, you will catch neither* – якщо поженешся за двома зайцями, жодного не спіймаєш).

При аналізі структурних особливостей англomовних ФО за основу була прийнята класифікація О. В. Куніна, згідно з якою виділяють два структурних типи фразеологізмів [8, с. 43]:

1) ФО зі структурою словосполучення: дієслівні ФО (*give smb. a wide berth* – уникати когось); субстантивні ФО (*a gold brick* – обдурювання); ад'єктивні ФО (*like a bear with sore head* – дивитися звіром); адвербіальні ФО (*in somebody's fingers* – бути в чийсь владі).

2) ФО зі структурою речення: приказки (*a bargain is a bargain* – угода дорожче грошей) та прислів'я (*the heart that once truly loves never forgets* – старої любові і іржа не їсть).

В англійській мові мають місце також фразеологізми, які за структурою співвідносяться з реченням. Такі ФО представлені різноманітними прислів'ями та приказками, наприклад: *scratch my back and I'll scratch yours* – рука руку миє, послуга за послугу. Характерними для англійської мови є ФО, що побудовані за структурою простого речення, та мають компоненти, які співвідносяться як підмет та присудок (другорядні члени речення), наприклад: *birds of a feather flock together* – рибалка рибака бачить здалека. Компоненти таких ФО є взаємозалежними, що виявляється у формі компонентів, що поєднуються.

Як відомо, існує декілька підходів до вивчення семантичної структури фразеологізмів. Окремі дослідники [2; 10] вважають фразеологічне значення елементарною одиницею семантики. Складна семантична структура притаманна лише прислів'ю. Специфіку денотативно-конотативних відношень у рамках ФО більшість дослідників пояснює особливостями фразеологічної семантики, що реалізується на трьох рівнях. Перший із них – предметний – у процесі філогенетичного розвитку переноситься на особистісну або соціально інтерпретовану реальність – другий рівень. На третьому рівні знаходиться як «надбудівля» сфе-

ра абстрактно-понятійного змісту – концептуальна семантика. Більшість фразеологів розрізняють у семантичній структурі ФО три аспекти фразеологічного значення: сигніфікативний, денотативний і конотативний [17, с. 25]. Під сигніфікативним аспектом фразеологічного значення розуміють узагальнений понятійний зміст, який містить у собі фразеологізм. Денотативний аспект значення ФО виражається в співвіднесеності цієї одиниці з певним референтом. Конотативний аспект фразеологічного значення складається з емотивного, експресивного (безоцінного, оцінного), образного та функціонально-стилістичного компонентів [8, с. 153].

Більш того, інформаційна наповненість англомовних ФО є вищою від засобів первинної номінації завдяки наявності у складі фразеологізму образної складової, що фіксує культурний, соціальний, духовний досвід носіїв [12, с. 69]. На думку Є. М. Белої, ФО здатні прямо відображати когнітивну діяльність членів мовного суспільства, яка ґрунтується на їхніх уявленнях про світ, взаєминах, ставленні до різних подій [3, с. 10]. Проте їй досі недостатньо уваги приділяється ментальним механізмам виникнення та трансформації фразеологічного значення. Як зазначає О. І. Чередниченко, міграція фразеологізмів з одного мовного ареалу до іншого є ще одним доказом тяжіння мовців до вираження спільних думок, а також обміну спільними мовними засобами, серед яких великого значення набувають фразеологізми [13, с. 7].

Англомовні фразеологізми визначаються як одиниці лінгвоментального лексикону, що віддзеркалюють культурний простір мови. Завдяки дослідженням учених [6; 10; 16] доведено, що фразеологізми мають своє специфічне значення – образне, що підтверджує зазначене раніше положення. Таке значення є узагальнено-цілісним із різним ступенем цілісності. Фразеологічне значення містить як понятійний зміст, так і категоріальне значення, а також має і третій чинник – суспільне відображення. У процесі створення фразеологізму, який зумовлений переосмисленням вільного словосполучення, відбувається семантична перебудова сполучуваних слів, унаслідок чого компоненти ФО позбавляються предметної співвіднесеності та частково або повністю втрачають властиве їм раніше лексичне значення й номінативну функцію.

Що стосується внутрішньої форми фразеологізмів, то це не складова частина фразеологічного значення, а цілком самостійне, етимологічне значення, яке існує разом із актуальним. Традиційно під внутрішньою формою розуміється «мотивуюча ознака, що лягла в основу назви предмета чи явища», та «саме внутрішня форма робить фразеологізми образними одиницями мови» [11, с. 335]. Так, фразеологічне значення фразеологізму *take a Virginia fence* – *йти похитуючись, будучи напідпитку* [18, с. 305] – в діяхронічному аспекті мотивується його прототипом *Virginia fence* (паркан, зроблений із розібраних залізничних рейок, з'єднаних між собою у вигляді зигзагів). Відповідно, образна семантика власне британської фразеологічної одиниці *man/woman on the Clapham omnibus* (будь-яка звичайна людина) [18, с. 182] репрезентується наявністю національно-маркованого компонента *Clapham*, денотативна інформація якого зводиться до одного з районів на півдні Лондона.

Власне американський фразеологізм *a New York minute* – *дуже короткий проміжок часу* [18, с. 199] репрезентує символ *New York* через такі його ознаки, як швидкість, динамічність, швидкоплинність. У британській англомовній картині компонент *Bristol*, виявлений у структурі фразеологічної одиниці *all shipshape and Bristol-fashion* [15, с. 420] став символом порядку й процвітання. Основу семантики даної фразеологічної одиниці становить сценарій про те, що в порту Брістоль в Англії існував високий рівень організації праці і, як наслідок, місто відрізнялося добробутом і достатком. Результати іншого дослідження дозволяють дійти таких висновків. Семантика фразеологізмів, власне, обумовлюється не лише перегрупу-

ванням сем його складових, але складним процесом метафоризації, основу якого становить внутрішня форма. Лінгвокогнітивний аналіз внутрішньої форми фразеологізмів у сучасній англійській мові уможливило виокремлення їхнього етнокультурного (варіантологічного) аспекту семантики шляхом виявлення й підтвердження його епідігматичних зв'язків із прототипом.

Висновки даної статті відкривають перспективи подальших досліджень концептуального, функціонально-комунікативного та прагматичного аналізу фразеологізмів у різних варіантах англійської мови для формування загальної англослов'янської фразеологічної системи.

Бібліографічні посилання

1. Амосова Н. Н. Основы английской фразеологии : моногр. / Н. Н. Амосова. – Л., 1963. – 208 с.
2. Архангельский В. Л. Устойчивые фразы в современном русском языке : моногр. / В. Л. Архангельский. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1964. – 315 с.
3. Белая Е. Н. Идиоматика и наивная картина мира / Е. Н. Белая // Язык. Человек. Картина мира : материалы Всерос. науч. конф. – Омск, 2000. – Ч. II. – С. 6–11.
4. Беляевская Е. Г. Когнитивные основания изучения семантики слова / Е. Г. Беляевская // Структуры представления знаний в языке. – М. : ИНИОН, 1994. – С. 87–110.
5. Виноградов В. В. Основные понятия русской фразеологии как лингвистической дисциплины / В. В. Виноградов // Лексикология и лексикография : избр. тр. – М. : Наука, 1977. – С. 118–139.
6. Городецька О. В. Національно-марковані концепти в британській мовній картині світу ХХ століття : дис... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / О. В. Городецька. – К., 2003. – 270 с.
7. Кубрякова Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения : моногр. / Е. С. Кубрякова. – М. : Наука, 1997. – 326 с.
8. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – Дубна : Феникс, 1996. – 381 с.
9. Ларин Б. А. Очерки по фразеологии / Б. А. Ларин // Очерки по лексикологии, фразеологии и стилистике : учен. зап. ЛГУ. Серия «Филол. науки». – Л. : ЛГУ, 1956. – Вып. 24. – № 198. – С. 200–224.
10. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингво-культурологический аспекты / В. Н. Телия. – М. : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
11. Угринюк В. М. Семантичні аспекти вмотивованості фразеологізмів / В. М. Угринюк // Семантика мови і тексту : матеріали міжвуз. наук. конф. – Івано-Франківськ, 1990. – Ч. 3. – С. 335–336.
12. Черданцева Т. З. Идиоматика и культура / Т. З. Черданцева // Вопр. языкознания. – М. : Наука, 1996. – №1. – С. 58–70.
13. Чередниченко О. І. Фразеологія сучасного політичного дискурсу / О. І. Чередниченко // Іноземна мова. – К., 2001. – Вип. 31. – С. 5–7.
14. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка / Н. М. Шанский. – М. : Высш. шк., 1985. – 160 с.
15. Cambridge Idioms Dictionary / Second ed. – Britain : Cambridge University Press, 2006. – 505 p.
16. Gibbs R. W. Idiomacy and human cognition / R. W. Gibbs // Idioms : Structural and psychological perspectives. – Hillsdale / New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1995. – P. 97–116.
17. Gläser R. Phraseologie der englischen Sprache / Gläser R. – 2. Aufl. – Leipzig : Enzyklopädie, 1990. – 201 S.
18. Oxford dictionary of idioms. / [edited by J. Siefring]. – Oxford, New York : Oxford University Press, 2005. – 340 p.

Надійшла до редколегії 31.10.2012 р.

Т. Б. Маслова

Національний технічний університет України «КПІ»

ТИПОЛОГІЯ НАУКОВОГО ДИСКУРСУ В СУЧАСНІЙ МОВОЗНАВЧІЙ ПАРАДИГМІ

Визначається місце наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі. З урахуванням останніх лінгвістичних досліджень розглядаються головні чинники, що виокремлюють цей різновид інституційного дискурсу – ролі учасників, цілі та теми наукової комунікації. Обґрунтовуються типологічні характеристики різновидів наукового дискурсу.

Ключові слова: дискурс, інституційний дискурс, науковий дискурс, фахова мова, текст, професійна комунікація, жанри та типи наукового дискурсу.

Определяется место научного дискурса в современной лингвистической парадигме. Основные признаки этого типа институционального дискурса – роли участников, цели и темы научной коммуникации – рассматриваются в свете последних лингвистических исследований. Обосновываются типологические характеристики разновидностей научного дискурса.

Ключевые слова: дискурс, институциональный дискурс, научный дискурс, язык специальных целей, текст, профессиональная коммуникация, жанры и типы научного дискурса.

The article is concerned with the part the scientific discourse plays in the modern linguistic studies. General features of that type of institutional discourse, such as social roles of the communication partners involved, goals and topics of scientific communication, are considered from the view point of recent linguistic discoveries. The characteristics of genres and types of scientific discourse are identified.

Key words: discourse, institutional discourse, scientific discourse, language for professional purposes, text, professional communication, genres and types of scientific discourse.

Текст як основна одиниця системи комунікативного процесу характеризується не лише внутрішньоструктурними зв'язками між його окремими елементами, але й низкою позамовних текстотвірних чинників, які забезпечують його цілісність. Сутність тексту розкривається лише при урахуванні комунікативного, соціокультурного та когнітивного факторів. Одне з численних можливих розумінь поняття «дискурс» у сучасній лінгвістиці якраз включає в себе поєднання тексту із ситуативним контекстом, системою комунікативно-прагматичних та когнітивних настанов автора, що реалізується у взаємодії з адресатом [10, с. 136].

З позиції соціолінгвістики, яка вивчає ідеологічні, соціокультурні та історичні аспекти функціонування мови, можна виокремити два типи дискурсу, які відрізняються за комунікативно-соціальним критерієм, а саме персональний (особистісно-орієнтований, розмовний) та інституційний (статусно-орієнтований). У першому випадку спілкування відбувається між комунікантами, які добре знають один одного і намагаються не лише передати інформацію чи вплинути на співрозмовника, але й зрозуміти внутрішній світ адресата. В іншому випадку учасники комунікації – представники певної соціальної групи, які можуть не знати один одного особисто і повинні спілкуватися відповідно до норм даного соціуму, що відображають цінності суспільства в цілому та певної окремої соціально-професійної групи, яка утворює суспільний інститут [4, с. 202–203].

Головною ознакою інституційного дискурсу є взаємодія комунікантів у межах суспільних інститутів (наука, медицина, політика тощо) і виконання обмеженого кола ролей, обумовлених статусно-рольовими правилами поведінки, спо-

відненими моделями суспільних та фахових знань, а також особливим видом комунікативних стратегій і тактик. Відповідно спілкування, зумовлене соціальними функціями комунікантів, є регламентованим як за змістом, так і за формою, і відбувається в межах офіційно-ділового, наукового та публіцистичного функціональних стилів.

Система суспільних інститутів є основним критерієм для виділення жанрово-стилістичних аспектів інституційного дискурсу. Проте через різноманіття сфер людської діяльності типологія інституційного дискурсу є досить розгалуженою і такою, що постійно розширюється, намагаючись охопити все більше різновидів професійно-орієнтованої комунікації. Зокрема, дослідники виділяють дискурс академічний, політичний, дипломатичний, юридичний, судовий, педагогічний, релігійний, спортивний, науковий, військовий, сценічний, медичний, діловий, рекламний та мас-медіальний (Ф. С. Бацевич, А. Д. Белова, В. Г. Борботько, О. М. Галічкіна, О. М. Гніздечко, В. І. Карасик, Ю. М. Караулов, М. Л. Макаров, О. І. Морозова, Р. Є. Пилипенко, Г. Г. Почепцов, А. Д. Приходько, О. О. Селіванова, В. Є. Чернявська, І. С. Шевченко та ін.).

На початку ХХІ століття наукова комунікація, що об'єктивується у фахових текстах, розглядається мовознавцями як цілеспрямована дискурсивна практика. Відповідно науковий дискурс, який актуалізує спеціальні знання з різних галузей знань, займає особливе місце в сучасних лінгвістичних розвідках, що обумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Мета даної статті – визначити місце наукового дискурсу в сучасній мовній парадигмі, з'ясувавши особливості його природи та визначивши підходи до вивчення його типологічних характеристик.

Основними системотвірними ознаками інституційного дискурсу є цілі та учасники спілкування. Зазвичай комуніканти утворюють реляційну пару «представник інституту» та «клієнт», перший з яких має право давати розпорядження, спонукати до дії, навчати (наприклад, вчитель, суддя, лікар тощо), а інший – учень, підсудний або пацієнт – звертається до нього, реалізуючи нормативно-ціннісні установки певної інституційної сфери спілкування. Така пара статусно нерівних учасників комунікації є ніби ядром, навколо якого виокремлюється спілкування окремо між «представниками інституту» та «клієнтами», а також контакти «представника інституту» з людиною, яка взагалі не має відношення до цієї соціальної групи.

Проте в межах наукового дискурсу відносини між «представником інституту» та «клієнтом» дещо модифікуються, оскільки залежно від мети спілкування статусно-рольова характеристика «представника інституту» може набувати вигляду вченого-дослідника, вченого-експерта, вченого-педагога і т.ін., що впливає на міру співвідношення між статусним і особистісним компонентами. Крім того, спілкування може відбуватися як з «колегою», тобто представником тієї самої мовленнєвої категорії, об'єднаної ознакою професійної належності (дослідники, науковці), або як з «клієнтом» (наприклад, взаємодія між заслуженим ученим та дослідником-початківцем, між діячами науки та широким загалом суспільства).

Досліджуючи медичний дискурс, Н. П. Литвиненко, наприклад, розмежовує дискурс «дискретний», що має інтерпрофесійний характер (спілкування між лікарем та пацієнтом) та «недискретний» інтерпрофесійного характеру (спілкування між лікарями різної підпорядкованості або між лікарями як рівноправними партнерами) [5].

Подібним чином О. В. Литвинов пропонує розглядати особливий тип наукового дискурсу, який реалізується як педагогічна комунікація в системі вищої освіти. Причому комунікативна ситуація може бути як «симетричною» (обмін інформацією між рівними за статусом та знаннями партнерами), так і «компліментар-

ною» (передача освітньої інформації нерівноправному партнерові – студенту, аспіранту) [6].

Що стосується детального аналізу можливих мовленнєвих ситуацій наукового дискурсу, то, на нашу думку, слід звернутися до вертикального поділу фахових мов, запропонованого німецьким мовознавцем Л. Хоффманном. Поняття «фахова мова» визначається як множинність лексико-граматичних та стилістичних засобів, які забезпечують комунікацію у певній професійній сфері і реалізуються у фахових текстах. Сукупність фахових текстів в комплексі з численними супровідними фоновими чинниками і створює дискурс певної галузі [8]. Отже, зважаючи на такі мовні чинники, як ступінь абстрактності фахової мови, її форми, сфери використання та користувачів, Л. Хоффманн розрізняє такі види спілкування: між науковцем і науковцем; науковцем і науково-технічним персоналом; науковцем і керівництвом матеріального виробництва; керівництвом виробництва і майстрами, спеціалістами, службовцями; представниками матеріального виробництва і представниками торгівлі, споживачами [12].

Окрім чіткого розподілу соціальних статусів і ролей, для інституційних дискурсів характерна й специфічна тематика спілкування, яка залежить від визначеної мети спілкування в межах даного інституту. Загальною метою наукового дискурсу є формування нового знання про оточуючий світ, яке представлене у вербальній формі та обумовлене комунікативними канонами наукового спілкування [2, с. 60-68].

Серед стратегій наукового дискурсу, обумовлених його конкретними цілями, виокремлюють такі: окреслення проблемної ситуації та предмета вивчення, аналіз існуючих матеріалів з теми дослідження, формулювання гіпотези та мети дослідження, побудова теоретичної моделі вивчення предмета дослідження, виклад результатів наукових пошуків та експерименту, коментування та оцінка результатів дослідження, визначення практичної цінності отриманих результатів та ознайомлення неспеціалістів (наприклад, студентів або широкої читацької аудиторії) із отриманими результатами [4, с. 231].

Відповідно під впливом різних комунікативних завдань традиційно вирізняються такі жанри наукового дискурсу [9, с. 192]:

- 1) «ядерні», які визначають специфіку дискурсу (наукова стаття, науково-технічний звіт, монографія, дисертація);
- 2) «периферійні», які не становлять основу дискурсу (підручник, довідник, рецензія, анотація, реферат, тези);
- 3) «суміжні», які знаходяться на межі між науковим та іншими типами дискурсу та тяжіють або до «ядерних» (доповідь, повідомлення, науковий діалог), або до «периферійних» (патент, інструкція, лекція) жанрів.

Через стрімкий розвиток науки в останні десятиліття та появу нових видів засобів зв'язку перелік жанрів поповнюється, наприклад, за рахунок різних видів наукових статей (оглядові та експериментальні, статті типу «обговорення за круглим столом», «інтерв'ю»), повідомлень (про конференції, що мають відбутися, про нові наукові й технічні розробки) та наукової кореспонденції (листування на сторінках наукових періодичних видань та через мережу Інтернет) [3, с. 47].

З огляду на розгалуженість будови наукового дискурсу мовознавці запропонували виділити такі його різновиди, які залежно від сфери спілкування й функціонування демонструють певні мовні особливості, а саме:

- 1) власне науковий або науково-академічний (академічність викладу, особлива інформативна спрямованість, адресованість спеціалістам);
- 2) науково-популярний або науково-публіцистичний (ознайомлення неспеціалістів із науковими досягненнями);
- 3) науково-діловий або науково-інформаційний (патенти, технологічні описи тощо);

- 4) навчально-науковий (виклад наукових основ майбутнім спеціалістам);
- 5) науково-технічний (спеціалізована технічна складова у поєднанні з елементами економічного, екологічного, соціального, політичного та інших видів дискурсу);
- 6) науково-розмовний (усна форма дискурсу, спрямована на обмін ідеями, обговорення та творчу критику) [1; 2].

Проте останнім часом, намагаючись конкретизувати об'єкт лінгвістичного аналізу, дослідники все частіше визначають тематику наукового дискурсу, яка насправді обіймає дуже широке коло проблем гуманітарних та природничих наук, як один із типів дискурсу. Розподіл може бути дуже загальним і спиратися на загальноприйняті класифікації наукових дисциплін (прикладні, теоретично-прикладні та теоретичні науки [3] або соціально-гуманітарні (лінгвістика, економіка, історія, філософія) та природничо-технічні (алгебра, фізика, біологія, інформатика) [11].

Дійсно, це цілком відповідає горизонтальному поділу фахових мов за шкалою їхньої лексичної та синтаксичної спорідненості, починаючи від мови гуманітарних наук, продовжуючи мовами технічних наук і завершуючи мовами точних наук:

художня проза – літературознавство – педагогіка – філософія – ... – економіка, сільське господарство – агрономія – тваринництво, ветеринарна медицина – ... – будівництво – ... – машинобудування – ... – електротехніка – – медицина – ... – хімія – фізика – математика.

Незаповнені місця на шкалі означають, що сюди можна додати інші фахові мови, які, вірогідно, виникнуть із часом і матимуть схожий лексичний склад, синтаксичні структури та жанрово-стилістичні ознаки [7].

Останніми роками з'явилися роботи, передусім російських дослідників, які присвячені вивченню таких типів наукового дискурсу, як лінгвістичний (Н. В. Карпусенко), філософський (О. О. Варнавська), історичний (У. В. Хоречко), геологічний (В. В. Овсяннікова), авіаційний (Ю. Ю. Строева), екологічний (О. В. Іванова) тощо. При виділенні та аналізі різновидів наукового дискурсу наголошується на специфічному характері таких критеріїв:

- типові учасники спілкування (їхні статусно-рольові та ситуативно-комунікативні характеристики);
- умови спілкування (пресупозиції, сфера спілкування, хронотоп, комунікативне середовище);
- організація спілкування (мотиви, цілі, цінності та стратегії, членування, контроль спілкування й варіативність комунікативних засобів);
- засоби спілкування (канал та режим, тональність, стиль і жанр спілкування, прецедентні тексти та дискурсивні формули).

Таким чином, науковий дискурс на сучасному етапі розвитку мовознавчої парадигми є розгалуженим явищем, вивчення якого передбачає врахування всіх характерних ознак професійної комунікації. Кожен тип дискурсу характеризується особливими стратегіями й тактиками, доцільність яких визначають фахові знання та основні інтенції учасників спілкування. Відповідно, фаховий текст як база для об'єктивації наукового дискурсу стане цікавим предметом подальших лінгвістичних досліджень.

Бібліографічні посилання

1. Абдулфанова А. А. Научный дискурс о тексте / А. А. Абдулфанова // Текст и дискурс: традиционный и когнитивно-функциональный аспекты исследования : сб. науч. тр. – Рязань, 2002. – С. 119–124.

2. Аликаев Р. С. Язык науки в парадигме современной лингвистики / Р. С. Аликаев. – Нальчик : Эль-Фа, 1999. – 317 с.

3. Ільченко О. М. Етикет англomовного наукового дискурсу : моногр. /

О. М. Ільченко. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2002. – 288 с.

4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.

5. Литвиненко Н. П. Сучасний український медичний дискурс: автореф. дис. ... д-ра філол. наук: спец. 10.02.01 / Н. П. Литвиненко; Ін-т укр. мови НАН України. – К., 2010. – 35 с.

6. Литвинов А.В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации / А. В. Литвинов // Филология в системе современного университетского образования. – М. : Изд-во УРАО, 2004. – Вып. 7. – С. 283–289.

7. Маслова Т. Б. Класифікація факхових мов / Т. Б. Маслова // Сучасні підходи та інноваційні тенденції у викладанні іноземних мов : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. 25-26 лют. 2011р. – К.: НТУУ «КПІ». – С. 136–139.

8. Мовчун Є. С. Особливості перекладу українською мовою німецького комерційного Інтернет-дискурсу: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 10.02.16 /

Мовчун Є. С. ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2010. – 19 с.

9. Троянская Е. С. Особенности жанров научной литературы и отбор текстов на различных этапах обучения научных работников иностранному языку / Е. С. Троянская // Функциональные стили. Лингвометодические аспекты. – М.: Наука, 1985. – с. 189–201.

10. Чернявская В. Е. Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность: учеб. пособие / В. Е. Чернявская – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 248 с.

11. Ярхо А. В. Референціальний хеджінг як стратегія етикетизації у дискурсі англомовної науково-дослідницької статті: онтрактивний аналіз / А. В. Ярхо // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2010. – № 930. – С. 82–90.

12. Fachsprachen: ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft / L. Hoffmann, H. Kalverkämper, H. E. Wiegand. – Berlin: Walter de Gruyter, 1998. – 1350 S.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 811.111

А. М. Приходько

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

КОНЦЕПТОЛОГІЯ ДИСКУРСУ: АПЕЛЮВАННЯ КОНЦЕПТУ ДО ДИСКУРСІВ

Розглядається концептоцентричний патерн аналізу дискурсу, який передбачає з'ясування алгоритму взаємодії концептуальних одиниць із певною дискурсивною формацією в режимі середовища та стилю вербального спілкування.

Ключові слова: концепт, дискурс, ідіодискурс, стиль спілкування, середовище спілкування, дискурсивна профілізація.

Рассматривается концептоцентричный патерн анализа дискурса, который предполагает выяснение алгоритма взаимодействия концептуальных единиц с определенной дискурсивной формацией в режиме среды и стиля вербального общения.

Ключевые слова: концепт, дискурс, идиодискурс, стиль общения, среда общения, дискурсивная профилизация.

In the article the concept centered pattern of discourse analysis is under consideration that provides clarification of interaction algorithm of conceptual units with a certain discourse formation in the medium and style of verbal communication.

Key words: concept, discourse, idiodiscourse, communication style, medium of communication, discourse profiling.

Об'єктом епістемічної атракції цієї статті якраз і є два феномени, що становлять сьогодні найбільший дослідницький інтерес, – концепт і дискурс. Відштовхуючись від постулату про відсутність одно-однозначних відповідностей між ними, можна констатувати наявність певного роду конфігуративного дуалізму в концептуальній організації дискурсу, що дозволяє їх вивчення щонайменше у двох дослідницьких ракурсах: 1) *дискурсоцентричний* – від дискурсу до концепту (аналіз дискурсу в апелюванні до різних концептів); 2) *концептоцентричний* – від концепту до дискурсу (аналіз концепту в апелюванні до різних дискурсів). Перший підхід умовно можна назвати «дискурсивною концептологією», а другий – «концептологією дискурсу» [18; 19]. Дискурсивна концептологія передбачає вивчення ДФК у межах епістемічної перспективи «від комунікації до когнітивної семантики», де дослідницька увага концентрується на організації соціодискурсивних просторів у патерні «концепти в дискурсі». Концептологія ж дискурсу з її підходом «від когнітивної семантики до комунікації» має на увазі патерн «концепт у дискурсах», що й становить предмет нашого аналізу та визначає його мету – з'ясування алгоритму взаємодії концептуальних одиниць із соціодискурсивним середовищем.

У спеціальній літературі представлений доволі різноманітний досвід відповідного аналізу. Зокрема, це наукові напрацювання: *ВРЕМЯ* в художньому [14], *ДІККЕНС* – у мас-медіальному [5], *БІЛИЙ І ЧОРНИЙ* або *ЖИЗНЬ І СМЕРТЬ* в лірико-поетичному дискурсі [12; 17], *МУЗА* в російській поезії Срібного віку [1], концепти *HOME, FREEDOM, GENTLEMENLINESS, PRIVACY, COMMON SENSE* в англійському художньому дискурсі [8] тощо. Особливо ж це стосується ідіодискурсів: *РЯБИНА* у М. Цветаєвої [16], *МЕТЕЛЬ* в О.С. Пушкіна [22], *ЧУДАК* у М. Горького [4], *ВЕЧНОСТЬ* у Г. Іванова [21], *СОЛНЦЕ* у К. Бальмонта [10], *САМОВАР І ПОСИДЕЛКИ* у Т.Г. Шевченка [11], *ІНТРИГА І САМОТНІСТЬ* у Т. Вільямса [2]. Вочевидь, перелік можна продовжити, але загальна картина на сьогодні не зміниться: концептоцентризм, міцно тримаючись за модель «один-в-одному», не піднявся у своїх узагальненнях від опису одного-двох концептів в одному дискурсі та все ще не усвідомив необхідності вивчення шляхів і способів профілювання концепту в різних дискурсивних формаціях.

Дискурсологічне вивчення концептів у патерні організації «концепт у дискурсах» спирається на ідею того, що концепт чи поле, до якого він входить, має певного роду когнітивно-семантичну вибірковість щодо можливостей своєї актуалізації в тій чи іншій дискурсивній формації. Ця вибірковість нагадує синтаксичну валентність слова – його інгерентну здатність сполучатися або не сполучатися з іншими одиницями у процесі своєї комунікативної реалізації.

Остання може бути обов'язковою (облігаторною) і вільною, необов'язковою (факультативною). Тож і концепт має таку властивість – із тією різницею, що ця сполучуваність не має жорстких приписів, а нагадує лише тенденцію. Наприклад, автохтони Бог, віра, ікона як облігаторні одиниці релігійного дискурсу можуть вибірково актуалізуватися як аллохтони політичного, медичного, спортивного та інших дискурсів, тоді як для дозвілєвого вони будуть маловірогідними.

З іншого боку, концепти можуть преферентно актуалізуватися в одному дискурсі та поводити себе індиферентно по відношенню до іншого. Проте переважна їхня більшість не має прив'язки до якогось одного дискурсу, а може широко використовуватися в двох, трьох і більше його типах. Очевидно, таке використання залежить ще й від категоріального статусу дискурсу – його зумовленості модусом, середовищем чи стилем спілкування. Концепт має в собі певного роду потенціал, що уможливорює його апелювання до різних дискурсів.

Вивчення дискурсивних реалізацій концепту є важливим насамперед для моделювання структури концептів. Оскільки дискурс є одночасно і середовищем побутування, і інструментом об'єктивації останніх, у ньому відбувається розширення й поглиблення структури концептів, актуалізація їхніх прихованих власти-

востей, становлення їхнього стильового і/або метафоричного профілю. Дискурс уможливило включення до сфери дослідження варіативної компоненти концепту, що створюється його функціонуванням у різних типах вербальної комунікації, у різних мовленнєвих жанрах, різних ідіостилях, різних соціокультурних стратах.

Для наочності звернемося до концепт-ідеї час з метою відстежити шляхи і способи її актуалізації в різних дискурсивних формаціях.

Система членування топохронного континууму в цілому та часового зокрема є однією з основних характеристик дискурсу. Вивчення концепт-ідеї час у межах дискурсивної категорії *«стиль спілкування»* уможливило аналіз шляхів і способів його когнітивно-семантичної профілізації, а також з'ясування ергономічних і синергетичних засад взаємодії різнорівневих засобів темпорального аранжування дискурсу та впливу функціонально-комунікативних факторів на вибір часових маркерів. Добротний зразок такого аналізу в трьох типах дискурсу – розмовному, мас-медіальному і офіційно-діловому сучасної німецької мови пропонує Ю. С. Белозьорова [3].

Узгоджуючи використання різнорівневих засобів, тактико-стратегічні принципи спілкування приводять до рівноваги й гармонізації темпоральної карти дискурсу. Особливо помітним це стає у плані реалізації екзистенційного та метричного часу, а також механізмів їхньої когнітивної метафоризації. Так, розмовний дискурс з перевагою хронологічного екзистенційності тяжіє до асоціативно-образного, а офіційно-діловий із домінуванням показників метричного часу – до раціонально-логічного подання часової інформації, тоді як у мас-медіальному дискурсі використання індексів екзистенційного і метричного часу виявляється пропорційно збалансованим.

У розмовному дискурсі вибір лексико-темпоральних засобів зумовлюється міркуваннями економності, стислості та прозорості, що відбиває тенденцію до структурної компактності та прагматичної ефективності в організації темпоральної сітки дискурсу. Однак основний акцент тут робиться на емоційно-суб'єктивній оцінці подій і станів у плані їхньої часової локалізації, а тому в буденному спілкуванні переважають метричні репрезентанти часу. При цьому «лінійність», «віддаленість» і «циклічність» стають провідними концептами часової перспективи цього середовища спілкування.

У діловому дискурсі метричний аспект концептуалізації часу переважає над екзистенційним, бо саме його кількісні лексичні показники найбільшою мірою підтримують ту максимальну формалізованість і фактуальну конкретику, які є іманентною властивістю будь-якого ділового документа. Тут особливої чинності набувають концепти «тривалість» і «конвенціональність» як такі, що є об'єктивними показниками реального часу. Вони дозволяють уникнути тих недоречностей і/або двозначностей, що категорично протипоказані діловому спілкуванню.

Лексичним маркерам концепту час у публіцистичному дискурсі притаманна документальна точність, значеннєва прозорість і лаконічність, до яких додаються емоційність, образність та авторська оцінка. У такий спосіб тут набувають рівновагомості чинності лексичні індекси як екзистенційного, так і метричного часу. У ракурсі першого домінують концепти «лінійність», «віддаленість», другого – «тривалість» і «конвенціональність». Таке врівноважене співвідношення двох часових сфер диктується когнітивно-комунікативною специфікою публіцистики, яка вимагає, з одного боку, об'єктивності в поданні часової інформації, а з другого – наявності емотивних імпульсів щодо суб'єктивної презентації подій, у тому числі й метафоричного порядку.

Активний процес метафоризації часових відношень спостерігається в розмовному дискурсі з його підвищеною експресивністю. Менш активно, але послідовно використовується когнітивна метафора в мас-медіальній комунікації,

особливо в авторському мовленні, якому притаманні емоційно-оцінні конотації. Асоціативно-образне осмислення часу як суб'єкта (*die Zeit triumphiert*) чи об'єкта дії (*Zeit verträdeln / erobern / stehlen*), його буттєво-акціональна характеристика (зв'язок з ідеєю руху, потоку – *Zeit vergeht / fließt, der kommende Tag*), що преважують при утворенні метафор часу, націлені в буденному спілкуванні та публіцистиці на здійснення персуазивного впливу на адресата. Для офіційно-ділового дискурсу метафоризація часу не характерна.

Когнітивно-комунікативні засади реалізації концепт-ідеї час у мовленні скеровуються законами синергетики. Взаємодія різнорівневих засобів його аранжування в дискурсі є результатом самоорганізації системи, яка ставить перепони всіляким ентропійним процесам, у тому числі й тим, що призводять до дезактуалізації темпоральної інформації. Узгоджуючи використання граматичних, лексичних і лексико-граматичних маркерів, синергетичні сили врівноважують і гармонізують шляхи та способи реалізації часових відношень у темпоральній карті дискурсу.

Дискурсивна профілізація часу в межах категорії «*середовище спілкування*» відрізняється ще більшою своєрідністю: подібно до «дволикого Януса», феномен час постає тут у вигляді власне-концептивного і дискурсивного феноменів. Дискурсивний час – один з інструментів виконання більш-менш віддалених комунікативних завдань, регулятор інтенсивності текстопородження і якості породжуваних текстів, концептивний же час пов'язаний скоріше із суспільним ідеалом, проголошуваним у рамках певної соціокультури [20, с. 107-109].

У політичному дискурсі концептивний час є лінійним і дискретним. Основною міткою на шкалі часу цього дискурсу є така подія, як вибори. Вибори – це важливий елемент концепту час: вибори будь-якого рівня представлені тут як поворотна подія, від результату якої залежить майбутнє адресатів політичних текстів (насправді, результати впливають не на буття клієнтів, а на долю агентів цього дискурсу). Лінійність часу в цьому випадку супроводжує потенційна можливість як прогресивного його руху (перемога своєї партії), так і регресивного (перемога суперників). Вибори є також значущим фактором дискурсивного «політичного часу»: по мірі їх наближення текстовий потік стає все більш інтенсивним, відбувається ряд змістовних змін у породжуваних текстах (наприклад, підвищується категоричність висловлень, більш чіткою стає тенденція до інвективності). «Політичний час» – циклічний: після виборів інтенсивність комунікативних подій різко падає, щоб знову зрости при наближенні нових виборів.

У рамках рекламного дискурсу концептивний час також членується на два основні періоди: до купівлі рекламованого товару / послуги (час вагань і проблем), після купівлі (час відродження і процвітання). Однак, на відміну від політичного, цей дискурс орієнтований не на здійснення колективним його клієнтом глобального одномоментного вчинку (голосування), а на нескінченну низку ідентичних дій окремих індивідів (покупки), тому дискурсивний час тут недискретний, а інтенсивність його впливу постійна. Єдиний фактор членування «рекламного часу» пов'язаний із паразитарною природою реклами, яка прагне захопити саме ті точки часо-простору, в яких кількість потенційних реципієнтів максимальна («прайм-тайм»).

Концепт час у релігійному дискурсі залежить від цінностей конкретної релігії (наприклад, для християнства це лінійний час із початковою й кінцевою точками). Перевага ритуальності зумовлює регулярність повтору всіх комунікативних дій через фіксовані відрізки часу (недільна меса в католицизмі, інтервалізація життєвого світу від саббату до саббату в іудаїзмі, намаз у мусульманстві – молитва п'ять разів на день і читання Корану). Регулярна інтенсифікація спілкування відбувається й під час релігійних свят. «Релігійний час» також циклічний, але, на відміну від політичного, початок і кінець циклу орієнтовані не на майбутню

подію (вибори), а на події, що вже відбулися в минулому (Великдень – воскресіння Ісуса, Саббат – останній день тижня, Рамадан – місяць, коли Коран був явлений Мухамеду).

Для педагогічного дискурсу характерне двояке ціннісне ставлення до часу. З одного боку, будучи спрямованим на соціалізацію індивіда, цей дискурс у всьому дотримується прийнятих у суспільстві ідеологічних установок, що не може не відбитися на формуванні концепту час. З другого, незалежно від правлячої ідеології, тут імпліцитно присутнє уявлення про час як про лінійний рух у напрямі прогресу, оскільки сама ідея освіти ґрунтується на можливості позитивного розвитку індивіда в часі (збагачення знаннями, духовне вдосконалення). Ця поступальна лінійність відбивається й у «педагогічному часі»: поступово ускладнюється зміст спілкування (матеріал, що викладається), вводяться нові жанри спілкування, що вимагають більш високої комунікативної компетенції (уроки-дискусії в старших класах).

Таким чином, концепт час у комунікативному середовищі має дві іпостасі: власне концептивну і дискурсивну. У кожній із них він стає об'єктом специфічної рефлексії з боку агентів і клієнтів дискурсу, в результаті чого набуває подальшої спеціалізації («політичний час», «діловий час», «рекламний час», «побутовий час», «релігійний час», «юридичний час», «педагогічний час»), модифікується і навіть термінологізується («художній час»). У різних дискурсах концепт час профілюється по-різному за рахунок широких аранжувальних можливостей мови, у тому числі й метафоризації. Актуалізуючи в дискурсі приховані від безпосереднього спостереження властивості, концепт-ідея час поповнюється додатковими понятійними ознаками, збагачується яскравими образами, розширює свій ціннісний епістрат. У такий спосіб концепт час набуває нових граней, конотацій та асоціацій.

За аналогією до запропонованого можуть бути піддані аналізу й інші концепти – категоріальні (наприклад, простір, буття, життя), теософські (краса, гармонія, добро, гріх), телеономні (щастя, любов), емотивні (радість, подив) тощо, де предметом наукової рефлексії може стати дискурсивно зумовлена варіативність концепту, втілена різними мовними засобами.

Вивченню специфіки дискурсивної реалізації теософського концепту рос. КРАСОТА і англ. BEAUTY присвятила своє дослідження Ю.В. Мещерякова, де основним предметом аналізу стала їхня естетична оцінка в чотирьох типах комунікації – художній, мас-медіальній, розмовній і карнавальній [15].

Мовна репрезентація естетичної оцінки в концепті КРАСА розпадається на спеціалізоване його втілення у двох іпостасях: контрастній (ПРЕКРАСНЕ vs. ПОТВОРНЕ) і комбінованій (у частоті зустрітваності з концептами ДОБРО, ЗЛО, ЗОВНІШНІСТЬ, ПРИРОДА, МИСТЕЦТВО, ЗДОРОВ'Я, ДУША, РОЗУМ). Загальнокультурні ознаки концепту КРАСА в межах позитивної естетичної оцінки зводяться до відповідності з ідеалом, наявності інтенсивних уточнень, характеристики гарної зовнішності (визнання можливих моральних недоліків при зовнішній красі), а в межах негативної – до страху перед негарною та зневаги до пересічної зовнішності.

Концепт КРАСА уникає прямих іменникових номінацій, онтологізується опосередковано через об'єкт, якому приписуються ті чи інші атрибути краси шляхом використання ад'єктивних, фразеологічних, метафоричних та інших її субститутів, які зі своїм безмежним інтерпретативним потенціалом здатні розлого маркувати ознаковий простір концепту КРАСА. Пор. англ.: *perfect, fine, nice, charming, attractive, lovely, splendid, brilliant, exquisite, delightful, handsome, good-looking, magnificent, stately, princely, excellent, slender, terrific, terrifically, grand, grandly, improve, picturesque, decorate, adorn, ornate, immaculate, dainty, comely, stunning, ripping, shapely, superb, gorgeous, embroider, shining, glossy, sleek, dazzling, knockout, flawless, enchanting, captivating, fascinating, delicious, grace, graceful, gra-*

cious, glory / glorious, elegant, golden, style та багато інших. Подібні синонімічно-інтерпретативні ряди існують у логосфері культури і для його негативного корелята (потворне) у будь-якій природній мові.

Інваріантні риси концепту КРАСА інтерпретуються в різних типах дискурсу варіативно в якісному відношенні, але майже однаково в кількісному: висловлювання з позитивною оцінкою завжди значно перевершують висловлювання з негативною. При цьому порівняно з художнім і публіцистичним найбільшою їхньою кількістю вирізняється розмовний дискурс. Цей факт пов'язаний, з одного боку, з естетичним призначенням художньої літератури, а з другого – з тенденцією до табування краси в повсякденності.

У розмовному дискурсі концепт КРАСА об'єктивується обмеженою кількістю стереотипних вербальних реакцій замилювання й відрази стосовно предмета естетичної оцінки. У цьому дискурсі концепт КРАСА має тенденцію до порівняння із творами мистецтва, божеством, квітами й зірками, гарними птахами і тваринами. Некрасива зовнішність людини уподібнюється брудній, відразливій тварині. Частим порівнянням потворних об'єктів є СМЕРТЬ і смертний ГРІХ. Для російської мовної свідомості більшу значимість має здоров'я як підстава краси, для англійської – визнання її ефемерності, що корелює з усталеними уявленнями англійців про молодість як фактор краси. В обох мовах послідовно культивується ідея оманливості краси, що аргументується у зв'язку з користю та мораллю як негативними протичленами зіставлення: *fair without, false within; fair face may hide a foul heart; снаружи красота, внутри пустота; не та мила, что хороша, а та мила, что по сердцу пришла; родилась пригожа, да по нраву негожа; в уборе и пень хорош*.

В англійському художньому дискурсі акцентується суб'єктивно-емоційна відносність у позитивній кваліфікації краси (*Beauty dies and fades away, but ugly holds its own; Beauty is a living thing; Good fame is better than a good face; Handsome is as handsome does*). Для негативної оцінки таке протиставлення неактуальне, оскільки будь-яка оцінка є емоційно маркованою. У російському художньому тексті доволі значущим є протиставлення зовнішньої та внутрішньої краси, зовнішнього і внутрішнього неподобства. Досить часто тут проводиться ідея про наявність доброї душі в негарній зовнішності. Це відповідає російській етнокультурній традиції протиставляти красу зовнішню і красу внутрішню. При цьому номінативна щільність зовнішньої краси в художньому дискурсі перевершує відповідний показник краси внутрішньої.

Естетичний профіль концепту КРАСА в карнавальному дискурсі зводиться лише до зовнішності людини. Висміюються дурні красуні й люди, що марно намагаються виглядати краще, ніж вони є насправді. В англійських анекдотах різко негативно, іноді цинічно характеризуються люди з дефектами зовнішності та люди похилого віку, у російських предметом жартів зазвичай стає невідповідність між потугами пересічних чоловіків домогтися уваги гарних жінок і даремність спроб поліпшити свою зовнішність.

У такому кросдискурсивному феномені, як афоризм, концепт КРАСА моделюється у скопусі його виняткової цінності у зв'язку з іншими цінностями (*Beautiful people are forgiven more often than the rest; Красота – это форма, ставшая прозрачной и раскрывшая дух. Это дорога от формы к духу*). Разом із тим афоризми постійно педалюють ідею оманливості жіночої краси (*Женская красота увековечена бюстом; Не так страшна женщина, как она себя малюет*). Очевидно, авторами таких висловів могли бути чоловіки, які постраждали від жорстоких красунь. В англійських афоризмах проголошується єдність краси, волі й радості, з одного боку, та акцентується увага на її ефемерності й беззахисності, невмінні та/або небажанні людей бачити й цінувати красу – з другого (*Beauty is only a skin deep; All that's beautiful drifts away like the waters*). Російські мислителі підкрес-

люють в афоризмах ідею єдності КРАСИ і ДОБРА, КРАСИ як ГАРМОНІЇ і ПРАВДИ, КРАСИ як принципу світобудови: *Красота спасет мир* (Ф.М. Достоевський); *Не всякая правда – красота, но всякая красота – правда* (К.С. Станіславський); *То, что радует, называется красотой, любовь как предмет созерцания есть красота* (П.А. Флоренський); *Прекрасное и красивое в человеке немыслимо без представления о гармоническом развитии организма и здоровья* (М.Г. Чернишевський).

У дискурсивній профілізації концепту КРАСА чітко відбивається й ідіоетнічна компонента в її позитивній і негативній кваліфікації. В англомовному дискурсивному просторі позитивна естетична оцінка в більшості номінацій характеризує об'єкт комплексно, виділяючи в ньому ознаки віку, здоров'я, якості виготовлення, дорожнечі, відповідності моральним нормам. Важливою відмінністю російської лінгвокультури є підкреслення зачарування, чудесної сутності краси. Прекрасне не вибирається, а дане людині як дарунок. При негативній оцінці краси англійською лінгвокультурою найбільш актуальними є ознаки заподіяння збитку зовнішності, необробленості, відсутності прикрас. Важливою характеристикою англомовного уявлення про потворне є підключення ознак відрази, злиденності, бруду. Воно постає в менталітеті англійців як результат неправильної поведінки людини.

Підводячи підсумок, зазначимо, що дискурсивна профілізація окремо взятого концепту свідчить про багатогранність і потенційну невичерпність його духовних і ціннісних властивостей. Це зумовлюється двома синергетичними факторами: з одного боку, концепт завжди багатше тих ознак і властивостей, які виявляє в ньому суб'єкт, що апелює до нього; з другого боку, концепт є об'єктом постійної рефлексії агентів дискурсу, а тому він неодмінно піддається регулярному осмисленню і переосмисленню. У результаті постійних «інтелектуальних атак» у комунікативній практиці концепт збагачується новими властивостями, ознаками і ризиками.

Оскільки концепти можуть бути соціальними, особистісними, національно специфічними і загальнолюдськими, вони «живуть» у контекстах різних типів свідомості – побутової, наукової, офіційно-ділової, художньої тощо. Звідси впливає, що аналіз контекстів / дискурсів, у яких функціонує слово, є необхідною умовою для виявлення його концептуальної специфіки.

Окреслена специфіка ситуативно стійких дискурсивних конфігурацій концептів у рамках середовища і стилю спілкування виглядає цілком дієздатною в синхронному зрізі. Але сам по собі дискурс не є захололим комунікативним феноменом. У своїй поступальній динаміці він живе й розвивається за об'єктивними законами природи, суспільства і мислення, разом із якими безупинно уточнюються, модифікуються й видозмінюються і самі концепти, і їх конфігурації в дискурсі, вивчення чого може стати перспективним напрямом концептології дискурсу.

Бібліографічні посилання

1. Бабурина М. А. Концепт «муза» и его ассоциативное поле в русской поэзии Серебряного века : автореф. дис... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 / М. А. Бабурина. – СПб, 1998. – 19 с.

2. Байоль О. В. Драматургічний дискурс Теннессі Вільямса : комунікативно-когнітивний аспект : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. В. Байоль. – К. : КНУ ім. Т. Г. Шевченка, 2008. – 21 с.

3. Белозьорова Ю. С. Когнітивно-дискурсивна концептуалізація часу в сучасній німецькій мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 «Германські мови» / Ю. С. Белозьорова. – Запоріжжя: ЗДУ, 2005. – 22 с..

4. Борисова М. Б. Концепт «чужак» в художественном мире М. Горького / М. Б. Борисова // Говорящий и слушающий : языковая личность, текст, проблемы обучения: материалы Междунар. науч.-

метод. конф. – СПб. : Союз, 2001. – С. 362–370.

5. Борисович О. В. Концепт «Дікенс» у мас-медійному літературно-критичному дискурсі / О. В. Борисович // Мовні і концептуальні картини світу: зб. наук. пр. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2006. – Вип. 17. – С. 43–47.

6. Воркачев С. Г. Российская лингвокультурная концептология : современное состояние, проблемы, вектор развития / С. Г. Воркачев // Изв. РАН. Серия литературы и языка. – М., 2011. – Т. 70, № 5. – С. 64–74.

7. Воробйова О. П. Концептологія в Україні : здобутки, проблеми, прорахунки / О. П. Воробйова // Вісн. КНЛУ. Серія «Філологія». – К. : КНЛУ, 2011. – Т. 14, № 2. – С. 53–64.

8. Єсипенко Н. Г. Вербальний профіль і концептуальна структура англосаксонських культурних концептів : когнітивно-квантитавний підхід / Н. Г. Єсипенко. – Чернівці : Золоті литаври, 2012. – 320 с.

9. Карасик В. И. Языковая кристаллизация смысла / В. И. Карасик. – Волгоград : Парадигма, 2010. – 422 с.

10. Колокольцева Т. Н. Генерализующий концепт «солнце» в идиостиле К. Бальмонта / Т. Н. Колокольцева // Проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. – Волгоград : Перемена, 2003. – Ч. 2. – С. 242–245.

11. Космеда Т. А. Русские культурные концепты в «Дневнике» Т. Г. Шевченко : «посиделки», «самовар» / Т. А. Космеда // Учен. зап. Таврич. нац. ун-та им. В. И. Вернадского. Серия «Филология». – Симферополь, 2002. – Т. 15, № 1. – С. 80–84.

12. Кузьміна О. Б. Поетична семантика концептів «БІЛИЙ» – «ЧОРНИЙ» (на матеріалі української лірики першої третини ХХ сторіччя) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 / О. Б. Кузьміна. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005. – 21 с.

13. Медведева Т. С. Ключевые концепты немецкой лингвокультуры : монография / Т. С. Медведева, М. В. Опарин, Д. И. Медведева. – Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2011. – 160 с.

14. Мельникова Е. А. Метафорическая реализация концепта «время» в художественном дискурсе / Е. А. Мельникова // Вісник Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2005. – № 667. – С. 3–9.

15. Мещерякова Ю. В. Концепт «красота» в английской и русской лингвокультурах : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.20 / Ю. В. Мещерякова. – Волгоград, 2004. – 235 с.

16. Морозова И. А. Концепт «рябина» в стихотворениях М. Цветаевой / И. А. Морозова // Филология и культура. – Тамбов : ТГУ, 2003. – С. 450–452.

17. Пономарева Е. Ю. Концептуальная оппозиция «жизнь – смерть» в поэтическом дискурсе (на материале поэзии Д. Томаса и В. Брюсова) : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.19 / Е. Ю. Пономарева. – Тюмень : ТюмГУ, 2008. – 24 с.

18. Приходько А. Н. Типологическая и системно-полевая организация концептосферы / А. Н. Приходько // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Серия «Филологические науки». – 2006. – № 5 (18). – С. 3–11, 17.

19. Приходько А. Н. Концепт «Ordnung» как мерная единица немецкого этнического менталитета (лингвокультурный аспект) / А. Н. Приходько // Vita in lingua: к юбилею профессора С. Г. Воркачева / отв. ред. В. И. Карасик. – Краснодар : Атриум, 2007. – С. 158–171.

20. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и таконцепты / Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Перемена, 2004. – 290 с.

21. Тарасова И. А. Концепт «вечность» в поэтическом мире Г. Иванова / И. А. Тарасова // Предложение и слово : парадигматический, текстовый и коммуникативные аспекты. – Саратов : Изд-во Сарат. пед. инст., 2000. – С. 215–221.

22. Хайчевская Т. А. Концепт «метель» и его диалектическое осмысление в одноименной повести А. С. Пушкина / Т. А. Хайчевская // Менталитет. Концепт. Гендер. – Кемерово : Кузбассвузиздат ; Landau : Empirische Pädagogik, 2000. – С. 145–147.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

Л. В. Сазанович

*Запорізький державний медичний університет***МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМАЛЬНОГО АНАЛІЗУ ФОЛЬКЛОРНОГО ТЕКСТУ**

Розглядаються існуючі структурально-типологічні практики, використання яких надає науковцям можливість абстрагуватися від конкретики фольклорного матеріалу та вийти на рівень широких узагальнень.

Ключові слова: формальний аналіз, структуралізм, функція, наративний сегмент.

Анализируются существующие структурально-типологические практики, применение которых позволяет абстрагироваться от конкретики фольклорного материала и перейти на уровень широких обобщений.

Ключевые слова: формальный анализ, структурализм, функция, нарративный сегмент.

This paper analyzes existing structurally-typological practices, the application of which enables the researcher to abstract from the specifics of folklore material and go to the level of the broad generalizations.

Key words: formal method, formalism, structuralism, function, narrative segment.

Питання методології формального аналізу тексту, що належить до актуальних завдань фольклористики, багаторазово порушувалося у працях вітчизняних та зарубіжних науковців [1–13].

Предмет дослідження у цій статті – фольклорний текст, об'єкт дослідження – методологія формального аналізу тексту.

Серед розмаїття вже усталених наукових методів аналізу фольклорного тексту саме методологія формального аналізу викликає жвавий інтерес науковців: з одного боку, не вщухають нарікання щодо надто високого рівня абстрагування, а з іншого, як зауважує А. Рафаєва, саме ці методи дають можливість складати показники елементарних фольклорних сюжетів, класифікувати елементарні сюжети й мотиви, створювати банки даних усіх варіантів фольклорного твору з урахуванням рубрик [8], визначати глибинні моделі організації фольклорного твору.

Успіхи сучасних досліджень структуральної фольклористики стали можливими завдяки теоретичним набуткам попередніх поколінь знавців літератури й фольклору, які наприкінці XIX – початку XX ст. відчули гостру необхідність переходу від збирання фактів до їхнього аналізу та синтезу. Так, академік В. Перетц із приводу нових наукових горизонтів наголошує: головне завдання дослідника – вивчення «формального боку» твору, «того, «як» висловив поет свою ідею, а не того, «що» висловив він» [5, 221].

Перший практичний досвід формального аналізу представлено В. Проппом у всесвітньо відомій праці «Морфологія казки». Згідно з уявленнями В. Проппа, казковий сюжет можна змодельовати, а базовими концептуальними кванторами змісту чарівної казки постають генералізовані образи персонажів. Автор обирає «функцію» (термін теоретика російського формалізму В. Тинянова) одиницею аналізу казкової сюжеттики. Далі В. Пропп установлює коло повторювальних функцій дійових осіб, кожній з яких присвоюється позначення. За допомогою цих функцій сюжет кожної казки фіксується у вигляді моделі з високим рівнем абстракції – лінійної синтагматичної послідовності функцій. В. Пропп пропонував визначати персонаж як «пучок функцій», вважаючи при цьому, що «номенклатура та атрибути дійових осіб належать до несталих величин казки» [7, с. 79]. Видатний фольклорист підкреслює, що одні й ті самі функції можуть здійснюва-

тися різними персонажами, а персонаж може виконувати різні функції. Визначивши найчастотніші групи синонімічних за суттю функцій, В. Пропп знаходить для кожної з них скорочене означувальне: «вихід»; «заборона»; «порушення»; «вивідування»; «видача»; «підступ»; «підсобництво» тощо (Переклад функцій українською мовою здійснено С. Росовецьким [9, с. 157]). Усього В. Пропп виділяє 31 функцію (дію) і 150 статичних елементів (суб'єктів та об'єктів дії), у комбінацію яких, на його думку, вписується практично будь-яка казка. На цій підставі виводиться поняття парадигми тексту і стверджується, що на найвищому рівні узагальнення всі чарівні казки індоєвропейців мають єдиний сюжет.

Широкого визнання ідеї В. Проппа набули лише в 60–70 рр. XX ст., коли під впливом успіхів структуральної лінгвістики з'явилися розвідки таких учених, як А.Дандіс, К.Бремон та більш пізніх послідовників В.Проппа, таких як А. Греймас [1].

При цьому аналіз проводився на різних текстових рівнях. Приміром, К. Леві-Строс, Є. Кьонгас-Маранда, Є. Мелетинський досліджували «верхній», надабстрактний рівень метамови фольклорного тексту. Однак при цьому практично руйнується саме зв'язок із текстом. За цих обставин згадані праці враховуються, але детально не розглядаються в нашому дослідженні. Головна увага приділяється розвідкам, які мають методологічну значущість для текстологічного аналізу фольклорного тексту.

Отже, у моделі К. Бремона виокремлюються шість функцій, які, на думку вченого, узагальнюють більш конкретні функції В. Проппа: погіршення; покращення; недостойна поведінка; покарання; заслуга; винагорода. К. Бремон пропонує вважати функцією не тільки акцію персонажу, а й взагалі будь-яку подію, що трапляється з персонажами і де вони постають як суб'єкти чи об'єкти [11].

Х. Ясон у циклі праць, присвячених структурі фольклорних текстів, виділяє суб'єкт та об'єкт кожної дії або послідовності подій та розвиває модель, яка спирається на аналіз оповідання за ходами. Для того, щоб побудувати цю модель, авторка виділяє дві базові одиниці: акція та казкова роль, завдяки яким задається поняття функції. Функція розуміється тут як одиниця, що складається з однієї акції та двох абстрактних ролей – героя й дарувальника. Кожен із виконавців указаних ролей може бути і суб'єктом, і об'єктом цієї акції. Таким чином, функція має такий вигляд: Функція = Суб'єкт → Дія → Об'єкт. Елементи оповідання, що не відповідають опису ходу, розглядаються як зв'язки: інформаційні та перетворювальні. Отже, у моделі ізраїльської дослідниці більша частина виділених В. Проппом функцій потрапляє до розряду зв'язок. Насамперед це стосується трансформаційних зв'язок [13].

У монографії «Історичний розвиток структур і семантики казок» Б. Кербеліте автор пропонує одиницею наративного аналізу вважати елементарні сюжети, що класифікуються відповідно до намірів героя. За концепцією Б. Кербеліте, елементарні сюжети складаються з ініціальної ситуації, однієї або кількох акцій персонажів оповідання, серед яких вирізняються головна акція героя, що визначає весь елементарний сюжет, і завершальна ситуація. У кожному елементарному сюжеті беруть участь, як правило, дві чи більше дійових осіб (герой та антипод); також можлива участь другорядних персонажів, які, однак, не беруться до уваги на більш абстрактному рівні аналізу. Крім того, існує коло елементарних сюжетів, де антипода немає, а герой зіштовхується з певною закономірністю. Розподіл за ролями залежить від конкретної ситуації в оповіданні. На думку Б. Кербеліте, виокремлення та систематизація намірів або цілей головних героїв може бути підґрунтям для класифікації елементарних сюжетів [3].

С. Фотіно та С. Маркус у статті «Граматика казки» намагаються «накреслити можливість використання принципу полісемії художнього тексту з урахуванням вимог наукового аналізу цього тексту» [10, с. 275]. Для цього казки опису-

ються у вигляді послідовності сегментів-подій. За допомогою операцій семантичного прирівнювання, скорочення та об'єднання сегменти-події трансформуються в наративні сегменти. Останні описують оповідання у досить загальному вигляді, що дає змогу визначити будову казки та виявити повтори, симетрії тощо. На думку авторів розвідки, «породжувальна типологія забезпечує не лише єдиний, а й по суті глобальний засіб порівняльної оцінки структури народних оповідань», яка також допомагає зрозуміти глибинний зв'язок між тенденціями до симетрії та повторами – «цих двох основ будь-якого народного наративу» [10, с. 313].

Отже, у розглянутих працях автори ведуть свій пошук від синтагматичного аналізу до прагматичного чи семантичного.

Також заслуговують на увагу праці, присвячені вирішенню вузьких проблем у руслі ідей В. Проппа. Варто згадати, наприклад, статтю А. Дандіса, в якій дослідник відзначає, що основу африканських казок про трікстера становить зміщення від дружніх відносин між двома персонажами до ворожнечі [12].

Плідний досвід формального вивчення фольклору накопичено представниками Центру типології та семіотики фольклору Російського державного університету на чолі із С. Неклюдовим, А. Топорковим, А. Рафасвою та ін. Так, у праці «Сюжетно-мотивний склад російського епосу: моделі епічного наративу» Н. Петров намагається визначити «загальний знаменник», навколо якого стягувалися б комплекси змістовних одиниць. Автор висуває таку гіпотезу: билина вибудовується з простих фабульних елементів (елементарних сюжетів), які під час формування епічного тексту становлять своєрідну історично-біографічну послідовність. Елементарні сюжети, подібні за персонажною структурою (на рівні ролей) і центральною акцією героя (на семантичному рівні), групуються автором у сюжетні типи, пов'язані з певною топікою, а сукупність таких сюжетів формує моделі епічного наративу. На думку Н. Петрова, набір базисних сюжетів є певним «морфологічним максимумом», вихід за межі якого для носіїв епічної традиції є неможливим або обмежено можливим в умовах появи регіональних епічних трансформацій» [6].

Зазначимо, що більшість праць, які спираються на «Морфологію казки», присвячені текстам більш складним, ніж казка, наприклад, у кінематографії. Так, у монографії Н. Зоркої викладені результати аналізу більш ніж двох тисяч фільмів російського виробництва, створених протягом 1900–1910 рр. Авторка зазначає, що при всій різноманітності матеріалу в кінематографічній драмі має місце досить частотна функція – зваблення і, відповідно, спокусник. Поява саме цієї постані зумовлює подальший розвиток ситуації, саме вона є інваріантом, який надає можливість визначити інші повторювані функції. Дослідниця виокремлює двадцять чотири постійні функції [2].

У розвідці О. Новік «Система персонажів російської чарівної казки» здійснено спробу описати систему персонажів власне в тому вигляді, як вона представлена у чарівній казці, незалежно від її «коренів». До головних положень концепції О. Новік належать такі: 1) розрізнення двох рівнів: рівня дійових осіб або діячів (герой, шкідник тощо) та рівня власне персонажів, тобто дійових осіб у їхньому семантичному значенні; 2) опис «*dramatis personae*» незалежно від тієї ролі, яку вони виконують у сюжеті; 3) усі персонажі розглядаються як персоніфікації певних якостей чи станів. У трактуванні О. Новік семантичні характеристики, якими наділяються персонажі, відповідають конфліктам, у яких персонажі беруть участь, а сам персонаж визначається як «...втілення тих семантичних ознак, які створюють конфліктні ситуації і розкриваються в межах епізоду або всього сюжету» [2, с. 125]. Інакше кажучи, персонаж розглядається тут як «пучок ознак», а не «пучок функцій», як пропонував В. Пропп.

Таким чином, докладний огляд світового досвіду фольклористів щодо проблеми типового надає можливість зробити висновок, що з усіх існуючих на цей

час підходів до аналізу фольклорного матеріалу саме формальні методи дають змогу визначити форми та механізм стереотипізації, а також виявити глибину моделі організації фольклорного тексту.

Бібліографічні посилання

1. **Греймас А.** Структурная семантика: Поиск метода / Альгирдас Ж. Греймас ; науч. ред. К. Акопян ; пер. Л. Зимина. – М. : Академический Проект, 2004. – 368 с.
2. **Зоркая Н. М.** На рубеже столетий: у истоков массового искусства в России 1900–1910 годов / Н. М. Зоркая. – М. : Наука, 1976. – 318 с.
3. **Кербелите Б.** Историческое развитие структур и семантики сказок: на материале литовских волшебных сказок / Б. Кербелите ; отв. ред. В.М. Гацак. – Вильнюс : Вага, 1991. – 381 с.
4. **Новик Е. С.** Система персонажей русской волшебной сказки / Е. С. Новик // Структура волшебной сказки : сб. ст. ; Рос. гос. гуманитар. ун-т, Ин-т высш. гуманитар. иссл. – М. : РГГУ, 2001. – С. 122–160.
5. **Перетц В. Н.** Новая метода вивчення казки / В. Н. Перетц // Етнограф. вісник. – 1930. – Кн. 9. – С. 187–195.
6. **Петров Н. В.** Сюжетно-мотивный состав русского эпоса: модели эпического нарратива ; автореф. дис... канд. филол. наук : спец. 10.01.09 «Фольклористика» / Н. В. Петров. – М., 2007. – 26 с.
7. **Пропп В. Я.** Морфология сказки / В.Я. Пропп. – 2-е изд. – М. : Наука, 1969. – 168 с.
8. **Рафаева А. В.** Еще раз о структурно-семиотическом изучении сказки [Электронный ресурс] / А. Рафаева, Э. Рахимова, А. Архипова // Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика: виртуальная мастерская / руководитель мастерской С. Ю. Неклюдов. – Режим доступа: <http://www.ruthenia.ru/folklore/arhipovarafaeva.htm>.
9. **Росовецький С. К.** Український фольклор у теоретичному висвітленні : підруч. / С.К. Росовецький. – К. : Київ. ун-т, 2008. – 623 с.
10. **Фотино С.** Грамматика сказки / С. Фотино, С. Маркус // Зарубежные исследования по семиотике фольклора : сб. ст. ; сост. Е. М. Мелетинский, С. Ю. Неклюдов ; пер. Т. В. Цивьян. – М. : Наука, 1985. – С. 275–315.
11. **Bremon C.** The Morphology of the French Fairy Tale: Ethical model / Claude Bremon // Patterns in Oral Literature [Текст] / [ed. by H. Jason, D. Segal]. – The Hague : P.: Mouton, 1977. – XII, 334 p.
12. **Dundes A.** The Making and Breaking of Friendship as a Structural Frame in African Folk Tales / Dundes Alan // Structural Analysis of Oral Tradition / ed. by P. Maranda and E. Kongas Maranda. – Philadelphia : Univ. of Pennsylvania Press, 1971. – P. 171–185.
13. **Jason H. A** Model for Narrative Structure in Oral Literature / Heda Jason // Patterns in Oral Literature ; [eds. Heda Jason and Dimitry Segal]. – Chicago, Ill. : Aldine, 1977. – P. 99–114.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 811.111+81'42

О. О. Саламатіна

Миколаївський національний аграрний університет

КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТ СТИЛІСТИЧНИХ ЗАСОБІВ ПУБЛІЦИСТИЧНОГО ІНТЕРВ'Ю В СУЧАСНІЙ АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Розглянуто стилістичні засоби різних рівнів, вжиті інтерв'юером та респондентом в англomовному інтерв'ю з метою максимально успішної реалізації їхніх комунікативних намірів та прагматичних настанов.

Ключові слова: комунікативний намір, прагматична настанова, лексичні засоби, морфологічні засоби, синтактико-стилістичні засоби, графічні засоби.

© О. О. Саламатіна, 2013

Рассмотрены стилистические средства разных уровней, использованные интервьюером и респондентом в англоязычном интервью с целью максимально успешной реализации их коммуникативных намерений и прагматических установок.

Ключевые слова: коммуникативное намерение, прагматическая установка, лексические средства, морфологические средства, синтактико-стилистические средства, графические средства.

The article deals with the stylistic means of different levels used by interviewer and respondent in the English-language interview for the purpose of the most successful realization of their communicative intentions and pragmatic aims.

Key words: communicative intention, pragmatic aim, lexical means, morphological means, syntactic-stylistic means, graphic means.

Зміщення фокусу наукових пошуків з «іманентної» структури мови на розуміння її як діяльності, що супроводжується ментальними процесами та слугує засобом реалізації інтенцій індивіда, зумовлює актуальність залучення текстів масової інформації до орбіти лінгвістичних досліджень, до розгляду їхніх структурних і стилістичних відмінностей. Сучасне мовознавство характеризується тенденцією до лінгвістичного вивчення інтерв'ю як одного із найяскравіших мовленнєвих жанрів узагалі та публіцистичних зокрема, що сприяють поширенню соціальної інформації на масову й дистантно розташовану аудиторію і мають чітко виражену комунікативну організацію та прагматичний потенціал. Незважаючи на велику популярність інтерв'ю та численні спроби його дослідження (Г. П. Апалат [3], М. К. Барманкулов [4], Н. М. Івкова [5], В. Д. Пельт [7], Г. Я. Солганік [11] та ін.), слід констатувати недостатню увагу науковців до комунікативного та прагматичного аспектів стилістичних засобів інтерв'ю у сучасній англомовній пресі.

Журналіст-інтерв'юер та респондент обирають мовні засоби різних рівнів з метою максимально успішної реалізації їхніх комунікативних намірів та прагматичних настанов у створюваних колективно англомовних публіцистичних текстах інтерв'ю. На вибір стилістичних мовних і немовних засобів в інтерв'ю преси впливає велика кількість суб'єктивних та об'єктивних чинників.

Об'єктивними чинниками є, наприклад, комунікативний намір та прагматична настанова журналіста, який завжди виконує в інтерв'ю соціальну роль запитувача важливої інформації, комунікативний намір респондента у разі подання інформації в офіційних та напівофіційних текстах інтерв'ю, загальні особливості (імідж) видання, в якому надруковано текст інтерв'ю, тематичний напрям тексту тощо [1, с. 93].

Суб'єктивними чинниками у виборі мовних засобів постають передусім індивідуальні риси всіх учасників комунікативної ситуації інтерв'ю. Крім того, мовна та немовна інформація тексту інтерв'ю в пресі зорієнтована на соціального адресата. Виходячи з цього, в інтерв'ю сучасної преси автори кодують інформацію засобами, які вони вважають найбільш пристосованими до соціально-типологічних та психолого-особистісних характеристик потенційного соціального адресата текстів – читача [6, с. 123].

Добір стилістичних засобів у сучасних англомовних публіцистичних інтерв'ю мотивується також належністю текстів цього жанру до публіцистичного стилю та властивими йому рисами – стандартом та експресією. Стандартизованість виявляється у доборі стилістичних засобів різних рівнів – лексичних, морфологічних, синтаксичних фігур, графічних, графіко-фонетичних, які є характерними для текстів цього жанру. Експресивність стилістичних засобів дозволяє передати емоційний, конотативний, оцінний аспект відображених у текстах інтерв'ю преси подій та фактів [9, с. 145].

Розглянемо комунікативно-прагматичні особливості стилістичних засобів різних рівнів, вжитих у текстах інтерв'ю сучасної англомовної преси.

У текстах інтерв'ю сучасної преси добір лексичних засобів реалізується згідно з двома загальними характеристиками публіцистичного стилю – стандартом та експресією. Стилiстично нейтральні лексичні засоби складають стандартизований словник текстів інтерв'ю та виступають денотатом соціально важливих реалій. Експресивні лексичні засоби, вжиті в інтерв'ю, створюють позитивний або негативний експресивний ефект. Лексичні засоби інтерв'ю англомовної преси належать переважно до загальноновживаної лексики, оскільки публіцистичні тексти розраховані на широке коло читачів, а тому мають бути пристосованими до перцептивних здібностей якомога більшої кількості потенційних адресатів [1, с. 95].

Одним із уживаних у текстах інтерв'ю сучасної англомовної преси експресивних лексичних засобів є терміни з відповідної теми або предмета інтерв'ю. Вживання термінів зазвичай сприяє успішній реалізації інформативного комунікативного наміру та прагматичної настанови автора-респондента у тексті інтерв'ю, оскільки вони усувають необхідність перифрастичного тлумачення соціальних реалій та явищ, лаконізують комунікацію за рахунок прямої, експліцитної номінації фактів та феноменів. Вибір термінів зумовлений загальною тематичною спрямованістю тексту, професійною компетенцією респондента та його зорієнтованістю на частково підготовленого до сприйняття цього тексту соціального адресата – читача. До речі, медичні терміни у сучасній англійській мові, зокрема у періодиці, часто вживаються метафорично і є важливим засобом підвищення експресивності текстів різних жанрів преси [12, с. 687]. Наприклад:

Are you willing to carry out the economic reforms that the U.S. administration seeks?

Ukraine could be compared to a sick person, lying on a table, cut up by a surgeon who lacks proper tools to finish the necessary treatment. If the world – and the U.S. in particular – waits to see what happens, the patient dies. Ukraine needs massive Western assistance (Newsweek, 20.12/2009).

Респондент вважає, що Україну можна порівняти із хворим, що його розрізав хірург, якому бракує необхідних інструментів для завершення операції і т. д. У цьому випадку він апелює до жалю й естетичного почуття читачів.

Історизми є одним із експресивних засобів, властивих текстам інтерв'ю сучасної англомовної преси. Наприклад:

You have said that if you were alive during the Third Reich, you might have found yourself in prison. Why? (Newsweek, 13.01/2010) або:

There is a certain concept in Hollywood: «Don't tell the star about the Oklahoma bombing. It'll upset them. Don't ever talk about Vietnam. It'll upset them» (Newsweek, 07.07/1997).

Згадки в наведених уривках інтерв'ю про Третій Рейх, бомбардування в Оклахомі та війну у В'єтнамі сприяють зазвичай виникненню сильних негативних емоцій у читача, чого і вимагає автор.

Автори інтерв'ю сучасної англомовної преси лаконізують тексти за рахунок аббревіатур, уживання яких дозволяє скоротити термінологічні лексичні одиниці та сприяє збільшенню інформативності текстів:

Milosevic: Well, those who you saw on TV were told to say that ... they are terrorized by those killers and kidnappers, those rapists, those narcodealers ... CNN, you know, I saw my own eyes at the beginning of this war on CNN, poor Albanian refugees walking through the snow and suffering a lot and you know in Kosovo there was spring, no snow ... CNN, Sky, BBC ... they are paid to lie (The Guardian Europe, 23.04/1999).

Абревіатури *TV, CNN, BBC* є вживаними більшістю представників сучасного суспільства і не потребують тлумачення або спеціальної підготовки адресата. Крім того, на лексичному рівні цей уривок характеризується наявністю емотивно-маркованих лексичних одиниць – *killers, kidnappers*.

Важливу комунікативну роль у текстах інтерв'ю в сучасній англомовній пресі відіграють топоніми, які надають додаткову логодейктичну інформацію і підвищують вірогідність успішної комунікації інформації тексту інтерв'ю:

But here in Washington the question is: will you act on your commitments to reform the economy? So far, not much has happened; Poland is four times further ahead than Ukraine.

I don't think it is accurate to compare Ukraine and Poland. Poland has had a more independent economy than Ukraine and experienced communism to a far lesser degree than the Soviet Union (Newsweek, 20.12/1999).

Контекст даного випадку такий: кореспондент тижневика Newsweek вважає, що Україна дуже повільно проводить економічні реформи. Інтерв'ю дає Президент України Л. Д. Кучма. Його аргументативний хід складається з тези, що не можна порівнювати Україну та Польщу. У наведеному прикладі з тексту інтерв'ю топоніми конкретизують об'єкт інтерв'ю, визначають загальні просторові маркери подій, про які йдеться у тексті.

Стилістичними засобами морфологічного рівня є особливості вживання частин мови або їхніх граматичних категорій з метою досягнення певного комунікативного або прагматичного ефекту [13, с. 184]. Наприклад, невживання артикля в головному або другорядному заголовку текстів інтерв'ю сучасної англомовної преси поширене у випадку, коли в назві інтерв'ю актуалізується комунікована раніше в тексті або на сторінці видання інформація: «*Australian pioneer with own iconic property*» (Financial Times, 30.10/2000). Відсутність артикля в назві інтерв'ю дозволяє лаконізувати мовленнєвий акт та наголосити на найбільш важливій інформації [12, с. 687].

Іншим стилістичним засобом є використання займенників. Типовим для текстів інтерв'ю в сучасній англомовній пресі є вживання особового займенника *we* (ми) для називання суб'єкта мовлення. Приміром, у вказаній назві інтерв'ю прем'єр-міністр Ізраїлю висловлює власну думку щодо положення суспільства рідної країни:

«Netanyahu: «We're making Israeli society less divided» (Business Week, 17.02/1997).

Прикметники та прислівники є одним із найуживаніших засобів надання текстам інтерв'ю сучасної англомовної преси експресивності:

Do you think it would have been a better situation if you weren't a NATO member when all this happened?

No, it would be a difficult and terrible situation because we would have no security guarantee (Newsweek, 12.04/2009). У цьому фрагменті із тексту інтерв'ю якісні прикметники *difficult, terrible* підкреслюють усю трагічність ситуації, що сталася б, якщо країна не вступила би до НАТО.

Важливу стилістичну роль відіграють морфологічні засоби актуалізації у текстах інтерв'ю дієслів сучасної англійської мови. Найбільш уживаним у текстах цього жанру є дійсний спосіб дієслова (Active Voice), головним значенням якого є вираження дії, що мала місце (або має чи матиме його) у реальному просторі та часі. Часові категорії дійсного способу дієслова сучасної англійської мови вживаються з метою максимального відтворення реального аспекту зображуваної ситуації або події [8, с. 110].

У текстах інтерв'ю в сучасній англомовній пресі поширеним є використання теперішнього часу в заголовках: «*An activist goes global*» (Newsweek, 10.03/2004). Цей засіб сприяє підкресленню важливості обраної теми на даний момент. Уживання теперішнього часу дійсного способу для опису минулої дії або кількох минулих послідовних дій на тлі минулих часів є стилістичним засобом, який надає тексту динамізму. Теперішній та майбутній час дозволяють описати факт чи подію у проспективній спрямованості, як розгорнуту у просторі та часі: «*As Internet evolves, not all will be winners*» (The Wall Street Journal Europe, 11.10/2010).

Наказовий спосіб є характерним як для мовленнєвого акту журналіста-інтерв'юера, так і для мовленнєвого акту респондента: «*Be true to what you are*» (Newsweek, 25.10/1999). Респондент може також уживати дієслово у першій особі множини наказового способу, аби повернути себе та інтерв'юера до початку комунікованого тексту й витоків проблеми, що склалася. Порівняно з можливою в даному контексті другою особою множини перша особа репрезентує наказ респондента у менш категоричній формі – як ввічливу пропозицію розглянути питання разом.

Синтактико-стилістичні засоби вживаються у текстах інтерв'ю преси з метою успішної комунікації на рівні синтаксичної організації [1, с. 98].

Одним із поширених синтаксичних засобів реалізації англomовних публіцистичних інтерв'ю є еліптичні речення. Вони дозволяють лаконізувати тексти інтерв'ю сучасної англomовної преси та сприяють підвищенню їхньої інформативності: *Merrill's Galley on managing money, mergers* (The Wall Street Journal Europe, 07.09/1998), *Rubin on rescuing Asia* (USA Today, 20.01/1998), *Algeria on the brink* (Newsweek, 14.04/2001).

Синтаксичні конструкції з різними видами підрядного та сурядного зв'язку відбивають експресивно насичені та конкретизуючі мовленнєві акти, беруть участь у формуванні міжперсональної модальності довіри, що в результаті приводить до більш успішної реалізації комунікативного інформативного наміру авторів відповідного тексту інтерв'ю преси. Зв'язні синтаксичні конструкції сприяють послідовному, логічно та дійктивно зумовленому інформуванню адресата і спостерігаються передусім у текстах аналітичних інтерв'ю в сучасній англomовній пресі [6, с. 131].

Уживання засобу прямої мови у публіцистичних інтерв'ю свідчить про їхню вторинність. Пряма мова є типовим синтактико-стилістичним засобом, який підвищує загальну інформативність тексту в пресі та вірогідність комунікованої інформації за рахунок її незмінюваності [8, с. 120]. Крім того, у заголовках-цитатах респондент зазвичай представлений особовими займенниками *we*, *I*, наприклад: «*We have no illusions*» (Newsweek, 28.10/2011); «*With Pakistan we've opened a new chapter*» (Time, 05.05/1997); «*Madam, I was hurt very much*» (Time, 08.06/2005); «*I didn't buy anyone*» (Newsweek, 02.12/1999); «*I am very, very, very upset*» (Time, 28.09/2010).

Непряма мова традиційно використовується для створення ефекту інформативно насиченої комунікації [8, с. 122].

Графічні засоби залучаються для візуального оформлення тексту. Важлива комунікативна роль графічних засобів у текстах інтерв'ю сучасної англomовної преси пояснюється тим, що властиві усному спонтанному мовленню та усним інтерв'ю інтонація, жести, зовнішній вигляд, присутність комуніканта тощо відсутні у друкованих текстах інтерв'ю. Натомість графічні засоби надають можливість закодувати візуально вичерпну немовну інформацію щодо відповідного інтерв'ю [2, с. 71].

Засоби графічного візуального оформлення включають до себе особливості шрифту, додаткове графічне оформлення, знаки пунктуації тощо. У текстах інтерв'ю сучасної англomовної преси пунктуаційні знаки застосовуються не лише згідно з нормами англійської мови, але й відповідно до індивідуальної комунікативної та прагматичної мети авторів текстів [2, с. 73].

До загальних особливостей використання шрифтів належать тип шрифту (звичайний, курсив або жирний), його розмір, колір тощо. Слова, подані більшим за розміром шрифтом або виділені жирним шрифтом (чи курсивом), привертають увагу адресата-читача до найбільш важливої, на думку авторів текстів, інформації. Одночасне використання особливостей шрифтів та інших графічних засобів у діалогічних блоках сприяє досягненню максимального прагматичного ефекту

впливу на читача, акцентуванню його уваги на запитаннях журналіста, які дозволяють простежити розвиток тексту інтерв'ю [10, с. 97].

Отже, вибір стилістичних засобів різних рівнів здійснюється авторами текстів інтерв'ю в сучасній англомовній пресі згідно з їхніми комунікативними намірами та прагматичною настановою. Вибір лексичних засобів пов'язаний із реалізацією у текстах інтерв'ю загальних рис публіцистичних текстів – стандарту та експресії, а також мовної економії шляхом лаконізації, метафоризації тексту; створення ефекту дейктичного занурення, підвищеної уваги тощо. Морфологічні засоби (неозначений та означений артиклі, невживання артикля, особові займенники, якісні прикметники, прислівники, дієслова) також надають інтерв'ю сучасної англомовної преси специфічної жанрово-стилістичної забарвленості. Експресивний синтаксис виявляється у використанні засобів створення експресивно насиченого тексту. Стандартизований добір синтактико-стилістичних засобів пов'язаний із використанням типових для жанру інтерв'ю засобів створення конкретних текстів (еліптичні речення, зв'язні синтаксичні конструкції, пряма та непряма мова тощо). А графічні засоби є допоміжними у візуальній організації та змістовому поданні текстів інтерв'ю сучасної англомовної преси. Добір графічних засобів відбувається на рівні знаків пунктуації, шрифтів, графіко-фонетичних та візуальних засобів.

Одержані результати дослідження можуть бути використані для подальших розвідок у лінгвістиці щодо прагматичних та комунікативних особливостей стилістичних засобів текстів різних типів.

Бібліографічні посилання

1. Адмони В. Г. Отбор языковых средств и вопросы стиля / В. Г. Адмони, Т. И. Сильман // Вопр. языкознания. – 1994. – № 4. – С. 93–100.
2. Анисимова Е. Е. Паралингвистика и текст : к проблеме креолизованных и гибридных текстов / Е. Е. Анисимова // Вопр. языкознания. – 1992. – № 1. – С. 71–77.
3. Апалат Г. П. Структура, семантика і прагматика текстів інтерв'ю (на матеріалі сучасної англомовної преси) : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / Г. П. Апалат – К., 2002. – 203 с.
4. Барманкулов М. К. Журналистика для всех (общность и специфика жанров печати, телевидения и радиовещания) / М. К. Барманкулов. – Алма-Ата : Казахстан, 1979. – 318 с.
5. Івкова Н. М. Фігури експресивного синтаксису в сучасній публіцистичній літературі : автореф. дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / Н. М. Івкова. – Х., 2006. – 19 с.
6. Островська О. М. Лінгвостилістичні засоби оцінки : дис. ... канд. філол. наук : спец. 10.02.04 / О. М. Островська. – Львів, 2001. – 176 с.
7. Пельт В. Д. Интервью / В. Д. Пельт // Теория и практика советской периодической печати. – М. : Высш. шк., 1980. – С. 225–239.
8. Почепцов Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1999. – 352 с.
9. Приходько Г. І. Способи вираження оцінки в сучасній англійській мові / Г. І. Приходько. – Запоріжжя : Запорізьк. держ. ун-т. – 2001. – 361 с.
10. Реформатский А. А. Лингвистика и поэтика / А. А. Реформатский. – М. : Наука, 1987. – 262 с.
11. Солганик Г. Я. Выразительные ресурсы лексики публицистики / Г. Я. Солганик // Поэтика публицистики. – М., 1990. – С. 10–20.
12. Kronrod A. Accessibility theory and referring expressions in newspaper headlines / A. Kronrod, O. Engel // *Journal of Pragmatics*. – 2001. – Vol. 33, № 5. – P. 683–699.
13. Turner G. W. Stylistics – Harmondsworth / G. W. Turner. – H : Penguin books LTD, 1975. – 256 p.

Надійшла до редколегії 31.10.2012 р.

Л. К. Свиридова*Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова*

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКТОР В КАТЕГОРИИ ТОЖДЕСТВА

Пояснюється природа емоційно-психологічного фактору; особлива увага приділяється емоційно-психологічній амплітуді; аналізуються особливості використання блискавичного, сповільненого та нормального типів мовлення та їхній зв'язок з різними фазами емоційно-психологічної амплітуди.

Ключові слова: емоційно-психологічний фактор, емоційно-психологічна амплітуда, фаза мовленнєвої ситуації.

Объясняется природа эмоционально-психологического фактора; особое внимание уделено эмоционально-психологической амплитуде; анализируются особенности использования молниеносного, замедленного и нормального типов речи и их связь с различными фазами эмоционально-психологической амплитуды.

Ключевые слова: эмоционально-психологический фактор, эмоционально-психологическая амплитуда, фаза речевой ситуации.

The article provides information about the emotional-and-psychological factor; particular attention is given to the analysis of the scope of the amplitude; the peculiarities of using lightning, delayed and normal types of speech and their connection with various phases of emotional-and-psychological amplitude are analysed.

Key words: emotional-and-psychological factor, emotional-and-psychological amplitude, phase of a speech situation

Емоційно-психологічний фактор – одно из сложнейших явлений речевой деятельности человека, поскольку, как показал проведенный нами анализ фактического материала, он представляет собой, с одной стороны, элемент, разделяющий внутреннюю канву сюжета; но, с другой стороны, именно он является элементом, который связывает развивающееся в сюжете действие воедино.

Формой его проявления выступает эмоционально-психологическая амплитуда внутри эмоционального комплекса, которая находит свое окончательное выражение путем соединения всех речевых комплексов – эмоционального, нейтрального, итогового – воедино. Таким образом, возникает структурно-семантическое построение, формирующее различные речевые ситуации от минимальной до текстологической. Данная амплитуда по своей сути является эмоционально-психологической, поскольку ее действие основано на эмоциональном состоянии говорящего, а ее выражение определяется той психологической оценкой действия, которая приписывается автором говорящему и произносится как бы им самим как действующим лицом в рамках текстовой ситуации; при этом сама речевая ситуация распадается на три основные фазы, внутри которых эмоционально-психологическая амплитуда проявляет себя по-разному:

1. Экспрессивная фаза речевой ситуации. Она наступает сразу после эмоционального всплеска, когда психологическая напряженность наиболее высока. На этой фазе амплитуда замедленна, в связи с чем речь представляется как заторможенная по времени своего высказывания. И при этом она имеет явно прерывистый характер, что часто проявляется в появлении обрывающихся незавершенных фраз-переспросов типа: «What?», «Ah!», «No!».

2. Разъясняющая фаза речевой ситуации характеризуется тем, что напряженность первой фазы в ней снижается и постепенно переходит в объяснительную

речевую ситуацію, которая имеет все более и более сниженный и убыстряющий характер, приближающий ее к нормальному темпу речи.

3. Завершающая фаза речевой ситуации наступает по мере отхода от начальной экспрессии, когда высота тона теряет свою эмоциональную нагрузку, накал ее истощается, и речь приобретает естественный характер, подготавливая эмоциональный тип речевой ситуации к постепенному переходу в нейтральный.

В своем исследовании мы исходили из того положения, что существует два типа речи – внутренняя и внешняя – и три ее вида: молниеносная, замедленная и нормальная.

Молниеносный вид характеризует внутреннюю речь и связан с необходимостью осознания неожиданной речевой ситуации, в которой находится человек в момент получения информации. Два других вида представляют собой внешнюю речь. Они напластовываются на молниеносную речевую ситуацию; причем замедленный вид, будучи во многих случаях результатом эмоционально-психологического состояния, позволяет человеку сосредоточиться на поступивших сведениях и путем введения переспросов и прочих языковых средств получить время для перехода из экспрессивно-эмоциональной фазы в разъяснительную.

Начальным моментом амплитуды, приводящим действие в речевое состояние, являются сенсаты, то есть языковые знаки дословесного характера типа междометий и слов – переспросов, после появления которых следует голосовой ступор. Это явление объясняется тем психологическим состоянием эмоционального шока, который захватывает говорящего и не дает ему возможности продолжать речь в обычном речевом темпе.

Встречаемость всех трех фаз этой амплитуды неоднозначна.

Проведенный анализ показал, что при обязательном наличии экспрессивной фазы как исходного компонента действия эмоционально-психологической амплитуды разъясняющая и завершающая фазы могут присутствовать не в полном объеме.

Начальная фаза данной амплитуды, действующая в пределах эмоционального типа речевого комплекса, является ведущей. Однако, как правило, она передается минимальным количеством слов. Две остальные – разъясняющая и завершающая – обычно представлены более расширено, и что касается последней, то она не лишена усложненных синтаксических моделей (типа сложноподчиненных и сложносочиненных предложений и т.д.). В этом можно усмотреть основной закон проявления эмоциональности при построении драматургического произведения, который мы формулируем следующим образом: действие эмоционально-психологической амплитуды внутри эмоционального речевого комплекса определяется распадом на три фазы, первая из которых является максимально экспрессивной, но минимальной по количеству составляющих ее слов; вторая и третья фазы, приводя к затуханию экспрессии, представлены расширением количества словарных единиц конкретизированного типа, то есть полнозначных, в связи с чем выход на новый речевой комплекс (нейтральный или смешанный) начинается с обычной интонационной гаммы.

Мы полагаем, что существует еще один закон реализации языковых структур в драматургическом тексте, построенный на использовании неравнозначного распределения фаз внутри эмоционально-психологической амплитуды: чем ярче эмоциональная нагрузка первой фазы, тем менее психологически нагружены две другие фазы – разъясняющая и завершающая.

Из этого следуют два основополагающих вывода:

- 1) при большой эмоциональной нагрузке первой фазы имеет место обязательное наличие второй и третьей фаз эмоционально-психологической амплитуды;
- 2) при минимальной эмоциональной нагрузке первой фазы третья фаза может отсутствовать, сливаясь со второй фазой в единый нерасторжимый психолого-лингвистический комплекс.

Итак, появление первой фазы эмоционально-психологической амплитуды как начала действия эмоционально-психологического фактора позволяет произвести структурное выделение и отделение одной речевой ситуации от другой.

Завершение эмоционально-психологической амплитуды, а именно самовыражение в третьей заключительной фазе, указывает на окончание действия эмоционального речевого комплекса, то есть оно определяет структурные параметры данного речевого комплекса и указывает на переход к связанным с ним другим речевым комплексам: нейтральному, смешанному, итоговому.

Таким образом, в последней фазе (даже в случае слияния, когда вторая фаза берет на себя функцию третьей) наступает то завершение действия психолого-эмоциональной амплитуды, которое совмещается с выраженностью структурной и смысловой идеи автора, то есть происходит их самопроникновение и совпадение. Оно, собственно, и является основным условием реализации категории тождества.

Если в этом плане мы обратимся к драматургическому тексту, то окажется, что эмоционально-психологическое разделение не совпадает в нем с его сюжетно-структурным разделением на мизансцены, сцены и акты. Последнее является внешним членением содержательной идеи произведения, в котором доминирует структурный фактор, а первое, напротив, – внутренним разделением текста, в котором, как правило, доминирует эмоционально-психологический фактор, лежащий в основе всего внутреннего каркаса. Он является, с одной стороны, элементом, разделяющим внутреннюю канву сюжета, а с другой стороны, именно он – эмоционально-психологический фактор – выступает элементом, связывающим речевые комплексы внутри одного и того же смыслового отрезка. Исходное значение этого смыслового отрезка задается эмоционально-психологической амплитудой внутри эмоционального типа речевого комплекса.

Таким образом, получается структурно-семантическое построение, формирующее различные речевые ситуации – от минимальной до текстологической.

Если в плане всего того, что было сказано нами ранее, провести анализ драматургических текстов, то совершенно отчетливо выявятся следующие положения:

1. Начало произведения – его истинная завязка – происходит лишь после того, как в текст введен определенный шоковый момент. Этот момент является тем своеобразным стрессом, который, по замыслу автора, максимально нагружен в эмоциональном плане (например, в трагедии В. Шекспира «Гамлет, принц датский» Гамлет узнает о том, что его дядя, унаследовавший корону после смерти брата, был братоубийцей).

2. Этот момент, будучи ключевым с точки зрения завязки сюжета, всегда оказывается оформленным через ту часть синтезированной лексики, которая выражается сенсатами, то есть включает в себя междометия и строится на употреблении тех синтаксических структур, в которых наиболее часто используются восклицательные предложения типа **It can't be!**, где **весьма редко встречается действие функциональной перемежающейся зависимости**, то есть полное и правильное построение фразы, и где в высшей степени распространенными оказываются эллиптические конструкции типа **And you? My friend?**, а также многоточия, вопросительно-восклицательные диграфы и прочие пунктуационные знаки, передающие эмоционально-экспрессивное состояние человека – его растерянность и волнение, и при всем этом очень распространены обрывочные предложения со словами **What? Why? How? etc.**

Таким образом, категория тождества не просто связана авторским ракурсом через функциональную смысловую зависимость, а имеет с ним иерархически трехрядное соотношение. Это значит, что категория тождества находится в трехфазовом процессе обязательного возвращения к своей исходной первой час-

ти функциональной смысловой зависимости, так как именно в этой части сконцентрирован тот эмоционально-экспрессивный шоковый момент завязки содержания, который в дальнейшем декодирует и формирует всю линию авторского ракурса, создавая тем самым речевые пространства внутри текста.

Библиографические ссылки

1. Жучкова Н. Ф. Грамматические особенности эмоциональных структур в составе речевых комплексов / Н. Ф. Жучкова. – М., 1994.

2. Кошечая И. Г. Курс сравнительной типологии английского и русского языков / И. Г. Кошечая. – М., 2008.

3. Нелюбин Л. Л. Лингвостилистика современного английского языка / Л. Л. Нелюбин. – М., 1990.

4. Свиридова Л. К. К вопросу о категории тождества / Л. К. Свиридова // Вестник Моск. гос. открытого пед. ун-та им. М. А. Шолохова. Серия «Филологические науки». – М., 2006. – № 12.

Надійшла до редколегії 9.11.12

УДК 811.161.1'374:367.623

I. P. Suima

Dnipropetrovsk national university named after O. Honchar

COMPOUNDING OF ADJECTIVES IN ENGLISH AND RUSSIAN

Розглянуто особливості словоскладання складних прикметників у російській та англійській мовах, проаналізовано їхні спільні та специфічні риси.

Ключові слова: словоскладання, основа, складні прикметники, порівняльний аналіз, частини мови.

Рассмотрены особенности словосложения сложных прилагательных в русском и английском языках, проанализированы их общие и специфические черты.

Ключевые слова: словосложение, основа, сложные прилагательные, сравнительный анализ, части речи.

The article deals with the consideration of the peculiarities of compounding of adjectives in Russian and English and with the analyses of their common and specific features.

Key words: compounding, stem, compound adjectives, comparative analysis, parts of speech.

In English as well as in Russian word-composition (compounding) is among the most productive linguistic processes.

Different issues, connected with this way of word-formation became the subject matter of many different studies, monographs and articles. There are also reviews of the linguistic literature, relating to compounding, which are represented in scientific papers by Z. Donova [7], V. Grigoriev [6] K. Ryashentsev [14].

In modern linguistics, this method of word-formation is studied in works of G. Vinokur [5], E. Vasilevskaya [3], V. Vinogradov [4], E. Zenskaya [8], E. Kubriakova [10], T. Kochetkova [9], A. Tikhonov [15], V. Lopatin [11] etc.

The named linguists deal with various aspects of compounding: patterns, productivity of this method of word-building in the formation of the various parts of speech, the peculiarities of this linguistic phenomenon in different periods of the historical development of the language, etc.

However, despite the existence of a large number of studies on the problems of compounding and derivational means, the consideration of this problem is still relevant, many theoretical and practical issues, connected to word-composition are still unsolved. In the majority of cases the peculiarities of compounding are explained by example of compound nouns [1,2,13] and specific features of formation of compound adjectives have not been considered in spite of an ever-growing tendency towards this way of compound adjectives creation in both languages under analysis. The existing researches treat these lexical units only in orthographical aspect despite the fact that in English as well as in Russian compound adjectives constitute a considerable amount of the lexical units available in two lexicons, which can arise spontaneously in speech, without apparent limitations, and are formed by joining together almost all the words: дорожно-бензиновый, водно-пляжный, электронно-молочный, three-passenger, all-common, four-foot etc..

A compound adjective in English is seen as a combination of at least two components, which are in most cases words, whereas in Russian it can be the combination of constituent parts that may or may not be independent words (usually a stem and a simple word are joined together). But for English as well as for Russian the existence of the compound adjectives with so called «connected stems» that cannot be used independently and are referred to only as components of a compound word is an integral feature.

Russian and English compound adjectives are formed according to the definite models existing in languages under analysis. Let's consider the most productive among them.

In contemporary Russian they are the following [2,13]: 1) Compound adjectives formed from stable combinations of adjectives and nouns, for example, *диалектико-материалистический* (диалектический материализм), *железнодорожный* (железная дорога) etc. 2) Compound adjectives formed from combinations of adjectives and adverbs: *многочисленный*, *дикорастущий*, *малоупотребительный* etc. 3) Compound adjectives formed from two stems of adjectives, or adverbs and qualitative adjectives denoting color or quality: *бледно-розовый*, *раскатиисто-громкий*, *черно-бурый* etc. 4) Compound adjectives formed from two or more simple adjectives denoting equal notions: *русско-польский*, *сине-бело-красный* etc. In this case, the compounding is done by connecting components with vowels o or e. 5) Compound adjectives, the first element of which is the numeral in the form of genitive (sometimes nominative) case, and the second – is an adjective: *двадцатипроцентный*, *пятиметровый*, *четырёхлетний* etc. 6) Compound adjectives formed from the combination of adjectives and pronouns or participles: *всеведущий*, *ежесекундный*, *каждодневный* etc. 7) Compound adjectives formed from the combination of two subordinating nominal stems, or a combination of subordinating stem of the noun with the adjective: *жизнерадостный*, *работоспособный*, *засухоустойчивый* etc. This type of word-formation is also productive in creation of a special terminology. 8) Compound adjectives formed from subordinating combination of two nouns: *клинолистный* (лист клином), *паровозоремонтный* (ремонт паровозов) etc. 9) Compound adjectives, consisting of a noun and a participle: *водоплавающий*, *металлорежущий* etc. 10) Compound adjectives formed from the combination of two noun stems denoting equal notions, and suffixes **-н-**, **-ск-** are **ad-ded to the second component** *рабоче-крестьянский*, *товаро-пассажирский* etc. 11) Compound adjectives formed from the verb phrases such as: *многозначный* (много значит), *судоходный* (суда ходят) etc. 12) Compound adjectives, formed from prepositional-noun word combinations: *повсеместный*, *потусторонний* etc.

The last two types of compound adjectives formation are considered to be unproductive.

A significant group of Russian adjectives is formed by composition of a noun and an adjective, for example, *железнодорожный*, *сельскохозяйственный*

and by combining of two or more stems of adjectives: *светло-серый, поперечно-шлифовальный, чугуно-бетонный, американо-китайский* etc. Compound adjectives formed from two or more nouns are also widespread: *вагоноремонтный, машинопрокатный*, or a noun and a participle: *жаропонижающий, металлообрабатывающий* etc., sometimes even without a connecting vowel: *азотсодержащий, впередсмотрящий* etc. The composition of an adverb and an adjective or a participle, *здорово мыслящий, сильнодействующий, труднодоступный* is also considered as a productive way of word-composition of the compound adjectives.

In scientific and technical texts the compounds made by adding the constituent parts + *-видный, -образный, -подобный* to the noun are also common, for example: *зигзагообразный, змеевидный, стекловидный, человекоподобный* etc.

According to G. Lykov, one of the characteristic features of the formation of compound qualitative adjectives, made from two simple adjectives, is «an exceptional freedom and ease with which these words may appear in speech with no apparent formal restrictions» [131]. The adjectives of this type may have an occasional character; different components of these lexical units are often combined with each other to form a large number of complex adjectives. For example, the stem *австро-* in combination with other components can form the following adjectives: *австро-венгерский, австро-венгро-чешский, австро-венецианский, австро-германо-болгарский, австро-голландский, австро-датско-пруссский, австро-итало-французский*, etc.

The word-combinations, forming compound adjectives, are not the same from the point of view of their syntactic relations. Some phrases have coordinative relations of their components and the conjunction «and (и)» can be placed between them: *концертно-театральный* (концертный и театральный), *русско-немецкий* (русский и немецкий), *Волго-Донской* (Волжский и Донской) etc., in other compounds – by way of submission: *дальневосточный* (Дальний Восток), *вагоноремонтный* (ремонт вагонов) etc. or by way of contiguity: *малоупотребительный, крупномолотый* etc.

The peculiarities of compound adjectives are largely dependent on the semantic and syntactic relationships between their components. According to this principle, there are two types of compounding – coordinating and subordinating. [64] Under the coordinative type the adding of components in compound adjectives with connecting vowels, is commonly meant, a.e. when all the stems (words) denote equivalent notions: *товаро-пассажирский, черно-красный, научно-популярный, жилищно-эксплуатационный, турецко-египетский*. The compound adjectives consisting of component, with the semantic relationship of subordination between them are as follows: *двадцатипятиэтажный, полуграмотный, правобережный, металлообрабатывающий, домостроительный*, etc.

In English compound adjectives are regarded as productive, which means that their use is not so restricted as it is in many categories of grammar. The most common patterns for forming adjective compounds are as follows[12]:

- 1) Noun + past participle: *computer-related, hand-wrought*
- 2) Adjective + adjective: *deep-blue, Anglo-Saxon*
- 3) Noun + adjective: *post free, ice-white*
- 4) Adjective + noun: *deep-sea, blackbird*
- 5) Past participle + preposition: *cast off, made up*
- 6) Number + singular countable noun: *five-door, five-passenger*

As it can be seen from the considered material, English and Russian compound adjectives consist of already existing words, united into one complex construction. Moreover, the constituent parts of those adjectives can be first reduced, abbreviated, and/or borrowed and then added to other components according to patterns of the language. This results in categories of compound adjectives which are produced by the process of compounding in both English and in Russian.

References

1. **Азарова Л. Є.** Складання як один із способів словотвору: моногр. / Л. Є. Азарова, Н. И. П'яст – Вінниця: УНІВЕРСУМ, 2005. – 123 с.
2. **Валгина Н. С.** Современный русский язык / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь. – М.: Высш. шк., 1987. – 478 с.
3. **Василевская Е. А.** Словосложение в русском языке (очерки и наблюдения) / Е. А. Василевская. – М.: Учпедгиз, 1962. – 132 с.
4. **Виноградов В. В.** Современный русский язык. Морфология / В. В. Виноградов. – М.: МГУ, 1952. – 565 с.
5. **Винокур Г. О.** Заметки по русскому словообразованию / Г. О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959. – с. 419–442.
6. **Григорьев В. П.** О границах между словосложением и аффиксацией / В. П. Григорьев // Вопр. языкознания. – 1956. – № 4. – С. 38–52.
7. **Донова З. П.** Сложные прилагательные в современном русском литературном языке: автореф. дис... канд. филол. наук / З. П. Донова. – М., 1950. – 18 с.
8. **Земская Е. А.** Современный русский язык. Словообразование: учеб. пособие / Е. А. Земская. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта; Наука, 2011. – 328 с.
9. **Кочеткова Т. И.** Проблема словосложения в современной русистике / Т. И. Кочеткова / Вестн. ОГПУ. – 2006. – № 1. – С. 5–12.
10. **Кубрякова Е. С.** Типы языковых значений. Семантика производного слова: моногр. / Е. С. Кубрякова. – 2009. – 208 с.
11. **Лопатин В. В.** Современный русский язык. Теоретический курс. Словообразование, морфология / В. В. Лопатин, И. Г. Милославский, М. А. Шелякин. – М.: Рус.яз., 1989. – 261 с.
12. **Мешков О. Д.** Словосложение в современном английском языке / О. Д. Мешков. – М.: Высш. шк., 1985. – 187 с.
13. **Мыльникова С. Е.** Современный русский язык. Словообразование. Морфология: учебно-методический комплекс для дистанционного обучения студентов педагогических вузов / С. Е. Мыльникова, Т. А. Фадеева, Е. А. Глотова. – М.: Флинта: Наука, 2010. – 503 с.
14. **Ряшенцев К. Л.** О сложных словах в современном русском языке / К. Л. Ряшенцев // Учен. зап. Сев.-Осет. гос. пед. ин-та им. К. Л. Хетагурова : «Филол. науки». – Орджоникидзе, 1967. – Т. 27, вып. 3, ч. 3. – 80 с.
15. **Тихонов А. Н.** Все трудности русского словообразования: словарь-справочник / А. Н. Тихонов, Т. Л. Беркович. – 2010. – 814 с.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

УДК 811.11(07)

А. І. Анісімова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

КОНЦЕПЦІЯ «LIFELONG LEARNING» В НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто основні тенденції та методи навчання, які сприяють розвитку навичок і технологій самоосвіти та самовдосконалення в рамках концепції Lifelong Learning. Показано досвід університету, який використовує концепцію Lifelong Learning на практиці.

Ключові слова: тенденції навчання, концепція Lifelong Learning, компетенції, навчальні методи та технології.

Рассмотрены основные тенденции и методы обучения, которые способствуют развитию навыков и технологий самообразования и самосовершенствования в рамках концепции Lifelong Learning. Показан опыт университета, который использует концепцию Lifelong Learning на практике.

Ключевые слова: тенденции обучения, концепция Lifelong Learning, компетенции, учебные методы и технологии.

The main tendencies and methods of education, which favour the development of skills and technologies of self-education and self-perfection within the conception of Lifelong Learning, have been discussed. Experience of the university, which implements the conception of LLL, is shown.

Key words: tendencies of education, conception of Lifelong Learning, competences, educational methods and technologies.

Сьогоднішнє суспільство, що постійно рухається вперед, зазнає змін у більшості своїх галузей. Саме з цієї причини виникає і зростає необхідність розвитку і навчання людини протягом усього її свідомого й активного життя для того, щоб вона могла зайняти провідне місце в суспільстві та досягти успіху в житті. У результаті змін, що відбуваються в суспільстві, дещо змінюються і вимоги щодо навчального процесу. Це зумовлює виникнення нової культури навчання, основу якої становлять інтерактивність, прийняття індивідуальних рішень, навчання в побуті та на робочому місці. Забезпечити успішний перехід до такого типу навчання, який був би заснований на знаннях і в той же час відповідав більшості економічних і соціальних вимог сучасного світового співтовариства, покликана концепція «Lifelong Learning» («Навчання протягом усього життя») [3].

Концепцію «Lifelong Learning» була офіційно прийнято ЮНЕСКО як генеральну стратегію в 1970 р. [9] і, як зазначають сучасні дослідники (А. Мітіна [4], О. Олейнікова [5], А. Роджерс [10]), вона вже отримала мільйони прихильників.

За твердженням А. Роджерса, даний термін означає навчання як процес, «вбудований в життя людини, а не обмежений спеціальною навчальною діяльністю в класних кімнатах» [10, с. 30]. Із цим погоджуються всі прихильники концепції

«Lifelong Learning», які наполягають на постійному характері освітнього процесу. Вони відхиляють ідею кінцевої освіти, вважаючи, що вона не відповідає вимогам сучасного світового співтовариства. Прихильники даної концепції вважають, що «вчитися ніколи не рано і ніколи не пізно». Філософія «Lifelong Learning» передбачає надання кожній особистості можливості реалізації свого потенціалу в будь-якому віці, незалежно від місця, часу чи інших обставин: на роботі, у школі, в університеті, у дитячому садку і яслах, удома і навіть у дорозі з роботи додому, із використанням можливих каналів, засобів та методів навчання [2].

Як зарубіжні [9; 10], так і вітчизняні вчені [4; 5] визнають, що освіта – це найважливіший фактор розвитку соціуму, без якого неможлива побудова нового суспільства, яке базується на знаннях. Сьогодні конкурентоспроможний фахівець змушений постійно набувати все нових компетенцій, освоювати програми перепідготовки, підвищення кваліфікації, відвідувати різноманітні тренінги та семінари, а також активно використовувати неформальні методи навчання – шляхом вилучення нового досвіду із самого життя.

Зазначимо, що основним завданням середньої школи є навчити школяра вчитися, а основним завданням вищої школи – розвинути потребу в самоосвіті та на цій основі постійно вдосконалювати й розширювати отримані знання.

Безперервний процес самоосвіти є невід’ємною частиною успішної кар’єри. Це стосується фахівців усіх галузей знань, зокрема тих, хто пов’язаний із викладанням і вивченням іноземних мов.

Мовне викладання в класичному його розумінні припускає наявність певного стандарту, якого необхідно досягти (в ідеалі – це володіння мовою на рівні носіїв мови). На цьому базується більшість традиційних, у тому числі й комунікативних, методик викладання.

Які ж особливості навчання іноземних мов? Які тенденції превалюють на сучасному етапі?

Перш за все виділяється **демократизація** навчання, тобто таке навчання, в якому не тільки приділяється увага розвитку творчого потенціалу учня, висвічується здатність обміну досвідом між учнем та викладачами, але також спрямовується весь його потенціал на розвиток навичок дискусії, обміну думками в мовному полі, що досліджується. У цьому контексті особливе місце посідає **особистісно-орієнтований підхід**, коли учень є не тільки об’єктом, але і суб’єктом навчання, залученим до процесу навчання, і відповідає за кінцевий результат. При цьому сам процес освіти і вивчення іноземної мови стає життєвою потребою.

Дуже важливим моментом у руслі навчання іноземних мов є вміння викладача стимулювати самостійну навчально-пізнавальну діяльність учня, тобто **автономізація** навчання, що передбачає підготовку фахівців, які мислять і діють самостійно.

Наступною сучасною тенденцією є **безперервність освіти**, тобто розвиток потреби й навичок самовдосконалення, постійного поповнення знаннями, уміння виділяти ті блоки знань у сучасному насиченому інформаційному просторі, якими можна легко оперувати і які можна модифікувати й трансформувати [1].

Якщо говорити про сучасні технології, що дозволяють досягати кінцевої мети, – то це перш за все інтерактивні методики (групова робота, дискусії, дебати, рольові ігри, ділові ігри тощо) у рамках комунікативного навчання. Завдяки подібним заходам у студента розвиваються не тільки практичні навички володіння іноземною мовою, а й важливі психічні особливості і творча уява, які є невід’ємною частиною будь-якої професійної діяльності. Найперспективнішими, найцікавішими та найефективнішими з цієї точки зору є всілякі ігри, які застосовують у процесі навчання іноземних мов, тому що «ефективність ігрових методів навчання заснована на складових, спільна взаємодія яких найбільш повно відповідає функціям навчання, до яких належать пізнавальна, розвиваюча, виховна, розважальна, комунікативна, психотехнічна, релаксаційна та соціалізуюча» [6, с. 19].

Серед найперспективніших методів навчання іноземних мов можна назвати такі:

- використання автентичних матеріалів (газетних текстів, відео-аудіо записів, рекламних оголошень тощо);
- використання міжкультурних особливостей та відмінностей у рамках комунікативного навчання;
- проектна робота з текстами та іншими дидактичними матеріалами.

Хотілося б зауважити, що одним із головних, якщо не найголовнішим завданням у процесі навчання іноземних мов є розвиток комунікативної компетенції, де в рівних, підкреслимо – у рівних частках, виділяються граматичні, лексичні, дискурсивні, соціокультурні та стратегічні компетенції, що дозволяють учню за наявності мовної підготовки легко орієнтуватися в будь-якому комунікативному контексті.

Досвід Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара свідчить, що ефективне використання передових тенденцій та методів навчання на мовному факультеті спирається на сучасні технології, зокрема використання мережі Інтернет викладачами та студентами як джерела та об'єкта навчання, за допомогою бездротової мережі Wi-Fi, яка дозволяє мати постійний доступ до будь-яких автентичних матеріалів, що знаходяться в цифровому просторі «всесвітнього павутиння». Загальновизнаним є той факт, що кращим способом оволодіння іноземною мовою є безпосереднє живе спілкування з носіями мови. У наш час студенту абсолютно не обов'язково їхати до країни, мову якої він вивчає, щоб удосконалити свої навички усного та письмового мовлення, а також комунікативні здібності при спілкуванні з людьми, які мають іншу ментальність. Цілком достатньо мати комп'ютер із виходом до мережі Інтернет. Служби електронної пошти, міжнародні соціальні мережі Facebook, MySpace, ВКонтакте, сервіс мікроблогінгу Twitter, комп'ютерні програми обміну повідомленнями ICQ і QIP, комп'ютерна програма Skype, що надає можливість не тільки обмінюватися повідомленнями, але й безкоштовно здійснювати голосові та відеодзвінки в будь-яку країну світу, – усе це дає студенту шанс отримати безцінний досвід живого спілкування з носіями мови, а викладачам – обмінятися досвідом та ідеями навчання з колегами із зарубіжних країн.

Не можна також залишати поза увагою і таку можливість «продовженого навчання», як навчання безпосередньо на місці роботи. Такий досвід уже є, наприклад, у Фінляндії. Так, Маркку Копонен, директор із питань освіти навчання центрального союзу ділового життя Фінляндії, вважає, що «навчання в трудовому колективі, безпосередньо в професійному середовищі є найважливішим елементом навчання навичок, оволодіння ними і їх удосконалення. Для цього потрібна тісна взаємодія структур і установ освіти з трудовими колективами, підприємствами, організаціями, за допомогою якої забезпечується максимальне застосування ноу-хау, навичок, знань та інновативності потенціалу обох сторін» [7].

Саме зважаючи на це сучасні українські вузи, зокрема Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, які випускають майбутніх педагогів, тісно співпрацюють із початковими, середніми, професійними та вищими навчальними закладами. Зокрема студенти, які освоюють спеціальність «Іноземна мова», після отримання теоретичної бази знань удосконалюють свої практичні навички в названих вище навчальних закладах. Працюючи безпосередньо з учнями, майбутні вчителі та викладачі мають можливість втілити в життя найновіші методики, випробувати різні способи навчання, побачити, який результат вони приносять, перейняти досвід старшого покоління і внести свої власні ідеї, використовуючи сучасні технології, щоб зробити процес навчання ще більш цікавим. Також це сприяє тому, щоб студент-учитель відчув робочу атмосферу в колективі, в якому він працюватиме в майбутньому. Найважливіше в подібній практиці

те, що вона дозволить майбутньому фахівцеві вирішити, чи правильний професійний шлях він обрав.

Не можна також не згадати того факту, що концепція «Lifelong Learning» є однією з основних цілей і завдань Болонського процесу. «Впровадження в життя концепції «Lifelong Learning» дозволяє людині отримати протягом життя кілька дипломів і вчених ступенів, а університетові – значно поліпшити фінансово-матеріальне забезпечення за рахунок надання інформаційно-матеріальної бази для тих, хто бажає продовжити навчання» [8].

Україна, яка приєдналася до Болонського процесу ще в 2005 р. і на сьогоднішній день є активним його учасником і прихильником, цілком і повністю намагається відповідати вимогам, які висувають керівники Європейського освітнього простору. У нашій країні відбуваються реформи вищої освіти, щоб Україна могла стати повноправним членом єдиного європейського освітнього простору; українські вищі навчальні заклади переймають досвід надання вищої освіти в іноземних вищих навчальних закладах, щоб випускати фахівців міжнародного класу, які могли б не тільки кваліфіковано навчати покоління, що росте, та вкладати в нього ту базу знань, яка необхідна для успішного професійного життя в Україні, але і безболісно впроваджуватися в європейське співтовариство й отримувати солідні, високооплачувані робочі місця, не маючи ані мовних, ані ментальних, ані духовних бар'єрів. Крім того, Болонський процес передбачає також міжнародні програми з обміну студентами, в яких вже взяли участь студенти багатьох українських вузів.

Таким чином, отримані теоретичні та практичні знання, а також уміння користуватися інтерактивними методиками і сучасними технологіями є важливою базою в розвитку потреб і навичок самовдосконалення, подальшої самоосвіти, які можуть розвиватися в безпосередньому професійному середовищі. Для кожної конкретної людини концепція «Lifelong Learning» означає постійний розвиток себе як різнобічної особистості, безперервне навчання, оволодіння новими компетенціями, навичками, посилення та поглиблення вже отриманих знань. Для суспільства в цілому це постійно зростаючий людський потенціал, а отже і зростання якості життя, прогрес науки і технологій.

Бібліографічні посилання

1. Анисимова А. И. Основные тенденции в обучении иностранным языкам в контексте концепции «Lifelong Learning» / А. И. Анисимова // Концепции и стратегии непрерывного образования в международном контексте: сб. материалов междунар. форума / под общ. ред. С. В. Жолована; сост. Н. В. Богатенкова. – СПб, 2012. – 132 с. – С. 78–80.

2. Концепция обучения в течение всей жизни [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lll-c.com/lllconcept/>

3. Меморандум по учебе через всю жизнь [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.info.adygnet.ru/mol7012007/oz3.htm>.

4. Митина А. М. Теория образования в течение жизни в зарубежной андрагогике / А. М. Митина // Педагогика. – М., 2005. – № 5. – С. 100–105.

5. Олейникова О. Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах

Европейского Союза / О. Н. Олейникова. – Казань, 2003. – 252 с.

6. Соломченко М. А. Образовательные технологии в управленческой подготовке студентов / М. А. Соломченко // Профессиональное образование. – 2009. – № 6. – С. 18–19.

7. Обучение на протяжении всей жизни – путь к обеспечению эффективности, роста и конкурентоспособности [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.goodnewsfinland.ru/arhiv/tochka-zreniya/obuchenie-na-protyazhenii-vsej-zhizni-put-k-obespecheniyu-effektivnosti-rosta-i-konkurentosposobnosti/>.

8. Цели и задачи Болонского процесса [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://kntu.net.ua/index.php/ukr/Studentu/Celi-i-zadachi-Bolonskogo-processa>

9. Dave R. H. Foundations of Lifelong Education / R. H. Dave. – Oxford, 1976.

10. Rogers A. Teaching Adults / A. Rogers. – Buckingham and Philadelphia, 1998.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

T. V. Aksyutina

*Oles Honchar Dnepropetrovsk National University***THE PRAGMATICS OF SPEECH ACTS OF REQUEST IN EFL TEACHING**

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

Ключові слова: прагматична компетенція, культура, теорія ввічливості, прохання, пом'якшувальні методи.

Исследованы просьбы как речевой акт и систематизированы разные 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 has become clear that the goal of teaching English as a Foreign Language (EFL) in a university setting is to develop L2 (Second Language) 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. As David Crystal promptly noticed, «in theory, we can say anything we like but in practice, we follow a large number of social rules that constrain the way we speak. There are norms of formality and politeness that we have intuitively assimilated, and that we follow when talking to people» [5, 45]. This, in its turn, presupposes acquiring strategies of verbal behavior more contextually appropriate in the target language (TL), as well as a large range of linguistic means which can intensify or soften communicative or speech acts. Given this reality, teachers of EFL may well find that an understanding of speech act theory and practice will improve their ability to prepare their learners to meet the challenge of producing more contextually appropriate speech in the target language.

In order to help lecturers in this task, it is the aim of this article to present a learner-based instructional method designed to develop L2 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. This article is divided into two major parts: first, we address the importance of tackling pragmatics in the EFL classroom by focusing specifically on the speech act of requesting. Reasons behind the selection of this particular pragmatic feature are provided; second, we present a large range of learner-based mitigating devices to facilitate the teaching of that particular speech act, and, consequently, help learners communicate successfully in English.

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 [7], [9], [3], [4]. Linguistic competence alone is not enough for learners of a language to be competent in that language. Teaching of L2 words and phrases isolated from their sociocultural context may lead to the production of linguistic curiosities which do not achieve their communicative purposes. Language learners need to be aware 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 [2, 145]. Pragmatic competence involves speakers' ability to employ different linguistic formulae in an appropriate way when interacting in a particular social and cultural context. According to David Crystal, pragmatics presupposes «the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication» [5, 240]. In other words, pragmatics is the study of communicative action in its sociocultural context. Communicative action includes not only speech acts – such as requesting, greeting, and so on – but also participation in conversation, engaging in different types of discourse, and sustaining interaction in complex speech events.

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 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.

Speech acts of request are the mostly widely examined object in interlanguage pragmatics. They 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» [4]; by making a request, the speaker impinges on the hearer's claim to freedom of action and freedom from imposition, therefore they are intrinsically likely to generate interpersonal tension or conflict, in other words, they threaten the hearer's «face». The pragmatics of speech acts of request in the L2 context involves issues of usage such as the appropriateness of the learners' utterance for the situation and the degree of politeness as perceived according to the target culture.

Here is where the notion of «politeness» comes into play. Brown and Levinson suggest that during the face-threatening events or moments, we commonly utilize an array of linguistic strategies, or «politeness behaviors», in order to mitigate or defray interpersonal conflict. 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 [11, 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» [7, 436]. They should not only have sufficient linguistic resources to encode a request, but also know sociocultural rules of involving in the choice of politeness strategies in a given situation with taking into account a variety of situational factors.

There have been several attempts in theoretical, as well as empirical works, on the speech acts of request [12], [9], [3] to set up a classification of request strategies that would form a cross-linguistically valid scale of directness. On theoretical grounds, there seems to be three major levels of directness that can be expected to be manifested universally by requesting strategies, namely a) direct, realized by requests syntactically marked such as imperatives (for example, 'Give me some money'); b) conventionally indirect (for example, 'Could you give me some money?'); c) non-conventional indirect (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?»),

i.e. the open-ended group of indirect strategies(hints) that realize the request by either partial reference to object or element needed for the implementation of the act ('Why is the door open?'), or by reliance on contextual clues ('It's cold in here').

The three of them have the function of requesting and can stand by themselves, which is why they have been referred to 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 [12, 60-61], in indirect speech acts «the speaker communicates 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». 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 [3], head acts were examined according to their internal and external modifications [7, 237]. The former refers 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 *I think/believe*) and syntactic conditional, imperfect mitigation. Finally, the latter involves 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' [7, 67]).

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. However, some kind of workable systematization of those devices is needed for pedagogic purposes. Therefore, the following analytical scheme which is supported by examples extracted from film excerpts [12, 131] could be of help for language teachers. This classification is founded on empirical investigations carried out in the fields of interlanguage [1, 234] and cross-cultural pragmatics [8, 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 ('Gentlemen, would you mind leaving us, please?');

2) softeners: i.e. items that soften the impositive force of the request (e.g., '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 ('er', 'erm'), cajolers ('you know, you see, I mean'), appealers ('OK?', 'right?') or attention-getters ('excuse me', 'hello', 'Mr. Smith?'), that fill in gaps in the interaction ('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 (e.g., '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 (e.g., '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 (e.g., '...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 (e.g., '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 (e.g., '...she wants a bottle of wine ... I would promise to send you the money').

All the above mitigating devices can be employed to minimize the impact a request may have on the hearer. Therefore, learners' knowledge of these mitigating devices is vital to help them to perform socially appropriate requests for successful communication. 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 are of paramount importance for a pragmatically appropriate use of request mitigating devices.

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 affect 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 article we have tried to explain why learners may experience communication difficulties in EFL, and how those difficulties may be overcome by tackling pragmatics in the classroom.

Specifically, 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 article 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*. – Clevedon: Multilingual Matters, 2003. – P. 234.
2. **Bachman L. F.** Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – P. 145.
3. **Blum-Kulka S., Olshtain E.** Requests and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CC-SARP) // *Applied Linguistics*, 1984. – No.3. – P. 196–213.
4. **Brown P., Levinson S.** Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge: Cambridge University Press, 1978. – P. 67.
5. **Crystal D.** The Cambridge Encyclopaedia of Language. – CPU, 1998. – P.240.
6. **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.

7. **Faerch C., Kasper G.** Internal and External Modification in Interlanguage Request Realization / S.Blum-Kulka, J. House, G.Kasper // Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies. – Norwood, NJ: Ablex, 1989. – P. 221–247.

8. **Félix-Brasdefer J. C.** Indirectness and Politeness in Mexican Requests // In D. Eddington. Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium. – Somerville MA: Cascadilla Proceedings Project, 2005. – P. 66–78.

9. **House J., Kasper G.** Politeness Markers in English and German / F. Coulmas // Conversational routine. Explorations in Standardized Communication Situations and

Prepatterned Speech. – The Hague: Mouton, 1981. – P. 157–185.

10. **Kitao G.** A Study of Japanese and American perceptions of Politeness in Requests // Doshina Studies in English, 1987. – No.50. – P. 178–190.

11. **Márquez-Reiter R.** Linguistic Politeness in Britain and Uruguay: A Contrastive Study of Requests and Apologies. – Philadelphia, PA: John Benjamins, 2000. – P. 127–134.

12. **Searle J.R.** Indirect speech acts.

13. **Cole P., Morgan J.** // Syntax and Semantics: Speech Acts. – NY: Academic Press, 1975. – P. 59–82.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 81'243: 004.032.6

Н. В. Беспалова

Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ПРЕЗЕНТАЦИЯМ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Висвітлено актуальні проблеми теорії та практики підготовки й проведення фахових презентацій іноземною мовою студентами немовних ВНЗ.

Ключові слова: фахові презентації, мультимедійні презентації.

Освещены актуальные проблемы теории и практики подготовки и проведения профессиональных презентаций на иностранном языке студентами неязыковых вузов.

Ключевые слова: профессиональные презентации, мультимедийные презентации.

The article deals with the urgent theoretical and practical problems of teaching professional presentations for the students of non-linguistic departments.

Key words: professional presentations, multimedia presentations.

Постановка проблеми. Расширение международного сотрудничества и международных контактов Украины требуют сегодня глубокого, свободного владения иностранным языком и, как следствие, новых технологий преподавания. Возникает вопрос: каким образом построить учебный процесс в условиях отсутствия языковой среды, чтобы обучаемые смогли овладеть иностранным языком на уровне, позволяющем вести профессиональную и научную деятельность?

Преподавание дисциплины «иностраный язык» имеет ряд особенностей и требует предельно четкой организации самостоятельной работы обучаемых. Информационные технологии обладают высоким педагогическим потенциалом активизации самостоятельной работы студентов при изучении иностранных языков в вузе. Использование возможностей мультимедиа для интенсификации самостоятельной работы студентов может реально восполнить этот пробел и оптимизировать процесс обучения.

Мультимедийная презентация – это качественно новый подход в изучении иностранного языка. Для подготовки такой презентации студент должен провести

ти научно-исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, что позволяет избежать шаблонов и превратить каждую работу в продукт индивидуального творчества. В процессе подготовки презентации создаются условия для развития мотивации к изучению иностранного языка, расширяются фоновые знания студента, его кругозор и информированность; также развиваются интеллектуальные функции – анализ, синтез, абстрагирование, сравнение, обобщение, формируется логика мышления.

Анализ последних публикаций. Студенческие профессиональные презентации на иностранном языке становятся все более распространенным видом учебной деятельности. Подходы к обучению профессиональным презентациям достаточно детально изучены в отечественной методике: Ю.С. Авсюкевич [1], О.Б.Тарнопольский [2; 3]. Специально разработанные пособия способствуют успешному обучению презентациям на занятиях по иностранному языку. Наиболее полно данная методика представлена в пособии О.Б.Тарнопольского и Ю.С.Авсюкевич [2].

Профессиональные презентации – это эффективный метод развития и совершенствования монологического высказывания, поскольку в ходе выступления студент имеет возможность использовать ключевые слова, схемы, картинки, таблицы, которые он самостоятельно разработал. Это позволяет высказываться последовательно, развёрнуто, выразительно, с достаточной скоростью, без необоснованных пауз между фразами. Как правило, подготовленная презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации. Механизм презентации заключается в том, что при подготовке к ней происходит тренировка эффективного использования речевых средств, а в ходе презентации автоматизируются процессы более высокого уровня.

В целом презентация должна предваряться подготовкой языкового и информационного материала, а также включать в себя знание структуры презентации (вступление, основная часть с развитием основных положений, логически связанных между собой, и заключение). Структура презентации тренируется на практических занятиях иностранного языка и после несложной теоретической подготовки легко усваивается студентами. Более того, студенты стремятся к овладению навыками презентации, когда обнаруживают, что существует определённая детализированная структура презентации, а также возможность самовыражения.

Что касается системных ограничений презентации, то они, безусловно, существуют. Во-первых, успех презентации во многом обусловлен её подготовленностью, но нельзя не учитывать элемент спонтанности, который проявляется в случае конкретной необходимости ответить на вопросы или принять участие в обмене мнениями, подобрать или объяснить значение того или иного слова. Данный процесс обусловлен такими субъективными факторами, как языковая компетенция студента, степень интеллектуальной подготовленности, уровень культуры умственного труда, который определяет процесс накопления фоновых знаний, индивидуальные психологические особенности студента: уверенность в себе, чувство юмора.

Целью написания данной статьи является рассмотрение возможностей использования профессиональной презентации при обучении монологическому высказыванию на иностранном языке студентов неязыковых специальностей вуза и её преимуществ, основных требований, предъявляемых к подготовке презентации, а также критериев оценивания монологического высказывания.

Представление основного материала. На кафедре иностранных языков Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля накоплен положительный опыт активизации самостоятельной работы студентов экономических специальностей на занятиях по иностранному языку с помощью информационно-коммуникационных технологий.

Среди основных направлений наиболее эффективными являются использование Интернета для выполнения индивидуальных заданий и подготовка профессиональных презентаций в системе Power-Point для последующего участия в заседаниях круглого стола и студенческих конференциях разного уровня.

На первом курсе студенты неязыковых специальностей вуза готовят групповые презентации по нобелевской тематике. На втором курсе в рамках методики непрерывной деловой игры проводятся совместные презентации компаний, разработанные представителями каждой студенческой группы. Студенты третьего курса готовят обязательные индивидуальные доклады по выбранным темам в рамках своей специальности. На четвертом курсе доклады представляют собой отчеты о прохождении производственной практики. Студенты выпускных курсов проводят защиту магистерских работ на иностранном языке.

Подготовка презентаций на каждом курсе имеет свои особенности. Охарактеризуем более подробно виды и формы работы, которые используются при подготовке презентаций студентами третьего курса экономических специальностей.

Студенты получают задание на несколько месяцев (как правило, на семестр), поэтому времени на подготовку у них достаточно. Подготовка реферата включает несколько этапов.

1. Подготовительный этап. Анализ докладов, подготовленных студентами предыдущих курсов. Преподаватель демонстрирует фрагменты презентаций, комментирует типичные ошибки и знакомит студентов с требованиями, предъявляемыми к научному докладу. Возможно выступление студентов старших курсов с наиболее интересными докладами или анализ видеосюжетов по материалам студенческих конференций прошлых лет.

2. Выбор темы. Тема выбирается самостоятельно и зависит от специальности, круга научных интересов студента, доступности информации, а также уровня языковой подготовки. Если студент испытывает трудности с выбором темы, возможна помощь преподавателя. Предпочтение отдается анализу инновационных подходов и методик, имеющих практическое значение для оптимизации деятельности предприятия.

3. Поиск информации в аутентичных интернет-ресурсах. Сайты, на которых студенты ведут поиск, должны быть англоязычными, специализированными, содержащими аутентичные материалы. Поиск необходимых сайтов студенты осуществляют сами или пользуются библиотекой сайтов преподавателя.

4. Обработка информации. Это самый важный этап, поскольку он требует от студента наибольшего терпения и усидчивости. Здесь необходимо применить полученные в процессе обучения умения и навыки: работа с текстом (чтение, перевод); поиск основных идей текста; расположение информации в логической последовательности; выделение ключевых слов и выражений.

5. Подготовка презентации. На этом этапе обязательна консультация с преподавателем для проверки материала, а также для обсуждения способа представления своего реферата. Создаются фрагменты будущей презентации (слайды), отвечающие заданным элементам поставленной задачи; готовится устная защита проекта-презентации с соблюдением логики, последовательности и доказательностью защиты темы презентации.

При создании презентации необходимо соблюдать требования к оформлению каждого слайда (создание фона, создание текста, вставка рисунков, настройка анимации текста); содержание слайдов должно соответствовать тематике и отражать необходимые фрагменты раскрытия темы.

6. Публичная презентация. Проходит в виде дискуссионного клуба, заседания круглого стола или научной студенческой конференции, чаще всего внутри одной подгруппы, специальности или секции. Студенты поочередно выступают в

роли ведущих, докладчиков, оппонентов. Преподаватель является наблюдателем, а при необходимости консультантом или координатором.

Презентация включает в себя несколько этапов:

- представление ключевых слов и вызывающих затруднение терминов и научных понятий;
- изложение докладчиком подготовленного им реферата в устной форме на английском языке с обязательной демонстрацией слайдов в Power-Point;
- обсуждение прослушанного материала;
- проведение контролирующих видов работы преподавателем в форме тестов или написание студентами эссе по тематике прослушанных докладов.

Критерии оценивания монологического высказывания при использовании мультимедийных презентаций включают в себя следующие пункты:

1. Степень информативности речи (релевантность по теме, полнота раскрытия содержания).

2. Степень соответствия формы и содержания презентации условиям эффективной коммуникации (непрерывный характер речи; логическая связность; развёрнутость; целостность; смысловая завершенность; выразительность фонетических, лексических, грамматических средств).

3. Степень соответствия мультимедийных презентаций монологическому высказыванию (компьютерная грамотность, графическое оформление).

Выводы. Подобная форма работы применяется уже несколько лет. Опыт показывает, что она очень эффективна не только в плане повышения интереса к иностранному языку. Студенты учатся самостоятельности, умению самоорганизовывать свою деятельность, иногда не прибегая к помощи преподавателя. При подготовке презентации студенты определяются со своими интересами, каждый студент выполняет индивидуальную работу и стремится выделиться из группы.

Кроме того, очень важно, что такая форма работы имеет профессиональную направленность. В группах, где самостоятельная работа была организована с использованием этих средств, отмечено следующее:

- улучшилась успеваемость студентов (в целом на 15 %), о чем свидетельствуют результаты регулярно проводимого промежуточного контроля;
- повысился интерес к изучению иностранных языков;
- возросло количество студентов, участвующих в проведении конкурсов, в олимпиадах, учебных и научных студенческих конференциях с представлением результатов на иностранных языках (в среднем на 30 %);
- увеличилось количество студентов, желающих получить дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации».

Регулярное проведение занятий с использованием данной методики способствует формированию и развитию навыка говорения на иностранном языке, у студентов снимается психологический барьер выступлений перед аудиторией.

Перспективы дальнейшего исследования. Кафедра планирует продолжать обучение проведению профессиональных презентаций на иностранном языке. Профессиональная презентация представляет собой обширный материал для общения на иностранном языке, являясь основой для монологической речи, то есть даёт прекрасную возможность реализовать коммуникативную функцию языка. Условием качественного современного образования является гармоничное сочетание традиционного обучения и использования передовых технологий.

Библиографические ссылки

1. Авсюкевич Ю. С. Методика на- дентів економічних спеціальностей: авто-
вчання презентації англійською мовою сту- реф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02:

«Теорія і методика навчання: германські мови»/ Ю. С. Авсюкевич. – Севастополь, 2009. – 24 с.

2. Тарнопольський О. Б. Успішні презентації: посібн. для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей / О. Б. Тарно-

польський, Ю. С. Авсюкевич. – К: Ленвіт, 2007. 1 – 37 с.

3. Тарнопольський О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К.: Ленвіт, 2004. – 192 с.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 811.111

A. G. Bilova

Oles Honchar Dnepropetrovsk National University

SOME ASPECTS OF DRAMA IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Розглянуто драму як частину комунікативної методології у вивчення англійської мови як іноземної.

Ключові слова: драма, комунікативний підхід, рольова гра, інтерактивні заняття, автентичні матеріали, соціодрама, нариси, драматизація оповідання, макет інтерв'ю, бізнес-зустрічі, пародії, шаради, пантоміми, дебати.

Рассмотрена драма как часть коммуникативной методологии в изучении английского языка в качестве иностранного.

Ключевые слова: драма, коммуникативный подход, ролевая игра, интерактивные занятия, аутентичные материалы, социодрама, очерки, драматизация рассказа, макет интервью, бизнес-встречи, пародии, шарады, пантомимы, дебаты.

The article deals with drama as part of the communicative classroom methodology in teaching English as a Foreign Language.

Key words: drama, communicative approach, role-play, interactive activities, authentic materials, socio-drama, sketches, story dramatization, mock interviews, business meetings, skits, charades, pantomimes, debates.

In recent years much emphasis has been put on the Teaching of English as a Foreign Language using the «Communicative approach». The learner is now seen as an active participant in the process of language learning in the classroom. Teachers who advocate the Communicative Approach are expected to come up with activities that would promote self-learning, group interaction in authentic situations and peer teaching. It is a task not easy for the teacher.

The purpose of the given article is to relate drama to the Communicative Approach in Teaching English as a Foreign Language and to discuss how role-play as a dramatic technique can be used in the language classroom.

Communicative activities refer to the techniques which are employed in the communicative method in language teaching. Examples of such activities are games, exercises, practices and projects which make use of the Target language. The activities involve doing things with language: e.g. making choices, evaluating and bridging the information gap. The language-using activities for communication are not restricted to conversation and may involve listening, speaking, reading, writing or an integration of two or more skills. Communicative activities have the following characteristic features: firstly, they are purposeful. They are beyond strictly practising particular structures. Secondly, they are interactive. The activities are often conducted with others and

often involve some form of discussion. Thirdly, authentic materials are used. The situations in which the learners have to use language should be as realistic as possible. The language models given should be authentic. And, fourthly, they are based on the information gap principle.

Susan Holden [2] defines drama as any activity which asks the participant to portray himself in an imaginary situation; or to portray another person in an imaginary situation. Drama is thus concerned with the world of 'let's pretend'. It provides an opportunity for a person to express himself through verbal expressions and gestures using his imagination and memory. In this paper, drama refers more to informal drama (creative dramatics) as it is used in the language classroom and not on stage. The participants in the drama activities are thus learners and not actors.

Tapping into this natural interest in drama play can give educators a way of providing students of any age with an enjoyable learning experience through which they not only gain knowledge but develop many life skills:

- For example, drama play provides the opportunity to hone the skill of cooperation. Learning to cope with the inevitable differences in opinions and working styles (not to mention everyone's emotional foibles) is of utmost importance if a project is to be successful.

- As the playwright or story teller a student synthesizes the ideas, facts, attitudes. Drama needs organized thinking and planning. Students hone their ability to visualize events, characters and settings which takes creative thinking and problem solving.

- Even when no person is given the responsibility of being the «director» of a group drama play, inevitably someone will emerge as the leader of the production. This person often has firm ideas about how the task should be done and imprints his or her interpretation on the presentation. This is a skill to be encouraged, but sometimes it is necessary to officially assign this role to someone who may not be bold enough to speak up and take the opportunity for leadership. In this role, the skills of interpretation, decision-making and communication come to the fore.

- Putting oneself «in the other person's shoes» helps to develop empathy. Acting out a different set of life circumstances can lead to an understanding that there is another point of view that may have validity.

- For many of us, learning to be comfortable speaking or performing in front of an audience is a trial! Starting early with informal drama play in the classroom setting can help to ease students into oral presentation. As students become accustomed to performing, they can be encouraged to memorize scripts or express a range of emotions through voice, facial expressions, and body language and even develop their own characters.

- Whether a tiny classroom drama play or a large staged musical, there are always items that need to be made or found for props, costumes or scenery. Students working to prepare these items, contribute their time and creativity, but also learn to be responsible to the group. One of the best lessons taught by drama is that everyone is necessary for the success of the venture. Those responsible for the «behind the scenes» jobs are just as important as the actors «up front».

Perhaps the value of drama can be summed up by Susan Stern [6] who looked into drama in second language learning from a psycholinguistic point of view. She stated that drama heightened self-esteem, motivation, spontaneity, increased capacity for empathy, and lowered sensitivity to rejection. All these facilitate communication and provide an appropriate psycholinguistic climate for language learning.

Drama can be used in the teaching of English as a Foreign language for a variety of purposes:

- Drama contextualises the language in real or imagined situations in and out of the classroom. Language in the class that uses drama activities is explored, tried out and practised in meaningful situations.

- Drama activities can be used as a means of reinforcement of language learnt (Mordecai [4]; Fernandez and Coll [1]). It helps to extend, retain and reinforce vocabulary and sentence structure through role-play and communication games.

- Drama improves oral communication. As a form of communication methodology, drama provides the opportunity for the student to use language meaningfully and appropriately. Maley and Duff [3] state that drama puts back some of the forgotten emotional content into language. Appropriacy and meaning are more important than form or structure of the language. Drama can help restore the totality of the situation by reversing the learning process, beginning with meaning and moving towards language form. This makes language learning more meaningful and attempts to prepare the student for real-life situations.

- Learning a second language can be enjoyable, stimulating and meaningful when combined with drama activities (Mordecai [4]).

- The problem of mixed ability is reduced when drama activities are used. Students who are more fluent can take the main roles which require more oral communication, while the weaker students compensate for their lack of linguistic ability by paralinguistic communication: e.g. body language and general acting ability (miming).

- Language learning must appeal to the creative intuitive aspect of personality as well as the conscious and rational part. Drama activities can be used to provide opportunities for the student to be involved actively. The activities involve the student's whole personality and not merely his mental process. Effective learning takes place as the student involves himself in the tasks and is motivated to use the target language.

The above are just some of the uses of drama in teaching. The list is not exhaustive. Generally it can be said that the use of drama and drama activities in TEFL do adhere to the principles of the Communicative Approach. One of the aims (as it is in the Communicative Approach) is for the learner to achieve communicative competence. It is the hope of the advocates of the dramatic techniques, that the learner will become more imaginative, creative and sensitive as he becomes more self-confident in the process of learning English as a Foreign Language.

Role-play is one of the types of drama activities. However, many teachers and students in an EFL class are afraid of the word «role-play». Even though there is little consensus on the terms used in role-playing literature. Just a few of the terms which are used, often interchangeably, are «simulation,» «game,» «role-play,» «simulation-game,» «role-play simulation,» and «role-playing game». In this paper the term «role-play» is used. Role-play is an activity which requires a person to take on a role that is real or imaginary. It involves spontaneous interaction of participants as they attempt to complete a task. There is a whole range of role-play activities. It ranges from the simple to the complex, from the structured to the unstructured. Some examples of the types of role-plays are socio-drama, sketches, story dramatization, mock interviews, business meetings, skits, charades, pantomimes and even debates. In my classes on home-reading I often use story dramatization and have worked out some tips for preparation and performance.

A full play is a major concern. You may well decide to go down this route but if this is the first time you and your class are getting into play production, it can be quite daunting and can also lead to many problems. The issues with taking a play and presenting it are:

- Plays can mean students having to learn a lot of dialogue.
- There are generally only a few actors in a play which means much of the class does not participate.
- Long plays, badly acted, are boring for the audience.
- The subject of a play may not be of interest to the whole class.
- Instead, a useful alternative, especially for novices, is preparing and performing short skits. This has the advantage of:

- Allowing all the class to participate; different groups can prepare and perform different skits.
- If one skit is not working or is perhaps a little dull, after a few minutes the audience know that another skit will be along soon!
- Students have to learn less lines off by heart.
- Students can create skits with themes which interest them.

Before asking students to perform a role-play it is advisable to pre-learn the vocabulary first. It may be used in songs, on flash-cards, in games, you may also chant the words, stamp out the syllables, act them out individually – this is really fun when using words describing emotions and actions. Once the students are familiar with the separate words it is reasonable to let them start practicing the lines in the play. This, too, can be done as a game. The idea is not to have individual students word-perfect in their own roles but to let the whole class experience using the vocabulary in context. Only when all the students know the key words and lines of the play you should put together all the elements – words, expression and movement. Allow the students to use their own creativity in setting the scene, deciding on props, costumes etc. Remember that, as far as the last two are concerned, these should be kept very simple, using the ‘less is more’ principle, and they only need to be included in the final rehearsal. You as the teacher can take one of the roles if you need to. It is necessary to avoid making corrections until the role play is finished. You may keep a note pad to remind yourself of anything that crops up, but be discreet – scribbling away furiously might put the students off. Don’t let things get out of hand. If the role-play descends into a slanging match, it might be entertaining, but you really should intervene. Recording or videoing role plays can be a very useful tool for giving feedback, but only if the students are comfortable with this.

There are pros and cons of the use of role-play in the classroom. One of the disadvantages of using role-play is, according to Richards[5], that this activity is artificial. It may also cause incorrect forms since the teacher is not encouraged to correct mistakes immediately so as not to discourage students. This provides opportunities for learners to produce and practise grammatically wrong and inappropriate forms. The advantages are the following: role-play stimulates authentic conversations; it allows the learner to use language freely and creatively; it creates sensitivity, empathy and a sense of awareness; it increases motivation and it is a great break from routine.

Thus, the use of role-play as drama activity in Teaching English as a Foreign Language can be used as an innovative technique in language teaching. Using drama to teach English results in real communication involving ideas, emotions, feelings and adaptability; in other words an opportunity to use language in operation which is absent in conventional language class.

References

1. **Fernandes L. and Coil A.** «Drama in the classroom». Practical Teaching, 1986. – p. 18-21.
2. **Holden Susan.** Drama in Language Teaching. England: Longman
3. **Maley A. and Duff A.** Drama Techniques in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
4. **Mordecai Joyce.** «Drama and second language learning». Spoken English. – 1985. – pp. 12–15.
5. **Richards Jack.** «Conversational competence through role-play». RELC Journal. – 1985, pp. 82-100.
6. **Stern Susan.** «Why drama works: A psycholinguistic perspective». In Oller, Jr. J. W. and Richard Amato P.A.(Eds.), Methods that work. Rowley: Newbury House Publishers Inc., 1980.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

РАЗВИТИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ПОСРЕДСТВОМ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Ціннісно-змістовна спрямованість освітнього процесу в умовах використання можливостей сучасних інформаційних технологій відкриває перед викладачами вищої школи перспективи інтенсифікації навчання іноземних мов у вузах немовного профілю, сприяє формуванню творчої особистості фахівця, готового до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної діяльності.

Ключові слова: ціннісно-змістовна інтенсивність, креативні технології, інтернет-та мультимедійні методики, навчальне телебачення.

Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса в условиях использования возможностей современных информационных технологий открывает перед преподавателями высшей школы перспективы интенсификации обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля, способствует формированию творческой личности специалиста, готового к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности.

Ключевые слова: ценностно-смысловая интенсивность, креативные технологии, интернет – и мультимедийные методики, учебное телевидение.

Value-sense orientation of the educational process together with the implementation of modern information technologies opens up prospects for high school teachers for intensification of foreign language teaching in schools of not language profile, contributes to the formation of a creative professional's personality, ready for self-development, self-education and innovational activity.

Key words: value-sense the intensity, creative technology, Internet and multimedia techniques, educational television.

Проблема интенсификации учебного процесса является одной из наиболее значимых в современной психолого-педагогической и методической литературе и определяется, как правило, такими понятиями, как компрессия, сжатость, насыщенность. Интенсивность курса иностранного языка опирается на принципы построения учебного диалога и учебного текста.

Образовательный процесс, построенный на базе ценностно-смысловой интенсивности и ориентированный на развитие иноязычной компетенции, включает две стадии:

- реализацию интенсивности общекультурных, познавательных и духовно-нравственных смыслов в учебных текстах;
- реализацию интенсивности профессионально значимых смыслов в учебных текстах.

Стадии образовательного процесса, отражающие разные уровни и содержание интенсивности текстового материала, соответствуют этапам лингвистического образования в университете.

В ходе первой ступени образовательного процесса, организованного на основе ценностно-смысловой интенсивности, обеспечивается общая ориентация личности студента на изучение содержания различных тем текстового материала. Преподавателю следует провести работу, которая в дальнейшем сориентирует личность к осознанию личностно значимого смысла в изучаемой теме, к пони-

манию того, как должна быть организована практическая деятельность студента в иноязычной профессионально значимой сфере. Далее разрабатывается план изучения данной дисциплины. Эта процедура включает: выделение ведущих положений тем в процессе взаимодействия преподавателя и студентов; постановку вопросов, направленных на раскрытие содержания тем; совместное обсуждение новейших достижений медицинской науки и техники и акцентирование её ценностно-смысловой значимости для человека, его здоровья.

Интенсивность подачи текстового материала ориентирована на результат его присвоения личностью студента, на степень его активизации в процессе выражения собственных мыслей.

Первая ступень образовательного процесса с учётом интенсивности текстового материала на основе спецкурса маркирует начало первого этапа в развитии иноязычной компетенции – начинающего этапа. В ходе этого этапа происходит динамика в развитии ценностных отношений – от ценностной отстранённости к ценностному приобщению и преобразованию личности. Активизируется процесс развития иноязычной компетенции в условиях ценностного осмысления в учебных текстах, создаваемых в совместной деятельности преподавателя и студентов, проявляется готовность личности студента к познанию иноязычной действительности и приобщению к ценностям диалога культур.

Основная ступень образовательного процесса направлена на то, чтобы студент воспринимал содержание курса на осознанном уровне. Для этого необходимо использование дидактических средств, актуализирующих педагогические функции образовательных ценностей и ценностей диалога культур. На этой ступени перед личностью студента ставятся конкретные цели и разъясняются основные пути их достижения. Взаимодействие между преподавателем и студентом в процессе актуализации педагогических функций ценностей иностранного языка и диалога культур осуществляются на основе комплекса дидактических средств (учебных текстов по специальности; видео- и аудиоматериалов, раскрывающих смысл учебных тем; творческих заданий, ориентированных на проектирование иноязычной деятельности). В процессе выполнения творческих заданий студент активизирует познавательную поисковую творческую деятельность. Развивается мотивация, обеспечивающая реализацию действий студента в иноязычной профессионально значимой деятельности.

Для формирования информационно-когнитивного и деятельностного блоков иноязычной компетенции необходима система учебных заданий, основанная на интенсивности подачи текстового материала. Предполагается, что каждое новое задание опирается на ранее приобретённые знания и развивает желание к их дальнейшей аккумуляции, способствует развитию новых умений и ценностных ориентаций личности. Таким образом, интенсивность иноязычного материала может рассматриваться как одно из педагогических условий развития иноязычной компетенции студентов университета.

Учитывая специфику преподавания иностранного языка в неязыковых вузах – в кратчайшие сроки научить студентов пользоваться иностранным языком как средством межкультурного общения, – целесообразно использование отдельных положений интенсивных методов обучения:

- ролевая (игровая) организация учебного материала и учебного процесса, коллективное взаимодействие обеспечивают плотность и непрерывность общения;
- полифункциональность упражнений обеспечивает тренировки в решении коммуникативных задач, в употреблении грамматических, лексических форм, позволяет реализовать одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью;
- организация учебного пространства, отличная от традиционной системы обучения (студенты сидят полукругом или произвольно), снимает чувство скованности, официальную атмосферу занятия;

– подключение эмоциональных факторов к обучению иностранному языку значительно активизирует процесс усвоения, способствует наиболее эффективному запоминанию материала и овладению ИКК.

При разработке дидактических средств активизации иноязычной профессионально значимой деятельности личности студента целесообразно включение в образовательный процесс развивающих креативных технологий, в частности системно-ценностной технологии, опирающейся на концепт межпредметной интеграции:

- использование интернет-методик;
- использование мультимедийных средств.

Интернет- и мультимедийные методики значительно расширяют иноязычное диалоговое пространство и имеют большую педагогическую ценность. Они совмещают информацию, движение, графику, звук и ориентируют личность студента на развитие интерактивности в реальном времени и пространстве. Информационные ресурсы, предоставляемые интернет- и мультимедийными средствами, раскрывают огромные возможности для личности студента в межпредметном поиске. Этот поиск активизирует самоорганизацию действий личности студента по овладению системой знаний, развитию умений и накоплению опыта деятельности. Так, например, для выполнения задания по подготовке к итоговому обсуждению достижений современной медицины студентам предлагается осуществить творческий поиск в системе интернет с целью обнаружения межпредметной информации по темам: «Лечение болезней сердечно-сосудистой системы», «Нетрадиционные методы лечения болезней нервной системы», «Достижения медицины и фармации в профилактике онкологических заболеваний», «Больница будущего» и пр. Такое занятие может проходить в виде диспутов, дискуссий, конференций, лекций.

За последние годы в нашей стране и за рубежом отмечается значительный интерес к недостаточно еще используемому (особенно в нашей стране) в преподавании иностранных языков учебному телевидению. Использование учебного телевидения в комплексе с сопутствующими и вспомогательными методическими приемами и упражнениями в значительной мере активизирует процесс овладения студентами устной речью и может рассматриваться как способ оптимальной интенсификации обучения иностранному языку в целом. Телевидение обеспечивает поэтапное формирование умений и навыков и существенным образом расширяет возможности учебного занятия.

Телевидение стимулирует создание и поддержание положительной мотивации студентов в овладении иноязычной речью и обеспечивает действие системы стимулов в учебном процессе, основной рабочей единицей которой является телеситуация. В учебном телевидении заложена двойная мотивационная основа. Телеэкран позволяет внести в учебный процесс кроме основной познавательной мотивации (телеситуация, создаваемая на экране, побуждает к активной осознанной форме использования полученных ранее знаний, укрепляет личный познавательный интерес и стимулирует его дальнейшее развитие в рамках предлагаемой темы) еще и дополнительный мотив – мотив речевой и неречевой деятельности, развертываемой в ситуациях общения, предлагаемых с телеэкрана.

Учебное телевидение позволяет улучшить качество подготовки студентов-медиков в области иностранных языков, способствует накоплению знаний и прочности их усвоения, обеспечивает оперативность знаний, содействует приобретению определенных профессиональных навыков в процессе обучения. Профессиональный эффект при использовании телевидения достигается через демонстрацию эталона-образца с телеэкрана и через непосредственное участие студентов в подготовке и проведении телепередач, учебных телефильмов, теледраматизаций и телелекций, в процессе которых студенты приобретают умения

и навыки, необходимые им в будущей профессии. Тематика телепередач определяется учебными планами и содержанием основного учебного пособия, что позволяет студентам получать знания в области иностранных языков по своей специальности.

Учебное телевидение способно объединять и синтезировать различные источники информации, аудитивные и визуальные технические средства.

В связи с этим оно позволяет преподавателю:

- создавать на занятиях иноязычную языковую среду;
- интенсифицировать учебный процесс, сочетая форму, организацию, темп занятий и слухо-зрительные воздействия на учащихся с реальными возможностями студентов воспринимать и перерабатывать учебную информацию;
- эффективно реализовать принципы воспитывающего обучения, так как телеэкран позволяет сделать процесс усвоения иноязычного материала более живым, интересным, проблемным, убедительным и эмоциональным;
- контролировать восприятие и усвоение телеинформации, вносить соответствующие коррективы в процесс обучения с помощью телевидения.

На основе изучения особенностей обучения иноязычной речи будущих врачей и фармацевтов и апробирования различных форм сочетаний телевизионных и аудиторных форм работы можно сделать вывод, что в учебный процесс в медицинском вузе целесообразно включить различные по своему характеру и структуре следующие телепередачи, отражающие диалогические и монологические формы общения в рамках различных ситуативных телеконтекстов: телелекция; учебный телефильм, демонстрируемый в учебное и внеучебное время; учебная телепередача на занятии; учебно-игровой телефильм.

Телелекция составляет органическую часть процесса обучения, выполняет целевую установку – обучение иноязычному общению на основе аудирования предлагаемого телематериала в новых ситуативных контекстах, отличных от учебных, и говорению в рамках иллюстрируемой ситуации. Лекция должна содержать разнообразный материал, тематически связанный с основными темами учебных пособий. «Моя будущая профессия», «Мой университет», «Анатомия человека», «Методы и подходы к лечению болезней сердца», «Химия в нашей жизни», «Нетрадиционные методы лечения» – вот неполный перечень тем, рекомендуемых для телепередач. При подборе материала должны учитываться определенные требования: лекция должна быть фабульной, интересной, познавательной; преподаватель обязан позаботиться, чтобы используемые материалы были достаточно информативными; содержание лекции должно быть самостоятельным и законченным, логически связанным с учебным материалом. Помимо лекций преподаватель может разрабатывать телеинтервью, телепутешествия для студентов первого и второго курсов различных специальностей.

Выбор формы изложения материала определяется самим содержанием отобранной информации для аудиовизуальной презентации с экрана. По способу его подачи можно говорить о следующих формах: лекция-беседа, лекция-интервью, лекция-демонстрация, лекция-путешествие, лекция-драматизация, лекция-диафильм, лекция-разговор. Так, лекция о будущей профессии может строиться в форме беседы главного врача больницы с тремя молодыми специалистами, претендующими на вакантные должности терапевта, хирурга, педиатра; лекция на тему «Мой университет» может проводиться в форме интервью с деканами факультетов с помощью переводчика – студента; лекция о роли трав и растений в медицине и жизни человека может быть построена в форме путешествия на природу за город.

Целесообразно различать следующие телелекции: познавательные (предполагают монологическое и диалогическое высказывание по определенной теме, расширяющей рамки учебной программы), ситуативно-познавательные (стро-

ятыся в форме беседы 3-4 коммунікаторов по предложенной ситуации, связанной с учебным матеріалом), обобщающе-познавательные лекции (ставят своей задачей обобщить основные положения смежных по содержанию и тематике передач, акцентировать внимание студентов на основных выводах), оценочно-сопоставительные (предусматривают демонстрацию образца общения на материале увиденного фильма), контрольные лекции (призваны осуществлять контроль в виде заданий-тестов по пройденной тематике, организовать повторение изученного материала в новом ситуативном телеконтексте).

Основная целевая установка телепередачи – выработка навыков устной речи. Для этого учебная телепередача используется на заключительном этапе прохождения учебной темы и в значительной степени подготавливает переход к спонтанной речи. Материал для телеситуативной тренировки на базе телепередачи отбирается с учетом программы по иностранному языку для разных специальностей медицинских вузов и отражает тематическую направленность в обучении. Речевые модели, отобранные для телепередачи, характеризуются устойчивостью сочетаний, способны служить материалом для построения теледиалогов, теледискуссий и других форм коммуникативного взаимодействия, т.е. семантически сливаться с предлагаемой телеситуацией и, наконец, могут служить средством создания новых ситуаций речевого общения. В целом учебный телефильм представляет собой аудиовизуальное пособие, относящееся к разряду ситуативной наглядности.

Учебно-игровой телефильм представляет собой разновидность учебного телефильма, но имеет ряд особенностей в структуре и в методике работы. Такой телефильм показывает динамику отношений при взаимодействии героев, динамику в развитии сюжета и образов.

Занятия с фильмом на заключительном этапе, после усвоения лексико-грамматических образцов по теме, предусматривают самостоятельную работу студентов. Перед студентами ставятся задачи записать на слух все диалоги (по теме «Рабочий день студента-медика»), поговорить о героях фильма (тема «Научная конференция»), описать целебные свойства растений (тема «Фармакогнозия»), проиграть отдельные фрагменты (тема «Моя будущая профессия»). Учебно-игровой фильм расширяет лингвистический и общеобразовательный кругозор студентов, воссоздает реальные жизненные ситуации, стимулирующие речевую деятельность.

Таким образом, использование телевидения позволяет продемонстрировать разнообразные по структуре и характеру образцы, что практически невозможно в условиях традиционного занятия. При этом студенты активно вовлекаются в различные по форме коммуникативные телеситуации, способствующие более прочному усвоению материала на основе экстралингвистической и речевой наглядности.

Вышеперечисленные технологии – образовательный процесс, построенный на базе ценностно-смысловой интенсивности, использование возможностей интернета и учебного телевидения – представляют собой методические возможности, которые открывают перед преподавателями высшей школы перспективы интенсификации обучения иностранным языкам в вузах неязыкового профиля с целью формирования творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию и инновационной деятельности.

Библиографические ссылки

1. Ефимов Э. О. Учебное телевидение: проблемы и перспективы / Э. О. Ефимов – М., 1997. – 114 с.

2. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г. А. Китайгородская – М.: Высш. шк., 2009. – 277 с.

3. Новые технологии в преподавании иностранного языка: тез. докл. Междунар. конф. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 1996. – 43 с.

4. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов / под ред. С. Г. Тер-Минасовой. – М., 2009. – 24 с.

5. Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию: материалы межрегионально-

го семинара. 14. 09.2001. – Самара, 2001. – 273 с.

6. Boulyova P. English by Television / P. Boulyova, N. Levkova. – Sofia, 1998. – P. 16–18.

7. Corder, S.Pit. English Language Teaching and Television. / S.Pit. Corder -London, 1995. – P. 42–46.

8. Educational Television. Edit, by R. F. Arnone. – NY., 1996. – P. 46–48.

Надійшла до редколегії 26.07.2012 р.

УДК 811.111

S. V. Kiyashko

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

ONLINE SPEAKING: PRACTICE AND IMPLICATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MONOLOGUE SKILLS

Розглянуто експеримент по вживанню голосового Інтернет-форуму для розвитку навичок монологічного мовлення. Аналізуються чинники мовного бар'єра, актуалізовані поставленим завданням, і способи їх подолання.

Ключові слова: монологічне висловлювання, усне мовлення, онлайнове навчання, голосовий Інтернет-форум, міжнародні іспити, мовний бар'єр, виправлення помилок.

Рассмотрен эксперимент по применению голосового Интернет-форума для развития навыков монологической речи. Анализируются факторы языкового барьера, актуализированные поставленной задачей, и способы их преодоления.

Ключевые слова: монологическое высказывание, устная речь, онлайн-обучение, голосовой Интернет-форум, международные экзамены, языковой барьер, исправление ошибок.

The article consists of an experiment when a voice-based discussion forum is applied to develop monologue skills in a group of B-1 level students. Measures aimed at overcoming the learners' language barrier are analysed.

Key words: monologue skills, EFL speaking, B-1 level, online classroom, voice-based discussion forum, international examinations, language barrier, error correction.

The study investigates prospective nonnative English learners' speaking experiences in the context of Ukrainian EFL by describing their discussion activities in their target language outside the classroom.

The curriculum of the first-year International Relations students who have taken part in the experiment is based on 132 academic hours of group studies a year at the rate of two tutorials a week. Obviously, such intensity hardly allows for proportional time to develop all the components of the linguistic abilities given good-sized homework and ample provision of study materials. The average oral response of each student of the described group is estimated to amount to less than 5 minutes a week provided the class focuses on speaking activities. According to a *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment* alongside University of Cambridge ESOL Examinations criteria, B1-level learners should be able to sustain dialogues/conversations and monologues on an assigned topic [1; 6, 129]. It should be noted that the students participating in the experiment are taking a General English course.

Therefore, correction of conversational mistakes in the classroom will take time away from other important lesson components, such as introducing new topics. Thus, practicing monologue in a group of 17 students is challenging and can be viewed as a specific teaching goal.

A way out of this situation, suggested by T. Bender, is the combination of the two forms of learning: a computer-based long-distance learning and a face-to-face one [2]. Both the teacher and the students should be computer literate and have access to computers equipped with built-in or outer microphone and headset, and an up-to-date operation system.

A virtual leaning platform for the experiment has been a voice discussion forum *Voxopop*¹ (<http://www.voxopop.com/>) whose difference from a conventional one, for example BBC's *Have Your Say* (http://www.bbc.co.uk/news/have_your_say/), lies in recorded audio discussions as opposed to text messages. *Voxopop* discussion forum has functioned as a voiced-based e-Learning tool and a cyberspace for language learning, practice of speaking, group projects and oral presentations since 2009. Thousands of members have been using it worldwide both as a self-teaching resource for exams and as online classrooms. The teacher who organizes and moderates the discussions can opt for open, restricted or private access level and set the rules for a talkgroup.

Besides the general requirements for intermediate students, there is one more reason to develop discussion skills in the group – the students might later sit for an international English language examination (IELTSTM and TOEFL iBT[®] are most often taken) for post-graduate education. The IELTS Speaking Test takes between 11 and 14 minutes and is in the form of an oral interview between the candidate and the examiner. In Part 2 of the interview ('Individual long turn'), the examiner gives the candidate a verbal prompt, which is written on a card. After one minute's preparation, the candidate is asked to talk on that particular topic and the examiner listens without speaking, save for occasional feedback. In the candidate's monologue in Part 2, the expectation is that the candidate will: a) follow the instructions; and b) provide an extended development of a topic. [4; 7] The interview is audiorecorded. The TOEFL iBT test has a different format other than IELTS. Only the first two TOEFL speaking tasks, so-called 'independent speaking', are based on topics familiar to the students. There, the students are required to deliver their own ideas, opinions, and experiences when responding. The remaining four speaking tasks are 'integrated' tasks, where the students have to use more than one skill when responding. The students first read and listen, and then speak in response. They can take notes and use them when responding to the speaking tasks. At least one 'integrated' activity requires the students relate the information from the reading to the listening material. The test takers' responses are digitally recorded and are sent to ETS's Online Scoring Network where they are scored by certified raters. [10] The **conclusion** can be drawn here that due to the audiorecording factor, the online speaking practice approximates the international English examinations formats and can serve as an optimum preparation tool for a speaking test in an oversized group.

In the described group, the online discussions have been extra homework assignments. The preparation time is not limited, hence the members of the 'panel' can prepare thoroughly before they present their arguments or descriptions. Moreover, in the experiment the online discussion themes have been called forth by classroom debates. Those debates have been accompanied by reading or listening and have facilitated students' acquisition of specific vocabulary.

In some cases classroom oral responses are followed by writing tasks on a related subject. Consequently, by the time the students are encouraged to follow up with an online discussion, they can take into account their paperwork errors. If the students tend to base their oral monologues on their preceding written tasks, *style-shifting* (W. Labov)

¹The site name could be derived from the Latin «vox pópuli» («voice of the people»).

should be emphasized. The speakers should be conscious of short/long verb forms, dissimilar transition words, prevalence of colloquialisms/euphemisms, and different length and structure of their sentences. In distinction from essays with their proportional structure (an introduction, a main part and a conclusion), oral response is free from structural limitations, and oral introductions/conclusions act as time-fillers.

The **preliminary results** indicate that apart from improving communication skills, the online monologue practice trains the language learners to eliminate mispronunciations and helps to widen their active vocabulary.

In the described group, only 5 students out of 17 have joined the online discussion. Four students out of the other 12 could not make their online voice recordings because of technical failures but stored their verbal responses on their computers and presented them later. Offline recording is definitely more comfortable for university students since it is not subject to peer review. However, the first attempt to record a verbal monologue, either online or offline, is an important step to advance one's speaking skills. In view of the proportion of the participants, the author would like to further focus on language barrier factors foregrounded by the speaking assignment.

The components of the language barrier have been described in both general ELT courses and online education studies [5, c. 108–109; 3, c. 142]. S. Thornbury and P. Watkins quote poll responses about dealing with different oral errors: while some language learners are confounded by the absence of corrective feedback from teachers who are tolerant of errors, others feel discouraged by excessive correction and will not continue to speak [9, c. 58–59]. **The frame of diverse decisions a teacher has to make according to a learner's error** was described by J. M. Hendrickson in 1978 and remains a disputable question of language pedagogy as a whole and, TEFL practices in particular. It should be taken into account that a voice-based forum is a 'delayed correction' tool [9, c. 40–41]. **In the context of the development of monologue skills, it is considered to be an optimum observation instrument, both student-centered and psychologically sensitive one.**

Students' language barrier may come from their unwillingness to amplify their personal experience, especially in public, or dwell on questions they have little knowledge about. If this is the case, the teacher would face a *devaluation* (Freud) of the assignment by uncooperative students. Together with *denial* and *avoidance* devaluation belongs to counterproductive *defence mechanisms* as described in the psychoanalytic theory². Uncooperative learners would deem any hypothetic situations factitious and far-fetched. Since reluctant speakers cannot draw parallels between abstract reasoning and their past, they would ignore such tasks as irrelevant. For instance, while trying to elicit more travel tips for visitors to Ukraine in another group, I witnessed tantrum behavior of a student who refused to respond to suggestive questions saying he had never hosted overseas visitors and 'announced' that the main question had been fully answered. Fortunately, overreaction to routine interrogation is not typical and quite rare.

As it was previously mentioned, B1-level learners are expected to sustain a monologue on an assigned topic for over a minute. Therefore, if a student obstinately refuses to expand an uncomfortable topic, the teacher should demonstrate ways to overcome student's anxiety by introducing impersonal constructions or by switching to an allied subject for a full-fledged discourse.

Both EFL writing tasks and verbal responses of Russian³ speakers reveal another permanent problem related to cross-cultural understanding. In their arguments for or against something, they will not think twice to characterize any fact or event in nature or

²A recent attempt to apply *defence mechanisms* and *psychological resistance* (Freud) theories to language learning has been made in M. Phaneuf's article "Defense Mechanisms among Our Students" [6].

³By the 'Russians' the author means Slavic post-Soviets.

society but will hardly mention their feelings. Russian EFL speakers would rather support their value judgments by some speculative arguments than by their empirical background. It is good enough to bring forward speculative ideas but it is not quite the thing to say or write to an international English examiner. The expectations of the latter are not to be overlooked and, if the need arises, the teacher should direct learners' efforts towards a 'wordlier', less notional supportive arguments.

References

1. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment [Electronic resource]. – Access mode : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
2. **Bender T.** Discussion-based online teaching to enhance student learning. Theory, practice and assessment. – Sterling: Stylus Publishing, 2003. – 206 p.
3. **Dudeney G., Hockly N.** How to... teach English with technology. – Harlow: Longman, 2008. – 192 p.
4. IELTS Guide for educational institutions, governments, professional bodies and commercial organisations [Electronic resource]. – Access mode : <http://goo.gl/5g6Ps>.
5. **Palloff R. M., Pratt K.** Lessons from Cyberspace classroom. – San Francisco: Jossey-Bass, 2001. – 204 p.
6. **Phaneuf M.** Defense Mechanisms among Our Students [Electronic resource]. – Access mode : <http://goo.gl/nF43F>
7. **Seedhouse P., Harris A.** Topic development in the IELTS Speaking Test [Electronic resource]. – Access mode : http://www.ielts.org/PDF/vol12_report_2.pdf.
8. **Thornbury S.** How to teach speaking. – Harlow: Longman, 2005. – 156 p.
9. **Thornbury S., Watkins P.** The CELTA course: Certificate in English language teaching to adults : trainee book. – Cambridge University Press, 2007. – 214 p.
10. TOEFL iBT Tips. How to prepare for the TOEFL iBT [Electronic resource]. – Access mode : http://www.ets.org/Media/Tests/TOEFL/pdf/TOEFL_Tips.pdf.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 811.111 (07)

Н. А. Литовченко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Висвітлено питання застосування інтерактивних методів навчання на заняттях з англійської мови. Продемонстровано, що кейс-метод, метод проєктів, рольова гра є новими стратегіями в оформленні сучасного навчального процесу.

Ключові слова: кейс-метод, проєкт, рольова гра, міжкультурна компетенція, навчальний процес.

Освещён вопрос применения интерактивных методов обучения на занятиях по английскому языку. Продемонстрировано, что кейс-метод, метод проектов, ролевая игра являются новыми стратегиями в оформлении современного учебного процесса.

Ключевые слова: кейс-метод, проєкт, ролевая игра, межкультурная компетенция, учебный процесс.

The article deals with the question about interactive methods application at English classes. It shows that the case-method, project method and role-play method are new strategies in the modern academic process.

Key words: case-method, project, role-play, intercultural communication, academic process.

Практика навчання на англійських відділеннях мовних факультетів свідчить про те, що в більшості випадків студенти мають низький рівень міжкультурної компетенції. Стає очевидним, що на сьогоднішній день склалася низка протиріч між вимогою до рівня підготовки студентів у міжкультурній комунікації й існуючою моделлю викладання англійської мови. Отже, виникає потреба в нових інтерактивних методах навчання іноземної мови.

Останнім часом у методиці викладання іноземної мови відбувається поживлення інтересу до інтерактивних методів навчання, зокрема кейс-методу, проекту, рольової гри. Серед науковців, які працюють над цією проблемою, можна назвати таких, як Є. М. Воронова, Н. М. Губіна, О. Н. Мінькова, О. В. Прокуророва, О. Н. Андреева та ін. [1–4]. Дослідники здебільшого розглядають інтерактивні методи в контексті особистісно-орієнтованого підходу, що характеризується такими складовими, як системність, повторюваність, спрямованість на результат, рефлексивність та адаптація.

У даній статті ми робимо спробу розглянути інтерактивні методи навчання у контексті формування міжкультурної компетенції студентів. Метою статті є аналіз характерних рис і функцій кейс-методу, методу проектів і рольової гри у контексті діалогічної концепції навчання, яка базується на рівновазі і рівноправній участі всіх учасників навчального процесу.

Інтерактивні методи навчання потребують нових форм організації навчальної діяльності. До таких форм належать: робота в команді (міні-групі), міжкультурні тренінги, самостійна творча діяльність щодо актуалізації соціокультурних і міжкультурних знань.

Зупинимось детально на кожному методі. Метод вирішення ситуативних завдань (кейс-метод) отримав свій розвиток в американській школі бізнесу і поширився на сферу освіти. Метод ситуативних завдань спрямований на розвиток спроможності студентів до прийняття рішень. Ці вміння формуються і розвиваються поетапно:

- 1) читання і розуміння автентичного тексту професійно-орієнтованого характеру, що становить основу ділового спілкування;
- 2) знайомство з конкретним випадком, розуміння проблемної ситуації і ситуації прийняття рішень;
- 3) пошук додаткової інформації, необхідної для прийняття рішень;
- 4) обговорення альтернативних рішень проблеми/конфліктної ситуації;
- 5) Резолюція. Прийняття рішень. Зіставлення й оцінка варіантів рішень;
- 6) Диспут. Захист своїх рішень окремими групами;
- 7) Зіставлення підсумків. Порівняння рішень, прийнятих у групах, з рішеннями, прийнятими у дійсності. Оцінка взаємозв'язку інтересів.

Під час роботи над конкретним випадком студенти виконують не пасивну роль отримувача інформації, а знаходяться у центрі процесу вирішення проблеми завдяки вибраній формі роботи в міні-групах, у команді. Процес прийняття рішень організований інтерактивно.

Після усного обговорення проблеми студентам пропонують написати есе-аналіз, що демонструє набуті раніше знання щодо законів англійської риторики, структури есе і законів його побудови.

Перш ніж перейти до розгляду метода проектів, варто згадати, що слово «проект» походить від латинського слова *proicere*, яке означає «планувати, розробляти». Під цим терміном учені розуміють і практичне втілення плану. Здебільшого проектний метод означає форму проведення занять, що базується на рівноправній ролі викладачів і студентів, коли проектна міні-група, маючи спільну постановку мети, планує і здійснює роботу й підбиває підсумки [1; 2].

В Європі проектна ідея розглядалась перш за все як програма, спрямована проти традиційного навчання. Проектна ідея і проектний метод могли сприяти ре-

організації ВНЗ і структур предметів у школах. Згідно з цією програмою навчальний заклад мав стати відкритим і орієнтованим на цілісні життєві ситуації учнів, а також урахувати їхні потреби й поштовхи до самостійного пізнання нового і самоствердження.

Проектний метод вимагає від студентів прийняття на себе зобов'язань, визначення мети, стратегії, здійснення робочої програми і, нарешті, контролю: чи досягнута поставлена мета. До головних рис методу проекту належать: орієнтація на продукт і на дії, міждисциплінарність, орієнтація на студента, сумісна організація навчального процесу тощо [2].

У дослідженні Є. С. Полат метод проектів характеризується як «певним чином організована пошукова дослідна діяльність, яка передбачає не лише досягнення того чи іншого результату, оформленого у вигляді конкретного практичного виходу, але й організацію процесу досягнення цього результату» [5]. Учений вважає, що метод проектів за наявності певних умов може бути використаний у будь-якому типі навчальних закладів, навіть у немовних ВНЗ. Згідно з дослідженнями необхідними умовами проектної діяльності є:

- наявність проблеми, що потребує вирішення;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів, що пропонуються;
- здатність до самостійного пошуку значущої інформації для вирішення проблеми;
- поетапне розподілення завдань, що сприяють вирішенню проблеми.

У проектах, орієнтованих на формування міжкультурної компетенції студентів, домінуючою стає така якість, як творчий, дослідний, ігровий, міждисциплінарний зміст.

Підсумовуючи значення проектної роботи з погляду майбутньої професійної діяльності студентів, можна виділити три основні постановки мети.

По-перше, у рамках проектної роботи студенти мають набути вміння й навички, потрібні в майбутній професії.

По-друге, проектна робота має сприяти розвитку таких якостей, як здатність до вирішення проблем, робота в команді, спілкування в ділових колах, планування, критика, креативність, усвідомлення відповідальності, які мають постійне зростаюче значення для вирішення професійних завдань. Це досягається головною вимогою до проектної роботи, у зіставленні з якою проектні групи мають планувати якомога більш самостійно.

По-третє, проектна робота має спонукати до роботи, що потребує особливого напруження думки, фантазії й особистої ініціативи.

На основі детального проект-плану починається його фактична реалізація. Рішення, які прийняті на етапі планування, є визначальними для подальшого ходу проекту. На цьому етапі зібраний інформаційний матеріал аналізують, узагальнюють і систематизують. Приймаються рішення про оформлення результатів, наприклад підготовка реклами, повідомлень, розробка плану презентації, написання аналізу-есе.

При оцінці і контролі проекту здійснюється сумісна оцінка накопиченого досвіду і досягнутих результатів. Зокрема, можливо, наприклад, перевірити:

- чи досягнута поставлена мета?
- чи задоволені студенти результатами проекту?
- які були труднощі на фазі планування і здійснення проекту?
- чи можна ці труднощі вирішити, а якщо ні, то чому?
- які висновки можна зробити для подальшої роботи?

Переходячи до розгляду рольової гри, зазначимо, що вона, як стратегія, дає можливість оформити навчальний процес у вигляді ігрової діяльності й імітації професійно орієнтованої ситуації зі сфери ділових комунікацій. Особливий

дидактико-методичний інтерес до рольової гри зумовлений пропозиціями, що існує прямий зв'язок між рольовою грою та життєвою ситуацією. Мета рольової гри як методичного прийому полягає в такому:

- Ознайомити студентів із проблемними/конфліктними ситуаціями у трудовій, професійній та економічній діяльності.

- Розвинути здатність розуміти суть проблеми і знаходити способи її вирішення.

- У даному випадку розвивати здатність студентів усвідомлювати проблемні ситуації та справлятися з ними, критично перевіряти й коригувати свої погляди щодо власних і чужих цінностей.

Рольова діяльність у визначенні ролей як інтерактивної дії передбачає, крім знань, ще й наявність певної кваліфікації:

- комунікативну міжкультурну компетенцію: здатність висловлювати свої наміри так, щоб їх розумів партнер;

- дистанцію стосовно ролі: здатність відхилятися від меж ролі, що виконується, ставити їх під сумнів і визначати знов у нових ситуаціях;

- здатність увійти у становище партнера і розкрити його очікування;

- толерантність щодо незрозумілих ситуацій: здатність терпіти різні очікування й незрозумілі ситуації і здатність взаємодіяти і тоді, коли власні потреби задовольняються при цьому лише в незначному обсязі.

Варто підкреслити, що рольова гра відкриває перед студентами здатність відчувати соціальні форми поведінки у наближених до дійсності ігрових ситуаціях і не боятися штрафних санкцій у разі неправильної поведінки.

Одна з форм рольової гри запропонована Н. М. Губіною. Інформаційна фаза: ознайомлення з проблемою. Підготовча фаза: вибір учасників рольової гри, планування побудови сцени, читання акторами «карток», збір аргументів для рольової гри. Фази проведення рольової гри: «актори» проводять рольову гру, студенти сліdkують за дискусією виконавців, розробляють власну думку, записують свої спостереження. Фаза дискусії: обговорення аргументів, висловлених «акторами» в ході гри. Фаза підбиття підсумків. Викладач фіксує результати рольової гри. Фаза узагальнення: усім надаються знання, що виходять за рамки рольової гри. Фаза трансфера: отримані в ході гри знання й інформація дають змогу вирішити інші завдання [2].

Відомі такі варіанти рольової гри: спонтанна гра, що розвивається на окремих ситуаціях, узагальнення, дидактична рольова гра, важливими елементами якої є критика, зміна ролей, дискусії та підбиття підсумків.

На нашу думку, інтерактивні методи навчання іноземної мови заслуговують на увагу. Використання на уроках кейс-методу, методу проєктів і рольової гри сприятимуть підвищенню ефективності навчання, оскільки студенти отримають можливість поринути в атмосферу реальних мовленнєвих ситуацій.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються нам у більш детальному вивченні зазначених методів і в розробці варіантів завдань, що використовуються на практичних заняттях з іноземної мови.

Бібліографічні посилання

1. Воронова Т. А. Формирование готовности к методическому самообразованию в условиях университета: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. А. Воронова. – Л. : ЛГУ, 1986. – 18 с.

2. Губина Н. М. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения деловому англий-

скому языку в элективном спецкурсе (продвинутый уровень, специальность «мировая экономика»): дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык)» / Н. М. Губина. – М., 2004. – 227 с.

3. Минькова Е. Н. Интеграция информационных технологий и тради-

ционных подходов в обучении гуманитарным дисциплинам студентов вузов: дис. ...канд. пед. наук. : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. Н. Минькова. – Ставрополь, 2005. – 208 с.

4. Подгорнова С. В. Методика организации вариативных форм учебной деятельности в вузе с использованием методов

активного обучения : дис. ... канд. пед. наук. спец: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С. В. Подгорная. – Ставрополь, 2004. – 136 с.

5. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – № 3. – С. 3–10.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 378:811.111

С. Ф. Лук'яненко

Львівський національний університет імені Івана Франка

ПІДХІД ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ НА ФАКУЛЬТЕТАХ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Розглянуто підхід до викладання англійської мови як другої іноземної на факультетах іноземних мов, який зумовив створення навчального посібника «Англійська мова як друга іноземна для студентів факультетів іноземних мов».

Ключові слова: англійська мова як друга іноземна, контрастивний підхід, укладання посібника.

Рассмотрен подход к обучению английского языка как второго иностранного на факультетах иностранных языков, который обусловил создание учебного пособия «Английский язык как второй иностранный для студентов факультетов иностранных языков».

Ключевые слова: английский язык как второй иностранный, контрастивный подход, составление учебного пособия.

This article deals with the approach to teaching English as L3 which led to the compiling of the course book «English for Non-English Majors of the Foreign Language Department».

Key words: English as L3, contrastive approach, compiling of the course book.

У методичній літературі сьогодення про стан викладання другої іноземної мови зазвичай знаходимо інформацію про викладання німецької або французької мов після англійської. І майже зовсім не висвітлюється викладання англійської після німецької або французької. Попри те на факультетах іноземних мов саме англійська мова є другою для студентів німецького, французького, іспанського або класичного відділень. Більш того, майже третина студентів цих відділень не вивчали англійську мову в середніх навчальних закладах і не володіють нею навіть на початковому рівні.

Саме для таких студентів, після багатьох років використання як вітчизняних, так і автентичних підручників, на кафедрі англійської філології Львівського національного університету імені Івана Франка підтримано проект створення посібника «Англійська мова як друга іноземна».

Перед початком роботи була опрацьована велика кількість методичної літератури з викладання другої іноземної мови. Більшість авторів (І. Л. Бім, Н. В. Баграмова, De Angelis, Hammarberg, Cenoz, Hufeisen, Neuner, Jessner та ін.) дотримуються думки, що при викладанні другої іноземної мови потрібен порівняльний

(контрастивний) підхід, який виявляє як риси подібності між рідною, першою та другою іноземними мовами, так і їхні відмінності. Навчання опирається на знання першої іноземної мови і йде вже по второваній дорозі. Прихильники цього методу виділяють такі його переваги:

- студенти, які вивчали першу іноземну мову, вже обізнані з методикою її опанування та мають власні підходи до її вивчення. Вони використовують цей досвід при вивченні другої іноземної мови;

- прискорюється процес навчання, оскільки білінгвальна компетенція перетворюється на металінгвальну компетенцію, яка характеризується більш високим рівнем систематизації та абстракції, що є новим якісним стрибком у розвитку мовної особистості студента;

- соціокультурні компоненти взаємодіючих РМ (рідної мови), ІМ-1 і ІМ-2, що вважаються в наш час невід'ємною частиною мовної освіти, роблять неоціненний внесок у процес соціалізації особистості, її культурне самовизначення.

Велика увага в контрастивному підході приділяється таким явищам, як інтерференція та трансференція. За визначенням І. Л. Бім, інтерференція виникає внаслідок негативного впливу РМ і ІМ-1 на ІМ-2 і охоплює різною мірою всі лінгвістичні рівні мови (фонетичний, лексичний, граматичний). Вона не може не впливати в цілому на розвиток мовленнєвої діяльності в ІМ-2. Позитивний вплив РМ або ІМ-1 на ІМ-2, яку І. Л. Бім називає позитивним перенесенням, а Н. В. Баграмова трансференцією, це перенесення, при якому вплив РМ та ІМ-1 на ІМ-2 не викликає « порушень норми, але стимулює вже існуючі в ній закономірності» [2; 9].

Виходячи з власного досвіду викладання англійської мови як другої іноземної, ми можемо стверджувати, що при вивченні студентами ІМ-2 (англійської) має місце як позитивне, так і негативне перенесення з боку першої іноземної мови, хоча вплив РМ також значний. Тому при укладанні посібника ми опирались на міжмовні зв'язки здебільшого в текстах для ознайомлювального читання, при опрацюванні яких студенти мають користуватися всіма вже їм відомими засобами для свідомого самостійного опрацювання тексту.

Але, як зазначає І. Л. Бім, підхід до визначення мети навчання ІМ-2 та її змісту має бути таким же самим, як і при навчанні ІМ-1. Отже, за мету ми поставили набуття студентами комунікативного вміння в усіх її проявах, а зміст повинен був відповідати віковим особливостям, інтересам та схильностям студентів.

При укладанні посібника ми користувалися такими його факторами: він повинен був мати знайому структуру, ґрадуйовану систему вправ, які б забезпечували послідовність та повторення при вивченні мовних фактів; усі вправи повинні були мати комунікативний характер, розвивати у студентів як рецептивні (аудіювання та читання), так і продуктивні (говоріння та письмо) здібності.

Хоча посібник укладався для студентів, які не володіють англійською мовою навіть на початковому рівні, ми враховували їхній досвід вивчення ІМ-1, що дозволило диференціювати навчання, створюючи для одних умови для більш швидкого опанування мовою, а для інших – можливість для повторення й тренування. Тому кожен урок посібника містить вправи й тексти як більш легкого, так і більш складного рівня.

Проводячи опитування студентів німецької філології нашого факультету, ми дійшли висновку, що при вивченні англійської як ІМ-3 вони зазнають певних труднощів:

- при вимові англійських слів;
- у правилах читання;
- в інтонації;
- при побудові запитань (порядок слів).

Створюючи посібник, ми намагалися врахувати всі ці складні моменти.

Britta Hufeisen вважає, що підручник з ІМ-3 цілком можливо почати на дуже високому рівні з самого раннього етапу, тому що немає ніякої необхідності для звичайних простих вправ новачка. Вона рекомендує починати зі складних текстів із самого початку, щоб вони стимулювали студентів використовувати вже набуті ними знання попередніх мов і досвід мовного навчального процесу.[4, с. 126].

Можливо, такий спрощений підхід і виправдовує себе при вивченні німецької мови як ІМ-3 після англійської як ІМ-2, але вивчення англійської після німецької вимагає обов'язкового вступного фонетичного блоку. Ми вважаємо, що фонетичні вправи (фонетичні тексти) стають зразками, які пізніше забезпечують можливість подальшого самостійного читання та мовлення. Ретельний фонетичний аналіз слів, зіставлення фонем із відповідними графемами є необхідними складовими для створення навичок читання й мовлення.

Дослідники вивчення ІМ-3 зазначають, що фонетичний вплив ІМ-2 та РМ на ІМ-3 особливо відчувається на початковому етапі (Hammarberg, Hufeisen, Cenoz). Hammarberg навіть приходить до висновку, що спочатку проявляється фонетичний вплив ІМ-2, а вже пізніше РМ на ІМ-3.[3, с. 26]. Усвідомлюючи це, ми пропонуємо фонетичні вправи, начитані носієм мови, упродовж усього курсу. Вони сприятимуть утворенню не тільки навичок читання, але і правильної вимови та інтонації.

На подальшому етапі фонетичні вправи полегшують введення нової лексики із запропонованої тематики. Наприклад, якщо в тексті «Family» ми зустрічаємо такі лексичні одиниці, як «parents, uncle, aunt, cousin», то цьому тексту передуватиме фонетична вправа на звуки [ɛə], [ʌ] та [a:]:

[ɛə] – care, fair, parents;

[ʌ] – fun, lunch, mother, son, uncle, cousin;

[a:] – car, far, father, aunt,

у якій нова лексика обов'язково іде після вже знайомої, опрацьованої.

Велика увага приділяється інтонації, оскільки інтонація речень німецької, французької та англійської мов суттєво відрізняються. Кожен урок починається із вправ на тренування висхідного та спадного тону в різних типах речень та запитань.

Розглянемо підхід до навчання студентів різних умінь.

Аудіювання. Сприйняття англійської мови на слух викликає ряд труднощів: якщо при читанні розпізнавання слів загального кореня ще можливе, то при прослуховуванні інформації – майже ні. Однак із перших занять і надалі ми рекомендуємо всі інструкції щодо виконання вправ (а більшість із них повторюються з уроку в урок) проводити англійською мовою. Чим більше часу студенти проводитимуть в умовах англомовного спілкування, тим легше вони засвоюватимуть вимову, інтонацію, а згодом і мовленнєве вміння.

Читання. Оскільки студенти вже обізнані з латинським алфавітом, читання вводиться з перших занять, що сприяє інтенсифікації навчального процесу. На початковому етапі студенти стикаються із багатьма труднощами – адже написання й вимова англійських слів у більшості випадків не збігаються. Після ІМ-2 німецької або французької, де правил читання набагато менше, англійські графеми вводяться разом з їхнім фонетичним еквівалентом, і студентам необхідно оволодіти правилами транскрибування, щоб відтворювати правильну вимову слів. Хоча вступний курс містить загальні правила читання, окремі правила відпрацьовуються на кожному уроці.

Навчання лексики має низку етапів і охоплює кілька блоків: фонетичний, блоки з розвитку говоріння, читання та письма. Спочатку нова лексика подається у вправах на формування навичок та вмінь використовувати звуко-буквені відповідники. Ці вправи дають можливість студентам сформувати навички вимови. Наступне завдання – навчитися співвідносити нові слова з предметами або явищами та вживати нову лексику в різних ситуаціях спілкування. З цією метою сту-

дентам пропонуються такі вправи: назвати предмети за допомогою візуальних опор, скласти речення та дати відповіді на запитання, доповнити речення, розподілити слова за тематичними групами, описати малюнки тощо.

У роботі над лексикою важливе місце посідає текст. Він являє собою основу для підготовки студентів до вільного мовлення. Для закріплення лексики ми вирізняли три ступеня роботи над текстом: проговорювання тексту без варіювання, із керованим варіюванням та вільним варіюванням. При проговорюванні тексту без варіювання студенти повністю дотримуються опорного тексту. Для цього пропонуються такі вправи: прочитайте текст та перекажіть речення, в яких вживається нова лексика; прочитайте текст та дайте відповіді на запитання. Проговорювання з керованим варіюванням дозволяє студентам видозмінювати матеріал опорного тексту в певних межах. Результатом роботи можуть стати переказ або запитання та відповіді за текстом. При проговорюванні з вільним варіюванням студенти можуть розширити зміст тексту з використанням реальних ситуацій спілкування. Студентам пропонується порівняти, застосувати отриману інформацію для висловлення власних спостережень або створення власних комунікативних ситуацій.

Граматики не виносяться в окремий блок. Вона подається у блоках розвитку мовлення або розвитку письма. Знання граматичного матеріалу досягається різними способами: поясненням викладача, граматичними правилами, які подаються в таблицях, схемах, малюнках, тренувальними вправами, спостереженнями граматичного явища в тексті.

Виконання граматичних вправ здійснюється поетапно. Перший етап – розпізнавання граматичного явища та його імітація. Другий етап – відтворення та затвердження граматичного матеріалу. На цьому етапі студентам пропонується виконання підстановчих, трансформаційних вправ, різноманітні запитання та відповіді, які вчать вживання явища, яке вивчається. Третій етап – генералізація та навчання практики вживання граматичного матеріалу. Вправи, які застосовуються на цьому етапі, вчать студентів аргументовано вживати ту чи іншу граматичну структуру.

Говоріння. Навчання говоріння спирається на засвоєний студентами мовний матеріал і передбачає розвиток умінь монологічного та діалогічного мовлення.

Монологічне мовлення передбачає звернення особи до одного або до групи слухачів і складається з кількох висловлювань. Вправи з навчання монологу поділяють на підготовчі та мовленнєві. Підготовчі вправи навчають компонентів монологічного мовлення, а саме умінь формувати фрази та поєднувати їх між собою відповідно до логіки висловлювання. Згідно з метою навчання на цьому етапі студентам пропонуються вправи на структурне дублювання, структурне варіювання, об'єднання різнотипних речень, обґрунтування власних висловлювань (погодитись, не погодитись) та ін. Мовленнєві вправи містять такі види діяльності: переказ (прочитаного та прослуханого, повний переказ, переказ основного змісту, вибіркового переказу, переказ за планом, за допомогою ключових слів); повідомлення із соціально-побутових тем (про навчання, про інтереси, про свій університет); опис (ситуацій, малюнків); розповідь (про себе, про те, що прочитав).

Діалог – це форма мовлення, при якій відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або кількома особами. Основу будь-якого діалогу становлять різні висловлювання, комбінування яких становить його сутність. Вправи з навчання діалогу поділяють на підготовчі, мовленнєві та ситуативні. Підготовчі вправи тренують вміння студентів ставити запитання різного типу та розвивають їхню готовність відповідати на них. З цією метою ми пропонуємо в посібнику такі вправи: імітація реплік, повторення з наступною їхньою модифікацією, запам'ятовування зразків, конструювання діалогів за зразком, пошуки реплік-синонімів, конструювання реплік, зміна змісту лексики на протилежний, питання на уточнення інформації. Таким чином, підготовчі вправи навчають студентів механізму побудови діалогу. Мовленнєві вправи з навчання діалогу здійснюються з

опорою на ті навчальні мовленнєві ситуації, що створюються викладачем. Подібні вправи намічають русло, в яке слід спрямувати розмову за тими навчальними мовленнєвими ситуаціями, які готуються викладачем за допомогою візуальних опор та словесного опису. Ситуативні вправи з навчання діалогу навчають налагоджувати контакти, розпитувати про щось та одержувати різного роду довідки.

Соціокультурний контекст. Навчання іноземної мови передбачає не лише навчання іншомовного спілкування, але й формування особистості, готової до розуміння та визнання гідності різних культур. Була розроблена система вправ, спрямованих на ознайомлення з англомовними (як британськими, так і американськими) стандартами поведінки. На рецептивному етапі це нескладні країнознавчі тексти з тлумачним словником, що зазвичай подається після тексту і допомагає краще зрозуміти інформацію, подану в тексті. На рецептивно-репродуктивному етапі це прослуховування та відтворення діалогів-зразків із виділенням соціокультурного компонента, підстановка інших мовленнєвих одиниць у мовленнєві зразки, обмін репліками, створення мікродіалогів. Продуктивний етап передбачає створення студентами власних діалогів, написання електронних листів, відповідей на запрошення, заповнення апікаційних форм тощо.

На завершення зазначимо, що такий підхід до викладання англійської мови як другої іноземної, який знайшов своє втілення в посібнику, довів свою ефективність та дієвість.

Бібліографічні посилання

1. Баграмова Н. В. Лингво-методические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе: дис. ... д-ра пед. наук / Н. В. Баграмова. – СПб., 1993.

2. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И. Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 48 с.

3. Hammarberg B. Processes in Third Language Acquisition// Bjorn Hammarberg, Edinburgh University Press, 2009. – 171 p.

4. Hufeisen B., Jessner U. Learning and teaching multiple languages // Ed. Karlfried Knapp and Gerd Antos. Handbook of Foreign Language Communication and Learning. – Vol. 6. Mouton de Gruyter, 2009. – 752 p.

Надійшла до редколегії 5.11.2012 р.

УДК 371.315:811.133.1

I. I. Lypska, G. I. Myasoid

Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk

ECONOMICS IN ENGLISH: CONCEPTUAL STRUCTURE OF COURSE BOOK FOR MASTERS

Висвітлено концепцію створення навчального посібника для навчання професійного англомовного спілкування студентів-магістрів економічних спеціальностей. Запропоновано заходи щодо створення навчального посібника, які включають до себе дослідження шляхів найбільш раціонального структурування лексичного матеріалу та розробку дидактико-методичної форми презентації досліджуваної лексики у вигляді комплексу навчальних матеріалів, побудованих за модульною системою. Концепція навчального посібника являє собою модель модульної організації навчального процесу із засвоєння студентами-магістрами лексики економічної сфери та навчання спілкування в ній.

Ключові слова: професійне англомовне спілкування, комплекс навчальних матеріалів, модульна система, економічна сфера.

Рассмотрена концепция создания учебного пособия для обучения профессиональному англоязычному общению студентов-магистров экономических специальностей. Предложены мероприятия по созданию учебного пособия, включающие в себя исследования путей наиболее рационального способа структурирования лексического материала и разработку дидактико-методической формы презентации исследуемой лексики в виде комплекса учебных материалов, построенных по модульной системе. Концепция учебного пособия представляет собой модель модульной организации учебного процесса по усвоению студентами-магистрами лексики экономической сферы и обучению общения в ней.

Ключевые слова: профессиональное англоязычное общение, комплекс учебных материалов, модульная система, экономическая сфера.

The article is devoted to the review of the concept of the text book creation to prepare the masters of economics for English professional communication. The activities aimed at the text book creation have been suggested. They include the ways of the most rational kind of lexis structure research and its didactic, methodological forms of development as a set of training materials based on a modular system. The concept of the text book is a model of the organization of the educational process according to the module system. This helps students to learn vocabulary on economics and improve communicate in business sphere.

Key words: English professional communication, a set of training materials, a modular system, economic sphere.

The article is devoted to theoretical concepts used for creation textbook in professional English as a manual for Masters in Economics. The complex of teaching materials consists of the system of exercises aimed at developing language competences in ESP.

Anticipated activities include the creation of study ways of the most rational lexical material structure designed for these purposes:

- situational-thematic minimum for oral speech communication of Masters in Economics;
- development of didactic and methodological forms of study vocabulary presentation as a set of educational materials based on the modular system.

Module structure of the course book has been chosen as the most rational design that forms all necessary skills and knowledge based on the following parameters:

- study content;
- speech activity;
- linguistic aspects.

While creating the course book's concept, the objectives connected to the tasks doing have been taken into account. Each task of the module should simulate a pseudoreal professional situation providing the practical realization of foreign communicative competence in various areas of economic activity. The complex of teaching materials is treated as supplementary instrument used for the improvement of language skills of future Masters in Operations Management, Economics of Cybernetics.

The first necessary condition for teaching professional English communication is the fact that teaching can be provided successfully if

- tasks correspond to the language and speech abilities of the students;
- tasks correspond to the level of other tasks and professional experience of students

Therefore, in most cases, teaching should start with the preparatory phase in the process of which students accumulate information of different nature including language, reading texts, listening to them, doing different kinds of exercises.

Researching and exploring the most efficient rational structure of the text book tasks we should apply to such an important methodological category, as a «module» of curriculum. In our context module is independent, logically and structurally complete informative unit connected with other informative units/ It has with its own target and

methodological support, aimed at forming the necessary knowledge and skills in a particular segment of teaching with forms of control.

In our case, the module is regarded in a narrow sense:

- as a theme, which is expected to be mastered during the study time;
- as a kind of speech activity: speaking, listening, reading, writing;
- as linguistic aspects: lexis.

When we created the concept of the textbook, we proceeded from the fact that the functional module should be mobile, well-marked and controlled, avoiding extra linguistic material, with clearly delineated sections, where each subsequent module is above the previous one. Each module ends with problematic professional situations which motivate students for speaking in the economic sphere.

Special attention has been paid to the principles of vocabulary teaching:

- content-based approach (close links with a particular branch of economics);
- situation-based (contextual) approach;
- authenticity of teaching materials;
- continuous assessment of students' skills in the process of teaching ESP.

Active teaching process is grounded on theme-based economic texts and exercises, lexical and grammatical commentaries and case studies selected and adopted to each specialty.

According to the concept proposed by the authors the structure of modules is based on their relevance with the peculiarities of economic areas, professional tasks, vocabulary completeness (minimum vocabulary for masters), materials for control and self-control.

Each task models pseudoreal professional situations, providing the practical implementation of foreign language communicative competence in the economic sphere.

Complex of training materials for teaching professional English communication is subsidiary to improve the students speaking skills in various economic fields:

- Operations Management;
- Economic Cybernetics;
- International Economy;
- Marketing;
- Management.

It provides teaching vocabulary methods implementation in economic sphere according to such principles as:

- principle of teaching vocabulary focused on communication;
- thematic and situation principle of teaching vocabulary in economic spheres;
- principle of authenticity;
- principle of program guidance in learning vocabulary;
- principle of permanent vocabulary revision in learning a foreign language

Special attention was paid to the order of the modules when parts (units) of the text book are arranged in a sequence that provides a gradual and uniform increase in complexity. We believe that the order of the modules must be based on the consistent use of criteria:

1. Criterion of prevalence

The more communicative situations are provided in the module, the more benefits this module has.

2. Logical criterion

Communicative situations are ranged according to the logic of natural sequence of events portrayed by these situations.

3. Methodological criterion

Its aim of it is decomposition of the thematic complex situations groups, united by one theme, and arrangement of similar topics among other topics. That would ensure a systematic re-elaboration of the studied situations in a new and more complex vocabulary.

Training module structure is based on patterns, among which we can specify the following:

- modules structure correspondence to peculiarities of economic spheres;
- sequence of professional tasks solving within a module:

Curriculum arrangement should meet the actual sequence of teaching material elaboration: **completeness and adequacy**. Each module should be sufficient material to ensure the goals and objectives that stand before it: **correspondence to sources of study information; convenience and expediency of material location**.

In view of the foregoing, the components of the content and structure of the functional modules in the text book in question include:

1. List of materials contained in the module and must be learned in order to focus attention on this material and then, using this list as a yardstick to determine whether the planned results are achieved.

2. List of problematic professional situations that belong to this module.

3. Exercises. These are exercises for introduction, initial activation, supporting vocabulary, to develop communicative skills and exercises for vocabulary implementation directly into the communicative process.

4. Material for control and self-control. This part includes professional tasks that are the basis for control exercises.

It should also address to the problem of forming situational-thematic minimum in the textbook as the primary goal of teaching vocabulary in the economic sphere.

Formation of situational and thematic minimum is based on examination of communication in the economic sphere with the specific conditions of study in non-language universities. The selected block of professional problematic situations is presented in the form of teaching atlas:

- specific training programs;
- selection of language and speech material;
- flow charts.

Teaching atlas includes:

1. lexical minimum for students of nonlinguistic specialties, which is reflected in the economic sphere;

2. communicative situations;

3. social and communicative roles of partners in communication.

All of the above can provide situation-themed atlas as a basis for the development of foreign-speaking competence in economics and selection of lexical inventory. The above structure of functional module is based on **the principle of motivational adequacy** that requires students to express their opinions, thoughts, references, professional problems solving, and getting new and interesting information, it is aimed at the development of procedural learning motivation.

All tasks must ensure practical implementation of communicative professional competence, since they enable student to carry out communication in the economic sphere, familiarize them with economic realities. Thus develop professional, linguistic and cultural competence of students.

Teaching activity is represented in the complex educational materials, clearly focused on **the autonomy of students**. Under the direct tutors supervision work is performed with the material of the first module. The first module only introduces the topic, and completes the tutors control which is necessary for proper understanding and mastering of its basic content. However, the following modules are designed for independent work of student. They suggest solving the problem of professional tasks at the end of each module. Each module includes text materials for reading, revealing the substantive content of the topic and contains language material. This text has two functions (explicit and hidden). **Explicit function** is to demonstrate lexical units to familiarize students with the specific sectors of the economy. **Hidden function** can also be called in-

formative, since each text of the module transmits information about the economic realities according to the students specialty. It also proposes a set of questions to the text. Such questions are designed to determine the degree of comprehension and to practice vocabulary. These tasks (answering the question) can be performed as in the total frontal group work under the direct guidance and supervision of the tutor, and in the process of working in pairs and microgroups.

The tasks after the texts include various types of training activity: the term explanation in accordance with the definition proposed in the text; solving professional situations; discussion of domestic economic problems of our country's economic condition identical to English-speaking countries. The last step of working with a module ends presenting reports after the given professional tasks. Students demonstrate accumulated language, speech, communication stock gained while working on the module.

The information given above leads to the following conclusions:

- the structure of the textbook should correspond to the peculiarities of teaching masters of economics, promoting vocabulary assimilation in this sphere;
- the textbook must be foresed on students, motivated, creative, intense, communicative and professional activities of student. English is as a part of communication in the economic sphere;
- the module structure of educational materials should improve digestibility of lexical units in the economic sphere and effectiveness of English communication of students.

References

1. Бим И. Л. Возможные формы содержания курсов обучения иностранным языкам в начальной школе / И. Л. Бим, М. З. Биболетова // Иностр. языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 21–25.
2. Бурлаков М. О. Обучение активному владению иноязычной лексикой в вузе (на материале франц. языка) / М. О. Бурлаков. – Львов: Вища шк., 1988. – 132 с.
3. Лебедединець І. А. Модульний підхід до організації навчального процесу з іноземної мови / І. А. Лебедединець // Нові концепції викладання іноземної мови в контексті Болонського процесу: матеріали конф. – К.: НПУ, 2007. – С. 104–106.
4. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи / Владимир Львович Скалкин. – М.: Рус. яз., 1981. – С. 60–66.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 811.111 (07)

L. N. Lukianenko

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

LISTENING PROBLEMS AND THEIR EFFECTIVE SOLUTIONS IN THE EFL CLASSROOM

Розглянуто деякі з основних труднощів аудіювання на заняттях з англійської мови як іноземної, які пов'язані з аудіотекстом та способом його подання, із відсутністю достатнього обсягу мовних і немовних знань аудитором та умовами сприйняття тексту. Пропонуються деякі ефективні рішення для подолання труднощів аудіювання.

Ключові слова: аудіювання як вид мовленнєвої діяльності, мовні труднощі аудіювання, автентичні матеріали, методично-автентичні матеріали, види робот, що характерні для передтекстового етапу роботи з аудіотекстом.

Рассмотрены некоторые из основных трудностей аудирования на занятиях по английскому языку как иностранному, которые связаны с аудиотекстом и способом

его подачи, с отсутствием достаточного объема языковых и неязыковых знаний аудитора и условиями восприятия текста. Предлагаются некоторые эффективные решения для преодоления трудностей аудирования.

Ключевые слова: аудирование как вид речевой деятельности, языковые трудности аудирования, аутентичные материалы, методически-аутентичные материалы, виды работ, характерные для предтекстового этапа работы с аудиотекстом.

Some of the most typical listening problems which may arise in the EFL classroom are considered, in particular those connected with the message to be listened to, the speaker, the listener and the physical setting. Some effective solutions to them are suggested.

Key words: listening comprehension, linguistic difficulties, authentic materials, learner-authentic materials, pre-listening activities.

Listening is one of the most important language skills to develop in terms of second language acquisition. All EFL teachers realize that if students were unable to communicate in the target language, the whole process of learning would be actually worthless. If learners do not listen effectively, they will be unable to communicate orally successfully. Thus effective listening is one of the most important language-learning abilities and therefore it is hardly possible to exaggerate the role of listening skills in communication.

Nowadays with more and more emphasis being shifted to communicative competence, both teachers and students have become aware of the importance of this communication skill. It is now beginning to receive more attention. In the past twenty years we have seen the publication of several major works, both practical and theoretical, specifically dealing with listening skills. Among them are works by M. Underwood [9], M. Rost [8], D. Mendelson and J. Rubin [6], G. White [11], P. Ur [10], L. Miller [7] and others, which give very accessible guidance for teachers by analyzing listening skills, proposing activities, classified according to the type of listening, with guiding notes and suggestions on how to increase learners' interaction and negotiation with recorded material.

Though the list of publications devoted to the problem of teaching listening comprehension to EFL students continues to grow yearly, there are still several aspects which require careful consideration. There is no denying that teaching listening comprehension is one of the most difficult tasks for EFL teachers. They must be careful not to go to extremes, either by being concerned too exclusively with theories without thinking about their application to teaching, or by obstinately following frozen routines – opening the textbook and explaining new words, playing the tape recorder, and asking or answering questions. It is essential for a teacher to have an overall understanding of what listening is, why it is difficult for foreign-language learners, and what some solutions may be [12, p. 189].

The purpose of this article is to treat some of the most typical listening problems that may arise in the EFL classroom and suggest some effective solutions to them. The author of this article believes that the evidence which shows why listening is difficult comes mainly from four sources: the message to be listened to, the speaker, the listener, and the physical setting.

The listening material may include situations unfamiliar to the student. Messages on the radio or recorded on tape cannot be listened to at a slower speed. Some phonetic phenomena make it difficult for students to recognize individual words in the stream of speech. According to S. Yu. Nikolayeva, phonetic difficulties that EFL students have to overcome are mainly linked with intonation, logical stress and speech tempo [1, p. 125]. They appear because the phonic systems of English and Ukrainian or Russian differ greatly. EFL teachers, therefore, should develop their learners' ear for English sounds and intonation. Lexical difficulties are closely connected with phonetic ones. Learners often misunderstand words because they hear them wrong. Besides, polysemantic words, homonyms, synonyms, antonyms, as well as colloquial words and expressions,

phrasal verbs and idioms that listening materials may contain present difficulties in listening comprehension. Grammatical difficulties are mostly connected with the analytical structure of the English language, and with the extensive use of infinitive and participle constructions. Besides, English is rich in grammatical homonyms, for example: to work – work; to answer – answer. All the above mentioned problems are classified as objective [3, p.152].

To help students deal with linguistic difficulties teachers should grade listening materials according to the students' level. The materials should progress step by step from semi- authenticity to total authenticity, because the final aim is to understand natural speech in real life. Authentic audio texts do not only demonstrate the functioning of the language in the form it is used by native speakers in its natural social context, they are also a very effective means for teaching students the culture of the country of the target language. EFL students should be provided with different kinds of input, such as radio news, films, TV plays, announcements, everyday conversations, interviews, English songs and so on. These listening materials are very motivating for language learners because they give them information about current world events and put them in touch with the world outside the confines of the classroom [11, p. 88]. Along with authentic audio materials simplified or learner-authentic materials are widely used in the English language classrooms. Like authentic audio texts, they are informative, different in style and subject matter as well as motivating. The usage of such texts can eliminate some listening problems, especially at the initial stage of instruction.

As authenticity can be viewed from different angles, listening tasks and activities should also be authentic stimulating listeners' cognitive interest. Good classroom activities can themselves be effective solutions to listening problems. It is desirable that teachers design task-oriented exercises to engage the students' interest, to encourage them to use different kinds of listening skills and strategies. Providing the students with some idea of what they are going to hear and what they are asked to do with it helps them to succeed in the task and increase their motivation. A number of preparatory non-communicative and relatively-communicative receptive exercises worked out by EFL teachers can help learners overcome phonetic, lexical and grammatical difficulties. All these language-based tasks will help learners to focus on the linguistic problems involved in listening so that students will leave the listening lesson better equipped in the future to deal with an area of language with greater competence than before [5, p. 29].

Some of these pre-listening activities are the following: presenting new words by means of explanation, definition, translation, guessing from context, synonyms, etc., checking students' understanding of new words in sentences taken from the audio text, working with some difficult grammatical structures that students may come across in the audio text, grouping words from the audio text on different topics, asking questions to some complicated sentences from the audio text, listening to some parts of the text that present some linguistic difficulties [2, p. 68–69].

Pre-listening activities prepare learners with language to use at the while- and post-listening stages. But presenting unknown words in order to remove barriers to understanding the passage, EFL teachers should not give their learners long lists of unknown words or long explanations as this will not help to listen naturally. Moreover, the list of words presented in pre-listening should not comprise only the words which may cause difficulties, but it should have some purpose in the total listening activity. For example, it can be a list on which certain words or phrases will be ticked, circled or underlined during the while-listening stage. This kind of activity removes the stress of suddenly hearing something forgotten and thus being distracted from the next part of the listening text. Finally, some words can be given on the blackboard or cards for learners to guess in what context they expect to hear them. Then at the while-listening stage they can compare what they have heard with their predictions in pre-listening.

Pre-listening work can consist of a wide range of activities that help learners to focus their minds on the topic, specifying and selecting the items that students expect to hear, and activating prior knowledge and language structures which have already been met. Such activities provide an opportunity to gain some knowledge which will help them to follow the listening text. According to F. Yagang, this knowledge not only provides encouragement but also develops students' confidence in their ability to deal with listening problems. He suggests a number of warm-up activities for the pre-listening stage, such as **discussion** about the topic which can be based on visuals or titles where students are encouraged to exchange their ideas or opinions about the topic, **brainstorming** where learners are asked to predict the words and expressions likely to appear in the passage, **games** for warming-up relaxation or for training in basic listening skills, **guiding questions** that help students exploit passages [12, p. 194-195]. The role of pre-listening activities can hardly be overestimated. According to psychologists' data the pre-listening stage, correctly organized and held, can increase the efficacy of perception by 25 %.

Another source of listening problems is the speaker. Redundancy is a natural feature of speech. Redundant utterances which may take the form of repetitions, false starts, rephrasing, self-corrections may be a hindrance for beginners. Learners also find it hard to understand speakers with other accents. In modern textbooks, students have to deal with a variety of British, American, Australian, Indian and even French accents. Natural dialogues are full of hesitations, pauses and uneven intonation. To overcome these problems teachers can give students practice in some phonetic phenomena in order to help them get used to the acoustic forms of rapid speech. Learners must be aware of different native-speaker accents. The best way to build up their ability to deal with different accents in the longer term is to encourage them to listen to a lot of English, for example TV without dubbing or BBC World Service Radio. Simple listening texts with little redundancy must be selected for lower-level students.

Listeners' problems are often explained by the lack of learners' sociocultural, factual and contextual knowledge of the target language. The task of the teacher is to provide learners with background and linguistic knowledge, such as complex sentence structures and colloquial words and expressions. It is also important for the listening-class teacher to give students immediate feedback on their performance. This not only promotes error correction but also provides encouragement. It can help students develop confidence in their ability to deal with listening problems [12, p. 194].

While listening, some EFL students try to understand every word. If they miss something, they feel they are failing and get worried and stressed. It is a very common problem, often unconsciously fostered by teachers or listening comprehension materials which encourage the learner to believe that everything that is said bears equally important information. The effort to understand everything often results in ineffective comprehension, as well as feelings of fatigue and failure. Teachers may need to give learners practice in selective ignoring of heard information – something they do naturally in their mother tongue [10, p. 111–112].

There are almost no occasions when the teacher will play a tape only once. Students will want to hear it again to pick up the things they missed the first time. Besides, teachers may want them to have a chance to study some of the language features on the tape. The first listening is often used just to give students an idea of what the listening material sounds like so that subsequent listenings (for detail or specific information) can be easier for students [4, 100]. But the fact remains that in real life they often have to cope with 'one-off' listening; and teachers can certainly make a useful contribution to their students' learning if they can improve their ability to do so. Teachers can, for instance, try to use texts that include 'redundant' passages and within which the essential information is presented more than once and not too intensively; and give learners the opportunity to request clarification or repetition during the listening [10, 112].

Listening problems caused by the physical setting (noise, including both background noises on the recording and environmental noises) can take the listener's mind off the content of the listening passage. Being able to cope with background noise is a skill that does not easily transfer from the native language and builds up along with students' listening and general language skills. It is advisable that EFL teachers choose a recording with no street noise at the initial stage of instruction. They can also boost learners' confidence by letting them listen to passages through earphones. When they start to get used to it, they should be given an additional challenge by using a recording with some background noise. Unclear sounds resulting from poor-quality equipment can interfere with the listener's comprehension. The teacher can help students cope with these difficulties by providing pleasant classroom conditions for listening.

To sum up, EFL teachers can provide their students with suitable listening materials, background and linguistic knowledge, enabling skills, pleasant classroom conditions, and useful exercises to help them discover effective listening strategies. But there are, of course, some more things about listening that need to be explored. Language teachers must find out all they can about how listening can be improved and then use this knowledge in their own classrooms.

As the purpose of this article is to consider some of the most typical listening problems that may arise in the EFL classroom and propose some effective solutions to them, the prospects of further research in this area could include some aspects of teaching listening to EFL students within the framework of communicative methodology with the main focus on communicative types of activities, in particular conversation exercises, role play and interchange activities, as well as the most effective ways EFL students are organized for work which satisfy the communicative principle in learning.

References

1. **Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах:** підруч. – 2-ге вид., випр. і перероб. / Колектив авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. **Настольная книга преподавателя иностранного языка:** справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – 7-е изд., стереотип. – Минск : Выш. шк., 2001. – 522 с.
3. **Рогова Г. В.** Методика обучения иностранному языку (на англ. языке) / Г. В. Рогова. – Л.: Просвещение, 1985. – 312 с.
4. **Harmer J.** How to Teach English. – Addison Wesley Longman, 1998. – 198 p.
5. **Lukianenko L. N.** Work with Audio Texts on the Basis of a New Teaching Complex «Upstream Intermediate» // Філологічні науки: підсумкова наук. конф. ДНУ. – Д.: Пороги, 2004. – С. 28–30.
6. **Mendelson D.** A Guide for the Teaching of Second Language Listening / D. Mendelson, J. Rubin. – San Diego, CA: Dominic Press, 1995. – 236 p.
7. **Miller L.** Developing Listening Skills with Authentic Materials / L. Miller // ESL Magazine. – 2003. – Vol. 6/2. – P. 16–18.
8. **Rost M.** Listening in Language Learning. / M. Rost – Lond. : Longman, 1990. – 278 p.
9. **Underwood M.** Teaching Listening. / M. Underwood – Lond. : Longman, 1989. – 117 p.
10. **Ur P.** A Course in Language Teaching. Practice and Theory. – Cambridge: CUP, 2003. – 375 p.
11. **White G.** Listening. G White – Oxford: OUP, 1998. – 143 p.
12. **Yagang F.** Listening: Problems and Solutions / E. Yagang // Teacher Development Making the Right Moves. Selected Articles from the English Teaching Forum 1989 – 1993 / Ed. by T.Kral. – English Language Programs Division United States Information Agency Washington, D.C., 1994. – P. 189–196.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

Л. Ф. Пономарева

*Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара***К ВОПРОСУ ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ИЗУЧЕНИЯ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИИ**

Розглянуто питання щодо особливостей вивчення граматики другої іноземної мови (німецької) у групах, де основна іноземна мова англійська, у контексті євроінтеграції. Вивчення двох та більше іноземних мов, будучи метою мовної політики ЄС, сприяє кар'єрному зростанню в обраній професії. Обмежена кількість навчальних годин на немовних факультетах вимагає концентрації навчального матеріалу та розробки певних стратегій, які б включали до себе і принцип урахування багатомовності учнів.

Ключові слова: євроінтеграція, багатомовність, друга іноземна мова, граматика, методика, мовні універсалиї, контрастивний підхід.

Рассмотрены вопросы, касающиеся особенностей изучения грамматики второго иностранного языка (немецкого) в группах, где основной иностранный язык английский, в контексте евроинтеграции. Изучение двух и более иностранных языков, являясь целью языковой политики ЕС, способствует карьерному продвижению в выбранной профессии. Ограниченное количество учебных часов на неязыковых факультетах требует концентрации учебного материала и выработки определенных стратегий, которые включали бы в себя и принцип учета многоязычности обучающихся.

Ключевые слова: евроинтеграция, многоязычность, второй иностранный язык, грамматика, методика, языковые универсалии, контрастивный подход.

The issues of particular learning of grammar of a second foreign language (German) in groups where the main foreign language is English are considered in the context of European integration. Learning two or more foreign languages is the goal of the language policy of the EU and promotes career growth in a chosen profession. A limited number of academic hours at non-language faculties requires the concentration of teaching material and development of specific strategies which include the principle of accounting for the multilingualism of students.

Key words: European integration, multilingualism, second foreign language, grammar, methodology, language universals, contrastive approach.

В хартии основных прав Европейского Союза говорится о том, что Европейский Союз с уважением относится к многообразию культур, религий и языков. В то время как введение единой валюты евро укрепило экономическую интеграцию Европы, единый европейский язык можно было бы расценивать как конец объединенной Европы, ибо, как ни парадоксально это звучит, но и одновременно не является противоречием, общеевропейская идентичность характеризуется именно разнообразием европейских языков и культур [2, с. 72].

Осознание языкового многообразия Европы проявляется, в частности, во все возрастающем количестве людей, изучающих иностранные языки. Пользование компьютером, интернетом, возможность использования иностранных языков в качестве рабочих языков и по другим предметам вносят свой ощутимый вклад в то, что занятия иностранным языком в настоящее время не ограничиваются безжизненными знаниями о языке, а способствуют языковой дееспособности обучающихся и, в конечном счете, успешному карьерному росту в выбранной профессии.

Одна из целей языковой политики ЕС состоит в овладении гражданами Европы по меньшей мере тремя основными языками европейского сообщества: английским, немецким и французским [1, с. 34]. Исследования показали, что, если

в Люксембурге средний показатель в изучении иностранных языков составляет 2,9, то, например, во Франции – 1,7, а в Германии – только 1,2.

47 % граждан ЕС полагают, что они хорошо владеют одним языком, а 41 % вообще не знают ни одного иностранного языка. Овладение иностранным языком, в том числе вторым и третьим, является не самоцелью языковой политики ЕС, а осознанием реалий многоязычности современной Европы, а в нашей стране – одним из условий успешной евроинтеграции.

Однако, по данным исследований, увеличение числа лиц, изучающих иностранный язык в странах ЕС, а также в странах, которые хотели бы и готовятся вступить в ЕС, означает преимущественно увеличение занятий английским языком до такой степени, что скандинавский лингвист Т. Скатнаб-Кангас говорит даже о «лингвистическом геноциде в образовании» [3]. Конечно, знание английского языка относится сегодня, так же как и овладение компьютером, к основным условиям успешного продвижения к цели в профессиональном плане, однако недостаточное изучение второго и третьего языков вызывает определенную озабоченность среди специалистов в области языковой политики.

Кроме того, как отмечают преподаватели иностранных языков, необходим пересмотр в отнесении иностранных языков к первым или вторым языкам [4]. Как показывает практика преподавания иностранных языков на факультете международных экономических отношений Днепропетровского национального университета, многие студенты, которые изучали в школе английский язык, выбирают в качестве первого или основного языка немецкий. Это объясняется тем, что у них есть возможность обучения в Германии и получения двойного диплома.

Как известно, студент, изучающий иностранный язык в вузе, должен приобрести разносторонние знания в области лексики, фонетики и грамматики изучаемого языка и овладеть навыками устной и письменной речи, необходимыми ему в его будущей профессиональной деятельности.

При обучении иностранному языку как второму языку на неязыковом факультете эта задача осложняется сжатыми сроками и весьма ограниченным количеством учебных часов. Кроме того, второй иностранный язык студенты в основном начинают изучать только в вузе. Все это вызывает необходимость концентрации учебного материала и выработки определенных стратегий, включающих и принцип учета многоязычности обучающихся.

Изучение первого иностранного языка подготавливает обучающихся к восприятию и изучению других языков, например, при развитии стратегий по заучиванию слов и пониманию текстов и в общем по восприятию языков. Занятия по изучению первого языка открывают возможности для изучения других языков, вырабатывают языковую внимательность. Поэтому на занятиях по изучению других языков нужно максимально использовать то, что уже выучено, а не проводить занятия так, как если бы речь шла о новичках. Студенты уже много знают об изучении языка. Они знают, что языки отличаются от родного и других языков звучанием и письмом, порядком слов в предложении и т. д., то есть у них уже есть языковое сознание, которое необходимо использовать в работе.

Однако зачастую занятия по изучению второго языка являются не скоординированными, не учитывается то, какой другой иностранный язык студенты изучали ранее. Они вынуждены самостоятельно ориентироваться в языковом многообразии и систематизировать его. Исходя из этого задача преподавателя второго языка состоит в использовании знаний студентов по основному и родному языкам, то есть существующих языковых универсалий.

Условием успешного овладения значительным по объему языковым материалом при ограниченном количестве часов является опора на общелингвистическую подготовку студентов, то есть на их подготовку по основному языку, в большинстве случаев английскому и родному. Дозировка учебного материала по

курсу изучения второго языка должна проводиться с учетом тех возможностей, которые определяются уровнем знаний по основному языку. В тех случаях, когда указание на сходство или различие языковых явлений обоих изучаемых языков может облегчить и ускорить усвоение языкового материала, необходимо давать соответствующие сопоставления. Ниже мы остановимся на некоторых вопросах, связанных с изучением немецкой грамматики в указанном аспекте.

При изучении системы глагольных времен в немецком языке следует обратить внимание студентов на то, что она отличается от системы глагольных времен английского языка. В английском языке она сложнее, так как в немецком отсутствует противопоставление простых и длительных временных форм. В немецком языке **Präsens как и настоящее время в русском, охватывает функции английских форм present indefinite и present continuous.**

Как в русском, так и украинском языках глагол имеет окончания во всех лицах единственного и множественного числа в отличие от английского языка, где только одно окончание – 3-е лицо единственного числа, чему нужно уделить особое внимание при введении и активизации этой темы.

При изучении простого прошедшего времени *Präteritum* следует обратить внимание студентов на некоторое сходство в образовании данной глагольной формы с образованием *presentindefinite* правильных глаголов (-ed), а при изучении сложного прошедшего времени *Perfekt* на общий принцип образования *past indefinite* и *present perfekt* неправильных глаголов в обоих языках (изменение корневой гласной, три основные формы неправильных (слабых) глаголов, некоторую их лексическую общность) и принцип образования *Perfekt* со вспомогательным глаголом *haben*.

Так называемое второе причастие *Partizip II* и по своему значению, и по употреблению соответствует английской форме глагола *past participle* и имеет сходство при образовании от слабых глаголов (ср. *ed* в английском и *-(e) t* в немецком языках).

Одновременно следует обратить внимание обучающихся и на то, что по своему значению и употреблению немецкий *Perfekt* существенно отличается от английской формы **present perfect**. **Немецкий Perfekt представляет собой чисто временную глагольную форму и употребляется в диалогической речи безотносительно к наличию непосредственной связи с настоящим и результата в настоящем, то есть во многих случаях и тогда, когда в диалоге в английском языке употребляется *pastindefinite*.**

Ср.: 1. Have you understood my question? - Haben Sie meine Frage verstanden?

2. Did you return yesterday? - Sind Sie gestern zurück gekehrt?

Plusquamperfekt в немецком языке, как и *past perfekt* в английском, выступает только в относительном употреблении.

FuturumI соответствует по употреблению английскому *futureindefinite*, однако немецкая и английская формы будущего времени образуются при помощи разных вспомогательных глаголов. Действие, относящееся к будущему, особенно в разговорной речи, в обоих языках очень часто при наличии временных маркеров обозначается формой настоящего времени.

При изучении темы *Passiv* необходимо указывать на употребление разных вспомогательных глаголов в немецком и английском языках, но одинаковой второй части пассивной формы – второго причастия. Кроме того, следует подчеркнуть, что в немецком личном предложении с пассивной формой глагола может использоваться только такое слово, которое в предложении с активной формой глагола было бы прямым дополнением. Поэтому в немецком языке невозможны предложения типа: *He was given a book*.

Модальные глаголы в немецком языке, как в русском и украинском, но в отличие от английского языка, имеют форму инфинитива и все временные формы действительного залога. Данные глаголы не имеют в *Präsens* и *Präteritum* личных окончаний в 1-м и 3-м лице единственного числа (ср. аналогичное явление

ние в английском языке: *hesan, could; hemay – might*). Однако в немецком языке эти глаголы имеют разные корневые гласные в единственном числе, на что следует обратить особое внимание при изучении этой темы.

Очевидна общность происхождения некоторых немецких и английских глаголов: *müssen – mast, mögen – may*. Однако значения модальных глаголов в немецком и английском языках лишь частично совпадают и не покрывают полностью друг друга.

Ср.: 1. Er **kann** Englisch sprechen. He **can** speak English.

Er **kann**dasein. He **may** be there.

2. Ich **muss** um 3 da sein. He **must** be there at 3.

Der Lehrer sagt, wir **sollen**. The teacher says, we **must** diese Übung machen. makethisexercise.

3. Sie **dürfen** gehen. You **may** go.

Как показывает опыт, использование контрастивного подхода необходимо и целесообразно при изучении не только грамматики, но и лексики и фонетики немецкого языка.

Таким образом, учет многоязычности и языковой компетентности обучающихся может в значительной степени облегчить и ускорить усвоение языкового материала и является не самоцелью, а выражением реалий сегодняшнего дня и реалий процесса обучения.

Библиографические ссылки

1. **Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen Europas.** – Brüssel, 2001. – S. 34.

2. **Europäische Kommission.** Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung – Lehren und Lernen – Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. – Brüssel, 1995. – S. 62–72.

3. **Skutnabb-Kangas T.** Linguistic genocid in education? ore Worldwide Diversity and humane Rights. – Routledge, 2006. – S. 367.

4. **Тимралиева Ю. Г.** Иностранные языки в системе высшего образования в

условиях реализации идей Болонской декларации / Ю. Г. Тимралиева // Материалы Всеукр. наук.-практ. конф. «Актуальні проблеми викладання іноземних мов для професійного спілкування». – Д. : ДНУ, 2011. – Т. 1. – С. 100–105.

5. **Щербакова М. В.** Особенности обучения второму иностранному языку на языковых факультетах / М. В. Щербакова // Вестник ВГУ. – Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Воронеж, 2003. – № 3 – С. 85–88.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 811.111'07

Yu. V. Serdechny

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

DEALING WITH SPEECH ERRORS: RECASTS OR EXPLICIT CORRECTION?

Розглянуто два підходи до виправлення мовних помилок студентів – переформулювання та експліцитна корекція, аналізуються переваги й недоліки цих підходів.

Ключові слова: комунікативний підхід у викладанні іноземної мови, переформулювання, експліцитна корекція, правильність, вільне володіння мовою.

Рассмотрены два подхода к исправлению речевых ошибок студентов – переформулирование и эксплицитная коррекция, анализируются их преимущества и недостатки.

Ключевые слова: коммуникативный подход в преподавании иностранного языка, переформулирование, эксплицитная коррекция, правильность, беглость.

The article deals with two approaches to the correction of students' speech mistakes – recasts and explicit correction, and analyzes their benefits and flaws.

Key words: communicative approach in foreign language teaching, recasts, explicit correction, accuracy, fluency.

Along with presentation, practicing/drilling and assessment, correction of speech mistakes, both oral and written, is an integral and inalienable part of the language classroom work. It also occupies a prominent place in ELT literature and continues to be a controversial and divisive issue. The correction of students' mistakes encompasses a wide range of points to consider. Some of the main ones are: *What to correct? Who corrects? Which correction techniques to use? When to correct? And even Should the teacher correct at all?*

This article will concentrate mainly on speech errors and two correction techniques suggested by British and American authors, namely *recasts* (or *reformulation*) and *explicit correction* (or *direct feedback*).

Recasts are an attempt to imitate the way in which real-life correction happens. Typically, it is the way people in the street or in shops react to learners' errors, and is generally how parents correct their children. Recasts are an indirect, tentative and gentle way of giving feedback in which the teacher reformulates all or part of an utterance into a correct or more appropriate version of what a learner is trying to say. For example:

Student: *I have gone to the cinema last night.*

Teacher: *You went to the cinema? What did you see?*

Student: «*Skyfall*».

In this example the teacher supplies the correct form *went* without interrupting the flow of speech, thus maintaining the focus on the meaning. Recasts are more frequent in so-called Communicative Language Teaching (CLT) classrooms than any other correction techniques. They are considered to be an effective way of providing learners with the opportunity to notice how their language is different from that of competent or native speakers. The fact that they do not disrupt communication also accounts for their popularity among teachers who adopt a communicative approach.

In contrast to the recast, explicit correction takes place when the teacher intervenes by pointing out where and how learners are wrong. It can also entail asking the student to repeat the corrected version of the utterance. A compelling reason and justification for sometimes giving explicit correction is that many learners expect or want their errors to be corrected in this way. It reflects the traditional view of the teacher's duties in the classroom. These days students often complain about not being corrected enough and rarely about being corrected too much.

It is useful for teachers to know whether a mistake is due to an overgeneralization of a rule, a developmental error, an omission, a result of transfer from the learners' native language (language interference) or a covert mistake. A covert mistake is when the student says something which is grammatically correct, but is not what they mean. For example, if a student asks *How long are you in London?* do they mean: *How long are you going to stay in London?* or *How long have you been in London?* As the former is a more colloquial form, the latter is probably what is intended.

Though it is not so common to distinguish between EFL and ESL classrooms in terms of correction, a British educationalist Chris Payne points out that in the ESL context, i.e. in the countries where English is learnt by people living in the English-speaking community, the distinction is still of interest specifically for the use of recasts [5, 52].

An American scholar Stephen Krashen in his input hypothesis states that children acquire their first language by understanding «comprehensible input», that is a little above their existing understanding and from which they can infer meaning. In Krashen's view, comprehensible input is also what is needed for students to acquire English as a second language. He suggests that when learners make a mistake, the teacher should respond with a recast which exposes the students to language just above their current

level of English. Krashen believes that explicit correction of speech errors can have a detrimental effect on the students' willingness to try to express themselves and appears to have very little effect on language acquisition [3, 34].

A British researcher Richard Schmidt emphasizes the role of «noticing» in language acquisition, and asserts that we acquire language by consciously noticing and paying attention to it. The author concludes that «subliminal language learning is impossible, and that noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake» [6, 130].

It could be argued that effectiveness of using recasts stands or fails on the ability of the learner to notice the reformulated language. Some researchers, e.g. Patsy Lightbown and Nina Spada, claim that students frequently fail to notice the recasts as corrections and assume that the teacher is responding to the content rather than the form of their speech. In their view, if learners in an ESL classroom do not notice recasts and receive no explicit correction, they may still be considered fortunate as they do not wholly depend on the teacher for exposure to English. Once they are outside the classroom, they have ample opportunity to multiple exposure to the language, which can facilitate noticing and subsequent acquisition of natural sounding and correct language [4, 25].

An EFL class, in which English is studied in non-English speaking countries, presents a very much different environment for language learners. As Lightbown and Spada point out, in an EFL setting they have far less opportunity to notice language used naturally outside the classroom, and their exposure to English will often be minimal. If these learners, who mostly depend on the classroom for exposure to English, are corrected using recasts and these recasts go unnoticed, vital learning opportunities may be missed. In this case, they and their ESL counterparts will benefit from receiving «negative evidence», that is, direct feedback about what is wrong with their speech [4, 46].

In fact, some researchers have reacted to the trend towards CLT and have expressed the concern that a lack of explicit correction will result in early fossilization of errors. A fossilized error is one that has become a permanent feature of a learner's second/foreign language and is at risk of becoming resistant to teaching.

Most teachers tend to adopt a sensible policy of selective correction, frequently attaching more importance to errors that obscure meaning and, consequently, affect or impede communication. That is where the opposition «accuracy versus fluency» comes to the fore. The conventional ELT approach suggests that if the objective is accuracy, then immediate correction is likely to be useful, but we shouldn't interfere or interrupt our learners during fluency activities. With fluency activities teachers usually delay giving feedback until the end of the activity so as not to disrupt communication. The problem with the accuracy or fluency distinction is that it is based on the teacher's attitude to mistakes and not on learning styles. It is unlikely that all the students think in terms of fluency and accuracy, moreover, some of them prefer to be corrected consistently. If students are interested in being accurate all the time, which is often the case with the students majoring in foreign languages, they will not necessarily appreciate the teacher's attempts to encourage them to talk freely in a fluency activity.

Corrective feedback of any kind could give rise to a number of potential problems, and the two techniques under discussion also have drawbacks of which teachers should be aware. If explicit correction is not handled sensitively, it could create an atmosphere of anxiety, tension and stress in the classroom, and could even demotivate students and deter them from wanting to speak in English. Recasts will not usually impact negatively on students' confidence to communicate, but they have a disadvantage of a different nature. Apart from the danger of them not being noticed, the use of recasts assumes a basic interaction between the teacher and the student. The teacher must actually be talking to the student to be able to reformulate. It would be strange and unnatural to reformulate the utterances of two students who are talking to each other, which would contradict common sense.

Another point to consider is that if teachers recast just one part of an utterance, they could unwittingly produce language with the correct form, but which would rarely be said. Mark Bartram and Richard Walton in their book *Correction* [1, 81] give this example:

Student: *I'm keen on go to the cinema this evening.*

The temptation here is to correct *go* to *going* and thus recast the sentence as *I'm keen on going to the cinema this evening*. While it is superficially correct, it might be a better idea to recast the whole sentence as a native speaker would actually express the idea. For example, *I feel like going to the cinema tonight* or *I fancy going to the cinema tonight*.

Peer correction is also in the armoury of many teachers, who try to foster students' independence and their heuristic skills. But whichever correction technique is given preference to, the effect of the teacher's feedback on the student being corrected as well as on other students in classroom should always be taken into consideration. We must also remember that when learners are communicating in English, their priority is to get their message across and that the meaning of their utterances is important – not just our teaching objectives.

British authors Jim Cummings and Chris Davison report that «recent experimental classroom studies have revealed that more explicit types of feedback can lead to higher levels of accuracy and development than implicit types of feedback in the form of recasts» [2, 152].

In conclusion it is worth while noting that if students are receptive to recasts (and this is usually the case with the learners with higher levels of the English language knowledge), their usefulness as a correction technique is not in dispute. However, in the EFL environment in which the learners receive just a few hours a week of exposure to English and whose levels are beginner, elementary or lower intermediate, explicit correction can significantly expedite the process of language learning by providing direct feedback about rules and the limits of language use.

Written speech continues to pose a challenge in terms of the two correction approaches as direct feedback is usually preferred to reformulation for the sake of the teacher's convenience and lack of space on the student's page. In this case the recasts may take the form of the teacher's underlining the flawed parts of the student's writing, giving clues as to how to improve them and having the students do the corrections themselves with the teacher's subsequent check-up.

Some teachers in a CLT classroom readily embrace the idea of fluency over accuracy. But a desire for fluency in a communicative approach does not excuse them from trying their utmost to help the learners also to develop high levels of accuracy in the use of grammar, lexis and pronunciation. When used wisely, a balance between recasts and other corrective feedback is in the best interests of both students and teachers.

References

1. **Bartram M.** *Correction* / M. Bartram, R. Walton – Boston: Thomson Heinle, 2002. – 181 p.
2. **Cummings J.** *International handbook of English language teaching* / J. Cummings, C. Davison – N.Y, Heidelberg: Springer, 2007. – 179 p.
3. **Krashen S. D.** *Principles and practice in second language acquisition* / S. D. Krashen. – Oxford: Pergamon Press, 1982. – 201 p.
4. **Lightbown P.** *How languages are learned* / N. Spada, P. Lightbown. – Oxford: OUP, 1999. – 205 p.
5. **Payne Ch.** *Castaway* / Ch. Payne // *English Teaching professional*. – 2012. – Vol. 80. – P. 51–53.
6. **Schmidt R. W.** *The role of consciousness in second language learning* / R. W. Schmidt // *Applied linguistics*. – 1990. – Vol. 11(2) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://appliedjournals.org/content/11/2.toc>.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО ТА КРАЇНОЗНАВСТВО

УДК 81' 253 Набоков

Э. П. Гончаренко

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

О ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА

Пропонується загальна характеристика перекладацьких робіт Володимира Набокова, а також «введення» Набокова-перекладача в повсякдення професіоналів-перекладачів та студентів.

Ключові слова: переклад, художній переклад, психологічна складність, нонсенс, каламбур, пародія, інтерпретація, буквальний переклад.

Предлагается общая характеристика работ Владимира Набокова, а также «введение» Набокова-переводчика в обиход профессионалов-переводчиков и студентов.

Ключевые слова: перевод, художественный перевод, психологическая сложность, нонсенс, каламбур, пародия, интерпретация, буквальный перевод.

The author represents the general characteristic of Nabokov's translation experience. In the post-soviet countries the creative work of this writer had not been studied sufficiently; it is well known that in the Soviet Union Nabokov's creativity was prohibited, and only nowadays both the translators and the literary critics started with the first attempts in studying the writer's literary work of his French and American period. Without such a sensitive and talented translator it would be impossible for the commentary on Pushkin's «Evgeniy Onegin» and others to appear.

Key words: translation, artistic translation, psychological complication, nonsense, play on words, parody, interpretation, word for word translation.

Предлагая общую характеристику переводческих работ Владимира Набокова, мы исходим из того, что творчество этого писателя у нас почти не изучено: в советскую эпоху он был под запретом, в новые времена переводчики и аналитики только начали подходить к Набокову французского и американского периодов. Опубликованы и некоторые его переводческие работы («русифицированные версии двух знаменитых игровых повестей» [1, с. 16]: «Николка Персик» (перевод «Кола Брюньона» Р. Роллана), «Аня в Стране Чудес» (перевод «Алисы в Стране чудес» Л.Кэрролла), комментарий к «Евгению Онегину» – не сам знаменитый перевод романа на английский язык, но подступы к нему. Отдельно отметим, что Владимир Набоков перевёл на английский язык и «Слово о полку Игореве», и на русский – «Геттисбергское послание» шестнадцатого президента США Авраама Линкольна. Роман «Лолита» (1955), написанный на английском языке, Набоков самостоятельно взялся переводить только через десять лет. Этот перевод вызвал много трудностей, о чём автор сообщает в постскрипуме к русскому изданию.

Этим и определяются актуальность данной статьи и её характер – «введения» Набокова–переводчика в обиход и профессионалов-переводчиков, и студентов.

Нельзя не заметить особенностей отношения Набокова к переводу. Начав с «игровых» текстов, наполненных каламбурами, пародиями, словесной и литературной игрой, он перешёл к строгой академической работе – изучению и переводу «Евгения Онегина», но переводу своеобразной прозой. Отсюда вопросы критиков: действительно ли всё это переводы, а не переделки, не пересказы? А если речь идёт о художественном переводе, то на этот вопрос ответить сложнее, ведь недаром художественный перевод называют «десятой музой искусства». К. И. Чуковский писал: «Художественные переводы потому и художественные, что в них, как и во всяком произведении искусства, отражается создавший их мастер, хочет он того или нет» [2, с. 46]. В этом случае перевод – это не только определённый уровень креативности переводчика, не только отыскание в родном языке соответствующих средств выражения текста оригинала, но и наиболее полное сохранение смыслового содержания текста, с учётом его стилистических, экспрессивных и других особенностей в соответствии с нормами родного языка. Для создания «полноценного перевода» [3, с. 9] переводчику необходимо в мельчайших деталях и тонкостях понять то, что написано в оригинале, скрыто от него, так как «перевод – это не техника соединения возможного, а искусство проявления в неожиданном» [4, с. 9]. Переводить необходимо верно, так как именно в верности и полноте передачи смысла находится отличие перевода от переделки, от пересказа или переложения (переводческого изложения). Переводчикам технической литературы трудно разобраться в смысле специального текста без знания терминологии, без чёткого осознания производственных процессов. Практический опыт переводов художественных текстов показывает, что и понимание художественных текстов связано с огромными трудностями, ведь при переводе «сопоставляются не только два языка, но и две культуры в широком смысле этого слова» [5, с. 9]. В понятие передачи особенностей формы подлинника входит отражение стиля, характерного для данного материала, и при этом нельзя буквально копировать форму оригинала.

Говоря о буквальном переводе, нельзя не вспомнить высказывание К.И.Чуковского об этом типе перевода, данное им в известной, во многом основополагающей книге, посвящённой проблемам художественного перевода, – «Высокое искусство»: «Буквальный перевод – или, как выражался Шишков, «рабственный», – никогда не может быть переводом художественным. Точная, буквальная копия того или иного произведения поэзии есть самый неточный, самый лживый из всех переводов» [2, с. 50].

Считают, что буквальный перевод, как правило, приводит к искажению смысла, а свободный перевод уводит переводчика от текста оригинала. Но оба эти утверждения спорны, обросли дискуссиями и, очевидно, исторически зависимы от историко-литературного и общественного облика эпохи.

Одним из доказательств этого является набоковский подход к переводу. Владимир Набоков разделял перевод на три категории: 1) парафрастический, 2) лексический, и 3) буквальный. Только буквальный перевод В.Набоков считал истинным, так как именно в буквальном переводе передаются, по его мнению, «тончайшие нюансы и интонации текста» [6, с. 397]. Вспомним блестящий набоковский прозаический перевод «Евгения Онегина», и хотя некоторые литературоведы называют его «переложением» [6, с. 404], а К. И. Чуковский – «интерпретацией» [2, с. 338], всё же несомненна монументальность этого труда.

Художественный перевод Набоковым «Евгения Онегина» (перевод поэмы и комментирование насчитывают 4 тома) называют «комментированным переводом» [6, с. 375]; он потребовал от писателя около десяти лет усердной и кропотливой работы. И, несмотря на то, что этот перевод вызвал много споров и даже послужил поводом для разрыва Набокова с его давнишним другом и покровителем Эдмундом Уилсоном, его всё же называют «лучшим из когда-либо писавшихся

комментариев к поэме и, вероятно, лучшим его переводом» [6, с. 376]. Заслуга Владимира Набокова, учёного, поэта, блестящего литератора, заключается в том, что ему удалось познакомить с «Евгением Онегиным» как читателей, не знающих русского языка, так и тех, кто этот язык изучает, в том числе и филологов; он сделал это так мастерски, что каждый сможет судить и о достоинствах этого произведения, и даже (благодаря комментарию) о характере перевода. Набоков использовал нечто среднее между прозой и стихами (то есть ему удалось сохранить знаменитый пушкинский ямб).

И хотя многие критики и литературоведы признавали «абсолютную точность» [6, с. 377] этого перевода, всё же это не помешало им обрушить на переводчика придирки и упрёки в приверженности к буквалистскому методу, которого придерживался писатель. В работе над переводом Набоков следовал одному своему идеалу – дословности. Этому идеалу он «принёс в жертву красоту, благозвучие, ясность, вкус, современное употребление языка и даже грамматику» [6, с. 380]. Набоков верен этому правилу. «Его перевод действительно дословен и с предельной точностью передаёт содержание пушкинского романа в стихах. Но его перевод – проза с наличием ритма, но без какой бы то ни было рифмы, не говоря уже об онегинской строфе» [6, с. 380–381]. Как результат такого перевода читатель узнаёт, *что* сказала Ольга Ленскому, *что* написала Татьяна Евгению, но не *как* [6, с. 381]. Наряду и с негативной оценкой перевода «Евгения Онегина» Набоковым, данной Александром Гершенкроном, учёный-экономист и советолог отмечает и «превосходство набоковского перевода» и подчёркивает «глубочайшее понимание Набоковым текста оригинала», «Набоков мастерски владеет английским языком», «самые сокровенные богатства словаря к его услугам», «и как результат – перевод... настолько точный, насколько можно вообразить» [6, с. 398].

Но наряду с восхищёнными отзывами уместно было бы привести примеры и откровенно негативных оценок набоковского труда: «одержимость Набокова идеей буквализма приводила его к «гнетущим провалам»: безвкусной архаизации языка (Александр Гершенкрон); «некомпетентность Набокова-переводчика превратила великое произведение в гротескную пародию» (Дэвид Мэгаршак); «набоковская дотошность по отношению к деталям выглядит как пародия на филологов» (Эрнст Саймонс); например, комментируя слово «педант», Набоков сообщает, как понимали это слово Монтень, Шекспир, Аддисон и др., таким же образом писатель поясняет слово «хандра»; и, наконец, как «венец» всех атак – выступление американского поэта и переводчика Роберта Лоуэлла, который выступил в поддержку Эдмунда Уилсона, написавшего откровенно критическую статью «Странная история с Пушкиным и Набоковым», что было для писателя самым болезненным и неожиданным, так как Набоков при встречах зачитывал Уилсону отрывки готовящегося перевода и комментария. В выступлении своём Р. Лоуэлл признаётся, что не знает русского языка и не читал «Онегина» в оригинале, но «нашёл набоковский перевод странным и сверхъестественно эксцентричным, выглядящим наполовину намеренной пародией» [6, с. 376-379].

На первый взгляд может возникнуть впечатление, что все эти перепалки имели только отрицательные последствия. Но, скорее, наоборот. Конечно, Набоков внёс некоторые исправления и в перевод, и в комментарий. И в целом «газетно-журнальные баталии» [6, с. 380] помогли утвердить репутацию Набокова в университетской и литературоведческой среде, закрепив за «монументальным тысячестраничным комментарием» (всего 1850 страниц) статус «одного из немногих литературоведческих «вечных спутников» «Онегина», конгениальных пушкинскому шедевр» [6, с. 380].

Мы не случайно привели пример буквального перевода, взятого из творчества замечательного русско- и англоязычного писателя. Переводческое творчество На-

бокова многогранно, но, вероятно, именно буквальный метод перевода был более всего близок писателю. Существует мнение, что именно в первых переложениях (прежде всего мы имеем в виду переводы «Николки Персика» и «Ани в Стране Чудес») «формировался и сразу же оттачивался лёгкий, гибкий, подвижный слог будущего романиста» [1, с. 17]. В 1923 г. в Берлине в издательстве «Гамаян» вышел первый прозаический перевод кэрролловской «Алисы в Стране Чудес», выполненный Владимиром Набоковым: «Аня в Стране чудес», Л. Карроль. Перевод с английского В. Сирина с рисунками С. Залшупина» [7]. Уже по первому переводческому опыту писателя мы можем судить о приверженности Набокова к буквальному методу перевода. Набоков старается приблизить перевод сказки Кэрролла к читателю-ребёнку, так как «Алиса в Стране чудес» – произведение сложное, а многие «нонсенсы Кэрролла» представляют определённую сложность [7, с. 19] не только для взрослого читателя, но и для специалиста. Вот почему в работе над этим переводом Набоков использует свободное переложение, сокращённый пересказ, буквализм и русификации. Молодой переводчик следует существующей в то время переводческой традиции «транспортирования иноязычного текста на русскую почву», «пересадкам» на русскую почву [7, с. 20-21]. Российская исследовательница Н. Демурова пишет: «Многое в этой сказке было не совсем понятно даже для самых лучших из первых переводчиков «Алисы», что вызывало у них желание «исправить» некоторые «нонсенсы Кэрролла», которые представляли «психологическую трудность» [7, с. 19]. Прежде всего это относится к именам и ряду исторических и современных реалий. Например, меняется и само имя героини «Алиса» на более привычное «Аня», подружка Алисы превращается в Асю, на домике Кролика мы читаем табличку: «Дворянин Кролик Трусиков» (в оригинале «W. RABBIT» [7, с. 61]), (в украинском переводе «Б. Кролик Шляхтич» [8, 37]), вместо «ORANGE MARMALADE» («апельсинового джема») – «клубничное варенье», «turtle» (черепаха) – Набоков передаёт как «чепуха» и т.д. Соответственно меняются и всевозможные реалии. В главе третьей, в которой следует пассаж из истории Англии, выступает мышь, предлагающая высушить общество, и в переводе Набокова речь уже идёт не об Англии и Вильгельме Завоевателе, а о Киевской Руси и Владимире Мономахе, князе Мстиславе, князьях Ольговичах [7, с. 176-178] и т.д. Безусловно, в «Алисе в Стране чудес» много каламбуров на этимологической основе. В большинстве случаев переводчики передают игру слов благодаря каламбурам, созданным на другой почве и другими языковыми средствами. Приведём пример из главы X:

«Do you know why it's called a whiting?»

«I never thought about it,» said Alice. «Why?»

«It does the boots and shoes,» the Gryphon replied very solemnly.

Alice was thoroughly puzzled. «Does the boots and shoes!» she repeated in a wondering tone.

«Why, what are your shoes done with?» said the Gryphon...

«They're done with blacking, I believe.»

«Boots and shoes under the sea», the Gryphon went on in a deep voice, «are done with whiting. Now you know» [7, с. 129-130].

«Знаете ли, вы, например, откуда происходит её название? (речь идёт о *трёмке*. – прим. Э.Г.).

– Никогда об этом не думала, – сказала Аня. – Откуда?

– Она трещит и трескается, – глубокомысленно ответил Гриф.

Аня была окончательно озадачена.

– Трескается, – повторила она удивлённо. – Почему?

– Потому что она слишком много трещит, – объяснил Гриф.

– Я думала, что рыбы немые, – шепнула Аня.

Как бы не так, – воскликнул Гриф. – Вот есть, например, белуга. Та прямо ревёт. Оглушительно» [7, с. 259–260].

Конечно, такие переносы на русскую почву нежелательны. Но, по мнению Н. Демуровой, «перед переводчиками того времени и той культурно-исторической реальности были лишь два пути: либо бездумный буквализм – но тогда пропал бы весь юмор! – либо замена английских «оригиналов» для пародий на русские – и сохранение главного, игрового приёма и смеха» [7, с. 22].

Несмотря на то, что уже в этом переводе Набоков «проявляет склонность к прямым калькам с английского, и что станет осознанным художественным приёмом позднее», исследовательница всё же распознаёт за «неуклюжестью» одарённого юноши будущего «мастера» слова [7, с. 26]. Н. Демурова пишет: «Набоков адресовал свой перевод детям – и, вероятно, даже и не думал о том, что в этой весёлой детской книге многое может быть понятно лишь весьма образованным взрослым и специалистам» [7, с. 22].

Набоков пошёл по этому пути, и ему удаются лёгкие, и блестящие, и весёлые пародии. «Как известно, Набоков, которого один критик назвал *Homo ludens* (человек играющий), чрезвычайно высоко ценил магию игры, основанную на обмане, иллюзии, имперсонации, и сам был отменным знатоком разных игр – игры природы, игры слова и ума, игры шахматных и прочих фигур, игры с читательскими ожиданиями и, конечно же, игры театральной. Старинная метафора, уподобляющая мир театру, а людей актёрам, была близка его миропониманию, и он многократно пользовался ею в своих произведениях» [1, с. 21–22].

Работа над переводом сказки Кэрролла помогла Набокову проявить «соприродность» двух авторов (оба страдали бессонницей, оба – педанты, обоим увлекала игра в шахматы и кроссворды, обоим озадачивали метафизические проблемы, оба имели склонность к словесной «игре», которая, по глубокому убеждению Набокова, «должна существовать между автором и его переводчиком» [7, с. 10]. И только эта «соприродность» автора и переводчика может помочь создать «то воплощение оригинала, которое и может считаться настоящим переводом». Главным в переводе Набоков считал «верность своему автору» [9, с. 407]. Быть может, это следование принципу «верности своему автору» и привело писателя-переводчика к буквалистскому методу перевода.

В предисловии к «Герою нашего времени» (первый английский перевод которого выполнил В. Набоков) писатель пишет: «Начнём с того, что следует раз и навсегда отказаться от расхожего мнения, будто перевод «должен легко читаться» и «не должен производить впечатление перевода» (вот комплименты, какими встретит всякий бледный пересказ наш критик-пурист, который никогда не читал и не прочтёт подлинника). Если на то пошло, всякий перевод, не производящий впечатление перевода, при ближайшем рассмотрении непременно окажется неточным, тогда как единственными достоинствами добротного перевода следует считать его верность и адекватность оригиналу. Будет ли он легко читаться, это уже зависит от образца, а не от снятой с него копии» [10, с. 430].

И в заключение хотелось бы добавить: упрекать переводчика за непоследовательность, своеобразную креативность, отыскивать удачи и неудачи в том или другом переводе – дело неблагодарное, так как перевод – творческий процесс и переводчик в процессе работы руководствуется и соответствующим языковым чутьём с использованием всех его лексических, фразеологических, синтаксических и стилистических богатств, и, несомненно, интуицией.

Библиографические ссылки

1. Долинин А. Истинная жизнь писателя Сирина / А. Долинин // В. В. Набоков. Русский период: собр. соч. в 5 т. – СПб. : Симпозиум, 1999. – Т. 1.
2. Чуковский К. И. Высокое искусство / К. И. Чуковский. – М. : Сов. писатель, 1988.
3. Морозов М. М. Пособие по переводу русской художественной прозы на ан-

гійський язык / М. М. Морозов. – М. : Изд-во лит. на иностр. яз., 1956.

4. Мартін К. Процес перекладу [Електронний ресурс] / К. Мартін // ПРОСТОРИ. – Режим доступу: prostory.net.ua.

5. Бреус Е. В. Теория и практика перевода с английского языка на русский / Е. В. Бреус. – М. : Изд-во УРАО, 2001. – Ч. 1.

6. Классик без ретуши. Литературный мир о творчестве Владимира Набокова: критические отзывы, эссе, пародии / под общ. ред. Н. Г. Мельникова. – М. : Новое лит. обозрение, 2000.

7. Керролл Л. Приключения Алисы в Стране Чудес. Набоков В. Аня в стране чудес: повесть-сказка [на англ. и рус. яз.] – М. : Радуга, 2001.

8. Керролл А. Аліса в країні див : 7-ме вид. / А. Керролл: пер. з англ. – К.: Вид-во: «А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА», 2009.

9. Набоков В. Рассказы. Приглашение на казнь. Роман. Эссе, интервью, рецензии / В. Набоков. – М.: Книга, 1989.

10. Набоков В. В. Лекции по русской литературе : пер. с англ. / В. В. Набоков – М. : Изд-во «Независимая Газета», 1998.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

УДК 81'25: 81'44: 811.111: 81'22

О. І. Орехова

Херсонський державний університет

ПЕРЕКЛАДОЗНАВЧИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКОГО ТА РОСІЙСЬКОГО ПЕРЕКЛАДІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО КІНОТРИЛЕРА «ПІДЖАК» («THE JACKET»)

Здійснено перекладознавчий аналіз психологічного кінотрилера, виявлено перекладацькі засоби і прийоми відтворення біблійних алюзій та одиниць лексико-семантичного контексту психологічного кінотрилера.

Ключові слова: кінопереклад, кінотекст, етимологія імені, лексико-семантичний контекст, стилістичне забарвлення, алюзивність.

Осуществлен переводоведческий анализ психологического кинотриллера, выявлены переводческие способы и приемы воссоздания библийских аллюзий и единиц лексико-семантического контекста психологического кинотриллера.

Ключевые слова: киноперевод, кинотекст, этимология имени, лексико-семантический контекст, стилистическая окраска, аллюзивность

In the article the translational analysis of a psychological film thriller is performed. The translational means of the biblical allusions transcoding and the ways of the lexical and semantic units in translation are described.

Key words: film translation, film text, name etymology, lexico-semantic context, stylistic coloring, allusions.

Дослідження кіноперекладу посідають сьогодні помітне місце серед широкого спектра актуальних перекладознавчих проблем. Фундаментальними в царині аналізу кінотексту вважаються праці вчених Тартуської школи семіотики (Естонія). Її представники, серед яких В. Іванов, Ю. Лотман, Ю. Тинянов, П. Тороп, Ю. Цив'ян, Я. Янопольський та ін., розглядали кінематограф із семіотичної точки зору, а саме досліджували метамову кіно, структуру кінематографічного простору, функціонування кіно як тексту із властивими йому основними категоріями.

Останнім часом українські та російські вчені вивчають різні аспекти функціонування кінотексту з лінгвістичної точки зору, особливою увагою наділяючи розв'язання теоретичних проблем. Д. Бузаджи здебільшого досліджує лексико-граматичні аспекти кіноперекладу; Р. Матасов розробляє методичні аспекти кі-

ноперекладу й наголошує на необхідності опанування майбутніми перекладачами навичок аналізу цільової аудиторії з подальшим вибором релевантної перекладацької стратегії; Н. Наговіцина звертає особливу увагу на труднощі перекладу алюзій в англомовних комедійних фільмах. Західні науковці здебільшого цікавляться прикладними аспектами аудіовізуального перекладу, зокрема субтитруванням як найбільш популярним методом перекладу в Західній Європі. М. Carroll (Німеччина) досліджує різні аспекти аудіовізуального перекладу, тлумачення та міжмовного посередництва; J. Diaz-Cintaz (Велика Британія) вивчає особливості перекладу кінофільмів через субтитрування; А. Matamala (Іспанія) цікавиться прикладними аспектами аудіовізуального перекладу; Р. Otero (Іспанія) спеціалізується на вивченні особливостей аудіовізуального перекладу для людей із вадами слуху, а також перекладу войс-овер; А. Remael (Бельгія) досліджує такі аспекти аудіовізуального перекладу, як внутрішньомовне та міжмове субтитрування, аудіоопис тощо.

Жвавий інтерес учених до проблеми визначення та розробки понятійного апарату кіноперекладу з огляду на релевантність лінгвістичних понять дослідження, особливостей аналізу кінотексту з перекладознавчої точки зору, критеріїв визначення жанру кіно та формування методології відбору матеріалу дослідження зумовлює актуальність цієї статті.

Мета статті полягає у з'ясуванні специфіки відтворення біблійних алюзій та одиниць лексико-семантичного контексту психологічного кінотрилера в перекладі на матеріалі оригіналу, а також українського та російськомовного перекладів американського психологічного кінотрилера 2005 р. «Піджак» («The Jacket»). Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань**: здійснити перекладознавчий аналіз обраного кінотексту; виявити перекладацькі способи і прийоми відтворення біблійних алюзій та одиниць лексико-семантичного контексту психологічного кінотрилера.

Перекладознавчий аналіз кінотексту слід починати зі встановлення його жанру, адже саме розуміння стилістичних ознак, характерних для цього жанру, або жанрової стилістичної домінанти (далі – ЖСД) служить ключем до виконання адекватного перекладу кінотексту. Саме визначення ЖСД будь-якого тексту в оригіналі «... дозволить встановити й межі стабільного / нестабільного, облігаторного / факультативного при перекладі даного тексту та при аналізі перекладу» [1, с. 6].

Жанрове розмаїття кінематографу на сучасному етапі свого розвитку має, на жаль, ще досить слабе теоретичне обґрунтування. Огляд теоретичних джерел показав, що почасти важко встановити жанр фільму, якщо він поєднує елементи і стилістичні ознаки різних жанрів або не має чітко вираженої ЖСД. Однак у дослідженнях культурологічної спрямованості зафіксовано перелік магістральних кіножанрів, які мають порівняно сталі характеристики, серед яких трагедія, комедія, драма, вестерн, жахи, трилер, кіноопея, казка, детектив, бойовик тощо. Вони, у свою чергу, можуть підрозділятися на піджанри (субжанри) за тематикою, стилістичним забарвленням, сюжетними ознаками.

Що стосується перекладознавства, то найбільший інтерес дослідників викликають фільми таких жанрів, у яких основне семантичне навантаження містить вербальна складова кінотексту, серед них комедія, трилер, трагедія, мелодрама. Фільми таких жанрів, як жахи, бойовик, вестерн, казка, навпаки базуються на великій кількості аудіовізуальних ефектів, у той час як репліки персонажів служать лише їхнім вербальним супроводом. Переклад таких фільмів не викликає принципових перекладацьких труднощів з огляду на спрощений характер їхньої вербальної складової.

Жанр «трилер» викликає велику кількість перекладознавчих проблем, які вимагають теоретичного обґрунтування. Він відрізняється наявністю тривалих, емоційно напружених діалогів, які насичені метафорами, символікою, алюзіями, со-

ціальними й поп-культурними реаліями. Типові персонажі трилера зазвичай мають розвинений інтелект, нестандартні погляди на життя або різноманітні психологічні чи нервові розлади. Ці особливості вповні реалізуються на вербальному плані кінотексту, неминуче викликаючи численні перекладацькі труднощі.

Американський кінотрилер «Піджак» (2005) являє собою яскравий зразок психологічного трилеру та дозволяє проаналізувати особливості відтворення біблійних алюзій та одиниць лексико-семантичного контексту при перекладі. Матеріалом для дослідження став англomовний скрипт фільму [7], а також його українomовний [2] і російськомовний [3] переклади (у відеоформаті).

На особливу увагу заслуговує переклад назви обраного нами кінотрилеру: «*The Jacket*», яка представлена скороченням словосполучення *restrain jacket* (укр. – гамівна сорочка). Це скорочення автоматично розпізнається англomовним реципієнтом, посилюючи прагматику автора, а саме – натяк на місце дії фільму, психіатричну лікарню, де напевне має відбуватися щось лихе, зловісне чи загадкове, чого й вимагає жанр «трилер». Українському та російському перекладам назви цієї стрічки («*Піджак*» / «*Пиджак*») алюзивність не притаманна, адже слово «піджак» не викликає асоціацій із клінікою для душевнохворих. Як адекватну заміну ми пропонуємо український переклад назви «Сорочка» та російський «Рубашка», які мають таке саме стилістичне забарвлення, що й оригінальна назва.

Персональний контекст фільму відповідає основним вимогам жанру «трилер». Якщо звернути увагу на етимологію імен у фільмі, то можна помітити, що в ньому немає жодного випадкового. Головний герой *Джек Старкс* (англ. *Jack*) – носій найрозповсюдженішого імені у Великій Британії. Свого часу воно було настільки популярним, що його навіть стали використовувати для звернення до будь-якої людини, тварини чоловічої статі або навіть різних неживих предметів, як-от домкрат (англ. – *Jack*). Це ім'я маркує Джека як уособлення звичайного, пересічного чоловіка, а його історія могла трапитися з кожним. Він звичайний солдат, який повернувся після лікування травми голови, отриманої під час війни з Іраком. Теоретично на його місці міг опинитися будь-який американський юнак, завербований до служіння в армії. Саме це виступає одним із облігаторних елементів ЖСД трилера, за Мартіном Рубіном: «герой – це 'один з нас'» (Переклад наш. – О.О.) [6].

Лиху, антагоністичну силу, яка постає на боці зла, представляє образ головного лікаря психіатричної лікарні, до якої потрапив Джек після несправедливого засудження за вбивство полісмена. Лікар уособлює суспільство, глухе до проблем маленької людини, вороже та небезпечне. Лікар втручається у звичний буденний світ Джека і позбавляє його відчуття контролю, реальності, силоміць уводячи йому експериментальні ліки і запираючи його в камері моргу в гамівній сорочці. Така пасивність головного героя й активна поведінка антигероя також цілком відповідають стилістичним вимогам жанру «трилер»: «... над героями завжди чиняться дії більше ніж вони самі діють; героїв уносить вихором подій, над яким вони майже не мають контролю. Уразливість контролю – одна з центральних проблем трилера...» (Переклад наш. – О.О.) [6].

Часом ім'я Джек може виступати і як жіноче – *Джеккі* (англ. *Jackie*). І саме воно є іменем головної героїні, подруги й однодумниці Джека. У ній дзеркально відбиваються основні риси характеру героя. Дуалізм головних персонажних ліній, дуалізм світів, у яких по чергово перебуває Джек Старкс, нагадує про стару ірландську легенду про чоловіка на ім'я Джек, який обдурив самого диявола, а після смерті не потрапив ані до раю (через негідний спосіб життя), ані до пекла (бо диявол пообіцяв не забирати його душу). Так він і змушений блукати між двома світами із ліхтарем, очікуючи на страшний суд. Джек-Ліхтар (англ. – *Jack-o-Lantern*) став символом проклятої душі, який традиційно згадують на Хеллоуїн, вирізаючи ліхтарі з гарбуза [4; 5]. Так само і Джек Старкс блукав між двома світами (минулим і сьогоденням), не знаходячи притулку, втіхи чи простого розуміння.

Міфічність, алюзії на імена чи події, які походять із прадавніх релігійних текстів, на знання сакрального змісту широко застосовуються творцями кінотрилів як експресивні засоби, здатні торкнутися найглибші емоції та почуття глядачів. Сучасні фільми жанру «трилер» нерідко містять у собі посилення на тексти релігійного характеру, а найрозповсюдженішими є трилери, які мають есхатологічну спрямованість («*Армагеддон*» / «*Armageddon*», «*Дитя людське. Останній нащадок землі*» / «*Children of Men*», «*Імла*» / «*Mist*», «*Післязавтра*» / «*The day after Tomorrow*» тощо); побудовані за мотивами християнського уявлення про неминучу появу антихриста («*Антихрист*» / «*Antichrist*», трилогія «*Омен*» / «*Omen*» тощо), а також містять алюзії на життя Ісуса Христа або інших святих («*Зелена миля*» / «*The Green Mile*», де в головного героя навіть ініціали були «*J.C.*», «*Парфумер. Історія одного вбивці*» / «*Perfume: The Story of a Murderer*», у якому історія Ж. Б. Гренуя представлена як викривлена інтерпретація життя Ісуса, «*Сім*» / «*Seven*» – історія серійного вбивці, який вигадував жертвам покарання за скоєння одного з семи смертних гріхів). Через те, що цільовою аудиторією англійських фільмів західного виробництва є здебільшого християнська частина людства, алюзії на християнські знання найчастіше потрапляють до полотна кінотексту. Безумовно, перекладачеві необхідно вміти декодувати такі посилення та відтворювати їх у тексті перекладу (далі – ПТ), адже вони є частиною авторського задуму і несуть у собі важливе змістове повідомлення.

Крізь сюжет кінотрилера «Піджак» також просвічують біблійні мотиви, алюзії на жертвоприношення Христа. Етимологічно Джек – це скорочення від імені Джон, або євангельського Іоанн (Іоанн Богослов – один із Дванадцяти апостолів, згідно з християнською традицією автор п'яти книг Нового Заповіту). Ім'я лікаря, героя-антагоніста, **Томас (Thomas)** також викликає певні асоціації. По-перше, це друге за популярністю ім'я у Великій Британії після імені Джек, по-друге, етимологічно воно походить від євангельського Хома (за сюжетом лікар дійсно до останнього не вірить Джеку, а в наприкінці фільму, коли бачить його вже після смерті, із плоті й крові, кається у своїх злочинах і, нарешті, вірить йому).

Хронотопний контекст фільму виражений умовним (частковим) дотриманням темпоральності подій біблійного сюжету: у репліках персонажів неодноразово згадується наближення Різдва, часу, коли починають розгортатися події фільму. Саме цієї пори (народження Ісуса) у фільмі народжується новий світ Джека Старкса: він розпочинає подорожі в майбутнє у своїх галюцинаціях, спричинених катуванням з боку головного лікаря. Помирає Джек напередодні Нового року, що створює уявну хронотопну спіраль. Саме спіраль, а не кільце, адже у передсмертній агонії він встигає потрапити в майбутнє та побачити, що життя Джеккі змінилося на краще, йому вдалося знайти продовження свого існування в її щасливій долі. Замість того, щоб спробувати запобігти своїй неминучій смерті, він намагається врятувати світлу душу Джеккі, Ісус пожертвував життям заради спокутування гріхів свого народу і спасіння його від довічних страждань.

Хоча релігійний підтекст і не постає центральною лінією фільму, нехтування відтворенням очевидних алюзій при перекладі призвело до збідніння семантичного забарвлення ПТ. Наприклад, вигук багатьох персонажів «*God!*», «*Oh, God!*», «*Oh, my God!*», якими рясніє вихідний текст (далі – ВТ), майже скрізь елімінуються перекладачем. На нашу думку, вони можуть бути частиною задуму автора та служити маркерами, що впливають на підсвідомість реципієнта, настановлюючи його на необхідні асоціації. Вважаємо за доцільне в даному випадку буквально відтворювати такі вигукі в ПТ з метою збереження прагматики оригіналу.

Образні й експресивні засоби відіграють важливу роль у створенні кіно жанру «трилер». Ефект саспенсу здебільшого досягається завдяки прийомам, до яких вдається автор на аудіовізуальному просторі фільму: різноманітні звукові ефекти (вигукі, стогони, музика, індустріальні шуми, голоси тощо), візуальні обра-

зи (раптова зміна кольорової гами, місця дії, різке наближення кадру, прискорена зйомка та ін.). Одне з основних завдань кіноперекладача – дбати про те, щоб аудіовізуальний і вербальний плани кінотексту були синхронізовані, але часом трапляються небажані перекладацькі огріхи. Наприклад, Джек при розмові з новим головним лікарем у майбутньому чує таку репліку:

- *His body was found New Year's Day, Alpine Grove.*
- *Его тело нашли в новогоднюю ночь в 93-м в «Альпийской роще».*
- *Його тіло знайшли новорічної ночі 93-го в «Альпійському гаю».*

Одночасно на візуальному плані демонструється падіння героя та отримання смертельної травми *вдень*. Тобто в ПТ візуальний план імплікує інформацію, протилежну за змістом до інформації, яка міститься у вербальному плані. Завдання перекладача – пильно слідкувати за узгодженістю всіх елементів ПТ і не допускати явних викривлень. Релевантним вважаємо переклад словосполучення «...*New Year's Day*...» як «...*напередодні Нового року*...» або «...*накануне Нового года*...». Такий спосіб перекладу задовольняє одразу дві вимоги кінотексту оригіналу: адекватний переклад семантики словосполучення й синхронність аудіовізуального та вербального планів.

У ході аналізу лексичного контексту перекладу кінотрилеру «Піджак» можна виявити декілька випадків семантичної неадекватності в ПТ. Наприклад, репліку Джека перекладено із застосуванням прийому антонімічного перекладу:

- *I'm not lying to you!*
- *Я говорю правду!*
- *Я кажу правду!*

Проте герой і сам розуміє, що він потрапив у майбутнє з психіатричної лікарні та зараз марить. Він міг сказати: «Я тобі *не брешу*», тому що говорив *відверто*, але не був упевнений, що говорить саме *правду*.

Під час бесіди двох лікарів доктор Бет Лоренсон (лікар-протагоніст) робить справедливе припущення, що доктор Томас навмисне спровокував напад на себе пацієнта з метою подальшого випробовування на ньому заборонених методів лікування:

- *Are you sure you wanna make an accusation like that?*
- *Я все подстроил, ты это хочешь сказать?*
- *Це підлаштував ти, це хочеш сказати?*

Перекладач вдається до прийому модуляції (тут – заміна наслідку причиною). Цей хід змінює тон розмови, *звинувачення* («*accusation*»), яке погрожує лікареві судовим розслідуванням та подальшим покаранням, замінюється на неформальне, більш нейтральне «...*ты это хочешь сказать?*» / «...*це хочеш сказати?*».

Натяк також служить елементом, на якому частково базується стилістичне забарвлення кінотрилера, за допомогою якого досягається ефект саспенсу. Наступний приклад демонструє зсув у значенні, який відбувся через неадекватне відтворення натяку при перекладі:

- *He didn't need antipsychotics, if that's all you gave him.*
- *Это сильные транквилизаторы. Зачем ты его пичкаешь ими?*
- *Це сильні транквілізатори, нащо ти йому їх даєш?*

Доктор Бет Лоренсон мала на увазі, що їй відомо про використання лікарем Томасом жаклих методів приборкання агресії пацієнтів. Вона психологічно тиснула на нього, натякаючи, що здогадується про його темні справи. Проте прийом семантичної заміни при перекладі позбавляє глядача можливості зрозуміти це.

Вербальна характеристика персонажа зберігається перекладачем без буквального дотримання перекладу кожної репліки. Наприклад, рівень експресії мови Джеккі, згрубілої з плином часу, перекладач зберігає на власний розсуд, додаючи знижену лексику там, де вона відсутня в оригіналі, або елімінуючи її при перекладі. Однак у цілому цей перекладацький хід сприяє збереженню стилістичної цілісності образу дівчини.

Подекуди перекладачеві не вдається відтворити стилістичне забарвлення мови героїв. Наприклад, при перекладі репліки Джеккі:

- *I am... Okay?... Please... Please... Get out!*
- *Я... Я просто... Йди!*

Повтор лексеми «*Please*» повністю елімінується перекладачем, що призводить до зниження рівня експресії висловлювання (біль, розгубленість та відчай дівчини), яким наділений ВТ.

Отже, особливості перекладу фільмів жанру «трилер» становлять цілу низку перекладознавчих проблем. Перекладачеві необхідно правильно декодувати біблійний контекст і адекватно відтворювати лексичні маркери, які можуть неодноразово актуалізуватися протягом усього фільму. Слід зауважити, що при перекладі кінотрилера важливо зберігати навіть ледве помітні відтінки значення реплік персонажів (як, наприклад, натяк), адже на них почасти базується психологічна боротьба опонентів, створюється ефект саспенсу, який тримає глядача в напруженому очікуванні наступного повороту сюжету. Нехтування ними неминуче спрощує експресивне забарвлення вербальної складової кінотексту і призводить до неповної реалізації прагматичного задуму автора трилера.

Перспективу для подальшого дослідження становить виведення перекладознавчої класифікації кінотрилерів з огляду на їхню сюжетно-композиційну домінанту, виділення й обґрунтування одиниці аналізу перекладу кінотрилера.

Бібліографічні посилання

1. Новикова М. А. Стиль автора и стиль перевода: учеб. пособие / М. А. Новикова, О. Н. Лебедь, М. Ю. Лукинова и др. – К.: УМК ВО при Минвузе УССР, 1988. – 84 с.

2. Піджак. Фільм Джона Мейбери. США, 2005. – 103 хв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://toloka.hurtom.com/viewtopic.php?t=39942>.

3. Піджак. Фільм Джона Мейбери. США. – 2005. – 103 мин. [Електронний ресурс]. – [Режим доступу] : <http://gidonline.ru/2011/08/pidzhak/>.

4. Arnold B. Halloween Customs in the Celtic World / Bettina Arnold // UWM Center for Celtic Studies Halloween Inaugural Celebration, 2001 [Електронний ресурс]. –

Режим доступу : <https://pantherfile.uwm.edu/barnold/www/lectures/halloween.html>.

5. History of the Jack O'Lantern [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.pumpkinnook.com/facts/jack.htm>.

6. Rubin Martin. Thrillers. Genres in American Cinema / Martin Rubin. – Cambridge University Press, 1999. – 336 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://books.google.com.ua/books?id=yqRNiYpofMcC&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>.

7. The Jacket. A Film by John Maybury // USA, 2005. – 103 min. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.imsdb.com/scripts/Jacket,-The.html>.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

УДК 373.167.1

О. І. Панченко

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПЕРЕКЛАД ТВОРІВ ЧАРЛЬЗА ДІККЕНСА ЯК ЗРАЗОК ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Йдеться про лінгвістичні ознаки творчості Ч. Діккенса та вдалі варіанти її перекладів російською мовою.

Ключові слова: переклад, стиль, перекладацька трансформація.

Речь идет о лингвистических особенностях творчества Ч. Диккенса и удачных вариантах его перевода на русский язык.

Ключевые слова: перевод, стиль, переводческая трансформация.

The article deals with linguistic peculiarities of Dickens's artistic works and successful variants of its rendering into Russian.

Key words: translation, style, translational transformation.

Дана стаття знаходиться в руслі важливих лінгвістичних досліджень, оскільки проблеми вдалого перекладу класичної англійської літератури, попри довгу історію їхнього існування, ще не знайшли свого вирішення, тому є сенс звернутися до витоків класичної англійської мови та засобів її перекладу.

Зарубіжна та вітчизняна діккенсіана представлена значною кількістю монографій та статей, авторами яких є А. Адріан, П. Девіс, Дж. Кінсайд, Ф. Колінз, С. Маннінг, М. Слатер, Б. Харді, Дж. Честертон та багато інших. Так, А. Адріан розглядає особливості відтворення письменником стосунків між батьками та дітьми. Б. Харді досліджує проблему моральності в характерах діккенсових персонажів, Ф. Коллінз з'ясовує роль освіти в художньому доробку англійського романиста. Натомість Дж. Кінсайд простежив майстерність митця у використанні засобів гумору, а С. Маннінг досліджував секрети іронії письменника, притаманні його «зрілим» творам.

Не втратили своєї наукової вартості монографії, написані російською мовою в радянські часи. Книги І. Катарського, Н. Михальської, М. Нерсесової, Т. Сільман, М. Тугушевої, Д. Урнова, Ю. Фрідлендера відзначаються ретельним аналізом мистецького доробку Ч. Діккенса, з'ясуванням становлення художньо-творчого методу та його органічних складових, зосередженням уваги на ідейно-тематичній та естетичній цінності творів, дослідженням жанрової специфіки літературної спадщини письменника.

Україномовна діккенсіана представлена здебільшого статтями, за винятком хіба монографії З. Лібмана. Окремі грані художньої майстерності Ч. Діккенса досліджували С. Гречанюк, В. Мацапура, І. Матвєєва, Л. Скуратовська, М. Стріха, К. Шахова.

Метою даної роботи є описання особливостей відтворення в перекладах «духу» оригіналу, передачі авторського стилю. Про природу діккенсівського стилю тонко й проникливо писав відомий англійський письменник середини ХХ ст. Ч. П. Сноу: «Гумор Діккенса не має нічого собі рівного у творчості інших англійських письменників ХІХ століття. У гуморі Діккенса немає ніякої недовомовленості. Багато в ньому від комізму характерів і ситуацій. У той же час це гумор молодшої людини, яка перебуває у щасливій упевненості, що тільки вона знає відповідь на загадку, яку їй задали оточуючі дурні. Його сміх видається добрішим, ніж він сам, тому що саме абсурдність людської поведінки викликає в нього ці напади шалених веселощів. Часто такий сміх примушує відчувати себе незатишно» [1].

Англійський романист Чарлз Діккенс (1812 – 1870) – письменник із світовим іменем, який здобув визнання ще за життя. Його творчість охопила традиційні пласти суспільного, культурного досвіду та відтворила інноваційні тенденції і як така стала здатною визначати характер тогочасної англійської та світової літератури. Відтак постає необхідність осмислення духовних надбань українських майстрів слова, які свідомо орієнтувалися на творчий досвід вікторіанського прозаїка, слідували його мистецько-естетичним канонам, засвоювали сучасну техніку письма та цікаві виразально-зображальні прийоми, порушували суголосні проблеми.

Російською мовою твори Діккенса активно перекладалися вже в ХІХ ст. і почали активно перекладатися українською за радянських часів: Перші українські переклади творів Діккенса з'явилися у 80-х рр. ХІХ ст. У Львові 1880 р. було опубліковано «Різдвяну колядку» (пер. з нім. Є. Олесницького) під заголовком «Свя-

тий вечір». У «Бібліотеці найзнаменитіших повістей» вийшли «Новорічні дзвони» (1882, пер. І. Белея), «Два міста» (1884), «Олівер Твіст» (1891). Пізніше твори Діккенса перекладали Н. Суровцева, С. Куликівна, В. Черняхівська, М. Іванов, М. Сагарда, К. Шмиговський, Ю. Корецький, Ю. Лісняк, Р. Доценко, О. Мокровольський, О. Терех та ін. Так, найбільш ранній переклад українською мовою роману «Записки Піквікського клубу» був здійснений Миколою Івановим, надрукований у Харкові 1929 р. У той же час перекладаються вперше й інші популярні Діккенсові романи «Великі сподівання», «Олівер Твіст», цикл різдвяних оповідань тощо. Деякі твори існують у шести перекладах («Різдвяна пісня в прозі»), трьох («Пригоди Олівера Твіста»), двох («Тяжкі часи»).

Провідною рисою стилю Діккенса є іронія – художній троп, який виражає глузливо-критичне ставлення митця до предмета зображення, насмішка, замаскована зовнішньою благоприсойною формою.

Стиль Діккенса, як не дивно, у багатьох випадках не ускладнює завдання перекладача. У його іронії мало okazіоналізмів. гри слів тощо, тому часто ми спостерігаємо досить вдалий адекватний переклад.

Так, в епізоді роману «Ніколас Нікльбі» описується леді, яка бажала бути шляхетною пані і тому мала пажа, про якого автор пише так, :

The page left it; but if ever an Alphonse carried plain Bill in his face and figure, that page was the boy. Альфонс вышел; но если у какого-нибудь Альфонса было ясно написано на лице «Билл», то именно таким мальчуганом был этот паж.

Переклад є цілком вдалим за рахунок незначних лексико-граматичних трансформацій (заміна артикля словом «какой-нибудь», пропуск слова *figure*, синтаксична транспозиція).

Одним із яскравих образів того ж роману є надзвичайна дитина – дочка директора театру, про яку йдеться в наступному діалозі:

'May I ask how old she is?' inquired Nicholas. 'You may, sir,' replied Mr Crummles, looking steadily in his questioner's face, as some men do when they have doubts about being implicitly believed in what they are going to say. 'She is ten years of age, sir.' 'Not more!' 'Not a day.' 'Dear me!' said Nicholas, 'it's extraordinary.

'Могу ли я спросить, сколько ей лет?' – осведомился Николас. – Можете, сэр, – ответил мистер Крамльс, в упор глядя в лицо собеседника, как смотрят иные люди, когда сомневаются, будет ли безоговорочно принято на веру то, что они намерены сказать. – Ей десять лет, сэр. – Не больше? – Ни на один день. – Боже мой! – сказал Николас. – Это поразительно.

У даному випадку застосовано майже дослівний переклад, який досягає своєї мети: читач розуміє, що дівчинці вже давно не десять років, тобто вона не є ніяким феноменом.

Проілюструємо складніший випадок, коли для передачі внутрішньолінгвістичного значення необхідною стає компенсація, оскільки в наступному епізоді саме внутрішньолінгвістичне значення є ключовим. Містер Сквірс повчає нових дітей, відданих до його школи:

'Never postpone business,' is the very first lesson we instill into our commercial pupils... «Never,» repeated Master Belling. '...P,' suggested Nicholas, good-naturedly. 'Perform--business!' said Belling. 'Never-perform-business!'

«Никогда не уклоняйтесь от дела!» – вот первое правило, которое мы внушаем нашим ученикам, изучающим коммерцию... Никогда не– начал юный Беллинг. У... – добродушно подсказал Николас. – Увлекайтесь... делом! – сказал юный Беллинг. Никогда... не увлекайтесь... делом!»

У даному випадку необхідно підібрати слова зі схожими початковими літерами і протилежні за змістом, щоб зберегти авторську гру слів. Тому замість англійських *postpone* та *perform* перекладач влучно вживає слова *уклоняйтесь* та *увлекайтесь*.

При перекладі наступного уривку, де міс Сквірс та Фанні Прайс обговорюють свої дівочі проблеми залицання, перекладачем вжито прийом компенсації, коли особливості мови не дуже освіченої дівчини передаються за рахунок розмовної одиниці *етак*, яка відсутня в оригінальному тексті.

Did he look in this way? 'inquired the miller's daughter, counterfeiting, as nearly as she could, a favourite leer of the corn-factor. 'Very like that--only more genteel,' replied Miss Squeers.

А вот этак он смотрел? – осведомилась дочь мельника, изображая, по мере своих способностей, излюбленное подмигиванье торговца зерном. – *Очень похоже на это... только более благородно,* – ответила мисс Сквирс.

Спосіб підбору аналога в російському варіанті вжито перекладачем в опису ранку сірки та патоки у школі Сквірса:

'Drat the things,' said the lady, opening the cupboard; 'I can't find the school spoon any-where.' 'Never mind it, my dear,' observed Squeers in a soothing manner; 'it's of no consequence.' 'No consequence, why how you talk!' retorted Mrs Squeers sharply; 'isn't it brimstone morning?' 'I forgot, my dear,' rejoined Squeers; 'yes, it certainly is. We purify the boys' bloods now and then, Nickleby.' **'Purify fiddle-sticks'** ends,' said his lady.

Черт побери! – сказала леди, открывая буфет. – Нигде не могу найти школьную ложку. – Не волнуйся, дорогая моя, – успокоительным тоном заметил Сквирс, – это не имеет никакого значения. – Никакого значения! Что ты такое говоришь? – резко возразила миссис Сквирс. – Да разве сегодня не утро серы? – А я и забыл, дорогая моя! – отозвался Сквирс. – Да, совершенно верно. Время от времени мы очищаем мальчишкам кровь, Никльби. – **Глупости! Что мы там очищаем!** – сказала его половина.

У наступному уривку перекладачем застосовано прийом додавання, але, на наш погляд, цей варіант не є цілком вдалим, тому що для містера Лілівіка, який розмірковує про якості французької мови, типовим є певна невизначеність оцінок, він уникає прямого вислову своєї думки:

What's the water in French, sir? 'L'EAU,' replied Nicholas. 'Ah!' said Mr Lillyvick, shaking his head mournfully, 'I thought as much. Lo, eh? I don't think anything of that language--nothing at all.'

Как по-французски вода, сэръ? – L'eau, – ответил Николас. – Вот как! – сказал мистер Лиливик, горестно покачивая головой. – Я так и думал. Ло? Я невысокого мнения об этом языке, совсем невысокого.

Ще одним цікавим варіантом застосування перекладацької компенсації є переклади відомої промови місіс Дженерал щодо надання красивої форми губам. В оригіналі вона каже:

'Papa, potatoes, poultry, prunes and prism are all very good words for the lips.'

У перекладі Є. Калашнікової внутрішньолінгвістичне значення цих слів, які починаються з губно-губного звуку П, передається таким чином:

Слово «папа» придает изящную форму губам. Папа, пчела, пломба, плющ и пудинг – очень хорошие слова для губ; в особенности плющ и пудинг.

Слово папа придает изящную форму губам. Папа, помидор, птица, персики и призмы – прекрасные слова для губ, особенно персики и призмы.

Можливо, найкращим засобом перекладу творів Діккенса є максимальне наближення до оригінального тексту:

Mr Squeers's appearance was not prepossessing. He had but one eye, and the popular prejudice runs in favour of two. The eye he had, was unquestionably useful, but decidedly not ornamental: being of a greenish grey, and in shape resembling the fan-light of a street door. Наружность мистера Сквирса не располагала в его пользу. У него был только один глаз, а в результате обычного предрассудка предпочтение отдается двум. Глаз его был бесспорно полезен, но решительно некрасив –

окрашенный в зеленовато-серый цвет и напоминающий своим разрезом веерообразное оконце над парадной дверью.

Таким чином, засобами вдалого перекладу є збереження відповідного стилістичного та прагматичного регістра та використання адекватного образу як перекладацької компенсації.

Бібліографічні посилання

1. Colebrook Claire. Irony. – L.: Routledge. – 2004.

2. Thomas R. George. Dickens: Great Expectations. – L. – Edward Arnold (Publishers) Ltd., 1964.

Надійшла до редколегії 07.11.2012 р.

УДК 811.111'373.4

В. Ф. Перетокіна

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

АНГЛІЙСЬКИЙ МОЛОДІЖНИЙ СЛЕНГ ТА ЙОГО ПЕРЕКЛАД

Розглянуто деякі аспекти англійського молодіжного сленгу та на конкретному матеріалі проаналізовано особливості його перекладу.

Ключові слова: сленг, англійська мова, українська мова, молодіжний сленг, переклад.

Рассмотрены некоторые аспекты английского молодежного сленга и на конкретном материале проанализированы особенности его перевода.

Ключевые слова: сленг, английский язык, украинский язык, молодежный сленг, перевод.

The article deals with the problem of the English youth slang and specific features of its translation.

Key words: slang, English, Ukrainian, youth slang, translation.

У наші дні країни та континенти стають все ближчими один до одного. Вони мають можливість спілкуватися між собою через транспортні маршрути, радіо, супутниковий зв'язок та Інтернет. Змінилося також і ставлення до іноземних мов. Нині знання мов є не лише показником гарної освіти, але й необхідністю. Зазвичай при вивченні іноземних мов до уваги беруться лише деякі стандарти мови. І не завжди вдалими є спроби людини, яка вивчала лише певні мовні стандарти, спілкуватися з носієм цієї мови. Розмовна мова значно відрізняється від літературної та письмової. Мова ж має бути засобом спілкування, а не бар'єром. Саме для полегшення спілкування необхідно вивчати розмовні стандарти в іноземній мові.

Сленг є невід'ємною частиною будь-якої іноземної мови. І загальновідомо, що з усіх верств населення молодь найбільше підпадає під вплив нових речей. Молоді люди використовують велику кількість сленгізмів, які миттєво стають популярними і серед старших за віком людей. Незвичайні висловлювання, фантазія, іронія – головні показники сленгу будь-якої мови. Сленг – це постійне словотворення, основу якого становить принцип мовної гри. Дуже часто саме комічний, ігровий ефект є головним у сленговому тексті. Для молоді є важливим не тільки, «що сказати», але і «як сказати», аби бути цікавим співрозмовником.

Актуальність дослідження визначається тим, що особливості англійського молодіжного сленгу та його переклад ще недостатньо вивчені.

Метою даної статті є висвітлення питання щодо молодіжного сленгу в англійській мові, характеристика деяких його особливостей, а також його переклад.

Існують різні погляди на проблему визначення терміна «сленг». Багато відомих учених досліджували це питання, серед них І. В. Арнольд, Л. Г. Верба, І. Р. Гальперін, О. Ю. Дубенко, Е. М. Меднікова, А. Д. Швейцер та багато інших лінгвістів [1-6]. Не дивлячись на деякі розбіжності у визначенні терміна, усі вчені погоджуються з тим, що цей прощарок мови використовується не тільки неосвіченими людьми з поганою репутацією, але й досить широким загалом, який користується сленгом для більш емоційного забарвлення своєї мови.

Під поняттям «молодіжний сленг» розуміють сукупність мовних засобів високої експресивної сили, які постійно трансформуються і використовуються у спілкуванні молоддю, що знаходиться у дружніх, фамільярних стосунках.

До недавнього часу в Британії та Америці сленгізмами вважалися навіть такі висловлювання, як *of course, OK, to take care, to get up, lunch* та ін. Автори підручників часто ігнорують сленгізми, але, незважаючи на це, сленг є одним із важливих прощарків мови.

Слово *OK* найчастіше почали вживати в 30-х роках ХХ ст., і це слово стрімко ввійшло майже в усі мови світу. Даний вираз був започаткований від словосполучення *all correct* – все правильно. На ввічливе привітання приятельки та її питання про здоров'я вашої бабусі прийнято відповідати: *"Thank you, she is OK"*, навіть якщо бабуся зовсім не *OK*. Це слово розуміють майже в усіх, у тому числі неангломовних країнах, але в діловому мовленні його уникають. *OK* означає: «Я в порядку, здоровий, все в нормі, добре, правильно». Наприклад:

– *Thank you, John,* – дякує Нік Джонсу за те, що він дав йому списати контрольну з математики.

– *OK,* – киває у відповідь Джон.

Згідно з цим прикладом можна зробити висновок, що *OK* вживають замість слів «будь ласка».

Також одним із найвідоміших сленгових виразів англійської мови є *cool*. У словниках можна знайти лише один варіант перекладу цього слова – «холодний», «прохолодний», але у повсякденному спілкуванні *cool* використовують у ті моменти, коли ми говоримо: «Чудово! Клас! Прекрасно!». Іноді замість *cool* використовують *great*, що перекладається так само. Але при використанні *great* важливим є те, хто його вживає. Якщо його використовує порядний джентльмен із краваткою, то *great* буде перекладатися як «грандіозно», якщо панк – то «круто», якщо хіпі – «хіпово», якщо чарівна дівчина – «прекрасно», а якщо хлопець – то «клас».

Great може бути використано і як прикметник: *a great guy* – «класний хлопець», і як прислівник: *it's great* – «чудово». Так само і *cool*: *a cool cat* – крутий хлопець, *it's cool* – «круто».

– *Do you like ice cream?* – питає Пол Джона, який першим куштує морозиво, яке вони купили в Києві.

– *Man, it's cool!*

Саме в такому діалозі *cool* не буде означати, що морозиво прохолодне. Джон відповідає Полу, що морозиво просто чудове. І для перекладу такого виразу, як *cool weather*, треба бути неабияким психологом. Переклад цього виразу також залежить від того, хто його використовує. Іноді це може бути «прохолодна погода», а іноді – «класна погода».

Часто в інтерв'ю зарубіжних зірок ми можемо зустріти такі вирази, як «круто», «мені це подобається» та ін. Але це переклад на українську мову. В оригіналі використовувалось таке висловлювання, як *I love it*, тобто «мені це подобається, я це люблю». Цю фразу також необхідно перекладати, маючи на увазі, хто саме її вимовив. Наприклад:

- *It's very different. But I love it.* – Тут все по-іншому. Але мені подобається, – каже одна дама іншій у холі українського готелю
- *Oh, boy! I love it!* – Ого! Чудово! – скрикує Джейн, скотившись з берега у воду.

У ті моменти, коли ми дивуємося або в захваті кажемо: «Нічого собі! Оце так!», в англійських країнах скрикують «*Oh, boy!*», незалежно від того, хто вимовляє ці слова. Наприклад:

- *Oh, boy!* – сміються хлопці, дивлячись на те, як їхні друзі виходять на сцену у костюмах героїв п'єси «Гамлет».

В англійській мові деякі технічні терміни починають використовуватися як сленг. Наприклад, слово *screw* ввійшло до складу сленгізмів, а слово *screwdriver* («викрутка») у наш час також означає алкогольний напій, сік з горілкою. Брутальна фраза *you screw me down* означає, що співрозмовник вам набрид, а на український сленг ця фраза буде перекладатися як «ти мене дістав» або «ти мене задовбав».

Screw up має два значення у сленгу англійської мови. Перше – все зіпсувати. Наприклад:

- У поліцію привезли головного бухгалтера фірми.
- *Що він скоїв?* – запитує сержант.
- *This dude screwed up the accounts of their firm.* – Цей телепень зіпсував звіт їхньої фірми.

Друге значення *screw up* – довести до нервового зриву, дістати кого-небудь. Наприклад:

- *Where have you been? I was hardly screwed up!*
- Де ти пропадав? Я мало з глузду не з'їхала!

Screw around – ледарювати, валяти дурника, нести нісенітницю. Значення цього виразу є брутальним. Наприклад:

- *Get up! Your screw around is over!* – screamed captain Jack.
- Піднімайтесь! Ваше ледарювання вже закінчилось! – кричав капітан Джек.

Наприкінці пародійної пісні, яка називається «*Dig it*», Джон Леннон скрикує: «*Dig it. dig it ...*». Якби ця платівка вийшла за часів СРСР, назву пісні б перекладали як «Відкопай», «Рий» або «Закопай». Хоча перше значення слова *dig* є «копати», «рити», група «Beatles» мала на увазі зовсім інше – «покохай це, зрозумій це», саме так перекладається назва популярної пародії на пісню Боба Ділана «*Like a Rolling Stone*» – «Неначе перекотиполе». Але в багатозначній англійській мові у слова *like* є також два варіанти перекладу – «як» і «подобатись». Саме тому назву пісні можна перекласти і як «Полюбіть мандрівника», і як «Неначе мандрівник». Словосполучення «*rolling stone*» запозичене з фольклору і означає «мандрівник, бурлак, перекотиполе», а при буквальному перекладі воно означає «камінь, що котиться».

Дієслово *dig* має й друге значення: «розуміти».

- *I don't dig it.* – *Щось я не розумію цього,* – каже Джон, сидючи над підручником із філософії. Саме тому назву пісні «Beatles» ще можна перекласти як «Зрозумій це».

Якщо до дієслова *dig* додати *in*, *up* або *out*, то значення дієслова знову зміниться. *Dig in* – «осісти, засісти». Перше значення цього словосполучення часто можна зустріти в мові військових.

- *Here is the place where we must dig in.*
- Це саме те місце, де ми маємо осісти.

Друге значення цього словосполучення «засісти» реалізується в наступному прикладі:

- *John dug in and passed all quickly.* – Джон засів за підручники та все швидко здав.

Dig out використовується у значенні «відкопати, знайти». Наприклад:

– *Did you dig your sled out?* – *Ти знайшов свій молот?*

– *Oh, yeah, I dug it out.* – *Так, авжеж знайшов.*

Dig up означає приблизно те саме, що й *dig out*, тобто «знайти щось після за-
взятого пошуку», «відкопати». Наприклад:

– *Ask Michael to dig up a dollar to pay for the hot dogs and cola.*

– *Попроси Майкла відшукати долар та розрахуватися за мої хотдоги і колу.*

У Рея Чарльза є одна з найвідоміших пісень, яка має назву "*Hit The Road Jack*". *Hit the road* можна перекласти так само, як і вираз *rolling stone*, тобто «мандрівник, бурлак». І тоді слова з пісні "*Hit The Road Jack, don't come back no more, no more, no more ...*" будуть перекладатися «Мандрівник Джек, більше ніколи не повертайся».

Висловлювання *hit the ceiling* або *hit the roof*, які буквально перекладаються як «врізатися у стелю головою», при перекладі на мову молодіжного сленгу означатимуть «вибухнути від злості». Наприклад:

– *Listen up? At what time we had appeared at home yesterday?* – *Слухай, о котрій ми вчора опинилися вдома?*

– *It was 3 a.m. on my watch.* – *На моєму годиннику було три.*

– *Gosh, my dad hit the ceiling.* – *Ох, мій батько мало не прибив мене.*

– *And my one hit the roof either.* – *Мій також мало з глузду не з'їхав.*

В англійській мові значна кількість фразеологізмів та ідіом включає дієслово *hit*. Наприклад, речення "*We hit the dirt the moment we heard the machine gun fire*" при перекладі на мову сленгу означає «Ми залягли, як тільки почули вогонь кулемета». А від моряків до англійського сленгу прийшов такий вираз, як *hit the deck*, що означає «Вставай! Підйом! Годі лежати!» Наприклад: – *OK, boys, it's time to hit the deck!* – *Нуж бо, хлопці, годі лежати, вже час вставати!*

Hit the hay або *hit the sack*, які перекладаються як «бити сіно», «бити мішок», мають зовсім протилежне, ніж *hit the deck*, значення – «вкладатися спати». Наприклад: *I'm pretty tired, gonna hit the hay early.* – *Щось я сьогодні дуже заморився, піду раніше додому спати.*

Hit the bull's eye перекладається як «влучити в яблучко», тобто влучити в саму середину. *Hit the jackpot* – піймати вдачу за хвіст. *Hit on* або *hit upon* перекладаються як «нарватися, знайти, наштовхнутися, домогтися». Наприклад: *I hit on the right one the first time.* – *Я з першого разу знайшов того, хто мені був потрібен.*

Hit it off означає «добре ладнати з ким-небудь, мати гарні стосунки». Наприклад: *Jane and Mike hit it off with each other.* – *Джейн і Майк наче створені один для одного.*

Hit or miss у перекладі з англійського сленгу на український означатиме «навмання, наздогад». Наприклад:

– *So, where is the flat of your relatives?* – *То де ж знаходиться квартира твоїх родичів?*

– *OK, we just should ring doorbells hit or miss.* – *Добре, будемо дзвонити в усі двері навмання.*

Hit the sauce в буквальному перекладі означає «вдарити по соусу», на мову сленгу перекладається «сісти на стакан», «сильно пити». Наприклад: *Nick began to hit the sauce when Mary left him.* – *Нік почав сильно пити з того часу, як Мері кинула його.*

Hit the nail on the head – популярний сленгізм із словом *hit* є еквівалентом українському вислову «те, що доктор прописав». Наприклад: *Your talk hit the nail on the head.* – *Ваша промова – те, що доктор прописав.*

Таким чином, соціальний розвиток, технічний прогрес, нові віяння в культурі сприяють розвитку англійського молодіжного сленгу, який являє собою значний прошарок розмовної мови, що має тенденцію швидко трансформуватися, постій-

но змінюватися та оновлюватися. Англійський молодіжний сленг є засобом самовираження, який використовується молоддю для більшого емоційного забарвлення своєї мови, для створення нових, «свіжих» назв для тих слів, які найчастіше вживаються в їхньому житті. Особливостями молодіжного сленгу є метафоричні номінації, зміна значень лексем літературної мови, заміна слів їхніми семантичними синонімами, використання скорочень, фразових дієслів, фразеологізмів та інші прийоми утворення нових експресивних висловлювань. Переклад молодіжного сленгу потребує від перекладача уваги, тонкого відчуття особливостей цього прошарку лексики. Найбільш вдалим та адекватним здається переклад англійського молодіжного сленгу, коли вдається підібрати відповідне слово або висловлювання українського молодіжного сленгу.

Бібліографічні посилання

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования) / И. В. Арнольд. – М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
2. Верба Л. Г. Порівняльна лексикологія англійської та української мов / Л. Г. Верба. – Вінниця: Нова Книга, 2003. – 160 с.
3. Дубенко О. Ю. Порівняльна стилістика англійської та української мов / О. Ю. Дубенко. – Вінниця: Нова книга, 2005. – 224 с.
4. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка / И. Р. Гальперин. – М.: Высш. шк., 1981. – 334 с.
5. Медникова С. М. Значение слова и методы его описания (на материале современного английского языка) / Э. М. Медникова. – М.: Высш. шк., 1974. – 202 с.
6. Швейцер А. Д. Социальная дифференциация английского языка в США / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1983. – 216 с.
7. Сленг [Електронний ресурс]. – Режим доступу: URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 811-13

О. І. Станкевич

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ПРЯМЕ ПЕРЕНЕСЕННЯ В СУЧАСНІЙ ПЕРЕКЛАДАЦЬКІЙ ПРАКТИЦІ

Розглянуто сучасні проблеми перекладознавства, труднощі, з якими зустрічаються перекладачі, а також проблеми передачі спеціальної лексики з мови на мову.

Ключові слова: переклад, передача, повна калька, пряме графічне перенесення.

Рассмотрены современные проблемы переводоведения, трудности, с которыми встречаются переводчики, а также проблемы передачи специальной лексики с языка на язык.

Ключевые слова: перевод, передача, полная калька, прямой графический перенос.

The article deals with problems of contemporary translation, which the translators face, and issues of special vocabulary rendering.

Key words: translation, rendering, calque, complete graphic rendering.

Однією з важливих рис розвитку сучасної цивілізації є, з одного боку, процес економічної і соціальної глобалізації та зближення різних соціумів, а з іншого – усвідомлення й збереження власної національної індивідуальності, мови, культури. У наш час широких міжнародних зв'язків виникає багато труднощів при

сприйняті іншомовної інформації або при передачі її з однієї мови іншою. Важко уявити собі працівника науки й культури, фахівця будь-якої сфери людської діяльності, який не вживав би власних імен, назв, термінів, запозичених з іноземних мов. У багатьох із них – журналістів, учених, редакторів, перекладачів, референтів, бібліографів, бібліотекарів та інших – повсякденно виникає необхідність писати іноземні слова в рідному тексті. А у професійних перекладачів назріває тенденція залишати деякі власні назви або терміни неперекладеними, їх навіть не намагаються передати за допомогою існуючих перекладацьких засобів (транслітерації або транскрипції), залишаючи в тексті перекладу написаними латиницею. Тож мета нашої статті полягає в аналізі такого способу передачі інформації з мови на мову, як прямий перенос або повне калькування. Ми використали обидва терміни, тому що в різних джерелах цей засіб по-різному передається. Наприклад, Н. Ч. Мірзоханова визначає його як «прямой (т.е. без изменений. – О. С.) графический перенос имени из текста на одном языке в текст на другом языке» [4]. У той же час В. Д. Табанакова вирізняє засоби перекладу комп'ютерних термінів, серед яких засіб, котрий іменується «полным калькированием англоязычного написания ...названия корпораций» [3].

Взагалі такий засіб використовується для передачі власних назв. Інколи назви компаній залишаються написаними латиницею, оскільки всі звикли саме до цієї назви. Наприклад, компанія **Samsung**: її назву можна побачити на кожному рекламному щиті, у кожному рекламному роліку і пояснити тим, що назва компанії написана на продукції, якою користуються мільйони людей, і не може бути змінена. Використання прямого переносу або повного калькування пояснюється також існуванням офіційного імені компанії згідно з усіма світовими реєстрами (**Microsoft**). Хоча якщо компанія має філії або представництва в інших країнах, її назва може транскрибуватися мовою цієї країни (**ООО «Майкрософт Рус»**). Кирилиця в даному випадку використовується і на офіційному сайті російського представництва. Але кожен, хто користується програмним забезпеченням від **Microsoft**, навіть русифікованими версіями, впізнає назву саме латиницею. Інколи назва компанії є й логотипом (**D&G**), який взагалі важко передати іншою мовою.

У західноєвропейських мовах власна назва, запозичена з однієї мови в іншій, як правило, не змінює орфографії. Так зручніше читачам, які завдяки такому підходу можуть легко орієнтуватися в будь-яких письмових джерелах. І єдина проблема полягає в тому, що читачі не можуть визначити з письмового джерела, як вимовляється власна назва. Прикладом такої незначної незручності є концерн **BMW**. Остання «w» англійською вимовляється і як буква англійського алфавіту, і як звук німецького ряду.

Комічним для знавців англійської мови буде приклад з безкоштовним поштовим клієнтом **Mozilla Thunderbird**. (До речі русифікована версія програми також подана латиницею, а на офіційному сайті для завантажень написано: «скачать Thunderbird».) Спеціалісти, які використовують цю програму, але не знають англійської мови, вимовляють її як «Мазила Тундербірד», що не може не викликати посмішки.

Оскільки прямий перенос для передачі назв зараз використовується доволі часто, то на нього вже не звертають уваги споживачі продукції. Теоретики ж перекладознавства продовжують описувати засоби передачі власних назв, ігноруючи прямий перенос або повне калькування. А якщо і не ігнорують, то приділяють мало уваги саме цьому способу.

Маємо зауважити, що при просуванні вітчизняних підприємств та програмних забезпечень, назви намагаються транскрибувати, а іноді й перекладати. Хоча саму назву відомого підприємства не змінюють. Наприклад, «Південний машинобудівний завод» і КБ «Південне» за часів загальної українізації залишили назви, які мали в радянські часи, і зараз вони транскрибуються англійською мовою не з

української, а з російської (Yuzhnoye SDO), оскільки набули загальної популярності саме під цими назвами. А програмне забезпечення для бухгалтерського обліку, створене російськими розробниками, має назву «1С» і вимовляється за правилами російської фонетики.

Не можна говорити про те, що пряме перенесення є суто сучасним засобом передачі назв чи інформації. Потрібно зауважити, що раніше така тенденція теж існувала, але для передачі саме власних назв. За радянських часів такий спосіб передачі імен допускався у спеціальних наукових текстах, зокрема в медичних. Наприклад, писалося: «...як відзначав Freud у своїй роботі...». Проте в текстах загального характеру це ім'я передавалося кирилицею – Фрейд.

На кожному етапі перекладацької діяльності той чи інший спосіб передачі власних назв, імен вважався найпопулярнішим і широко використовувався перекладачами. Колись транслітерація з «Невтоном» поступила своїм місцем транскрипції з «Ньютоном». Можливо, саме зараз, у період світової глобалізації, пряме перенесення стане основним способом передачі власних назв, що дозволить людям ближче ознайомитися з культурою та історією інших народів.

Але якщо абстрагуватися від власних назв і звернутися до передачі інформації з однієї мови іншою, то можна помітити, що в деяких текстах це набуває глобальних масштабів, особливо якщо говорити про тексти спеціальні, які були створені для спеціалістів спеціалістами, наприклад тексти, пов'язані з ІТ-технологіями, де й само найменування ІТ залишається написаним латиницею. Хоча будемо справедливими: інколи, особливо в текстах ЗМІ, ця аббревіатура передається кирилицею. ІТ (information technology) перекладається українською чи російською («ІТ – інформаційні технології» або «ИТ – информационные технологии» відповідно). У новинах можна натрапити саме на переклад даного словосполучення: «ИТ-компания «СИТРОНИКС Информационные Технологии» (Киев) 17 октября запустила систему видеонаблюдения на избирательных участках во время выборов Верховной Рады 28 октября. Об этом говорится в сообщении компании» [1]. У цьому прикладі можна побачити, що й назва компанії транскрибується за всіма правилами та нормами перекладу. А ось у професійному електронному журналі «IT Business week» **словосполучення не перекладається**. Одне з гіперпосилань має назву «ИТ-новости МИР - Новые устройства» [5].

Цим «перекладацьким лінощам» можна знайти пояснення. Багато нового програмного забезпечення, яке виробляється кожного дня, поширюється по всьому світу, і не вистачає часу його перекладати рідною мовою, до того ж ІТ-спеціалісти вже звикли відрізняти спеціальний текст саме на англійській мові, оскільки раніше не вистачало професійних технічних перекладачів і програмістам доводилося самим читати оригінальну літературу. Так англійська мова стала стандартом для документування великих комп'ютерних систем. Хочеться навести пояснення щодо операційної системи FreeBSD, яке ми взяли за приклад з електронної енциклопедії «Вікіпедія». «FreeBSD – свободная Unix – подобная операционная система, потомок AT&T Unix по линии BSD, созданной в университете Беркли. FreeBSD работает на PC-совместимых системах семейства x86, включая Microsoft Xbox, а также на DEC Alpha, Sun Ultra SPARC, IA-64, AMD 64, Power PC, NEC PC-98, ARM. Готовится поддержка архитектуры MIPS» [2]. Звичайно ж неспеціаліст багато не зрозуміє з цього пояснення, але він обов'язково зверне увагу на велику кількість знаків, написаних латиницею.

Потрібно пам'ятати, що терміни – це слова або словосполучення, які мають спеціальне, строго визначене значення в тій або іншій галузі науки і техніки. Вони мають точно виражати поняття, процеси та назви речей, властиві будь-якій галузі виробництва. І найважливіше, щоб їх зрозумів саме спеціаліст.

Можна вирішити, що це поодинокі випадки, які стосуються лише спеціалістів. Але це не зовсім так. Оскільки зараз сучасні технології розвиваються досить

нестримно, нові інженерні рішення настільки швидко стають частиною нашого повсякденного життя, що ми деколи навіть не звертаємо на них увагу. Не звертаємо увагу й на мову, якою вони нам пропонуються. Ще зовсім недавно GPS-навігаторами користувалися лише військові та секретні служби. Зараз вони відкриті для широкого загалу. Ми охоче використовуємо абревіатуру GPS (Global Positioning System), і навіть ті, хто ніколи не міг писати англійською, не уявляють, як інакше можна назвати цей прилад.

Розвиток мобільних пристроїв змушує всіх використовувати вже знайомі слова *Galaxy*, *Note*, *Tab*. Ми чуємо, як вимовляють ці слова, і бачимо, як вони написані. І звикаємо до них. Вони вже не чужі.

А спосіб передачі інформації, отримавши назву прямого переносу, стає дедалі популярнішим. Наскільки широко такий спосіб використовується в сучасній перекладацькій практиці, можна судити з великої кількості латиниці на екранах телевізорів, на рекламних щитах. Правильність при цьому стає чимось відносним, що міняється з появою нових норм і розпоряджень, інструкцій та правил, а також натхнення творців реклами та перекладачів. Раніше прямий перенос мовного знаку у вихідній формі був можливим у разі, якщо обидві мови використовують одну графічну систему або лексична одиниця в її оригінальній формі добре відома читачам перекладу. Наприклад: *The club hotel of category HV2. All Inclusive!* – Клубний готель категорії HV2. All Inclusive – все включено! Зараз саме пряме перенесення знайомить читача з оригінальною формою. У спеціальній літературі пряме перенесення може поєднуватися з перекладом, коментуванням, а також способами перекладу, спрямованими на передачу фонетичної сторони мовного знаку або його семантики.

Отже, зробимо висновки й розглянемо перспективи розвитку цього питання. Розглядаючи засоби передачі інформації з однієї мови іншою, ми зіткнулися з двома проблемами. Перша полягає в моральному просторі і пов'язана з тим, що через економічну експансію іноземної продукції ми втрачаємо культурну індивідуальність та національну ідентифікацію. Інша стосується перегляду теоретичних питань перекладознавства. Тому що саме такому сучасному засобу передачі інформації, як пряме перенесення, присвячено дуже мало робіт і досліджень. Для нього не існує норм і правил, їх ще потрібно розробити, а існуючі правила потребують вдосконалення, оскільки вони були розроблені головним чином для передачі власних назв. Для передачі ж інших одиниць ці правила ще не закріплені.

Бібліографічні посилання

1. **Версии.com.** Система видеонаблюдения готова к выборам [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.versii.com/news/265174/>.

2. **Википедия.** Свободная энциклопедия. FreeBSD [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki/FreeBSD/>.

3. **Глухенька Н. С.** Особенности перевода терминов сферы компьютерных технологий [Электронный ресурс] / Н. С. Глухенька. – Режим доступа: – http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr/gn/2009_1-2/files/GN_01-02_09_Gluhenka.pdf.

www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr/gn/2009_1-2/files/GN_01-02_09_Gluhenka.pdf.

4. **Мирзаханова Н. Ч.** Имя собственное в системе безэквивалентной лексики (в аспекте перевода) [Електронний ресурс] / Н. Ч. Мирзаханова – Режим доступу: http://master-fish.ru/lingvistika/3_kurs/name.pdf.

5. **IT Business week** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://itbusiness.com.ua/>.

Надійшла до редколегії 20.10.2012 р.

УДК 81'243:81-13

В. Ю. Тютюнник, О. В. Кодрашева, Е. А. Ильева

*ГВУЗ Приднєпровська державна академія будівництва
і архітектури (Дніпропетровськ),
ГВУЗ Дніпропетровський регіональний інститут державного управління
Національної Академії державного управління
при Президенті України (Дніпропетровськ)*

АКТУАЛЬНОСТЬ «НЕТРАДИЦИОННЫХ УРОКОВ» АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

Обґрунтовано доцільність та ефективність використання «нетрадиційних уроків» під час вивчення курсу «Англійська мова професійного спрямування» у вищих навчальних закладах технічного профілю в світлі сучасної дидактики.

Ключові слова: нетрадиційні, нестандартні, пульсуючі, пролонговані, інтегровані уроки, міжпредметні зв'язки

Обоснованы целесообразность и эффективность использования «нетрадиционных уроков» при изучении курса «Английский язык профессиональной направленности» в высших учебных заведениях технического профиля в свете современной дидактики.

Ключевые слова: нетрадиционные, нестандартные, пульсирующие, пролонгированные интегрированные уроки, межпредметные связи

The aim of the article is to make brief review of major tendencies and conceptual approaches to the problem of non-traditional lessons in academic process of higher school. The actuality of given approach is being analyzed its role while teaching the discipline «English language» in higher educational engineering establishments.

Key words: nontraditional, unconventional, throbbing, prolonged lessons, interdisciplinary communication, integrated lesson.

Інтеграція України в міжнародне сообщество определила изменения в экономической и политической сферах, а также в системе высшего образования в соответствии с мировыми стандартами. Одна из наиболее важных стратегических задач на сегодняшнем этапе модернизации системы высшего образования Украины – обеспечение качества подготовки специалистов на уровне международных стандартов. В соответствии с Болонской системой это предполагает соблюдение следующих двух критериев. 1. Необходимость поддержания высокой конкурентоспособности на динамичном рынке труда требует выработки стремления и навыков к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию на протяжении всей активной трудовой жизни. 2. Расширение мобильности. Это предполагает существенный рост экспансии мобильности студентов, а также преподавательского персонала в целях обогащения европейским опытом. Все это возможно претворить в жизнь только при условии владения иностранными языками в объеме, достаточном для получения знаний по специальности в странах Европейского Союза.

Обеспечение общеобразовательной и профессиональной подготовки современного специалиста предусматривает не только общее развитие и совершенствование языковой и коммуникативной компетенции, но и формирование профессиональной языковой культуры и культуры мышления, достижения уровня овладения языком, необходимого для активного и творческого участия молодого специалиста в профессиональной деятельности. Работа в этом направлении тре-

бует поиска новых подходов, методов и приемов обучения. Для изучения иностранного языка профессиональной направленности наиболее результативными являются технологии, формы и методы обучения, учитывающие профессиональную направленность и сориентированные на личность студента, его интересы, склонности и способности. Сегодня традиционный вид обучения, то есть обучение знаниям, умениям и навыкам, постепенно вытесняется другими видами обучения: проблемным, развивающим, активным и интерактивным, личностно ориентированным, поскольку старая образовательная парадигма себя исчерпала.

Новые виды обучения определяют другие подходы и требования к процессу образования, что, в свою очередь, не может не привести к возникновению новых, инновационных форм обучения. Это так называемые нетрадиционные, или нестандартные, уроки. Нетрадиционный урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную структуру. Такое занятие проводится с использованием методов и приемов различных форм обучения. Интерес к такой форме обучения получил особое развитие начиная с 70-х годов XX ст., когда реально встал вопрос об активизации познавательной деятельности учащихся, о преодолении противоречия искусственного разделения по предметному признаку. Взгляды педагогов и ученых на нетрадиционные уроки расходятся: одни видят в них прогресс педагогической мысли, правильный шаг в направлении демократизации школы и вуза (А. Я. Савченко, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина, Г. В. Троцко и др.), а другие, наоборот, считают такие уроки опасным нарушением педагогических принципов, вынужденным отступлением педагогов под влиянием ленивых учащихся, не желающих и не умеющих серьезно трудиться (И. Ф. Харламов). Многие ученые, например И. П. Подласый, полагают, что практиковать такие уроки необходимо всем педагогам, поскольку, как необычные по содержанию, организации и методике, они больше нравятся учащимся, чем обычные учебные занятия со строгой структурой и стабильным режимом работы, но преобразовывать нестандартные уроки в основную форму работы, вводить их в систему нецелесообразно в связи с большой потерей времени, отсутствием серьезной исследовательской работы, невысокой результативностью и т.д. Но, тем не менее, все приходят к единой мысли, что нетрадиционные формы обучения позволяют разнообразить методы и приемы работы с учащимися, отходить от шаблонов, способствовать воспитанию творческой личности школьника или студента, расширять функций учителя и преподавателя, предоставляют возможность учитывать специфику изучаемого предмета и индивидуальные особенности студентов.

Многие ученые считают, что специфика нетрадиционных форм обучения предусматривает разработку адекватной технологии каждого рока, а это, в свою очередь, требует определенной их классификации (Н. П. Волкова, М. М. Фицула, В. И. Лозова, Г. В. Троцко, И. П. Подласый, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина и др.) Таких классификаций на сегодняшний день насчитывается уже несколько десятков. Это и классификация, делящая все нетрадиционные формы уроков на две группы: 1) **пульсирующие**, 2) **нестандартные**.

Классификация разделяет все нетрадиционные уроки в зависимости от реализации основных компонентов обучения при решении его дидактических задач на уроки **целостного решения задач обучения** (урок-соревнование, урок-аукцион, бинарные, межпредметные уроки) и на **продолжительные** уроки, которые не реализуют целостно-дидактических задач за время их проведения, так как требуют долгой предварительной подготовки (вечерницы, конференции, пресс-конференции, театрализованные уроки и т.п.)

В соответствии со **способами организации взаимодействия** субъектов учебного процесса определяются три модели нетрадиционных уроков: 1) модель «А», которая обеспечивает односторонность воздействия на учащего-

ся: учитель↗ученик, ученик↗ученик; 2) модель «Б», обеспечивающая взаимодействие в процессе общения субъектов обучения в условиях парной работы, работы в малых группах, межгрупповой работы. В этой работе ученик является не объектом деятельности, а равноправным субъектом; 3) модель «С», предусматривающая как одностороннюю деятельность, так и субъектно-субъектную.

Активно создаются **классификация нетрадиционных уроков по отдельным предметам**: математике, физике, географии, истории, иностранному языку и литературе и пр. Известные российские ученые С. В. Кульневич и Т. П. Лакоценина разработали свою классификацию уроков на основе **не совсем обычных** и **совсем не обычных** методов и форм их проведения: **уроки с измененными способами; уроки, опирающиеся на фантазию; уроки, имитирующие какие-нибудь занятия и виды работы; уроки на игровой соревновательной основе; уроки, предусматривающие трансформацию стандартных способов организации.**

Достаточно целесообразную и развернутую классификацию нестандартных уроков представляет в своем учебнике «Педагогика» М. П. Волкова: **уроки тематической направленности; уроки на интегрированной основе; уроки межпредметные; уроки соревнования; уроки театрализованные; уроки-путешествия, уроки - исследования; уроки с разновозрастным составом учащихся; уроки - деловые, ролевые игры; уроки - драматизации; уроки психотренинги.**

Сегодня теме нетрадиционных и нестандартных уроков в педагогике уделяется достаточно большое внимание. Ей посвящено много трудов, монографий и статей известных исследователей (Н. П. Волкова, М. М. Фыцула, В. И. Лозова, Г. В. Троцко, О. Я. Савченко, И. П. Подласый, С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина, Н. В. Бордовская, А. А. Реан, И. Ф. Харламов и др.) Как в отечественной, так и в российской педагогической литературе особо широко исследуются игровые и интерактивные формы (С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина, О. Я. Савченко, А. А. Гин, Г. Ю. Ксензова, А. К. Колеченко, В. В. Шоган, Е. И. Пометун, Л. В. Пироженов, Г. О. Сиротенко и др.). Но не менее интересны и эффективны, на наш взгляд, и некоторые другие, особенно с позиции их применения в высшей школе. Цель данной статьи – проанализировать особенности применения «нетрадиционных уроков» на занятиях по иностранному языку профессиональной направленности в неязыковых вузах.

В соответствии с международными стандартными требованиями современный бакалавр, а тем более специалист или магистр должны к окончанию вуза обладать высоким уровнем фундаментальной и профессиональной подготовки, быть способными и готовыми к иноязычному общению на межкультурном уровне, что предполагает приобретение студентами коммуникативной компетенции, позволяющей им использовать иностранный язык практически как в профессиональной деятельности, так и для целей самообразования. В связи с этим в области обучения иностранным языкам все большее развитие получают личностно-деятельный и коммуникативный подходы. Традиционные методы обучения некоммуникативного характера соответственно вытесняются структурно-ориентированным и коммуникативно-ориентированным. А это, в свою очередь, требует и нетрадиционного подхода к форме занятия, то есть урока.

Специфика неязыкового вуза состоит в том, что вначале студент должен получить достаточный уровень знаний для коммуникативного использования языка в повседневных, бытовых ситуациях, а затем, на старших курсах, – в учебной, профессиональной и научной сферах. Сопутствующими задачами обучения иностранному языку также являются формирование навыков самостоятельной работы в рамках выбранной специальности и развитие творческого потенциала. Данная учебная схема определяет и типологию нетрадиционных уроков на разных

етапах обучения. То есть на первых курсах это уроки, способствующие развитию речевой деятельности и расширению лексики в общезыковой сфере. Это все виды игровых типов: уроки – деловые и ролевые игры; уроки с элементами дидактических игр (урок-взаимообучение, урок-эврика, урок-обозрение, аукцион, азбука, турнир, продолжи-рассказ, найди ошибку, микрофон, карусель и т. д.). Причем уроки могут быть не обязательно полностью нетрадиционными, а часто включать моменты нетрадиционности, игры в канву в общем-то традиционного урока. Игра – один из наиболее важных методов и стимулов обучения. Игровые занятия повышают интерес, снимают напряжение, создают благоприятный климат, ситуацию успеха, что способствует созданию для студентов оптимальных условий для активного и свободного участия в коммуникативной деятельности и, в свою очередь, способствует формированию позитивной мотивации. По мере освоения языка эти занятия начинают приобретать все больший профессиональный уклон.

Постепенно возрастает использование проблемного метода. Если вначале данный метод используется в основном для создания проблемной ситуации на уроке, то далее – это уже целое занятие (занятие-проблема, занятие-проект). По мере перехода от общеобразовательной лексики и тематики к специальной это уже исследовательские проекты, информационные проекты, практико-ориентировочные проекты, круглые столы, конференции, научные конференции. Проектная методика характеризуется высокой коммуникативностью, позволяет создать творческую исследовательскую атмосферу. Для технических, неязыковых вузов особый интерес представляют **исследовательские и информационные проекты**. И для первого и для второго характерны продуманная структура, заранее обозначенные цели. Часто они представляют собой подлинно научные исследования, особенно на занятиях у магистров, специалистов, аспирантов. Не менее интересный тип занятия – **круглый стол**. Это обмен мнениями по какому-либо вопросу, проблеме. Проблемы, поднимаемые за **круглым столом**, могут быть разнообразными по тематике. Если на младших курсах обсуждаются общеобразовательные, страноведческие проблемы, то на старших – специальные и научные. **Круглый стол** дает возможность широкому кругу участников включаться в дискуссию, каждый студент высказывается по проблеме от своего лица. Такой тип занятия требует от учащихся достаточно высокого уровня владения иностранным языком и наличия определенных знаний по вопросу и специальности. И **занятия-проекты**, и **занятия – круглые столы** постепенно готовят студентов к более сложному и ответственному типу занятия – **конференции**. Это могут быть конференции как по общественным и социальным вопросам, так и по научным и научно-исследовательским. С точки зрения преподавания иностранного языка, профессиональной направленности, нам особенно интересны последние. Научные конференции могут быть как отдельным занятием в масштабе учебной группы, так и серьезным научно-исследовательским мероприятием в масштабе вуза, области, региона, страны или международном. Уровень конференции определяет и задачи, решаемые как преподавателем, так и студентом. Собственно и **занятие-проект**, и **круглый стол**, и **конференцию** можно, несомненно, рассматривать как **интегрированное занятие**. На этом типе занятия хотелось бы остановиться отдельно.

Особое место в практике обучения иностранному языку в технических вузах принадлежит межпредметным и интегрированным урокам. Анализ последних источников дидактической и методической литературы и изучение опыта преподавателей-практиков раскрывает широкие возможности для интеграции учебного материала по многим предметам. И, на наш взгляд, это в первую очередь касается такого предмета, как иностранный язык. Если рассматривать проблему типологизации нестандартных уроков, нужно прежде всего определиться в вопросе, чем отличаются уроки интегрированного содержания от использования

межпредметных связей. По мнению большинства исследователей, это разные дидактические понятия (О. Я. Савченко, В. И. Лозова, Н. П. Волкова, И. П. Подласый). Под межпредметными связями они понимают включение в урок вопросов и заданий из материала других предметов, имеющих вспомогательное значение для изучения темы данного урока. Это отдельные кратковременные моменты уроков, которые способствуют более глубокому восприятию и осмыслению какого-либо конкретного понятия. Если же преподаватель проводит урок по конкретной теме и на этом уроке интегрируется содержание разных предметов, студенты включаются в разные виды деятельности, чтобы в их сознании и воображении возник определённый образ, тема или понятие, то такой урок можно считать интегрированным.

Примеры интегрированного урока – круглый стол на тему «Евроинтеграция Украины», проектное занятие на тему «Ордера в архитектуре Античной Греции и Древнего Рима». Относительно межпредметных связей нужно отметить, что на занятиях по иностранному языку в высшей школе, где иностранный язык является дисциплиной, которая изучается с учетом профессиональной направленности и имеет целью научить специалиста пользоваться иностранным языком в профессиональной и научной сфере, межпредметные связи весьма тесные. Например, на факультете управления (менеджмента) иностранный язык, как дисциплина «иностранному языку профессионального общения», изучает общие понятия управления и языковые навыки по темам: «Принятие решений», «Стратегическое планирование», «Постановка цели», «Оценка выполнения работ»; на архитектурном факультете это общие понятия проектирования, типологии и конструктивных элементов сооружений, создания интерьеров, дизайна, истории архитектуры с соответствующими языковыми навыками по темам: «Античная архитектура», «Готическая архитектура», «Архитектура барокко», «Типы ордеров в архитектуре Древней Греции и Рима», «Каменные и деревянные сооружения», «Типы кирпичной кладки», «Различные решения кровли», «Интерьеры жилых и общественных зданий» и т.д.

Если говорить о конференциях на иностранных языках, столь популярных в современных вузах, то именно они являются примером использования как межпредметных связей, так и интегрированных занятий. Такая форма обучения очень актуальна и полезна, поскольку активизирует стремление студентов как выступать с монодокладом, так и обсуждать специальные и научные темы, спорные (либо очень актуальные) вопросы в режиме диалога либо дискуссии. В связи с темой конференций нельзя не остановиться на таком методе обучения или подачи материала, как видеопрезентация, созданная в Microsoft Power Point. **Презентация** может быть как элементом какого-либо занятия, позволяющим разнообразить урок, превратить любой сложный для восприятия материал в интересный и занимательный, подать научные и технические решения в доступной и наглядной форме, так и целостным **уроком с использованием видеоряда**. Не менее интересны и актуальны как с дидактической, так и коммуникативной точек зрения **видеоурок, урок с использованием интерактивной доски, уроки с использованием интернета и компьютерных технологий**, но рамки статьи не позволяют, к сожалению, остановиться на этих актуальных моментах. Их анализ – тема следующих публикаций.

В заключение отметим, что нетрадиционные уроки дают возможность достичь значительных позитивных результатов в формировании познавательных интересов студентов, в создании предпосылок для взаимодействия субъектов обучения, в повышении успешности слабоуспевающих учащихся, поскольку при таких формах обучения учитываются индивидуальные особенности студента, его реальные способности к обучению, создаётся атмосфера комфорта в процессе урока. Нетрадиционный урок позволяет преподавателю оценить роль знаний учащихся и увидеть их применение на практике, увидеть взаимосвязь различных

наук. Возрастают интерес учащихся к изучаемому предмету, специальности, науке, а также развивается их творческая самостоятельность. И самое главное, такие уроки создают благоприятные условия активизации коммуникативной и познавательной деятельности учащихся, стимулируют их к проявлению речевой активности. На таких занятиях прикладной характер предмета «иностранный язык» проявляется особенно ярко. Необходимость для современного специалиста пользоваться иностранным языком как инструментом в своей работе диктует необходимость в появлении все новых и новых типов занятий для педагогов, принимающих во внимание в первую очередь насущные потребности жизни, развития общества и экономические особенности общественного развития.

Библіографічні посилання

1. Агафонова А. С. Практикум по общей педагогике: учеб. пособие / А. С. Агафонова. – СПб.: Питер, 2003.
2. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. / Н. П. Волкова. – К.: Вид. центр «Академія», 2002.
3. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки. Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посіб. для вчителів – 2-ге вид., доп. / А. О. Гін. – Луганськ.: СПД Резников В. С., 2007.
4. Кульневич С. В. Анализ современного урока: практ. пособ. для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. завед., слушателей ИПК. 2-е изд., доп. и перераб. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Ростов н/Д: Учитель, 2003.
5. Кульневич С. В. Не совсем обычный урок: практ. пособ. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Воронеж: Учитель, 2001.
6. Кульневич С. В. Совсем необычный урок: практ. пособ. / С. В. Кульневич, Т. П. Лакоценина. – Воронеж: Учитель, 2001.
7. Подласый И. П. Педагогика: новый курс.: учеб. для студ. высш. учеб. завед.: в 2 кн. / И. П. Подласый – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
8. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – Златоуст, 2000.
9. Харламов И. Ф. Педагогика.: учеб. пособ. – 4-е изд., перераб. и доп. / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999.
10. Шоган В. В. Технология личностно ориентированного урока: учеб.-метод. пособ. для учителей, методистов, кл. руководителей, студентов пед. учеб. завед., слушателей ИПК / В. В. Шоган. – Ростов н/Д.: Учитель, 2003.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 811.111'255

Л. М. Черноватий, В. С. Ушко

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

БАГАТОЗНАЧНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕКВІВАЛЕНТНІСТЬ» ЯК ПЕРЕКЛАДАЦЬКА ПРОБЛЕМА В ТЕКСТАХ ІЗ ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВА

Розглянуто еволюцію змісту понять, пов'язаних із категорією еквівалентності та її видами у текстах з перекладознавства як проблему їх перекладу українською мовою. Окреслено перспективу подальшого дослідження.

Ключові слова: перекладознавство, категорія еквівалентності, тексти, переклад українською мовою, перспектива дослідження.

Рассмотрена эволюция содержания понятий, связанных с категорией эквивалентности и ее видами в текстах по переводоведению в качестве проблемы их перевода на украинский язык. Очерчена перспектива дальнейшего исследования.

Ключевые слова: переводоведение, категория эквивалентности, виды эквивалентности, тексты, перевод на украинский язык, перспектива исследования.

© Л. М. Черноватий, В. С. Ушко, 2013

The article analyzes the evolution of the notional system related to the category of equivalence and its types in texts within the framework of Translation Studies as a problem of their rendering into Ukrainian. The prospects of further research have been outlined.

Key words: Translation Studies, category of equivalence, types of equivalence, texts, translation into Ukrainian, prospects of further research.

Важливим компонентом фахової компетентності перекладача є екстралінгвістична компетенція, що містить у собі всі знання, які виходять за межі лінгвістичних. Це будь-які фонові (енциклопедичні, тематичні, соціобікультурні тощо) і предметні (інформація щодо поняттєвого складу певної галузі людської діяльності та міжпоняттєвих зв'язків) знання [13]. Недостатній рівень екстралінгвістичної компетенції здатний серйозно ускладнити розуміння тексту оригіналу (ТО) й створення тексту перекладу (ТП). Особливо необхідна така компетенція у перекладі галузевих текстів, до яких належать і тексти з перекладознавства. Це порівняно молода наука, що невинно розвивається, унаслідок чого динамічно змінюється і її категорійний апарат. Недостатнє усвідомлення суті таких змін, як уже згадувалося, може спричинити труднощі в розумінні ТО й створенні ТП. Ми поставили за мету дослідити цю проблему на матеріалі категорії еквівалентності. Вона належить до складу ключових у перекладознавстві, але зміст її (так само, як і відповідної термінології) суттєво змінювався у процесі розвитку теорії перекладу. Без усвідомлення згаданих змін перекладачеві важко правильно розуміти тексти, що належать до різних періодів згаданого розвитку і, відповідно, правильно передати їхній зміст.

Актуальність нашого дослідження визначається важливістю поняття «еквівалентність» як для перекладознавства в цілому, так і для перекладу текстів у галузі перекладознавства зокрема. Якщо зміст цього поняття розглядається практично в усіх загальних працях з теорії перекладу, то питання впливу фонових знань перекладача на правильний вибір відповідників термінів, пов'язаних із тлумаченням поняття «еквівалентність», досі не досліджувалося.

Об'єкт дослідження є вплив фонових знань перекладача на адекватність вибору термінологічних відповідників.

Предмет дослідження – аналіз фонових знань перекладача, необхідних для перекладу українською мовою англомовної термінологічної лексики, пов'язаної з категорією «еквівалентність», у текстах із галузі перекладознавства.

Мета дослідження полягає у встановленні підходів до визначення змісту поняття «еквівалентність», її видів та співвідношення останніх у різних теоретичних моделях.

На першому етапі ми проаналізували динаміку змісту поняття еквівалентності в різні періоди історії перекладознавства. У процесі згаданого аналізу ми свідомо уникали підходів, де релевантність поняття еквівалентності у перекладі запечується взагалі (див., наприклад, [25]).

Тлумачний перекладознавчий словник [10, с. 253-254], що спирається й на англомовні джерела, пропонує чотири визначення еквівалентності, кожне з яких характеризує її в різних аспектах: 1) як змістову тотожність прирівняних одна до одної одиниць (тут виникає питання про рівень таких одиниць: морфеми, слова, речення тексту тощо); 2) як відношення між окремими знаками та текстами (незрозуміло, які саме відношення і що входить до змісту поняття «знак»); 3) як відношення між ТО та ТП, що виконують схожі комунікативні функції в різних культурах (знову ж таки недостатньо зрозумілий зміст згаданих відношень); 4) як особливий випадок адекватності. У цьому випадку еквівалентність розглядається як складова поняття «адекватність». Остання тлумачиться згаданим автором [10] у трьох варіантах. По-перше, як «відповідність вибору мовних знаків у мові перекладу (МП) тій зміні ТО, яка вибирається головним орієнтиром» [10, с. 13], із чого

не зовсім зрозуміло, яка саме частина згаданої відповідності припадає на еквівалентність. По-друге, як «таке співвідношення ТО й ТП, у якому послідовно враховується мета перекладу» [10, с. 13], з якого також неможливо зрозуміти місце й роль еквівалентності в цьому «співвідношенні». По-третє, як поняття, що спирається на реальну практику перекладу, що часто не дозволяє здійснити вичерпну передачу комунікативно-функціонального змісту ТО [10, с. 13]. Із наведеного можна припустити, що автор розглядає адекватність (і, відповідно, еквівалентність як її складову) з точки зору певної апроксимації, тобто заміни в ТП одних одиниць ТО на інші, близькі до вихідних. Однак це ніяк не наближує нас до відокремлення адекватності від еквівалентності, оскільки в такому визначенні вони зливаються і стають нероздільними, а отже й унеможливають аналіз власне еквівалентності, що є метою нашого дослідження.

Є й інші дослідники, схильні включати еквівалентність до складу адекватності, розглядаючи еквівалентність як спосіб досягнення останньої шляхом адекватної заміни мовних засобів мови оригіналу (МО) рівнозначними відповідниками (еквівалентами) у МП [1, с. 35].

З іншого боку, існують також підходи, де, навпаки, адекватність розглядається як складова еквівалентності. Так, у комунікативній моделі [8] поняття «еквівалентний переклад» є ширшим за поняття «адекватний переклад», тобто еквівалентність оцінює загальний результат перекладу з точки зору концептуальної правильності ТО для користувача ТП, а адекватність – тільки відповідність ТП новій комунікативній ситуації, яка виникає у цільовій культурі. Комунікативно еквівалентний переклад є завжди адекватним новій ситуації, тоді як протилежне буває не завжди [8, с. 88].

У процесі свого розвитку тлумачення еквівалентності зазнало суттєвих змін. Спочатку згадане поняття розглядалося з відносно спрощених позицій, коли еквівалентність інтерпретувалася як більш-менш механічне заміщення одиниць МО відповідними одиницями МП. Наприклад, як відповідність між мовними системами МО і МП, що забезпечується певною системою відповідників, а переклад – як перехід від мовної системи МО до МП через заздалегідь установлену систему відповідників без урахування ситуації дійсності [11, с. 38]. Ігнорування згаданої ситуації спостерігається і в інших визначеннях того часу, коли еквівалентність розглядалася як наявність постійних рівнозначних відповідників між мікроодиницями ТО й ТП, що не залежить від контексту [12, с. 57].

Іншою тенденцією є намагання дати максимально загальне визначення, для перевірки якого взагалі важко визначити об'єктивні критерії. Зокрема, сюди можна віднести дефініцію еквівалентності як певних відносин між ТО та ТП, а також між їхніми частинами, що дозволяють розглядати ТП як переклад ТО [19, с. 77] або як здатність заміни одиниць значення однієї мови одиницями іншої мови в конкретній ситуації для встановлення тотожності між відповідними ознаками ТО та ТП [16] чи як відповідність ТО й ТП, що зумовлює легкість сприйняття ТП його адресатами завдяки використанню в ТП типових для МП структур [17, с. 65].

Третім напрямом можна вважати висновок про неможливість однозначного визначення змісту поняття, що розглядається. Приміром, одні автори висувають тезу, що еквівалентність є ситуативною, оскільки не тільки мовні форми, але й передані ними елементарні значення для опису однієї й тієї ж самої ситуації можуть різнитися [2, с. 78]. Схожої думки дотримуються й інші дослідники, зазначаючи, що еквівалентність варіюється від тексту до тексту і є справедливою лише для конкретного випадку, унаслідок чого неможливо сформулювати однозначне її визначення, яке було б однаково справедливим для будь-яких перекладацьких завдань [20, с. 50]. Сюди ж відносяться і визначення, що враховують людський фактор, унаслідок чого еквівалентність тлумачиться як суб'єктивна відповідність

ТО й ТП, обумовлена індивідуальним когнітивним вибором конкретного перекладача. [21, с. 126].

Таке розмаїття тлумачень пояснюється насамперед тим, що в процесі перекладу кожен перекладач стикається з проблемою розбіжностей значень, власливих, зокрема, лексичним одиницям МО та МП, і вирішує її по-своєму. Тобто, як слушно зауважують дослідники [28], «навіть найпростішу, найістотнішу вимогу, яку ми пред'являємо до перекладу, не можна задовольнити без складнощів: не можна передати зміст повідомлення мови А висловлюванням із таким же змістом мовою Б, оскільки те, що можна висловити, й те, що слід висловити, значною мірою належить до конкретної мови, як і спосіб, яким його можна передати» [28, с. 98]. Іншими словами, не існує універсального способу передачі дійсності різними мовами, оскільки структура кожної мови має та значною мірою наперед визначає певні категорії, які є пріоритетними для передачі відповідних одиниць смислу. Видається, що саме до ідентифікації таких категорій і зводиться завдання перекладача в межах реалізації завдання забезпечення «еквівалентності» перекладу.

Нездатність сформулювати однозначне визначення еквівалентності стимулювало намагання розчленувати зміст згаданого поняття на складові компоненти, пропонуючи види еквівалентності, аби охопити більший обсяг змісту останньої. У результаті аналізу підходів до виділення таких видів неважко помітити, що вони є схожими, принаймні за назвами, але при цьому зміст однойменних видів еквівалентності не завжди збігається.

Так, хоча непоодинокі автори оперують поняттям формальної еквівалентності, її зміст у різних дослідників не завжди однаковий. Так, в одному підході [22] для досягнення згаданої еквівалентності елементи повідомлення ТП мають відтворювати відповідні елементи повідомлення ТО максимально близько, оскільки ТП постійно порівнюється з ТО для визначення ступеня їхньої тотожності й правильності. З точки зору цього підходу, переклад має максимально зберігати формальні компоненти: граматичні елементи, слова ТО, значення в межах контексту ТО. Відтворення граматичних одиниць, на думку згаданих авторів, полягає в перекладі іменників ТО відповідними іменниками МП, дієслів – дієсловами тощо; у збереженні структури речень ТО в ТП, формальних індикаторів (наприклад, знаків пунктуації), відповідності термінології, додаванні роз'яснювальної додаткової інформації для полегшення розуміння повідомлення, збереженні оригінальних ідіом ТО, аби адресат міг зрозуміти спосіб мислення автора повідомлення [22, с. 129-134].

Інші ж автори розглядають формальну еквівалентність як відтворення художньо-естетичних, каламбурних, індивідуальних та інших формальних ознак ТО [20, с. 105], а ще інші [2] вважають, що вона забезпечується, коли тотожні значення в МО й МП передаються аналогічними мовними формами, тобто одночасно спостерігається подібність слів і форм разом із подібністю значень [2, с. 163]. Очевидно, що, незважаючи на оперування однаковим терміном («формальна еквівалентність»), його зміст у різних авторів не є тотожним, що може створити проблеми перекладачу в процесі інтерпретації відповідних текстів.

Подібна ситуація спостерігається і стосовно інших видів еквівалентності. Наприклад, у мінімалістичній дефініції прагматичної еквівалентності остання визначається як «певна установка на адресата ТП» [20, с. 105], а інші [14, с. 87] додають до згаданої установки ще й комунікативну інтенцію та комунікативний ефект. Ще інші [15] намагаються деталізувати умови реалізації прагматичної еквівалентності, зазначаючи, що визначальними чинниками цього процесу є послідовність (логічність) ТП й адекватна інтерпретація імплікатур ТО, – ці два компоненти дозволяють досягати необхідного комунікативного ефекту й отримати очікувану реакцію адресата, розкриваючи таким чином установлення на нього [15, с. 12].

Деякі автори оперують іншими термінами, які за змістом відповідають прагматичній еквівалентності в моделях, що розглядалися вище. Так, в одному з підходів [22] пропонується термін «динамічна еквівалентність», що розглядається як така, що спрямована на адресата й має на меті забезпечення реакції адресатів ТП, еквівалентної тій, що досягалася при сприйманні ТО.

Інші дослідники [5] розбивають зміст прагматичної еквівалентності (хоча й не оперують цим терміном) на кілька дрібніших. Зокрема, до еквівалентності мети комунікації пропонується віднести збереження лише тієї частини ТО, яка становить мету комунікації, аби забезпечити мінімальну змістову тотожність ТО й ТП; до еквівалентності ідентифікації ситуації належить збереження ще й тієї частини ТО, яка вказує на предметну позамовну ситуацію, хоча спосіб її опису може варіюватися; до еквівалентності способу опису ситуації – збереження загальних понять, за допомогою яких описується відповідна ситуація ТО. Видається, що згадані три види еквівалентності у даній моделі в сукупності поглинаються змістом поняття «прагматична еквівалентність».

Таким чином, ситуація з прагматичною еквівалентністю є аналогічною тій, що спостерігалася при аналізі формальної еквівалентності: вживання однакового терміна не означає однакового його змісту в різних авторів, у той час як різні терміни можуть мати однаковий зміст.

Подібна ситуація характерна для інших видів еквівалентності. Наприклад, смислова еквівалентність в одній моделі [2] визначається як передача одних і тих самих значень МО різними способами в МП. При цьому сукупність сем, що утворюють смисл висловлювання, залишається однаковою як для МО, так і для МП, але варіюються мовні форми їхнього вираження, що є характерним для перекладацьких трансформацій. У такому змісті цей вид еквівалентності практично ідентичний семантичній еквівалентності в іншій моделі [14], зокрема компонентному її підрівню, реалізація якого вимагає перекладацьких трансформацій задля збереження значень (компонентів) МО за допомогою відмінних (від ТО) формально-структурних засобів.

Ситуативна ж еквівалентність у першій моделі [2], тобто опис однієї й тієї ж ситуації за допомогою різних форм і різних елементарних значень (сем), які ці форми виражають, за змістом відповідає референційній складовій (стосується лексико-семантичного наповнення) семантичної еквівалентності в другій моделі [14].

Текстову еквівалентність одні автори [16] тлумачать як відповідність між ТО й ТП на рівні мовлення, на відміну від формальної еквівалентності, що встановлюється на рівні мови. У цьому змісті текстова еквівалентність подібна до емпіричної в інтерпретації інших дослідників [26]. Ще інші автори [20] користуються терміном «текстово-нормативна еквівалентність» і розглядають її як спрямовану на жанрові ознаки тексту, а також на мовленнєві й мовні норми (останню іноді відносять до стилістичної еквівалентності), а інші [15] – як еквівалентну передачу теми та реми ТО, що складаються з тем та рем окремих речень. При цьому згадана передача полягає не в перекладі речення за реченням, а в загальному виборі та передачі тем речень, що відповідають за організацію тексту.

Лексична еквівалентність в одних моделях розглядається просто як наявність постійних рівнозначних відповідників між лексичними одиницями тексту, яка не залежить від контексту [12]. При цьому в деяких моделях (див. огляд в [19]) спостерігалася намагання деталізувати види відповідності і пропонувалася, наприклад, еквівалентність «один-до-одного» (*one-to-one equivalence*), «один-до-багатьох» (*one-to-many equivalence*), «один-до-частини-одного» (*one-to-part-of-one equivalence*), «нульова еквівалентність» (*nil equivalence*) залежно від співвідношення значень лексичних одиниць у МО та МП. В інших підходах лексичну еквівалентність тлумачать набагато глибше, включаючи такі її виміри, як пропозиційний (*propositional*), експресивний (*expressive*), контекстний (*pre-supposed*) та

діалектно-регістровий (*evoked*) [15]. Очевидна відмінність полягає вже хоча б у тому, що в перших двох моделях із змісту поняття «еквівалентність» контекст виключається взагалі, а в останній – розглядається як диференційна ознака відповідного її виду.

Стилістична еквівалентність у деяких підходах за змістом наближається до прагматичної, бо так само, як і остання, передбачає максимально можливу прийнятність ТП в культурі адресата [8, с. 74]. Оскільки така «прийнятність» досягається шляхом втілення комунікативної функції мови, яка, у свою чергу, реалізується за допомогою тексту, то проблема еквівалентності перекладу накладається на критерії текстuality (інформативності, когезії і т.д.), що входять до змісту поняття «стиль». Тобто стилістична еквівалентність у згаданих моделях поглинає прагматичну й, відповідно, усі її складові. Подібні відмінності змісту категорії еквівалентності (та пов'язаних із нею понять) у різних моделях можуть впливати на вибір відповідників при перекладі українською мовою англomовних текстів, що ґрунтуються на них, аж до використання різних лексичних одиниць на позначення формально однакових англomовних термінів. Це припущення потребує експериментальної перевірки, що і є перспективою даної роботи.

Бібліографічні посилання

1. Алимов В. В. Теория перевода: Перевод в сфере профессиональной коммуникации / В. В. Алимов. – М.: УРСС, 2005. – 160 с.
2. Гак В. Г. Теория и практика перевода: Французский язык / В. Г. Гак, Б. Б. Григорьев. – М.: Интердиалект, 2000. – 454 с.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М.: МПСИ, 2001. – 429 с.
4. Казанцев А. И. Особенности перевода клише и штампов официально-делового языка / А. И. Казанцев. – Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2002. – 66 с.
5. Комиссаров В. Н. Лингвистика перевода / В. Н. Комиссаров. – М.: ЛКИ, 2007. – 176 с.
6. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение: учеб. пособие / В. Н. Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 424 с.
7. Латышев Л. К. Перевод: теория, практика и методика преподавания / Л. К. Латышев, А. Л. Семенов. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
8. Львовская З. Д. Современные проблемы перевода / З. Д. Львовская. – М.: ЛКИ, 2008. – 224 с.
9. Найда Ю. К. К науке переводить. Принципы соответствия // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике / Ю. К. Найда. – М.: Междунар. отношения, 1978. – С. 114–137.
10. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин. – М.: Флинта-наука, 2003. – 320 с.
11. Ревзин И. И. Основы общего и машинного перевода / И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг. – М.: Высш. шк., 1964. – 243 с.
12. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика / Я. И. Рецкер. – М.: Междунар. отношения, 1974. – 216 с.
13. Черноватий Л. М. Особливості різних видів перекладу та зміст формування фахової компетенції майбутніх перекладачів / Леонід Черноватий // Наукові записки. – Вип. 75 (5). – Серія «Філологічні науки (мовознавство)». – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – С. 22–26.
14. Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: УРСС, 2008. – 215 с.
15. Baker M. In Other Words / M. Baker. – NY: Routledge, 2006. – 305 p.
16. Catford J. C. A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics / J. C. Catford. – L.: Oxford University Press, 1965. – 103 p.
17. Gutt E. Translation and relevance: cognition and text / E. Gutt. – Oxford: Blackwell Publishers, 2000. – 271 p.
18. Jäger G. Bedeutung, kommunikativer Wert und kommunikative Äquivalenz / G. Jäger // Bedeutung und Translation: Übersetzungswissenschaftliche Beiträge. – 1986. – № 9. – S. 10–29.
19. Kenny D. Equivalence / Dorothy Kenny // Routledge Encyclopedia of Translation Studies. – L.: Routledge, 2009. – P. 77–80.

- 20. Koller W.** Einführung in die Übersetzungswissenschaft / W. Koller. – Heidelberg: Unitaschenbücher, 1979. – 290 S.
- 21. Krings H. P.** Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht / H. P. Krings. – Tübingen, 1986. – 235 S.
- 22. Nida E. A.** Principles of Correspondence // The Translation Studies Reader / E. A. Nida. – L.: Routledge, 2000. – P. 126–140.
- 23. Nida E. A.** Toward a Science of Translation: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating / E.A. Nida. – Leiden: Brill, 1964. – 331 p.
- 24. Robinson D.** Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation / D. Robinson. – Routledge: L. and NY, 2003. – 301p.
- 25. Snell-Hornby M.** Translation Studies: An Integrated approach / Mary Snell-Hornby. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1988. – 163 p.
- 26. Toury G.** Descriptive Translation Studies and Beyond / G. Toury. – Amsterdam and Philadelphia : Benjamins, 1995. – 311 p.
- 27. Wilss W.** Kognition und Übersetzen: Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung / W. Wills. – Tübingen, 1988. – 187 S.
- 28. Winter W.** Impossibilities of Translation // The craft and context of Translation / W. Winter. – NY: Anchor Books, 1964. – P. 93–113.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА

УДК 821.111-1

І. Г. Безродних

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

БАРОКО У КОНТЕКСТІ СТИЛЬОВОЇ ПОЛІФОНІЇ XVII СТОЛІТТЯ

Статтю присвячено розгляду наукового дискурсу феномену XVII ст. як історико-літературної доби, визначенню специфіки бароко в контексті стильової поліфонії означеного періоду.

Ключові слова: історико-літературна доба, бароко, класицизм, стиль.

Статья посвящена рассмотрению научного дискурса феномена XVII в. как историко-литературного периода, определению специфики барокко в контексте стилиевой полифонии указанного периода.

Ключевые слова: историко-литературный период, барокко, классицизм, стиль.

The article considers the scientific discourse of the XVIIth century as a definite historic-literary period, distinguishes the specific nature of Baroque within the context of various styles coexistence in the epoch.

Key words: historic-literary period, Baroque, Classicism, style.

Літературна репутація XVII століття завжди була шокує амбівалентною: одні науковці називали цей етап історико-літературного розвитку добою класицизму (Г. Лансон, Ф. Брюнетьер), редукуючи стильову поліфонію до одного із конституентів, інші ж проголошували епохою панування бароко, яке функціонує у вигляді таких синонімічних, але не тотожних підвидів, як маньєризм, класицизм, барокізм, рококо (Г. Гатцфельд). Доволі показовою є також і тенденція метафоричного номінування епохи в цілому. Так, приміром, XVII століття інколи називають «вік-перевертень» (Н. Т. Пахсар'ян), і когнітивний смисл цієї метафори відбиває закладену в самому феномені амбівалентність його потенційних рецесій. За очевидним, явним, тим, що впадає в око і зазвичай ідентифікується як іманентна властивість XVII століття, завжди приховується дещо незмінне, несхоже, інше, яке тільки й чекає свого часу бути оприлюдненим, виявитися, проступити, сказати своє вагоме слово. Цікавою є й метафорична хрестоматійно відома характеристика однієї із домінуючих стильових тенденцій епохи – бароко: «хворобливе дитя, народжене від батька-потвори і матері-красуні» [1, с. 19]. Наявність експліцитної оціночності у цій метафорі є не просто проявом суто барокової пристрасності до ефектного каламбуру. Тут відчувається очевидна провокативність, спричинена грою антонімічних концептів (потвора – красуня, батько – матір). Виникає інтелектуальна спокуса розгадати, хто є хто в цьому «сімействі», а також наблизитися до розкодування функціонального статусу «хворобливе» стосовно бароко.

Останнє можна здійснити, якщо взяти до уваги цікаве методологічне спостереження відомого іспанського письменника і культуролога Х. Ортеги-і-Гассета,

згідно з яким «метафора служить тим знаряддям думки, за допомогою якого нам вдається досягнути найбільш віддалених ділянок нашого концептуального поля. Об'єкти, до нас близькі... відкривають доступ до далеких і вислизаючих від нас понять. Метафора робить довшою «руку» інтелекту...» [2, с. 72]. Можна припустити, що, називаючи бароко «хворобливим дитям», дослідницька думка імпліцитно вказує на характер і емоційну забарвленість барокової топіки, яка тяжіє до актуалізації песимістичних умонастроїв, трагічних інтонацій, поетизації теми страждань і смерті.

Водночас у концептуальному полі цієї метафори міститься і натяк на непевність існування самого феномена бароко, на його нетривкість, недовговічність. Цікаво зазначити, що уявлення про бароко як відносно обмежений у часі художній стиль, яке панувало в науковому дискурсі другої половини XX ст., на рубежі тисячоліть було поставлене під сумнів і спричинило тенденцію до глобалізації культурологічних потенцій бароко та епохи XVII століття в цілому. Показовою в цьому сенсі є компліментарно-метафорична «кваліфікація» XVII століття як такої собі «альфи й омеги» в історії західноєвропейської культури, запропонована сучасним російським дослідником О. Скакуном [3, с. 7-8]. Подібна метафоризація визначення сутності бароко має закономірний характер, адже для самого бароко є характерним особливий метафоризм, специфічність якого пояснюється тим, що він є особливою художньою точкою зору, а не служить лише для прикрашення оповідання, адже, як підмічає Ю. М. Лотман, «...тут ми стикаємося з тим, що тропи (межі, що відділяють одні види тропів від інших, отримують у текстах бароко виключно невиразний характер) утворюють не зовнішню заміну одних елементів плану висловлювання іншими, а спосіб створення особливого складу свідомості» [4, с. 174]. Тож, підсумовуючи, зазначимо, що семантична амбівалентність, яка імпліцитно присутня у вищенаведених метафорах, засвідчує не лише дивовижну складність, непрозорість самого художнього феномена, але й наявність певної гносеологічної упередженості, що властива сучасному науковому дискурсу, який структурується навколо осмислення XVII століття як окремої історико-літературної доби.

Суголосною є й думка А. В. Михайлова, який підкреслює складний характер співіснування в межах XVII століття класицизму та бароко, наголошуючи, що «...бароко та класицизм – це межуючі культурні пласти (якщо лишень не один пласт із власним особливим внутрішнім устроєм), які внутрішньо сконструйовані по-різному» [5, с. 60]. Концептуальну ідею правомірності вивчення класицизму і бароко в їхньому поєднанні підтримує й М. Л. Андрєєв: «... два ці стилі, два ці способи художнього мислення, що існують нібито в двох різних вимірах, все ж якимось чином стикаються та, певно, є один для одного необхідними. ... Взаємозв'язок двох стилів існує не лише в теоретичному кордоні – класицизм та бароко можуть в дійсності входити в єдиний художній світ, де вони безперервно взаємодіють та породжують один одного (Мільтон)» [6, с. 27].

Це позначається на характері всього XVII ст., якому властива прикметна двоїстість і яке розглядається літературознавцями як «епоха боротьби та взаємодії бароко та класицизму», як «століття протиріччя» (Н. Т. Пахсар'ян), завдячуючи таким визначенням антиномічному поєднанню цих стилів-«антиподів». Тут доречно згадати спостереження С. С. Аверінцева: «Бароко, якщо йти до нього від класицизму, – це нібито його постійний внутрішній обмежувач, який пом'якшує сувору абстрагованість апріорних істин та стримує самозахоплення дедукції... Класицизм, якщо розглядати його з точки зору його антиподу, – це нібито крайній бароковий стиль, побудований на граничній самоорганізації та самовизначенні... Це нібито найбільш принципова межа бароко, результат проціджування морально-риторичних смислів та кристалізації їх у високій зразковій формі» [6, с. 26]. Проте, незважаючи на подібний драматизм, стрижневою для мистецтва та

культури XVII ст. все ж залишається ідея внутрішньої спадкоємності та діалогічності, яка, на думку О. О. Скакуна, й породила його феноменальну багатолічність та терпимість між представниками «конкуруючих» напрямів [3, с. 7].

Якщо у сфері критичного осмислення маньєризму й досі не існує усталеного дослідницького погляду щодо визначення його часових, просторових рамок та термінологічної точності, то дефініції бароко є більш одностайними і не містять очевидних розбіжностей у поглядах на хронологічну й регіональну ідентифікацію. Загальноприйнятою є думка про бароко як завершений стиль, окремий важливий етап історико-культурного розвитку цивілізації [7]. У той час як маньєризм, знаменуючи собою кризу ренесансних гуманістичних ідеалів, задається питаннями про сенс буття, місце людини у світі, то бароко дає відповіді на ці питання, що й обумовлює певну його системність на відміну від невизначеності маньєризму.

Найочевиднішою різницею між маньєризмом та бароко, на думку Н. Т. Пахсар'ян, є те, що «ступінь теоретичної вираженості поетологічних принципів, їхньої систематизації та узагальнення є значно вищою в бароко, аніж в маньєризмі, й саме ця властивість і перетворює бароко на літературний напрям, що можна порівняти з класицизмом, який створює з ним антонімічно-суперечливу, проте й єдину художню епоху» [7, с. 54].

Бароко розглядається як літературний та загальномистецький напрям, що бере свої витoki в Італії та Іспанії XVI ст. та поширюється на інші європейські країни, де існує впродовж XVI–XVIII ст. [8]. Етимологія терміна «бароко» є невизначеною, адже існує декілька версій щодо його походження: чи то від виразу *perola* баггоса – перлина неправильної форми, чи то від латинського *baroco*. Дані етимологічні гіпотези відображають різні аспекти стилю бароко: походження від *perola* баггоса пов'язане з його аристократичністю, прециозністю, вишуканістю, у той час як *baroco* відсилає нас до середньовічного схоластичного світогляду.

Очевидно, що термін «бароко» все ще залишається одним із найскладніших та багатозначніших термінів в історії мистецтва, що пояснюється наявністю декількох тенденцій його використання. Окрім застосування даного терміна як назви ряду історико-регіональних художніх стилів мистецтва XVII–XVIII ст., він також, на думку дослідників, є доречним і якщо мова йде про завершальні, критичні стадії інших стилів, до того ж його пов'язують із тенденцією тривожного, романтичного світосприйняття, мислення в експресивних, невірноважених формах. Тому нерідко лунає думка про те, що кожен історичний період розвитку мистецтва має власне «бароко» – вершину творчого піднесення, концентрації емоцій, напруги форм, до того ж повсякчас ми стикаємось із твердженнями про барочність як невід'ємну характеристику окремих національних культур та історичних типів мистецтва. Дещо ускладнює ситуацію й метафоричне використання даного терміна в таких історико-культурних узагальненнях, як «епоха Бароко», «світ Бароко», «людина Бароко», «життя Бароко», не кажучи вже про наявність таких стилів, як «необароко», «друге бароко», «ультрабароко».

Уперше в широкому вжитку лексема «бароко» з'явилася в 1718 р. у Франції та означала лайливий вираз. Що стосується мистецької сфери, то спочатку його використовували для характеристики архітектури, а вже потім він поширився й на інші мистецькі явища. Фрідріх Ніцше ввів в обіг бароко як літературний термін в 1878 р., коли писав про барочний стиль грецького дифірамба. Проте справжнє поширення терміна починається з Генріха Вельфліна, який у 1888 р. у книзі «Ренесанс та бароко» виділив його як окремий стиль. Дослідник вивчає бароко у протиставленні до ренесансного класицизму, причому, якщо для другого стилю характерними є такі якості, як лінійність – дотримання меж предметів; пласкість; замкненість форм; множинна єдність окремих елементів та ясність, то бароко він знаходить мальовничим, глибинним, відкритим, єдиним; до того ж у бароко, на

думку Г. Вельфліна, сама сутність персонажів підпорядкована їхнім взаємовідносинами. Тобто, незважаючи на існуючу в дослідницьких колах думку про те, що саме Г. Вельфлін започаткував традицію негативної трактовки бароко як стилю занепадницького, яку було зламано лише в другій половині XX століття, не можна заперечувати його роль як науковця, що вперше розглядає бароко як повноцінний стиль [8, с. 125].

Бароко є невід'ємною складовою історико-культурного процесу. Як чітко сформований оригінальний художній феномен бароко функціонує в західноєвропейських літературах на межі XVII–XVIII ст., **тож вивчення стилістичних особливостей та характеристик бароко видається неможливим без проведення певних паралелей із тими мистецькими напрямками, з якими він межує або перегукується.** Тим самим пояснюється синтетичність бароко, яку відзначив Д. Чижевський: «Замість прозорої гармонійності ренесансу зустрічаємо в бароко таку саму скомпліковану різноманітність, як у готиці; замість можливої простоти ренесансу зустрічаємо в бароко ускладненість готики; замість антропоцентризму, ставлення людини в центр усього в ренесансі, зустрічаємо в бароко виразний поворот до теоцентризму, до приділення центрального місця знову Богові, як у середньовіччі; замість світського характеру культури ренесансу бачимо в часи бароко релігійне забарвлення всієї культури – знову, як у середньовіччі; замість визволення людини від пут соціальних та релігійних норм бачимо в бароко знов помітне посилення ролі церкви й держави» [9, с. 75].

Проте, окрім синтезу мистецтва готики й ренесансу, бароко як літературна течія характеризується цілим рядом оригінальних спільних світоглядних та художніх принципів. В основу бароко покладено полемічну щодо ренесансних традицій концепцію людини. Людина – істота слабка, що приречена поневірятися в трагічному хаосі життя. Така концепція приводить людину бароко до аскетичних релігійних ідеалів. Конфлікт людини бароко заснований на переживанні кризи, усвідомленні гострого протиріччя між людиною й навколишнім світом.

Крайня поляризація світоглядних уявлень людини в бароко викликана сполученням екзальтованої віри в Бога й гострого усвідомлення недосконалості світу. У культурно-філософській ситуації бароко спостерігаються явні риси «перелому», кризи, фазового переходу суспільства з одного стану до іншого. Як слушно зазначила сучасна дослідниця Н. Т. Пахсар'ян, «більш того, до цього нового, песимістичного знання розуму додається гостра розбіжність між розумом та вірою, що трагічно переживається «глибоко християнізованою» епохою. Розуміючи, що Святе Письмо вчить тому, «як потрапити на небо, але не тому, як переміщується небо», сприймаючи природу як те, що «є написаним мовою математики» (Галілей), людина Нового часу не заспокоювалася, а тривожилося: математичне мислення настільки розривало всі міцні сплетіння, що хиталася та бліднула не лише попередня, теологічна картина світу, але змінювалося й внутрішнє бачення...» [7, с. 49].

Бібліографічні посилання

1. Артамонов С. Д. История зарубежной литературы XVI–XVIII в. / С. Д. Артамонов. – М. : Просвещение, 1958. – 608 с.
2. Ортега-и-Гассет Х. Две великие метафоры / Х. Ортега-и-Гассет // Теория метафоры : сборник; общ. редакция Н. Д. Арутюнова и М. А. Журина. – М. : Прогресс, 1990. – С. 72–81.
3. Скаун А. А. XVII век как альфа и омега истории западноевропейской

культуры / А. А. Скаун // XVII век в диалоге эпох культур: материалы Междунар. науч. конф. «Шестые Лафонтеновские чтения», Санкт-Петербург, 14–16 апр. 2000 г.) – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского философского общества, 2000. – С. 7–8.

4. Лотман Ю. М. Риторика: в 3 т. / Ю. М. Лотман. – Таллинн, 1992. – Т. 1. – С. 174.

5. Михайлов А. В. Проблема анализа перехода к реализму в литературе XIX в. /

А. В. Михайлов // Языки культуры. – М., 1997. – С. 416.

6. Аверинцев С. С. Категории поэтики в смене литературных эпох / С. С. Аверинцев, М. Л. Андреев // Историческая поэтика. – М., 1994. – С. 3–38.

7. Пахсарьян Н. Т. XVII век как «эпоха противоречия»: парадоксы литературной целостности / Л. Г. Андреев, Г. К. Косиков, Н. Т. Пахсарьян и др.; под.

ред Л. Г. Андреева / Зарубежная литература второго тысячелетия. 1000 – 2000 : учеб. пособие – М. : Высш. шк., 2001. – С. 40–69.

8. Власов В. Г. Новый энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 10 т. / В. Г. Власов. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – Т. 2. – 712 с.

9. Чижевський Д. Історія української літератури / Д. Чижевський. – Тернопіль, 1994. – С. 240.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

УДК 821.111–14.02

A. V. Bezrukov

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

SOME SIMILARITIES BETWEEN BAROQUE AND METAPHYSICAL POETRY

Розглянуто особливості барокової та метафізичної поезії, проаналізовано подібні та деякі відмінні риси двох напрямів у літературі, подано їхню контрастну характеристику.

Ключові слова: метафізична поезія, бароко, література, парадокс, експресивність.

Рассмотрены особенности барочной и метафизической поэзии, проанализированы сходные и некоторые отличительные черты двух направлений в литературе, дана их контрастная характеристика.

Ключевые слова: метафизическая поэзия, барокко, литература, парадокс, экспрессивность.

The article is devoted to the peculiarities of the Baroque and Metaphysical poetry. Similarities and differences of the two literary schools are analyzed. A contrast description of both is provided.

Key words: metaphysical poetry, the Baroque, literature, paradox, expressiveness.

At first glance, the Baroque movement and metaphysical poetry stand in sharp contrast to each other. The Baroque movement is primarily Italian and German, while metaphysical poetry is a British phenomenon. Metaphysical poetry is often ironic and satirical while the Baroque focuses on drawing a sense of attachment rather than the distance from its audience. However, despite these differences, the two traditions are strongly linked. Both metaphysical poetry and the Baroque rely on a powerful emotional reaction from the reader to convey their message and move between religious and worldly subjects to heighten their dramatic effect. In addition, both movements strongly react against the idealistic humanism of the 16th century by portraying human nature and society as common and, at times, even vulgar.

The relation of Metaphysical to Baroque reifies the existence of both similarities and differences in the comparative approach to the general Baroque, the general Elizabethan, and the particular Metaphysical. The critical tradition from Dryden to present focuses on «imagery», and the characteristic image of the Baroque (including Metaphysical) poetry is the *conceit*, which is the metaphor that surprises by the apparent dissimilarity of the things compared. Etymologically, conceit is a poetic device that

derives from a concept rather than observation, and this use of ingenious intellect to create imagery links actually all the Baroque styles. The Metaphysical conceit, however, receives its validity and importance as concept, whereas the Baroque conceit shifts its emphasis to the sensuous level. Compared to the Elizabethan conceit, the Metaphysical poets attempted to create a more intellectual, less verbal textual representation of their wit, as in *«more matter and less words»* desiderate which would reveal the attempt to achieve conciseness of expression with a certain irregularity and even roughness in versification. Thus the Elizabethan style, which was highly artificial and rhetorical, gave way gradually to a kind of writing that would approximate the poetic to a more direct, even colloquial speech. Moreover, in matters of the use of original conceits, the main difference is that in Metaphysical Poetry the conceit is used for persuasion, whereas in Elizabethan poetry it is used for decoration [2].

The Baroque movement in architecture, music and the visual arts seek to provoke a strong emotional reaction in the viewer through dramatic, extravagant and flamboyant depictions of both religious ideology and everyday life. The Baroque movement has its roots in the Catholic Church's Counter-Reformation movement, which aims to counteract the austerity of Protestantism with a more sensual, aesthetic approach to religion, which would be accessible to a wider audience. Many artists of the Baroque period remain highly celebrated, including Rubens, Rembrandt and Vermeer in painting; Bernini in architecture; and J.S. Bach and G.F. Handel in music [3].

Baroque literature, including poetry, encompasses several styles, one of the more notable being metaphysical poetry. J. Dryden first used the term «metaphysic» in 1693 to refer to a trend of Baroque poetry that dealt with various levels of experience.

Baroque poems are instilled with theory. Because of this, the ideas within them can seem too artificial in nature because they are not rooted in anything solid such as the poet's having an experience and then expressing it. Baroque poetry covers many different themes which have been used for hundreds of years in literature.

Baroque poetry deals with nature, people or specific objects. Yet, in this style these things are only devices to guide the reader toward a place that shows them how transient they are. The Baroque poet changes them into abstract ideas no matter how solidly they start out to show this transience. For Baroque poets, only ideas and the consideration of God count for anything. Reality is only a starting point [4].

This poetry is singular in its purpose. In a baroque love poem, for example, the poetry admires and even exaggerates the beauty of the object of affection. It uses metaphors and contradictory statements to stimulate the reader's emotions and **express singular meaning**. For example, the woman whose beauty is exaggerated may turn out to be not as pleasant as first imagined.

The Baroque poem's views are designed to express the religious nature of the medieval world and to combine them with ideas that are popularized during the Renaissance. These include the individual human being and history. Nature is another focus of the Renaissance included in Baroque verses. The 16th and 17th century society is involved in creating things on a grand scale. This influences the production of Baroque poetry, which means to raise the reader to great heights with imagined worlds.

Metaphysical poetry is a **highly intellectualized poetry**. **Less concerned with expressing feeling than with analyzing it**, metaphysical poetry is marked by bold and ingenious conceits (e.g., metaphors drawing sometimes forced parallels between apparently dissimilar ideas or things), complex and subtle thought, frequent use of paradox, and a dramatic directness of language, the rhythm of which derives from living speech. John Donne is considered to be the leading metaphysical poet; others include George Herbert, Henry Vaughan, Andrew Marvell, and Abraham Cowley [5, 6].

For deeper comprehension of the problem core, we should give some important characteristics of metaphysical poetry. Thus this poetry is:

1. Intellectually rigorous, scholastic, dialectical, subtle.

2. Argumentative – using logic, syllogisms or paradox in persuasion.
3. Full of complex and difficult thought.
4. Dramatic, with abrupt aggressive opening but modulating tones.
5. Stylistically concise, succinct, epigrammatic.
6. Use of conceits; commonplace medieval topics with lots of comparisons to unusual, unexpected things or images called conceits or extended metaphors.
7. Deals with dichotomies, dualities, paradoxes, antithesis in a dialectic manner (body and soul (corporeal and spiritual); **time and eternity (finite and infinite)**; **real (concrete) and ideal (abstract)**; **carnal (profane) and divine (sacred) love**; **sin and redemption**; emotion (passion) and reason (logic)).

Donne uses religious conceits in his love poetry about sex and later in life uses sexual conceits in his religious poetry. Donne uses a great deal of specialized knowledge in his poetry. In «The Canonization», Donne compares the relationship between lovers to: insects, candles, the eagle and the dove, and to the Phoenix.

Donne resolves everything into a unity;

- a) the oneness of lovers,
- b) the self-sufficiency of lovers,
- c) the image of the circle – cycles – perfection.

Donne does not use the sonnet form for his love lyrics – a significant break with the tradition found in earlier poets such as Sidney and Spenser. He uses colloquial language, he abandons (and sometimes satirizes) the courtly mode and focuses on individual experience in a way that offers a less static notion of love than many previous poets. However, his view is often a somewhat egotistical one, with the stress on male ownership of women, defining «maleness» against «femaleness» and suggesting the primacy of the man rather than an equal partnership in love. In a sense, the achievement of Donne is to resituate the love poem outside the boundaries of the palace. Sanders speaks of Donne's poetry in terms of «the self-exploratory role-playing and the swaggering behind a defensive mask; the perfection of art bordering upon human nullity; the treacherous manipulation of irony and the spectacle of the ironist betrayed» [7].

All metaphysical poets attempt to transcend the physical sphere in order to gain perspective or vision, attempt to explain the emotional and spiritual elements of life in concrete, rational and logical terms. They attempt to define our sentiments by logical syllogisms or in scientific terms. Marvell does not attempt to resolve the dialectics of the polarities; rather he ends them in a compromise [1].

The argumentative logic is often achieved by sleight of hand, and on closer look, is full of fallacies. Puns, quibbles and double meanings are favorites of all Elizabethans. Antithesis is also popular. Compression, brevity and a difficult nugget-like quality forces the reader to «read and think».

For centuries Catholicism has dictated both secular and religious values throughout Europe, but the Reformation has offered a different, Protestant, view of the world, and the metaphysical poets are helping to establish this view. Seventeenth-century metaphysical lyricists write as though they are turning new ground, and their individual style develops partly in response to the task of situating the English lyric more firmly within the relatively new tradition of Protestantism.

The emphasis on individual experience mentioned above in relation to love poetry is also an important element of Protestant religious experience. The religious controversy in England (and elsewhere) revolves around matters of the individual conscience in religious matters, as opposed to the supremacy of the Church's authority.

Not surprisingly, the themes of rebellion and instability are prominent in 17th century English poetry. Many of the metaphysical poets write against the backdrop of revolutionary political developments: continuous internal conflict, the impeachment and beheading (1649) of King Charles I, and the Civil War which follows this and produces, for a while, a radically changed form of government which excludes kingship (1642-1660).

While the fleshy sensuality of Baroque art may seem a world away from cynical, ironic metaphysical poetry, the two are strongly connected by their attitudes to the social and cultural forces of their time and so on.

We can point to some similarities between Baroque and Metaphysical poetry.

Spirit of the Times

The 17th century in Europe is a dark and conflicted time. Long-lasting and violent wars; antagonism between Protestants and Catholics; and new revolutions in science, mathematics and philosophy provoke social changes and anxieties that have a strong effect on the artistic and literary movements of the day. The Baroque movement in the visual arts, architecture and music and British metaphysical poetry reflect these cultural tensions.

Imagery and Rationality

Paradoxically, despite their extravagant passion, all forms of Baroque poetry strive to present rational arguments. Andrew Marvell's «To His Coy Mistress» exemplifies this idea. Full of vivid, extravagant imagery that spans the universe, the poem essentially attempts to persuade a lover that because time is of the essence, they should wait no longer to consummate their love. The poem is both passionate and logical at once.

Religion and Spirituality

Both Baroque poetry in general and metaphysical poetry in particular express a Catholic worldview. Both Baroque and metaphysical poetry frequently take God as their subject, as in the vicar John Donne's famous «Holy Sonnet XIV: Batter My Heart» or «A Hymn to God the Father». Many metaphysical poems present God as perfect, and humans, by nature imperfect, have to strive for perfection in order to reach God. Both Baroque and its branch of metaphysical poetry spiritualize all aspects of life, including romantic love, experience and existence.

Appearance vs. Reality

In addition to the rise of monarchies across Europe, scientific discoveries also change the way people perceive the world and themselves. Science occasions a growing doubt in the appearance of things as it casts into doubt the way people have always perceived the world. Baroque and metaphysical poetry reflect this preoccupation with appearance through its play with imagery and metaphorical conceit (startling comparison).

Religion and Spirituality

Both Baroque poetry in general and metaphysical poetry in particular express a Catholic worldview. Both Baroque and metaphysical poetry frequently take God as their subject, as in the vicar John Donne's famous «Holy Sonnet XIV: Batter My Heart» or «A Hymn to God the Father». Many metaphysical poems present God as perfect, and humans, by nature imperfect, have to strive for perfection in order to reach God. Both Baroque and its branch of metaphysical poetry spiritualize all aspects of life, including romantic love, experience and existence.

Extravagance in Theme and Technique

Like Baroque paintings, Baroque and metaphysical poetry are excessive, incorporating both reason and passion, as in «Holy Sonnet XIV,» where Donne compares God's love for him as rape. However, the poem also participates in an argument for the absolute omnipotence of God. Baroque and metaphysical poets like to use hyperbole (exaggerated comparison) and striking metaphors, both devices Donne uses in «Holy Sonnet XIV».

References

1. Abrams M. H. Andrew Marvell, The Norton Anthology of English Literature / M. H. Abrams. – NY: Norton, 1993.

2. Britannica Online Encyclopedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.britannica.com>. – Заголовок з екрану.

3. Cook Guy. Discourse and Literature / Guy Cook. – Oxford: Oxford University Press, 1995.

4. Harbison R. Reflections on Baroque / R. Harbison. – L., 2000.

5. Eliot T. S. The Metaphysical Poets, Selected Essays / T. S. Eliot. – L.: Faber, 1991.

6. Parfitt G. English Poetry of the Seventeenth Century / G. Parfitt. – L.: Longman, 1992.

7. Sanders Wilbur. John Donne's Poetry / Wilbur Sanders. – Cambridge: Cambridge University Press, 1971.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 820

Е. Ю. Вечканова

Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського

КОНЦЕПЦИЯ СЛОВА В ПОЭМЕ Д. МИЛЬТОНА «ПОТЕРЯННЫЙ РАЙ». КТО ДАЕТ ИМЕНА ВЕЩАМ?

Розглянуто жанрову своєрідність поеми Д. Мільтона «Втрачений рай» та особливості історичного моменту її створення.

Ключові слова: жанр, концепція образу, рай, милосердя, божественний, класифікація гріхів, У. Блейк, С. Т. Кольридж, Дж. Г. Байрон, А. Данте.

Рассмотрены жанровое своеобразие поэмы Д. Мильтона «Потерянный рай» и особенности конкретно-исторического момента её создания.

Ключевые слова: жанр, концепция образа, милосердие, божественный, классификация грехов, У. Блейк, С. Т. Кольридж, Дж. Г. Байрон, А. Данте.

The article deals with the genre peculiarity of the J. Milton's poem «Paradise lost» and specifics of its historical moment of creation.

Key words: genre, concept of the character, mercy, divine, classification of the sins, W. Blake, S. T. Coleridge, J. G. Byron, A. Dante.

Слова не желают и не могут поступать в полное наше распоряжение. Бывает такая духовная сфера, которая хранит сама себя, которая умеет хранить себя от человека, которая в отличие от овеществленных знаний, книг, всяких прочих культурных достояний не дается до конца в руки человеку. Будь все иначе, человек, вне всякого сомнения, поступил бы со словом точно так же, как поступает он со зданиями, картинами и книгами, вообще со всяким достоянием, которое оказывается в его руках, в его распоряжении, – он растрепал, исковеркал, испоганил бы слово, подверг его всем мыслимым и немыслимым унижениям, уничтожил бы все, что бы только захотел. Он именно это, впрочем, и производит со словом – однако лишь по мере своих возможностей, лишь по мере того, насколько он допущен к слову и в слово. Итак, есть духовная сфера, которая умеет хранить сама себя, и эта сфера есть слово. На него мы и можем возлагать всю свою надежду, при этом крепко задумываясь над тем, откуда же берется в слове эта неприступность, это его самовольное самостояние. Сберегая свою духовность, мы можем с надеждой воззреть на Слово, являющее нам пример крепости.

Именно ключевым словам культуры принадлежит, прежде всего, такая способность сохранять себя в неприступности и непритронутости.

Слово в поэме становится самостоятельным персонажем. Принадлежит Богу, оно, как и Свет, является его атрибутом. В VII книге Архангел Рафаил

рассказывает Адаму о том, как Бог Словом творил мир, одновременно давая имена важнейшим вещам и явлениям:

«Let there be light!» said God; and forthwith light
Ethereal, first of things, quintessence pure,
Sprung from the deep, and from her native East
To journey through the aery gloom began,
Sphered in a radiant cloud – for yet the Sun
Was not: she in a cloudy tabernacle
Sojourned the while. God saw the light was good;
And light from darkness by the hemisphere
Divided: light the Day, and darkness Night,
He named. – VII, 243 -252.

Таким образом, оказывается, что Божественное творящее Слово качественно отличается от имени, дающегося вещи, – того слова, которое даруется Богом разумным существам и в том числе Человеку. Архангел объясняет Адаму словами, как создавался мир, но его слова в отличие от Божественного Слова не творят, а лишь описывают сотворение. При этом Архангел признает, что словом, данным Человеку и понятным Человеку, невозможно описать ту мощь, которой обладает Божественное Слово, ту связь, которая существует между Словом Творца и называемым им предметом или явлением. Ни числом, ни словом нельзя описать ту скорость, с которой Слово обращается в предмет или явление:

The swiftness of those circles attribute,
Though numberless, to his omnipotence,
That to corporeal substance could add
Speed almost spiritual. – VIII, 107 -110.

Об этой же внезапности (*sudden apprehension* – VIII, 354) говорит Адам, рассказывая о том, как в него входило понимание вещей при знакомстве с миром. И так же, как Архангел, Адам утверждает, что не все божественное может быть выражено словом: Адаму дано ощущать счастье бытия, но не дано выразить свое состояние в слове (*I... fell that I am happier than I know.* – VIII, 282).

Та же трудность возникает, когда Архангелу нужно рассказать по просьбе Адама о битве Небес с полчищами Сатаны:

how shall I relate
To human sense th* invisible exploits
Of warring Spirits? – V, 564 – 566.

Мильтон заставляет Архангела найти выход в сравнениях – поэтическом приеме, активно разрабатывавшемся поэзией средневековья и Возрождения. И использовать при этом знакомое и отработанное обоснование:

what surmounts the reach
Of human sense I shall delineate so,
By likening spiritual to corporal forms,
As may express them best –though what if Earth
Be but the shadow of Heaven, and things therein
Each to other like, more than on Earth is thought? – V, 571-576.

Разделение Слова на Божественное и Человеческое, видимо, служило воплощению общего замысла Творца, который умышленно отделил Небесное от Земного для того, чтобы, по словам Рафаила, не искушать Человека и пресекать его самонадеянность в стремлении к пониманию того, что им не может быть осознано:

God, to remove his ways from human sense,
Placed Heaven from Earth so far, that earthly sight,
If it presume, might err in things too high,
And no advantage gain. – VIII, 119 -122.

Архангел говорит Адаму о том, что мудрость состоит в том, чтобы «Не отравлять / Тревожным суесловием услад / Блаженной жизни, от которой Бог / Заботы и волненья удалил, / Им повелев не приближаться к нам, / Доколе сами их не привлечем / Мечтаннями пустыми и тщетой / Излишних знаний». «Суетная мысль, / Неукрощенное воображенье» [1, 11] – вот что мешает Человеку быть счастливым. Рафаил пытается научить Человека правильному обращению со словом. И основой его поучения становится совет не ставить перед собой ненужных вопросов.

Придя с поручением ответить на вопросы Адама, некоторые сведения о строении мира Архангел передает в вопросительной форме, как догадку, которую стоит осмыслить, додумать:

What if the Sun
Be centre to the World, and other stars,
By his attractive virtue and their own
Incited, dance about him various rounds? – VIII, 122-125.

Творец не только одаривает Человека словом, но и доверяет ему право давать названия вещам. Знание имен вещей не всегда является гарантией знания сути, постижения истины. Вспомним о том, что Архангел Михаил считал более важным понимание Человеком необходимости добровольной подчиненности Божественному началу, чем умение называть по именам звезды и миры:

This having learned, thou hast attained the sun
Of wisdom; hope no higher, though all the stars
Thou knew'st by name, and all th' ethereal powers,
All secrets of the deep, all Nature's works,
Or works of God in heaven ... – XII, 575 -579.

Но порой имя приоткрывает суть явления, дарует понимание истины. Так, рассказывая о том, как Адам должен стремиться к искуплению и выстраивать Рай в своей душе, Архангел Михаил объявляет, что сделать это можно с помощью Любви. Это не любовь к себе, не любовь к женщине, и не любовь к жизни, а скорее, любовь к своим обязанностям – способности помогать, облегчать жизнь близких и радовать их. На слух *Charity* созвучно слову *Cherubim* (херувим – евр. *Kerubim* – ангел-страж). Стать стражем жизни, ангелом-хранителем своих близких – участь, достойная Человека, – вот о чем говорит суть слова, не равного слову *Love*, у которого есть свой круг употребления. Слово созвучно и с греч. «хариты», значение корня слова то же – «милость», «доброта».

Судьба Слова в поэме драматична. То слово, которым одарены Творцом разумные существа, принадлежит ангелам, в том числе и падшим.

Говорящий Сатана – особо драматичная фигура, принципиально отличающаяся от Дантевского Люцифера, страшного, но бессловесного. Люцифер у Данте лишен Божественного атрибута – слова, хотя в изображенном им аде возможен Свет и огни, которые отсутствуют в Мильтоновском царстве Тьмы. Когда падшим ангелам удастся осветить дворец Сатаны, они разжигают искусственные огни – чадающие и зловонные, не имеющие отношения к Божественному Свету. Но все падшие ангелы наделены даром слова, и вся глубина их падения выражена в слове, в решимости играть им, обращая его во зло. Именно игра словом составляет суть трагедии падения, и, именно играя словом, падшие ангелы утверждают себя в грехе, оправдывая себя в своих собственных глазах.

Мильтоном оказывается решенной и более сложная задача. Ему удастся выявить и продемонстрировать особые свойства Слова:

1. Оставаясь по своей природе Божественным, Слово не может лгать. Используемое для Лжи Слово проговаривается Правдой. Словом нельзя обмануть разумное существо помимо его собственной воли, его собственного желания быть обманутым.

2. Слово может быть использовано во зло. Им можно подтолкнуть к Сомнению, которое собьет с пути Веры. Слово, использованное для Лжи, непременно порождает все новую и новую Ложь. Однажды послужив Лжи, Слово начинает менять концепцию мира и творить новый, ложный мир, в котором меняются все устои и понятия.

Мильтон творит и разрабатывает миф о Божественном Слове и чувствует себя принадлежностью этого мифа. В поэме возникает образ автора – служителя Божественного Слова. Свидетельством тому использование в Прологе поэмы одического мифа о поэтическом восторге. Автор ищет боговдохновенности не в молитве и не в медитации. Он обращается к Небесной Музе и заручается поэтической традицией, осознает свою причастность к ней и тем самым распространяет на любое поэтическое слово такие качества, как истинность и правдивость.

Нечто парадоксальное возникает в тексте поэмы, когда, рассказав с высоким поэтическим мастерством в VI книге о битве Небесных ратей с полчищами Сатаны, в начале IX книги Мильтон заявляет: «Наклонности мне не дано описывать войну» (Not sedulous by nature yo indite / Wars. – IX, 27 – 28). И в этом выражается не неумение взглянуть на свое произведение как на завершенное целое и свести воедино отдельные прописанные части. Так появилась неукоснительная потребность четко обозначить наиболее важную тему поэмы: не битва в ней главное, не открытое противостояние. Определяя свою поэму как героическую, Мильтон отделяет себя и свое творение от традиционных героических поэм, для которых «единственным досель предметом» воспевания были воинские подвиги. Главное для автора суметь сказать о внутреннем величии, заключающемся в способности не лгать самому себе. Таковым обладает Сын Творца, который не задумываясь предлагает свою жизнь в обмен на спасение Человека. За его верой в то, что Отец его не покинет, воскресит, вернет, стоит не изворотливое малодушие, не лукавство, а сила.

Библіографічні посилання

1. Мильтон Дж. Потерянный рай. Стихотворения. Самсон-борец / Дж. Мильтон / пер. Арк. Штейнберга ; вступ.ст. А. А. Аникста; примеч. Одаховской. – М., 1976, 1982. – С. 5–24.

2. Milton J. Paradise Lost // Milton J. The Works / J. Milton. – Wordsworth ed., 1994. – P. 111–385.

3. Milton John: Introductions / Broadbent J. – Cambridge, 1973.

4. John Milton: Introductions / Daniels R., Dixon Hunt J., Maynard W. – L., 1973.

5. Milton/Ed. Rudram A. – L., 1968.

6. Milton: The Critical Heritage / J.T. Shawcross. – L., 1972.

Надійшла до редколегії 2.11.2012 р.

УДК 821.111(71)

М. Ю. Волкова

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

ОСОБЛИВОСТІ ВТІЛЕННЯ КАЗКОВИХ МОТИВІВ У НОВЕЛІ В. ІРВІНГА «ЛЕГЕНДА ПРО РОЗУ АЛЬГАМБРИ»

Розглянуто головні казкові мотиви в новелі В. Ірвінга «Легенда про розу Альгамбри».

Ключові слова: мотив, казковий елемент, новела, образ, іронія.

Рассмотрены главные сказочные мотивы в новелле В. Ирвинга «Легенда про Розу Альгамбры».

Ключевые слова: мотив, сказочный элемент, новелла, образ, ирония.

The article deals with the main fairy-tail motives in W. Irving novelette «Legend of the Rose of Alhambra; or the Page and the Ger-Falcon».

Key words: motif, fairy-tail element, novelette, image, irony.

Вашингтона Ірвінга – класика американської літератури, одого із засновників національної літературної традиції – вважають батьком американської новели, жанру, що посів таке ж важливе місце в історії американської літератури, як і роман. М'який гумор, поетизація буденного поєднуються в його новелах із сатиричним ставленням до світу користолюбства та «приватного інтересу».

Однак деякі дослідники, наприклад Ю. В. Ковальов, наводять певні передумови до того, що саме В. Ірвінг започаткував жанр новели в американській літературі. Американська «коротка проза», на відміну від європейської, не пов'язана з досвідом ренесансної літератури. В її основі – традиції просвітницької журнальної прози. Ще на ранньому етапі творчості В. Ірвінг почав руйнувати канони, не виходячи за рамки журнальних жанрів. «Властиве для есе поступове абстрактне мислення він змішав із конкретним описом характерів, що властиве нарису, непорушну картинність пейзажної замальовки – із динамікою фольклорних легенд, дидактичну однолінійність людських типів – із романтичною індивідуалізацією характерів. Поступове нарощування нових елементів (історичних, фольклорних, сюжетних, характерологічних) привело до виникнення нового жанру, який сьогодні називають новелою». Але сам письменник не визначив створений ним жанр, називаючи свої твори *tale*, що згодом Г. Джеймс визначив як *short story* [2, с. 18].

В. Ірвінг приділяв менше уваги сюжету новел, ніж їхньому стилістичному розмаїттю. За основу він брав досить тривіальні сюжети, часто знаходячи їх в американських переказах, легендах. Окремі аспекти розповіді поєднані єдиним стилем, особливою авторською інтонацією. Його стилістична майстерність характеризується мальовничістю та графічною чіткістю. В. Ірвінг поєднав у собі талант живописця та письменника, – він бачив форму та колір очима письменника та передавав їх, використовуючи засоби новелістичного зображення, що стали характерними ознаками новели як літературного жанру.

Як вклад у розвиток американської новели В.Ірвінгу приписують і започаткування окремого різновиду новели – новели-казки. «Вічним початком» у ній виступає кохання та мистецтво. Для такого жанру характерні сильний реалістичний елемент, використання фольклору, звертання до казкової фантастики, іронія, протиставлення, сатира, відповідність стилістичним критеріям казки, специфічний фінал, що поєднує в собі новелістичне загострення та традиційну кінцівку казки з установкою на правдивість подій, що натякає на їхню недостовірність. На думку О. В. Старовойтової, саме в казці найповніше відображається світогляд раннього американського романтизму. Послідовниками В. Ірвінга в розвитку жанру новели в американській літературі стали: Е. А. По, національної прози – Д. Ф. Купер, новели-казки – Н. Гортон.

Новелу В. Ірвінга «Легенда про Розу Альгамбрі» («Legend of the Rose of Alhambra; or the Page and the Ger-Falcon») можна віднести до жанру новели - казки за характерними ознаками: 1) сконцентрованістю; 2) стрімким розвитком подій; 3) обмеженістю в «часовому» просторі; 4) наявністю кульмінаційного, поворотного пункту; 5) несподіваним фіналом; 6) наявним фантастичним елементом (поява привида); 7) відповідністю основним зовнішнім критеріям казки (казковий зачин, епітети); 8) основним сюжетом (дівчина підкорює талантом усе ко-

ролівство, зцілює короля від душевної хвороби та отримує в нагороду нареченого), який розпадається на дві лінії: любовну, що є видозміненою чарівною казкою (мандри та завоювання нареченої), та лінію чарівного зцілення короля (випробування героя). Вони утворюють синтез двох різних видів казки – історичної та авантюрно-побутової; 9) ускладненням сюжету з появою сокола; 10) за наявними рисами історичної казки з її гострою соціальною направленістю та близькістю до анекдоту (карикатурне зображення Філіпа V та його двору). Але авантюрно-побутовий казковий момент сюжетної лінії романтично переосмислюється письменником: героїні вдається зцілити короля завдяки силі свого мистецтва.

Сам В. Ірвінг визначив жанр даного твору як легенду, що відображено в самій його назві. Легендою у фольклорі є усна народна розповідь, що ввійшла в традицію та в основі якої лежить диво, фантастичний образ чи уявлення, які сприймаються оповідачем або слухачем як вірогідні. На відміну від переказу у змісті легенди є фантастичне, вона розповідає про минуле й майбутнє [1, с. 177].

Якщо аналізувати особливості твору «Легенда про Розу Альгамбри» щодо його відношення до жанру легенди, можна виділити такі елементи: 1) події віднесені до минулого, адже письменник спирається на конкретні історичні факти; 2) події прив'язані до конкретного місця (палац Альгамбра); 3) присутній фантастичний елемент.

Отже, стосовно жанру «Легенди про Розу Альгамбри» можна зробити висновок, що Вашингтону Ірвінгу вдалося майстерно поєднати традиції новели – казки, легенди, фольклорної казки та навіть історичного роману у формуванні системи образів та образності, засоби творення якої є предметом дослідження.

Новела починається з казкової формули невизначеності: «Many, many years then rolled away» [2, с. 239]. Події розгортаються в реально існуючому іспанському місті Гранада в палаці Альгамбра. Спирання на історичні факти та віднесеність подій до минулого відповідають жанру твору: В.Ірвінг створив картину покинутого міста, де стоїть занедбаний мавританський палац.

Основна сюжетна лінія новели «Легенда про Розу Альгамбри» – переосмислена чарівна казка, своєрідний «жіночий» варіант історії мандрів та завоювання нареченої.

В «Легенді про Розу Альгамбри» присутня традиційна атрибутика: музикальний інструмент – магічний предмет, що в казках сприяє успіху героя. Так автор привносить до казки романтичну ноту: поняття «мистецтво» й «диво» зближуються та взаємопроникають. Диво немовби об'єднує мистецтво та кохання як двоєдиний етико-естетичний ідеал В.Ірвінга. «Лютя є срібною, а використання срібла – коштовного металу... як ознаки свідчить про особливу природу речей, є поширеним у фольклорі» [2, с. 589].

Романтичний зміст впливає і на казкову основу, знімаючи характерний для народної казки момент цілеспрямованості мандрів (заради здобуття нареченої). Дівчина обходить усе королівство, керована силою мистецтва та силою кохання. Романтична тенденція абсолютизації мистецтва видозмінює форму казки, трансформуючи казковий фінал: чарівна лютя стала скрипкою Паганіні. Використання такої алюзії підкреслює достовірність подій, сприяє створенню новелістично загостреної кінцівки на відміну від казково-нейтральної. Твір завершується переосмисленням казки, що є найвищим ступенем опрацювання народного сюжету: до казки входить романтичний мотив вічності мистецтва.

Першою сюжетною лінією новели є історія кохання красуні-іспанки Хасінти (Jacinta) та королівського пажу Руїса де Аларкона (Ruiz de Alarcón). Хасінта, п'ятнадцятирічна дівчина, мешкає у Вежі Трьох Принцес, що підкреслює її самотність та відірваність від світу. Емоційний ореол палацу Альгамбри поширюється і на головну героїню: вона – красуня, про яку всі забули. Її біографія включає конкретику Іспанії, адже вона – донька офіцера, який загинув під час Реконкісти, а сама вона

виховувалася в монастирі й згодом була передана під опіку своєї тітки. Можливо, саме у збереженні в іспанських звичаях східної специфіки (обмеженості жіночого життєвого простору) і полягає для В.Ірвінга екзотика Іспанії. Хасінта – поширене іспанське ім'я, її одяг, зачіска та зовнішність відтворюють національний іспанський колорит.

Коханим Хасінти стає королівський паж Руїс де Аларкон. Одним з основних художніх прийомів, що використовуються В.Ірвінгом для створення образності в новелі, є контраст. Якщо Хасінта асоціюється з Альгамброю, то Руїс де Аларкон – типовий представник королівського двору. Він привабливий та стрункий, а в душі – пустотливий, розбещений придворними дамами підліток, а для королеви – він зразок пошани. Образ пажа, характерний для естетики лицарських романів, тут набуває рис довічного придворного. Контраст використано й у створенні самого Руїса. При знайомстві Хасінта характеризує юнака як скромного, але автор відкриває його справжнє обличчя, називаючи пажа підступним, нахабним. Його спроби бути галантним виявилися незграбними й неефективними. Однак юнак змінюється: у присутності Хасінти він знітився, незважаючи на свою досвідченість та розбещеність придворними дамами.

У новелі також використано образ рози. Спочатку це квітка у волоссі головної героїні, що підкреслює її свіжу розквітаючу красу та чистоту. Руїс просить віддати йому розу на згадку, і Хасінта віддає йому її з проханням швидше піти – але паж одразу цілує її руку, яку автор метафорично називає чистою, прекрасною. Наступного разу образ квітки ніби переноситься на головну героїню, – автор порівнює її з розою, що розкривається (*like an opening rose*). І, нарешті, Хасінта завдяки поетичній натурі селян сусідньої Андалузії, отримує метафоричне ім'я – Роза Альгамбри. Саме під цим ім'ям вона стане відомою.

В. Ірвінг використовує для опису Руїса такі епітети, як *restless, roving*, підкреслюючи нестримність, непостійність його натури. Автор метафорично називає його кохання бродячим потоком, дівчат, що зазнали цього кохання, – квітками на березі нестримного струмка, який після себе залишає лише сльози.

Цікавим є також образ тітки Хасінти – Фредегонди, який відтворює в легенді колорит Іспанії. Вона є аналогом казкового вартового, а її захист метафорично порівнюється із захистом засува. Заборона відчиняти двері незнайомцям, яку тітка Фредегонда дала Хасинті, казкова за своєю суттю. Мотив зачинених дверей, перед якими опиняється Руїс де Аларкон, образ слухового віконечка, через яке паж заглядає до кімнати героїні, та пов'язаний із ним мотив підглядання, також є характерними для казкової естетики. Порушуючи заборону тітки і впускаючи пажа, Хасінта також діє, немов казковий персонаж, який потребує покарання. В.Ірвінг втілює цей казковий мотив у романтичному дусі: «покаранням» для героїні стає любов до пажа. Підкресленням консервативності поглядів Фредегонди та підсиленням атмосфери минулих часів через численні епітети В. Ірвінг вводить в її мову архаїзми: *couldst, thy, thou, mayest*. Автор метафорично називає її «регіоном вічної зими».

Сцена любовних страждань Хасінти відтворена автором у декораціях східного палацу. Коли серце дівчини переповнюється смутком, її сльози капають у фонтан. Тут автор використовує звуконаслідування вируючої води (*bubble – bubble – bubble*) – і повільно з'являється привид мавританської принцеси, яка називає Хасінту дочкою моралі – ще одне метафоричне ім'я головної героїні. Привид запитує дівчину, навіщо вона потурбувала її. В.Ірвінг переосмислює фольклорну основу легенди: мотив сліз є поширений у фольклорі, але він не пов'язувався з появою привидів. Мотив води, що розділяє царство живих та мертвих, також є фольклорним та часто використовується у формі річок, морів, океанів. А в легенді вода знаходиться у фонтані – необхідному атрибуті східних палаців, що посилює національний колорит. З одного боку, це шлях проникнення привида у земний світ,

а з іншого, замкненість води як природної стихії у фонтані асоціюється з обмеженістю простору східних палаців.

Простір Хасінти обмежений, вона закохана, але не може бути разом із коханим. Тема свободи особистості є однією з центральних у романтичній естетиці. Але автор, застосовуючи її до екзотичного матеріалу, порушує у зв'язку з цим жіночу проблему – свободу східної жінки та іспанки, якої обидві потребують, закохавшись. Він розглядає любов лише у поєднанні зі свободою. Розкриваючи цю тему, письменник протиставляє християнство та іслам. Християнка Хасінта, на відміну від мавританської принцеси, вирішує боротися за своє кохання.

Роль чарівного предмета у новелі належить срібній лютні. Вона поєднує двох жінок: мавританська принцеса за допомогою музики висловлювала своє кохання та передала її Хасінті, щоб та також розкрила свої почуття й воз'єдналася з коханим. Срібна лютня дає волю героїні – вона йде на пошуки коханого. Виходячи за межі Альгамбри, Хасінта порушує свою замкненість. Автором створено двічі подоланий простір: вхід до нього пажу допоміг відкрити сокіл, а вихід Хасінті – музичний інструмент. Тобто героїню звільнює мистецтво – це одна з центральних тем в естетиці та філософії романтизму.

Автор використовує традиційний для казкової естетики архетип дороги, але переосмислений, трансформований: на відміну від казкової героїні, яка проходить випробування на шляху до свого обранця, Хасінта повністю покладається на дію лютні та змінюється під впливом музики.

Пошуки приводять героїню до іспанського двору короля Філіпа V. Використовуючи метонімію в описі двору заради уникнення тавтології, В. Ірвінг називає монарха та його владу «crown, sceptre». Коли Хасінта торкнулася лютні, Філіп V, який вже бачив себе у світі духів, прокидається від ангельської мелодії. Музика ввійшла до його похмурого серця, коли до звуків лютні додався голос дівчини, і він вже вимагав свого меча та щита. Іронізуючи над такою войовничістю, автор наводить антитезу: тріумфальній музиці протиставляється «демон меланхолії», що був вигнаний.

Підводячи підсумки, хотілося б зазначити, що В. Ірвінгу вдалося поєднати різні літературні жанри в новелі «Legend of the Rose of Alhambra; or the Page and the Ger-Falcon». Він використав багато образів, мотивів, архетипів, тем, які властиві як фольклорній основі, так і романтичній традиції. Письменнику вдалося створити чарівний світ, наповнений східним колоритом, художня мова якого є надзвичайно багатою та емоційно забарвленою.

Бібліографічні посилання

1. **Держава та регіони:** Науково-виробничий журнал: серія: «Гуманітарні науки». – К., 2000. – 150 с.

2. **Ірвінг В.** Новеллы: сборник / В. Ирвинг; сост. Ю. В. Ковалев. – М.: Прогресс, 1982. – 304 с.

3. **Пригодій С. М.** Американський романтизм. Полікритика: навч. посіб. для ВНЗ / С. М. Пригодій, О. П. Горенко. – К.: Либідь, 2006. – 440 с.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

В. П. Гайдар

*Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара***СВОЄРІДНІСТЬ АЛЮЗІЇ ЯК СТИЛІСТИЧНОГО ЗАСОБУ
В ПОЕТИЧНОМУ ТЕКСТІ (НА ПРИКЛАДІ ВІРШІВ Ш. ХІНІ)**

Розглядаються поетичні твори ірландського поета Шеймаса Хіні, а саме «Bogland» та «Requiem for the Croppies», у яких робиться спроба виявити шляхи створення алюзії та особливості її функціонування.

Ключові слова: алюзія, інтертекстуальність, інтертекст.

Рассматриваются поэтические произведения ирландского поэта Шеймаса Хини, а именно «Bogland» и «Requiem for the Croppies», в которых делается попытка обнаружить пути создания аллюзии и особенности ее функционирования.

Ключевые слова: аллюзия, интертекстуальность, интертекст.

The article deals with Seamus Heaney's poetic works, namely «Bogland» and «Requiem for the Croppies», an attempt to find out ways of creating allusions and its particular function.

Key words: allusion, intertextuality, intertext.

У данній статті ми спробуємо дослідити специфіку функціонування алюзії в обраних поезіях Шеймаса Хіні та виділити художні властивості поетичного тексту. Також автор має на меті проаналізувати особливості вживаних посилань та надати характеристику новому підтексту, що закладає підґрунття для подальших наукових пошуків.

Як відомо, художній твір як предмет філологічного дослідження є явищем багатогарбовим. У першому його шарі є в наявності стилістично забарвлені мовленнєві одиниці, що іменуються звичайно словесними художніми образами. Серед словесних художніх образів, які дозволяють творам «обростати» додатковою інформацією, є такий елемент поезики, як алюзія.

З теоретичної точки зору алюзія – це мовний художній образ, а також стилістичний засіб, який вживається в мовленні або в художньому творі як натяк на добре відомий факт, історичний або побутовий. Використання алюзії припускає знання факту, явища або особи, на які посилаються автори твору. Як правило, вказівки на джерело не дається. Алюзії ускладнюють текст, тому що відсилають читача до іншого тексту. Вони служать більш глибокому осмисленню питомого тексту, залучаючи тезаурус читача. Таким чином, алюзія є інтертекстом або елементом існуючого тексту, що є включеним в новоутворений текст.

Прикладом такої складної естетично-художньої системи, де відображається взаємодія різних інтертекстів, які включені в основний текст, є поезія ірландського поета Шеймаса Хіні, а саме вірші «Bogland» та «Requiem for the Croppies».

Стильовою домінантою ранніх віршів Ш. Хіні є прозорість висловлювання, народжена у зв'язку з природою сільської місцевості Північної Ірландії. Поет черпає свої образи з усього, що є навколо, передусім зі своїх дитячих спогадів та довкілля. Так, вірш «Bogland» нагадує нам про «сільське» виховання поета, він вкотре згадує про болотисту ірландську місцевість. Сама назва вірша відтворює місцевий колорит, оскільки образ болота є одним із ключових. Поет не лише згадує болото, але й відтворює дійсність, яка стала частиною ірландської історії.

Для Ш. Хіні земля – це основа, центр, через який здійснюється процес розуміння та пізнання себе й нації. Для нього Ірландія, як стародавня країна, має до-

вгі історичні періоди, що подібні до шарів торфу в болоті, які постійно накопичуються:

*Our unfenced country
Is bog that keeps crusting
Between the sights of the sun.*

І в кожному шарі зосереджені минулі покоління:

*Every layer they strip
Seems camped on before.*

Ірландська історія – глибока, інколи незрозуміла та довга. Про її нескінченність особливо наголошується в останніх рядках вірша:

*The bogholes might be Atlantic seepage.
The wet centre is bottomless.*

У такому баченні історії Ірландії поет заявляє, що країна повинна жити задля продовження сильної нації з сильною історією. Ця історія, подібно до боліт, зберігає та підтримує націю. Болото – це не лише ландшафт, але й пам'ять, яка розуміється як джерело історії. Перелік об'єктів, похованих у болотах роками, інколи й століттями, містить у собі рослинний світ: «*Waterlogged trunks/ of great firs*», тваринний світ: «*They' ve taken the skeleton/ Of the Great Irish Elk*» та зберігає у своїх глибинах людський світ – *масло*:

*Butter sunk under
More than a hundred years
Was recovered salty and white.
The ground itself is kind, black butter*

яке протиставляється в контрасті яскравих кольорів. Такий контраст простежується і в звичайній людській діяльності:

*They'll never dig coal here,
Only the waterlogged trunks
Of great firs, soft as pulp.*

Подібного роду контраст між білим та чорним кольорами, між твердим та м'яким станами природи (*hard i soft*) нагадує нам про природу існування та про ті метафізичні зміни й перетворення, яким підвладні як природа, так і людство.

Ш. Хіні ясно шукає або місцеву буденність (масло), або еволюційну зміну (гігантський лось) для того, щоб, не деталізуючи, нагадати про жахливі таємниці минулих епох. Колоритне зображення віддалених слідів насильства, які пробуджують відчуття жаху та співчуття, досягається за допомогою введення у контекст вірша міфологічної істоти – циклопа:

*Is wooed into the cyclops' eye
Of a tarn.*

Циклопи – у давньогрецькій міфології міфічні велетні, що відзначалися надзвичайною силою та спритністю. Вони допомагали Зевсові в боротьбі з його батьком та гігантами, виковуючи громи та блискавки; вони не знають хліборобства та не шанують богів. Зазвичай їх зображують дикими й жорстокими, з одним оком на чолі [3, с. 399].

На нашу думку, алюзивне посилення в образі циклопа є нагадуванням про минулі часи, символічним образом зла та руйнівної жорстокості, яку Ірландія зазнавала протягом десятиліть. Ш. Хіні переносить увагу читача від сучасних страждань до їхніх витоків. Його прихильність до минулого дозволяє коментувати сучасність у непрямому, але переконливому руслі. Така захопленість історією, минулим і природою є джерелом та центральними темами його поезії.

Ще одним прикладом звернення до історії є елегія «*Requiem for the Croppies*», присвячена загиблим учасникам Ірландського повстання 1798 року та послідовникам «Пасхального» повстання 1916 року. Ліричний герой постає в ролі спостерігача (хоча й розповідає про спогади), але як повстанець, борець за незалеж-

ність. Він навіть ототожнює себе з усією громадою, яка брала участь у повстанні, що підтверджується постійним вживанням займенника *we* (*ми*). Говорячи від імені «стрижених», Ш. Хіні, однак, висловлює власну думку, хоча й без вживання власного «я». Його ідея полягає у ствердженні безперервності сили суспільства та природи. Велика кількість ірландських повстань (1641, 1782, 1798, 1848, 1916 pp.) підкреслює, що історичне повторення подій настільки ж природне, як і цикл життя або цикл сезонів, що постійно змінюють один одного.

Починаючи вірш з опису битви, Ш. Хіні детально змальовує місце дії. Бунтівні табори візуально не помітні на ірландському ландшафті («*No kitchens on the run, no striking camp*» – «Немає ні похідних кухонь, ані військових таборів»), але помітний їхній гнів («*We moved quick and sudden in our own country*» – «Ми рухалися стрімко і несподівано власною країною»), адже їм доведеться захищатися, щоб утримати володіння їхньої країни.

Рядок «*The priest lay behind ditches with the tramp*» («Священник лежав позаду канав поряд з бурлакою») акцентує увагу на тім, що смерть усіх «зрівнює», описуючи фатальний бій, як конклав – секретну зустріч, що асоціюється з релігією. *Terraced* (рядами) свідчить про те, що всі ірландці разом, на одному рівні борються за свої релігійні погляди. Факт, що вони використовують коси (*scythes*) проти гармат (*cannon*), говорить про нерівну боротьбу між фермерами та озброєними військовими. Останні рядки вірша: «*The hillside blushed, soaked in our broken wave*» («Схил гори почервонів, увібравши розбиту хвилю») / «*They buried us without shroud or coffin*» («Вони поховали нас без савану або труни») несуть в собі двозначний сенс, а саме – пролилася кров ірландців, а також жаль та сором землі за криваве вбивство співвітчизниками один одного.

Кульмінаційним рядком вірша є останній: «*And in August the barley grew up out of the grave*» («І в серпні ячмінь дав ростки на наших могилах»), який пов'язується через смисловий ланцюг з першим: «*The pockets of our great coats full of barley*» («Кишені наших шинелей повні ячменю») і свідчить, що відверта відмова коритися на горі Вінегар – це насіння для наступного повстання. Ячмінь буде годувати наступну армію чоловіків, насильство не припиниться, поки немає правосуддя, це – не кінець, і недарма є жертви, які є основою наступних заворушень.

У цьому вірші *The barley* (ячмінь) – головне продовольство для тих, хто не має крову, гарячої їжі у поході («*no kitchens on the run*»), ячмінь регулярно проростає на цій землі, де загинули відважні солдати. Відповідно цей новий ячмінь буде годувати бунтівників наступної епохи. *Ячмінь* є природним втіленням циклічності ірландських революцій:

The hillside blushed, soaked in our broken wave.

They buried us without shroud or coffin.

And in August the barley grew up out of the grave.

Повстанці, які померли в надзвичайно жорстоких битвах, були поховані у братських могилах «*without shroud or coffin*» («без савану та труни»). Учасники цього пам'ятного повстання – «стрижені» («*croppies*»), як їх називали за особливий зовнішній вигляд, не були поховані згідно з обрядовими традиціями. Їх просто закопали в землю на місці загибелі, про що йдеться у вірші. Спираючись на специфіку природних елементів, Ш. Хіні створює свою модель історичної циклічності, суть якої – відродження. Проте це відродження за своєю природою подвійне, оскільки наділене як позитивним, так і негативним потенціалом: нове життя має відбиток пережитої біди, а отже, разом із життям відроджується й насильство [5, с. 105].

Звернувши увагу на заголовок вірша, зазначимо, що реквієм – первісно заупокійна меса. Таким чином, поет ототожнює криваву історію із сумною піснею, а сам вірш є похоронною панахидою за всіма загиблими під час громадянських заворушень. Але, вживаючи такий заголовок, усвідомлюємо інше значення «Реквієму». Цей термін уживаний католиками для святкування «відпочинку» небіжчика, і

це слово знайоме абсолютно кожному ірландцю. Поет розуміє, що не буде жодного відпочинку для ірландських людей, немає відпочинку для духу повстання.

Так, починаючи з XIII ст., Ірландія була підкорена англійцями і перетворена на першу англійську колонію. Таке приєднання до колони стало точкою відліку, з якої розпочалися всі народні ірландські повстання. Повстання 1798 року було організоване спілкою «Об'єднані ірландці», але з крайньою жорстокістю було придушене англійцями. Після цих подій англійський уряд відмінив самостійний ірландський парламент. Наступним кроком стало «Пасхальне» повстання у квітні 1916 р., під час якого було проголошено Ірландську республіку. Але й це повстання зазнало краху й було жорстко придушене британськими військами, а більшість його учасників заарештували й розстріляли [6, с. 244–247].

На тлі політично застійної Ірландії народжується дух повстання. Заглиблюючись у національно-історичний контекст, звертаючись до послідовників історичного «Пасхального» повстання в Ірландії, поет підкреслює мотив циклічності як природний та неминучий феномен. Ш. Хіні, говорячи крізь вуаль смерті, шанує пам'ять загиблих предків, що стає повчальним прикладом для наступних поколінь.

Світ, побачений очима поета, втілює постійний діалог його з минулим, передаючи ідею вічного повернення до витоків з метою самопізнання. Направити та підтримати цей діалог допомагає алюзія. Вживання алюзії служить не тільки ланкою сполучення двох текстів, але й вектором у розвитку індивідуального стилю поета на ранньому етапі творчості. Алюзії є практично невичерпним полем для виявлення нових зв'язків поезії Хіні з широким контекстом культури.

Бібліографічні посилання

1. Арнольд И. В. Интертекстуальность – поэтика чужого слова / И. В. Арнольд // Структура и семантика предложения и текста в германских языках. – Новгород: Изд-во НГПИ, 1992. – С. 3–14.

2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 182 с.

3. Керлот Х. Э. Словарь символов / Хуан Эдуардо Керлот. – М.: REFL-book, 1994. – 608 с.

4. Энциклопедия символов, знаков, эмблем / В. В. Андреева и др. – М.; СПб, 2000. – 576 с.

5. Яшкіна В. В. Поезія Шеймаса Хіні в історико-культурному контексті (60–70-ті рр. XX ст.) / В. В. Яшкіна. – Д., 2008. – 292 с.

6. Mitchel J. The History of Ireland from the Treaty of Limerick to the Present Time. – 1969. – Vol. 2. – P. 244–247.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 811.111'42:[821.111-3.02:159.942.4]

И. А. Галуцких

Запорожский национальный университет

НЕГАТИВНЫЕ ЧУВСТВА И ЭМОЦИИ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ТЕЛЕСНОСТИ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ (на материале малой художественной прозы английского модернизма)

Розглядається специфіка охудожнення негативних емоцій та почуттів крізь призму тілесних образів методом концептуального аналізу на матеріалі англійської малої художньої прози епохи модернізму (оповідань В. Вулф та Д. Г. Лоуренса).

Ключові слова: людське тіло, емоції, почуття, тілесність, художній текст, концептуальна метафора, концептуальна метонімія, концептуальний аналіз, В. Вулф, Д. Г. Лоуренс.

© И. А. Галуцких, 2013

Рассматривается специфика охудожествления негативных эмоций и чувств сквозь призму телесных образов методом концептуального анализа на материале английской малой художественной прозы эпохи модернизма (рассказов В. Вулф и Д. Г. Лоуренса).

Ключевые слова: человеческое тело, эмоции, чувства, телесность, художественный текст, концептуальная метафора, концептуальная метонимия, концептуальный анализ, В. Вулф, Д. Г. Лоуренс.

The article focuses on the conceptual analysis of the negative emotions and feelings in the context of literary corporality in english modernist small prose (short stories of Virginia Woolf and David H. Lawrence).

Key words: human body, emotions, feelings, corporality, literary text, conceptual metaphor, conceptual metonymy, conceptual analysis, V Woolf, D. H. Lawrence.

When it comes to the drama of feelings,
our flesh is the stage.
Walt Whitman

Эмоциональные состояния и чувства как проявления человеческой психики и одни из основных аспектов человеческого опыта, пронизывающего все сферы его бытия, неоднократно пребывали в фокусе исследования не только таких наук, как психология и физиология [1; 7-8], но и в центре внимания различных видов лингвистического анализа [4; 10-12; 25]. Необычайная сложность эмоциональной сферы человеческого существования, а также безгранично широкий диапазон эмоций и чувств, переживаемых людьми, – разных по своей интенсивности, валентности, стеничности и содержанию, – объясняет потребность в ее системном и детальном изучении, в том числе, в рамках лингвистического направления. Ведь неуловимость, зыбкость, переменчивость, преходящий характер всего спектра эмоций и чувств осложняет процесс выражения переживаемых ощущений вербальными средствами, что вызывает интерес для изучения специфики их ословливания и, в частности, их охудожествления, которому они подвергаются в контексте художественного текста.

В данной статье в центре внимания находятся способы образного означивания негативных эмоций и чувств сквозь призму их телесного измерения. В выборе указанного объекта исследования мы отталкиваемся от понимания тела как психосоматического (психофизиологического) единства. Попытки связать эмоции с соматикой находим еще в рамках соматической теории эмоций Джеймса–Ланге [2], авторы которой занимались поиском соответствий между объективным проявлением активности вегетативной сферы и субъективным ощущением переживаемой эмоции. Вместе с тем приращение первоначальной значимости вегетативным реакциям перед самими эмоциями определили односторонний характер этой теории.

В настоящее время в сфере естественных наук неразрывность взаимосвязей психического и физиологического не вызывает сомнений. Свидетельством единства физиологии и соматики с чувственно-эмоциональной сферой выступает, в частности, явление соматизации, представляющее собой телесные жалобы как проявление психологического дистресса, когда эмоции и чувства негативного порядка приводят к таким физиологическим проявлениям, как болезни [1]. Нейробиолог А. Дамасио, говоря об этиологии эмоций/чувств, подразумевает их непрременную укорененность в теле – нервных клетках и участках головного мозга, что делает эмоции составляющими телесного цикла. Работу рефлексивной функции тела он объясняет поступлением «эмотивного стимула», что имеет место на уровне сенсорики тела, вслед за чем мозг автоматически генерирует волну изменений в теле, в его внутренних органах, что и подготавливает тело к действию (повышается сердцебиение, адреналин выбрасывается в кровяной поток и т.п.).

Именно таков, по мнению А. Дамасио, механизм взаимосвязи наших эмоций и физиологических проявлений в теле [7; 8].

Факт доминирования проявления эмоций и чувств на фоне физиологических процессов отмечают и исследователи в сфере когнитивных психофизиологических исследований [10-12], что дает основания рассматривать человеческое тело сквозь призму концептуальных метафор ТЕЛО ЭТО ВМЕСТИЛИЩЕ ДЛЯ ЭМОЦИЙ / BODY IS A CONTAINER FOR THE EMOTIONS [12, с. 202-206] и РАЗУМ-КАК-ТЕЛО / MIND-AS-BODY [10].

Вместе с тем отсутствуют системные представления о роли отдельных органов и частей тела человека, «вмещающих» эмоции и чувства в их образной концептуализации.

Цель данной статьи состоит в описании специфики образного кодирования негативных эмоций и чувств через призму телесности в контексте англоязычной художественной прозы эпохи модернизма.

Исследование выполнено на материале рассказов В. Вулф и Д.Г. Лоуренса, выбор которого объясняется фактом значительного акцентирования темы тела и телесного в период модернизма в связи с углублением человека в свои собственные переживания [3; 6].

В статье использован метод семантико-когнитивного анализа, что предполагает реконструирование концептуальных метафор в тексте [9; 12; 13].

Концептуальный анализ позволил установить метафорический диапазон (перечень коррелятов) и спектр (перечень референтных сущностей) концептосферы ТЕЛО ЧЕЛОВЕКА / HUMAN BODY в сфере ЭМОЦИЙ и ЧУВСТВ и таким образом очертить конфигурацию концептуального пространства телесного кода в разрезе чувственно-эмоциональной сферы бытия человека (ее негативных аспектов).

Результаты анализа продемонстрировали, что телесное представление получают негативные эмоции и чувства в следующих пропорциях: ANGER / RAGE – 21 %, FEAR – 17 %, UNHAPPINESS / GRIEF – 16 %, WORRY / ANXIETY – 12 %, NO EMOTIONS / INDIFFERENCE – 11 %, **которые занимают доминирующую позицию**. Менее значительно в количественном плане представлены случаи художественного отелеснивания следующих эмоций и чувств: DISPAIR / DISAPPOINTMENT – 6 %, IRRITATION – 4 %, SHAME – 3,5 %, OFFENCE – 3 %, DISCONTENT – 2,5 %, JEALOUSY – 2 %, CONTEMPT – 1 %, GUILT – 0,5 %.

Рассмотрим более детально специфику образного кодирования перечисленных видов чувственно-эмоциональных состояний путем их отелеснивания, делая акцент на отдельных частях тела и органах, которые выступают вместилищами эмоций и чувств в художественной картине мира английских писателей-модернистов.

Составляющие концептосферы ТЕЛО ЧЕЛОВЕКА / HUMAN BODY, задействованные в процессе художественного означивания перечисленных эмоций, включают СЕРДЦЕ / HEART, КРОВЬ / BLOOD, ТЕЛО (ПЛОТЬ) / BODY (FLESH), ГРУДЬ / BREAST, ЛИЦО / FACE, ГЛАЗА / EYES, ГУБЫ / LIPS, БРОВИ / BROWS, ЖИВОТ / BELLY, МАТКА / WOMB, НОГИ / FEET, ОРГАНЫ ДЫХАНИЯ / ORGANS OF BREATH, ГОЛОВА / HEAD, ГОРЛО / THROAT, РУКИ (ПАЛЬЦЫ, ЗАПЯСТЬЯ, КУЛАКИ) / HANDS (FINGERS, WRISTS, FISTS).

Данные количественного анализа продемонстрировали наибольшую частотность обращения в процессе охудожествления негативных эмоций и чувств к концептам СЕРДЦЕ / HEART, КРОВЬ / BLOOD и ТЕЛО (ПЛОТЬ) / BODY (FLESH).

Вывод о значимости СЕРДЦА / HEART как вместилища негативных эмоций, согласующийся с теорией кордоцентризма (ср.: «философия сердца» Г. Сковороды [5]), подкрепляется разнообразием художественных образов, сформированных в контексте анализируемых текстов. Эти образы могут иметь под собой как реально существующую экспириенциальную основу,

обусловленную спецификой физиологии работы органа (*heat in the heart, bleeding heart, fluttering heart, heart beat, heart halt, pang in the heart, pinch in one's heart*), так и исключительно метафорическую природу. В последних образ «сердца» (*heart*) переосмысливается как помещение с закрывающимися воротами, что наблюдаем на примере метафоры «*closed gates of one's heart*», как место укрытия пресмыкающегося (*snake in one's heart*) как объект из неорганического вещества, которое может быть подвержено легкому процессу таяния (*melting heart*) либо иметь высокий коэффициент прочности (*heart of stone*), как подвижный объект (*sinking heart*), как опора для тяжести (*burden on one's heart*), а также как персонифицированный объект (*wicked heart, death of one's heart*), обладающий тактильной сенсорикой (*coldness in one's heart*) либо вовсе не имеющий сердца (*no heart*).

Данные образы выступили метафорическими коррелятами для ряда негативных эмоций и чувств в контексте малой художественной прозы В. Вулф и Д. Г. Лоуренса.

ЖАР В СЕРДЦЕ / HEAT IN THE HEART используется для образной концептуализации таких эмоций и чувств: ЗЛОСТЬ (ЯРОСТЬ) / ANGER (RAGE), ОБИДА / OFFENCE, РЕВНОСТЬ / OFFENCE, что обобщают следующие концептуальные метонимии:

– HEAT IN THE HEART stands for ANGER / RAGE, что наблюдаем в таком фрагменте текста: *The flame sprang out of the orderly's heart, nearly suffocating him* [20, с. 14];

– HEAT IN THE HEART stands for OFFENCE, сравним фрагменты текстов: *She allowed herself to be kissed. Her cheek was wet under his lips, and his heart burned. She hurt him so deeply* [23, с. 148]; *Again the servant's heart ran hot, and he could not breathe. With dark, strained eyes, he looked at the officer ...* [20, с. 7];

– HEAT IN THE HEART stands for JEALOUSY, например: *His heart was getting hotter* [23, с. 161].

КРОВОТОЧАЩЕЕ СЕРДЦЕ / BLEEDING HEART выступает в контексте художественного текста в качестве коррелята чувства НЕСЧАСТЬЯ (ГОРЯ) / UNHAPPINESS / GRIEF. Это направление образного переосмысления обобщает концептуальная метонимия BLEEDING HEART stands for UNHAPPINESS / GRIEF и иллюстрирует следующий фрагмент текста рассказа Д. Г. Лоуренса «Англия, моя Англия» («England, my England»): *So she prayed beside the bed of her child. And like the Mother with the seven swords in her breast, slowly her heart of pride and passion died in her breast, bleeding away. Slowly it died, bleeding away, and she turned to the Church for comfort, to Jesus, to the Mother of God, but most of all, to that great and enduring institution, the Roman Catholic Church. [...]. But in her soul she died, her heart of pride and passion and desire bled to death, ...* [15, с. 18].

ТРЕПЕТАНИЕ СЕРДЦА / FLUTTERING HEART выступает образным коррелятом любой эмоции, связанной с волнением, особенно когда речь идет о сбившемся ритме, что выдает эмоциональную нестабильность чувств. Это иллюстрирует способ художественного переосмысления FLUTTERING HEART stands for EMOTIONAL PAIN (UNHAPPINESS), например: *Her heart began to flutter; she was in pain* [19, с. 179]; *Suddenly his heart began to lurch. It gave a great, sickly swoop, rose, and again plunged in a swoop of horror* [22, с. 25].

СЕРДЦЕБИЕНИЕ / HEART BEAT послужило коррелятом БЕСПОКОЙСТВА (ВОЛНЕНИЯ) / WORRY (ANXIETY) и СТРАХА / FEAR, что обобщают концептуальные метонимии:

– HEART BEAT stands for WORRY / ANXIETY, что иллюстрирует следующий фрагмент текста: *The officer's heart was plunging* [20, с. 7];

– HEART BEAT stands for FEAR, сравним: *At the last word, the heart of the servant leapt with a flash, and he felt the strength come over his body* [20, с. 13].

ОСТАНОВКА СЕРДЦА / HEART HALT служит в контексте художественной образности коррелятом чувств **БЕСПОКОЙСТВА / WORRY** и **СТРАХА / FEAR**. Это направление образной концептуализации отражают метонимии:

– **HEART HALT** stands for **WORRY**, например: *Elizabeth's heart halted a moment. Then it surged on again, almost suffocating her* [18, с. 193];

– **HEART HALT** stands for **FEAR**: *My heart stood still* [14, с. 90].

РЕЗКАЯ БОЛЬ В СЕРДЦЕ / PANG IN THE HEART, PINCH IN ONE'S HEART находит образное переосмысление для чувств **СТРАХА / FEAR** и **ВОЛНЕНИЯ ANXIETY** / сквозь призму метонимий:

– **PANG IN THE HEART** stands for **FEAR**, что иллюстрирует фрагмент текста: *He knew, and a great pang of fear went through his heart* [20, с. 17];

– **PINCH IN ONE'S HEART** stands for **ANXIETY**, например: *Egbert left the message and came cycling swiftly home, his heart pinched with anxiety* [15, с. 13].

Приведенные модусы образной концептуализации имеют в качестве референтной основы физиологические процессы, связанные с *сердцем*. Образы-метафоры также служат в контексте художественной прозы В.Вулф и Д.Г. Лоуенса коррелятами негативных эмоций.

Так, образ **ЗАКРЫТЫЕ ВОРОТА СЕРДЦА / CLOSED GATES OF ONE'S HEART** выступает коррелятом чувства **ГОРЯ / GRIEF**, что обобщает концептуальная метонимия **CLOSED GATES OF ONE'S HEART stand for GRIEF**. Проиллюстрируем это фрагментом текста: *And yet the gates of her heart and soul had shut in his face with a slow, resonant clang, shutting him out for ever* [15, с. 18], где автор акцентирует внимание на отрешенности персонажа от окружающего мира.

В то же время образ **ЗМЕИ В СЕРДЦЕ / SNAKE IN ONE'S HEART** выступает коррелятом **РАЗОЧАРОВАНИЯ / FRUSTRATION** (**SNAKE IN ONE'S HEART stands for FRUSTRATION**), что наблюдаем в следующем контексте: *The sense of frustration and futility, like some slow, torpid snake, slowly bit right through his heart* [15, с. 19], где автор актуализирует способность чувства «медленно вползать в сердце».

ТЯЖЕСТЬ НА СЕРДЦЕ / HEAVY HEART, на наш взгляд, не случайно выступает образным коррелятом для ряда негативных чувств, среди которых чувство **ВИНЫ / GUILT** (**HEAVY HEART stands for GUILT**), например: *Lois' heart was heavy as lead. She felt her lover was guilty* [16, с. 138], поскольку коррелирует с направлением метафорического переосмысления направления движения **ВНИЗ / DOWN**, что происходит иногда под воздействием тяжести, через призму базовой концептуальной метафоры **DOWN IS UNHAPPY**.

Образ **ЗЛОГО СЕРДЦА / WICKED HEART** выступает метонимическим коррелятом чувства **НЕСЧАСТЬЯ (ГОРЯ) / UNHAPPINESS (GRIEF)**, что обобщает метонимия **WICKED HEART stands for UNHAPPINESS / GRIEF** и иллюстрирует фрагмент текста: *Then with the empty house around him at night, all the empty rooms, he felt his heart go wicked. The sense of frustration and futility [...]* [15, с. 19].

Аналогичное направление переосмысления приобретает образ **СМЕРТИ СЕРДЦА / DEATH OF ONE'S HEART** (**DEATH OF ONE'S HEART stands for GRIEF**), например: *As she sat by the bed of her poor, tortured little child, tortured with the agony of the knee, and [...] she felt her heart killed and going cold in her breast* [15, с. 18].

ТАЮЩЕЕ СЕРДЦЕ / MELTING HEART и **ОПУСТИВШЕЕСЯ СЕРДЦЕ / SINKING HEART** (ср. рус. «сердце в пятки ушло») служат для образного переосмысления чувства **СТРАХА / FEAR**, сравним: *Our hearts melted away, our legs broke, we thought to die. The breath of the wretch filled the chapel* [14, с. 89]; *Joe's heart sank with pure fear* [17, с. 69].

ХОЛОД В СЕРДЦЕ / COLDNESS IN ONE'S HEART, ОТСУТСТВИЕ СЕРДЦА / NO HEART и **КАМЕННОЕ СЕРДЦЕ / HEART OF STONE**

выступают в контексте художественного текста коррелятами для ОТСУТСТВИЯ ЭМОЦИЙ (РАВНОДУШИЯ) / **INDIFFERENCE**, а последний образ – еще и ОТЧАЯНИЯ / **DISPAIR**, что обобщают концептуальные метонимии:

– **COLDNESS IN THE HEART** stands for **INDIFFERENCE**, например: *No, she said, and her heart was cold, her soul kept rigid* [21, с. 126];

– **NO HEART** stands for **ABSENCE OF POSITIVE EMOTIONS / INDIFFERENCE**: *He had no heart, no fundamental kindness, only a veneer of friendliness* [27, с. 52];

– **HEART OF STONE** stands for **INDIFFERENCE**: *It's my belief you've got a heart of stone, for you've trod on it again* [24, с. 30];

– **HARDENED HEART** stands for **DISPAIR**: *When Egbert saw his little girl limping horribly, [...], his heart again hardened with chagrin, like steel that is tempered again* [15, с. 20]; **HARD HEART** stands for **DISILLUSION**: *His heart was hard with disillusion: a continual gnawing and resistance* [15, p. 1].

Что касается **КРОВИ / BLOOD**, то она также играет значительную роль в образном означивании широкого спектра эмоций и чувств негативного порядка, среди которых: ЗЛОСТЬ (ЯРОСТЬ) / **ANGER (RAGE)**, РЕВНОСТЬ / **JEALOUSY**, СТЫД / **SHAME**, ВОЛНЕНИЕ / **ANXIETY**, ГОРЕ / **GRIEF**, СТРАХ / **FEAR**, РАЗОЧАРОВАНИЕ / **FRUSTRATION**, РАЗДРАЖЕНИЕ / **IRRITATION** и т.п. Телесные образы, сформированные в контексте анализируемых художественных текстов, на основе концепта **КРОВЬ / BLOOD**, охватывают те, что базируются на особенностях физиологии кровеносно-сосудистой системы (*heat in the blood, the rise of blood pressure, tension in one's veins*) и основанные на метафорическом переосмыслении (*watery blood, corroded blood, poisoned blood, switching off of blood*).

ЖАР В КРОВИ / HEAT IN THE BLOOD служит для художественного отелеснивания чувств ЗЛОСТИ / **ANGER** и РЕВНОСТИ / **JEALOUSY**:

– **HEAT IN THE BLOOD** stands for **ANGER/RAGE**, например: *Her blood flamed with rage when the common soldiers made the long, sucking, kissing noise behind her as she passed* [22, с. 31]; *To see the soldier's young, brown, shapely peasant's hand grasp the loaf or the wine-bottle sent a flash of hate or of anger through the elder man's blood* [20, с. 3];

– **HEAT IN ONE'S BLOOD** stands for **JEALOUSY**, сравним: *It moved him more strongly than was comfortable, to have her hand on his shoulder, her curls dangling and touching his ears, whilst she was roused to another man. It made the blood flame over him* [23, с. 152].

ПОВЫШЕННОЕ ДАВЛЕНИЕ / THE RISE OF BLOOD PRESSURE выступает коррелятом ЗЛОСТИ / **ANGER**, БЕСПОКОЙСТВА / **WORRY**, СТРАХА / **FEAR**, ГОРЯ / **GRIEF**:

– **BLOOD PRESSURE** stands for **ANGER**: *His anger rose, filling the veins in his throat* [21, с.128]; *The blood came up into his neck and face, he stood motionless, dangerous* [23, с.148];

– **BLOOD RUSH** stands for **WORRY**: *He could not make out a single word; but there could be only one interpretation: the scoundrel had asked her to become his mistress. Alone in his room! The blood rushed to Gilbert Clandon's face* [26, с. 134];

– **BLOOD PRESSURE IN ONE'S HEAD** stands for **HORROR**: *All his blood seemed to be darting and creeping in his head* [20, p. 18];

– **BLOOD PRESSURE** stands for **SUFFERING/GRIEF**: *Again she felt the painful sweep of her blood, and she put her hand to her side, saying aloud, «Good gracious!»* [18, с. 191];

– **BLOOD PRESSURE** stands for **IRRITATION**: *She knew he was in a state of suppressed irritation. The veins stood out on the backs of his hands, his brow was drawn stiffly* [23, с. 159].

Образы **ВОДЯНИСТОЙ КРОВИ / WATERY BLOOD** и **ОСТАНОВКИ КРОВЯНОГО ПОТОКА / SWITCHING OFF OF BLOOD** послужили для об-

разного означивання НЕСЧАСТЬЯ / UNHAPPINESS и РАЗОЧАРОВАНИЯ / FRUSTRATION, а образы ОТРАВЛЕННОЙ КРОВИ / POISONED BLOOD и РЖАВЕЮЩЕЙ КРОВИ / CORRODED BLOOD – чувства СТРАХА / FEAR. Проиллюстрируем эти направления образного переосмысления фрагментами текстов: *What a hideous new dress!*» ... *It was her own appalling inadequacy; her cowardice; her mean, water-sprinkled blood that depressed her* [27, с. 47]; *At this, suddenly all the blood in her body seemed to switch away from her heart* [18, с. 190]; *The sense of frustration and futility ... the horrible marsh-poison went through his veins and killed him* [15, с. 19]; *The officer sat with his long, fine hands lying on the table, perfectly still, and all his blood seemed to be corroding* [20, с. 6].

В целом очевидно, что телесные образы в контексте художественного текста периода английского модернизма задействуются для означивания широкого спектра негативных эмоций, освещение специфики охудожествления которых будет продолжено в следующих публикациях.

Библиографические ссылки

1. Бурлан Ю. Соматизация. Симптом – признак болезни тела или страдания души? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yburlan.ru/biblioteka/somatizatsiya>
2. Джеймса-Ланге теория эмоций // Психологический словарь. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [-http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=252](http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=252).
3. Дискурсы телесности и эротизма в литературе и культуре. Эпоха модернизма: антология / ред. Д. Иоффе. – М.: Ладомир, 2008. – 528 с.
4. Муллинова Т. А. Эмотивная лексика в художественном тексте: функционально-семантический аспект: на материале романов А. Белого «Котик Летаев» и «Крещеный китаец»: автореф. дис... канд. филол. наук: спец. 10.02.01. – Краснодар, 2004. – 12 с.
5. Сковорода Г. Твори / Г. Сковорода. – К.: Обереги, 1994. – Т.1. – 528 с.
6. Татару Л. В. Представление концепта «тело человека» в композиционно-нарративной структуре модернистского текста / Л. В. Татару // Вестн. СПбУ. Серия 9. «Филология, востоковедение, журналистика». – Вып. 4, ч. II. – 2007. – С. 68–77.
7. Damasio A. The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness / Antonio R. Damasio. – NY: Harcourt Brace, 1999 – 400 p.
8. Damasio A. Somatic Markers and the Guidance of Behavior. – NY: OUP, 1991. – 299 p.
9. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities. – NY: Basic Books, 2003. – 464 p.
10. Ibarretxe-Antuñano I. Mind-as-body as a cross-linguistic perceptual metaphor // Miscelanea. A Journal of English and American Studies. – 2002. – No. 25. – P. 93–119.
11. Kövecses Z. Emotion Concepts. – NY: Springer, 1990. – 203 p.
12. Kövecses Z. Metaphor: A Practical Introduction. – Oxford: OUPress, 2002. – 375 p.
13. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live by. – Chicago: University of Chicago Press, 1980.
14. Lawrence D. H. A Fragment of Stained Glass / D. H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by John Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P. 88–98.
15. Lawrence D. H. England, My England / D.H. Lawrence // England, My England. – NY: CreateSpace, 2011. – P. 1–28.
16. Lawrence D. H. Goose Fair / D.H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by John Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P. 133–142.
17. Lawrence D. H. Monkey Nuts / D.H. Lawrence // England, My England. – NY: CreateSpace, 2011. – P. 63–79.
18. Lawrence D. H. Odour of Chrysanthemums / D. H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by John Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P. 181–200.
19. Lawrence D. H. The Christening / D. H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by John Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P. 172–181.
20. Lawrence D. H. The Prussian Officer / D. H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by John Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P. 1–21.

21. Lawrence D. H. The Shadow in the Rose Garden / D.H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by John Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P. 121–132.

22. Lawrence D. H. The Thorn in the Flesh / D.H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by J. Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P.22–39.

23. Lawrence D. H. The White Stocking / D.H. Lawrence // The Prussian Officer and Other Stories / Ed. by John Worthen. – L.: Penguin Group, 1995. – P.143–164.

24. Lawrence D. H. Tickets, Please / D. H. Lawrence // England, My England. – NY: CreateSpace, 2011. – P. 29–42.

25. Whiteman W. The Substance of Feeling // Proust was a Neuroscientist / Lehrer J. – Edinburgh: Canongate Books, 2012. – P. 1–24.

26. Woolf V. The Legacy / V. Woolf // A Haunted House and Other Short Stories. – Orlando: Mariner Books, 2002. – P. 126–136.

27. Woolf V. The New Dress / V. Woolf // A Haunted House and Other Short Stories. – Orlando: Mariner Books, 2002. – P. 47–58.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 821.111'38(73) «1954/20»

С. Ю. Гонсалес-Муніс

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

АВТОБІОГРАФІЗМ У ЛІРИЦІ ЕНН СЕКСТОН, СИЛЬВІ ПЛАТ, ЕДРІЕНН РІЧ (ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ)

Розглядається автобіографізм у ліриці американських поетес другої половини XX ст. Енн Секстон, Сильві Плат, Едрієнн Річ у гендерному аспекті. Автобіографізм уявляється нам як спосіб структуризації особистого досвіду, котрий являє собою синтез фактів біографії та художнього вимислу та є способом утвердження жіночої автентичності.

Ключові слова: автобіографізм, гендер, «жіноче письмо», фемінінний, тілесність, жіноча ідентичність, перформативність.

Рассматривается автобиографизм в лирике американских поэтесс второй половины XX ст. Энн Секстон, Сильвии Плат, Эдриенн Рич в гендерном аспекте. Автобиографизм видится нами как способ структуризации личного опыта, который представляет собой синтез фактов биографии и художественного вымысла и является способом утверждения женской аутентичности.

Ключевые слова: автобиографизм, гендер, «женское письмо», фемининный, телесность, женская идентичность, перформативность.

The article deals with the gender aspect of autobiography style in the poetry of Anne Sexton, Sylvia Plath and Adrienne Rich. The style of autobiography is studied as the means of personal experience organization which represents the synthesis of biography facts and fiction and is the way to confirm woman's authenticity.

Key words: autobiography style, gender, «women's writing», feminine, body, woman's identity, performativity.

У численних працях літературних критиків, присвячених жіночій творчості, закономірним вважається звернення сучасних авторок при творенні нового жіночого типу до особистого досвіду, оскільки, за відомим феміністичним гаслом, «особисте є політичним» (термін, запропонований у 1970 р. Керол Хейніш (Carol Hanisch)). Такий підхід до репрезентації жіночої особистості знаходить адекватну форму художнього вираження – *автобіографічність*, яка максимально передає авторський життєвий досвід. Автобіографізм трактується як одне з основних визначень «жіночого письма», виводячи родовід жіночої літератури з інтимістики.

Автобіографічність пов'язана з усвідомленням письменницями/поетесами принципу творення образу жінки. Це показ її «зсередини», зміщення акцентів від зображення зовнішньої поведінки на внутрішній світ героїні. Зокрема, поезія жінок характеризується особливим ліризмом, максимальною суб'єктивністю. Рефлексія стає невід'ємною властивістю жіночої особистості.

Аналізуючи творчість американських поетес другої половини ХХ ст. Енн Секстон, Сильвії Плат та Едрієнн Річ, ми торкнулися проблеми взаємодії між культурним продуктом та біологічним досвідом, а саме питання інтерпретації цього досвіду. Якою мірою природна жіноча сутність впливає (і чи впливає взагалі?) на жіночу творчість та рецепцію цієї творчості? Ми також запитували себе, чи завжди авторки виявляли свій світ як самотній, «ізсередини», чи відтворювали себе такими, якими бачили або хотіли бачити їх чоловіки? Хоча усі три поетеси починали писати вірші у традиційному руслі патріархатного дискурсу, згодом вони змогли вирватися із загального традиційного потоку, намагаючись виразити нове бачення, яке вони передавали за допомогою «жіночого письма». Саме «жіноче письмо», тілесне за своєю природою, може бути, на думку Г. Сіксу, тією стратегією, що допоможе зруйнувати закритість патріархатного дискурсу. Вона закликає жінок «писати самих себе», адже жіноче тіло має бути почутим.

Спільною для Е. Секстон, С. Плат та Е. Річ є *сповідальна* тональність поезій, надзвичайна особистісність, відвертість, тілесність яких відносить ці твори (хоч і номінально) до розряду «фемінінних». Порушення усталених норм, пов'язане з висвітленням заборонених тем, й започаткувало термін «сповідальний», який поєднує в собі релігійні (церковне таїнство сповіді), психоаналітичні (сповідь у кабінеті психоаналітика – тенденція, яка стає дуже популярною в 1950–1960-ті рр. в Америці) та юридичні (присяга в суді) асоціації, що визначило основні мотиви гріха, психічної хвороби та злочину. Намагання шокувати читача є також важливим моментом для сповідальної поезії, хоча багато дослідників зазначають, що концентрація уваги тільки на цих елементах нівелює авторську індивідуальність та залишає поза увагою більш тонкі елементи стилю.

У ліриці Енн Секстон, Сильвії Плат, Едрієнн Річ гендерні стереотипи (та пов'язане з ними поняття сексуальної орієнтації) переосмислюються не тільки тому, що поетеси намагаються розкрити власний досвід у його рамках, а й тому, що вони прагнуть змінити бачення літературної традиції в цілому. У Едрієнн Річ це, наприклад, сповідь гомосексуальних стосунків між ліричною героїнею та іншими жінками. Для Енн Секстон сповідальними є тема зради у шлюбі, зображення статевого акту, а у С. Плат – мотиви відчаю, відсутності материнської любові до новонародженого дитя. А. О. Болшев зазначає, що «автобіографічний початок» присутній тією чи іншою мірою у кожному творі, як *сповідальні* тексти він виділяє твори, «в яких кількість відображуваного особистого переходить у якісне, а намагання (нерідко несвідоме) творити сповідь стає домінуючим», у результаті чого «виникає ефект дотику до больових точок...» [1, с. 4]. Представники феміністичної критики зазначають, що будь-який переказ власного досвіду означає не його відображення, а породження. Так, Г. С. Розенвальд та Р. Л. Ошберг стверджують, що «індивідуальні історії не просто спосіб описати власне життя, а засіб, за допомогою якого формується сама ідентичність» [8, с. 1]. Таким чином, звертаючись до автобіографічного тексту, ми перш за все бачимо, як індивід творить свою ідентичність.

Поетеси у нашому випадку не просто активно виписують автобіографічні рефлексії (скажімо, відносини з батьком у віршах «Тато» («Daddy») С. Плат, «Джерела» («Sources») Е. Річ та «Як ми танцювали» («How We Danced») із циклу поезій «Смерть батьків» («The Death of the Fathers») Е. Секстон), але й оприлюднюють їх, тим самим долаючи на різних рівнях самоцензуру та патріархатну закритість. В автобіографічних поезіях американських авторок актуалізується процес

осмислення ними свого реального місця в суспільстві: «Я жінка, у розквіті життя, з певними здібностями, / і ці здібності суворо обмежуються / владою, чий обличчя я рідко бачу...» – пише Едрієнн Річ у поезії «Мені сниться, що я смерть Орфея» («I Dream I'm the Death of Orpheus», збірка «The Will to Change») [7, с. 43].

Автобіографічна манера письма особливо увиразнює питання про ідентичність авторок. Типові структури автобіографічного письма виявляються в нашаруванні різних рівнів сприйняття, що поетизується як діалектична форма репрезентації жіночого (фемінінного), видима одноманітність ролей – зовні, та водночас утверджена й захищена суб'єктивність – усередині. Ідентичність в автобіографії виражається як упевненість у досвіді, тобто автобіографії значно менше передають проникнення в ідентичність, а більшою мірою відтворюють виникнення інтерпретаційних умов, необхідних для пізнання [4, с. 68–75]. Авторка, що пише власну життєву історію, виступає об'єктом; суб'єктом вона стає, коли виявляється її Я, а отже, і Я діючого індивіда. Одне із завдань творчості Е. Секстон, С. Плат, Е. Річ – трансформування індивідуальних спогадів у колективні.

Попри сповідальний характер творчості обраних поетес ми повинні визнати невід'ємну присутність універсальних образів та «масок» в їхній ліриці, що загалом відповідає вищезазначеним теоріям про творення власної ідентичності шляхом автобіографії, відсутності жорсткої опозиції між фіктивним та істинним у власній сповіді. У неозначеній суб'єктній віднесеності особового займенника «І» у ліриці Е. Секстон, С. Плат, Е. Річ, за яким простежується і фігура самого автора, і «я»-персонаж, можливо побачити поєднання внутрішнього та зовнішнього, визначеного Ш. Бенсток (Shari Benstock) як ознака жіночого автобіографізму [5, с. 56]. Із феміністичної точки зору певна змодельованість автобіографічного «я» та визнання його скоріше текстовим конструктом, ніж об'єктивним відображенням особистого досвіду, є неминучим фактором, що, у свою чергу, не заважає вважати текст автобіографічним [2, с. 24]. Таким чином, аналізуючи автобіографічні моменти у творчості поетес, треба відійти від намагань виявити паралелі між фактами життя та поетичними текстами, а звернути увагу на проблематику авторської ідентичності та її втілення в художньому тексті.

До вищезгаданого треба додати, що сучасні теорії перформативності (performativity) та гендеру, а саме робота Дж. Батлер (Judith Butler), пропонують по-іншому поглянути на змодельовану природу жіночої ідентичності: жіноча поезія гіперболізує і, таким чином, викриває надуманість, неприродність традиційного розуміння жіночності (фемінінного). Тобто ми можемо припустити, що у своїй ліриці американські поетеси свідомо маніпулюють жіночими масками, обирають ролі, які будуть грати, та ідентичності, які хочуть зобразити. Сама Енн Секстон зізналася, що заради того, щоб найбільше вразити читача, готова відійти від правди. Згадаймо тільки вигаданого брата поетеси, який нібито загинув під час війни у В'єтнамі, яким авторка «пожертвувала» заради вищезгаданого «ефекту дотику до больових точок» (А. О. Большев): «**Він був моїм братом, моїм маленьким / братом Джонні... Він мріяв, за його словами, стати / чоловіком, подібним до збалансованої хвилі... Це був перший берег атаки / відразливий запах смерті висів у повітрі... Тіла, розвішані, неначе вони / все ще тягнулися один до одного, лежали, / аби потемніти, прорватися крізь їх ідеальну / шкіру. І Джонні Пол був серед них**» («Джонні Полу на забутому березі», збірка «До божевільні й частково назад») [9, с. 23]. Образ загиблого брата, на відміну від безіменного солдата, підсилений яскравими, сповненими надій спогадами дитинства, використовується для того, щоб надзвичайно обурити читача, змусити його замислитися, зрозуміти трагедію будь-якої війни та її неминучих наслідків.

Прийом гіперболізації дуже часто застосовується в ліриці усіх трьох американських поетес (наприклад, у Е. Річ жінка «голить свої ноги, доки вони не засяють, / неначе закам'янілий мамонтів бивень») (поезія «*Snapshots of a Daugh-*

ter-In-Law») [6, с. 9]. Це є частиною їхнього поетичного задуму, способом само-рефлексії, можливістю таким чином торкнутися надзвичайно важливих питань, пов'язаних з ідентичністю, владою та мовою. У вищезгаданих випадках авторки позиціонують себе скоріше як суб'єкт, ніж як маргіналізований об'єкт. Як зазначає Джо Джілл (Jo Gill), розігруючи щось подібне до гіперфемінінності ('hyper-femininity'), **перебільшуючи суспільну роль жінки і поета, авторки часто підривають стереотипи, які віками з ними асоціювалися.** У С. Плат, наприклад, чоловік порівнюється з тюремщиком ('jailer'), а шлюб – з долиною смерті ('death valley'), у Е. Секстон шлюб – металевий дім ('metal house'), а дружина – глухоніма ('deaf-mute'). **Ми можемо, звичайно, припустити, що зображення шлюбної тематики у таких похмурих барвах стало результатом нещасливого сімейного життя самих поетес, і це якоюсь мірою є правдою.** Але неможливо не помітити, що поетеси зображають не стільки власний досвід, скільки загальні уявлення про шлюб, і критикують вони не стільки своїх чоловіків, скільки загальноприйняте ставлення до жінки у шлюбі, яке існувало в Америці 1950–1960-х рр.

Треба зауважити, що жіночий автобіографічний дискурс став для Е. Секстон, С. Плат та Е. Річ альтернативною формою пізнання й альтернативною формою суб'єктивності. Автобіографічне «Я» в їхніх поезіях є дійсно непідробленим текстовим двійником реальної жінки, а разом із тим текстовою конструкцією, яка «говорить» сама за себе. Поетеси обирають зі свого минулого ті фрагменти досвіду, які, на їх думку, є головними аспектами формування особистості, адже жінка, яка сповідає свій досвід, – «це не тільки об'єкт влади, але й суб'єкт мови, а *жіноча тілесна мова* як мова визнання стає тим полем сугестивних знаків – волі, бажання і незалежної насолоди, – яке підриває норми патріархатної культури» [3, с. 543]. Тому автобіографізм у їхніх творах – це не тільки спосіб структуризації особистого досвіду, а й усвідомлений, чи й не зовсім, випад проти гендерних стереотипів.

Бібліографічні посилання

1. **Большев А. О.** Исповедально-автобиографическое начало в русской прозе второй половины XX века / А. О. Большев. – СПб, 2002. – С. 4.
2. **Герасимова Е. К.** Художественный мир поэзии и прозы Сильвии Плат (конец 50-х- начало 60-х гг.): дис... канд. филол. наук: спец. 10.01.03 / Е. К. Герасимова. – Нижний Новгород, 2007. – 196 с.
3. **Жеребкина И.** Феминистская литературная критика / И. Жеребкина // Введение в гендерные исследования : уч. пособие / под ред. И.А. Жеребкиной. – СПб.: Алетейя, 2001. – Ч. 1. – С. 543–561.
4. **Маценка С.** Автобіографічність як проблема ідентифікації у творчості Крісті Вольф / С. Маценка // Слово і час. – 2006. – № 10. – С. 68–75.
5. **Benstock, Shari.** The Private Self : Theory and Practice of Women's Autobiographical

Writings / Shari Benstock. – NY; L.: Routledge, 1988. – P. 56.

6. **Rich Adrienne.** Adrienne Rich's Poetry And Prose / Adrienne Rich : [ed. by Barbara Charlesworth Gelpi, Albert Gelpi] – NY; L.: W. W. Norton & Company, 1993. – 434 p.

7. **Rich, Adrienne.** The Will to Change: Poems 1968 – 1970 / Adrienne Rich. – W.W. Norton & Company, 1971. – p. 43.

8. **Rosenwald G.C.** Introduction: Life stories, cultural politics, and self-understanding / G. C. Rosenwald, R. L. Ochberg // *Storied lives: The cultural politics of self-understanding*. – New Haven: Yale University Press, 1992. – P. 1–9.

9. **Sexton Anne.** The Complete Poems / Anne Sexton. – Boston: Houghton Mifflin Company, 1981. – 623 p.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

О. В. Ермоленко*Таврический национальный университет им. В. И. Вернадского***«ТРЕХТАКТНАЯ» ИМИДЖЕВАЯ МОДЕЛЬ ГЕРОЯ В РОМАНЕ ГОРА ВИДАЛА «ЛИНКОЛЬН»**

Розглянуто побудову іміджевої моделі національного героя в романі Г. Відала «Лінкольн» на основі іміджевого підходу до формування міфу-образу літературного героя художнього твору, охарактеризовано основні прийоми автора.

Ключові слова: іміджевий підхід, міфообраз, реміфологізація, багаторакурсне зображення.

Рассматривается построение имиджевой модели национального героя в романе Г. Видала «Линкольн» на основе имиджевого подхода в формировании мифа-образа литературного героя художественного произведения, характеризуются основные приёмы автора.

Ключевые слова: имиджевый подход, мифообраз, ремифологизация, многоракурсное изображение.

The construction of national hero image model in Gore Vidal «Lincoln» on the base of image approach in the novel is considered, some basic author's literary methods are defined.

Key words: image approach, myth-image, remythologization, multiangle depiction.

Роман «Линкольн» (1984 г., четвертое произведение «Саги о Золотом веке, 1776-1952» Гора Видала) фокусирует внимание читателя на исторической личности и ключевой политической фигуре США, сумевшей сохранить единство американской нации в критический исторический момент, а также повествует о поворотном моменте в драматической американской истории общенационального кризиса периода гражданской войны.

Целью статьи является определение имиджевого подхода автора к формированию мифа-образа литературного героя романа и выявление трехтактной имиджевой модели в создании романного образа, что также определяет её новизну.

К символическому образу национального героя американского народа Линкольна многократно обращались писатели, поэты, драматурги, а на сегодняшний день и кинематографисты (биографическая лента Стивена Спилберга «Линкольн», 2012). Вспомним известное уитменовское «О, капитан! Мой капитан!..» или стихотворение Ибсена «Убийство Авраама Линкольна». Многотиражное произведение Дж. Голланда «Жизнь Авраама Линкольна» (1866), изображавшее Линкольна как джентльмена-христианина, может рассматриваться как одна из первых попыток превращения исторического героя в национальный миф. Линкольна представляли и как героя, «человека из народа» (К. Сэндберг), и как злодея, «белого расиста» исторической драмы (Э. Ли Мастерс), хотя в народном сознании прочно утвердился образ-мифологема президента-освободителя, отменившего рабство, трагически погибшего президента-мученика. Американцам известно, что их герой был прекрасным оратором, остроумным человеком, мудрым, умеренным, гуманным государственным деятелем. Он был не просто уважаемым, но самым любимым американским президентом. В целом исторически обоснованный образ Линкольна с течением времени оказался предельно идеализирован и связан с упрощённым представлением о «честном Эйбе-лесорубе», родившемся в бревенчатой хижине и ставшем впоследствии хозяином Белого дома. Известно, что в политическом фольклоре, созданном почитателями А. Линкольна, существует история, повествующая о его честности.

В подобных случаях, на наш взгляд, можно вести речь о конструировании писателями и политиками образа политического и исторического деятеля США А. Линкольна на основе имиджевого подхода к формированию мифа-образа литературного героя художественного произведения, столь широко используемого сегодня средствами массовой коммуникации в различных социокультурных пространствах. Заметим, что практически все имена – образы известных политиков, попадающих в фокус общественного мнения, являются в той или иной степени мифологемами. В памяти людей их имена связаны, как правило, с «хрестоматийными» прецедентными ситуациями. С аксиологической точки зрения зачастую подразумевается образ, стоящий за мифологемами, который не соответствует реальной действительности. Он либо приукрашивается, идеализируется (миф-идиллия), либо демонизируется (миф-кошмар). Таким способом писатели столь же активно создают очередной миф о своём национальном герое.

В романе «Линкольн» Видал делает попытку развенчания негативно окрашенных мифов об А. Линкольне. Многие исследователи (Г. Злобин, М. Кизима, А. Файнгар) указывают на очевидное уважительное отношение автора к Линкольну не только как к художественному герою, но в первую очередь как к исторической личности, несмотря на то, что Видал легко и просто низвергает авторитеты предшествующих кумиров американской истории. Легендарный Линкольн в американской истории был и остаётся символом революционных традиций американского народа, одной из самых светлых и привлекательных политических фигур. Таким политиком он и предстаёт в романе «Линкольн». Это сильная политическая личность с твёрдыми убеждениями, способная управлять событиями, но в то же время Линкольн – исполнитель воли истории. Видаловский Линкольн склонен к фатализму, он верит в существование объективных законов, управляющих историческими событиями. Ему присущи трезвый ум, здравые суждения и упорство в достижении поставленных задач. Он пренебрегает личными амбициями ради государственных интересов и умеет считаться с внешними обстоятельствами; он идёт на компромиссы, лавирует, иногда меняет своё мнение, но в то же время он склонен к принятию жёстких решений. В этом романе Видал не стремится к десакрализации образа Линкольна, – напротив, эксплицитно автором создаётся мифообраз политика-супергероя, который достойно стал народным избранником. Происходит совпадение коннотативных базовых оценок и авторского мифа-нарратива (мифологема политического фольклора и видаловский миф-пропозиция). Здесь стоит отметить, что мифологизирование является достаточно важным инструментарием имиджологии. Миф и архетип, как известно, – тип информации, который на глубинном уровне присутствует в каждом человеке. Ссылаясь на психоаналитика О. Ранка, Г. Г. Почепцов подчёркивает, что в мифе заложено отражение определённых желаний аудитории, мифы являются приметой не только прошлого, но и задают правила устройства современного мира, поэтому очевидно подключение писателей к уже существующему в массовом сознании мифу по причине того, что его не следует вводить как новую информацию и невозможно опровергнуть (в нашем случае – это использование автором привлекательного в имиджологии сюжета «из грязи – в князи», типичное движение для лидера, широко эксплуатируемая модель).

Важно, что Гор Видал не представляет читателю психологию главного героя и не претендует на знание его внутреннего мира. Он показывает президента посредством восприятия его образа различными героями произведения, как сторонниками, так и противниками: личным секретарём Дж. Хеем, государственным секретарём У. Сьюардом, секретарём казначейства С. Чейзом. Линкольн не выступает самостоятельно, не показан крупным планом. Видал избирает способ изображения романного характера согласно масштабу личности Линкольна – взгляд со стороны. Благодаря этому читатель видит Линкольна-политика и госу-

дарственного деятеля. В очередной раз писатель обращается к приёму многоркурсного изображения, который был им использован в качестве основного в романе «Юлиан». Видал умышленно противопоставляет Линкольна честолубивым Сэлмону Чейзу, Уильяму, Сьюарду, Чарльзу Самнеру и другим персонажам романа, потенциальным соперникам президента, постоянно подчёркивавшим его слабые стороны. Но и Сьюард, и Чейз со временем осознают, что имеют дело с искусственным и искуснейшим политиком, правоведом, психологом. Было очевидно, что в Белый дом пришёл не только поднаторевший в предвыборных дебатах политик, но и состоявшийся адвокат, защищавший интересы как простых граждан, так и крупных железнодорожных компаний. Президент меньшинства, Линкольн мог править, лишь «умиротворив всесильных и могущественных». Авраам Линкольн привык взвешивать каждое слово, каждый поступок, прежде чем принимать решение. Политическая осторожность президента многими принималась за медлительность, вменялась ему в вину как признак слабости: «Сьюард, не скрывая облегчения, вздохнул. Это был Линкольн, которого он себе придумал ещё со времени выборов: осторожная нерешительность – самый настоящий западный иезуит» [2, с. 30].

Видал достаточно чётко показывает нелёгкий путь эволюции воззрений А. Линкольна, и именно в этом, по мнению Видала, нужно искать настоящего Линкольна. Линкольн провозглашает отмену рабства и закрепляет это демократическое завоевание поправкой к конституции США (хотя, заметим, именно он выдвигал план переселения чёрных в Центральную Америку). Он верит в судьбу и историческую необходимость: «нам не уйти от истории». В образе А. Линкольна Гор Видал находит возможности оптимальных взаимоотношений личности и истории. Человек должен действовать согласно историческим законам, не предавая идеалы, а приводя их в соответствие с велениями времени. Линкольн – сильная, цельная личность с твёрдыми убеждениями, способная управлять событиями, но одновременно он – исполнитель воли истории, чувствующий своё время и общую направленность хода истории. Эпоха и личность в романе «Линкольн» практически отождествляются, поскольку противоречия отдельно взятого исторического периода, общенационального кризиса Соединённых Штатов, сошлись в одной исторической фигуре А. Линкольна, взявшего на себя нелёгкую миссию возрождения американской нации. Так, президент Линкольн в романе Гора Видала предстаёт перед читателем человеком своего времени, своей среды и своей эпохи, то есть автор пытается показать президента подлинно историческим, а не книжным характером. Он ведёт себя так, как ему диктует время, условия, тип отношений, которые установились в среде американских политиков. Он манипулирует общественным мнением через публичные выступления или через скрытые пружины власти, умело используя, в частности, прессу или собственный политический, а то и просто внешний имидж политика. Например, Видал обращает внимание читателя на то, что Линкольн никогда не упускал возможности увековечить свой образ, отпустил бороду, чтобы сгладить резкие черты лица и адекватно соответствовать облику отца нации, а своё прошлое лесоруба, почтового служащего, то есть «человека из народа», он сумел превратить в политический козырь.

Традиционно придерживаясь принципа исторической достоверности, автор использует только тот материал, который мог находиться в распоряжении реального исторического лица А. Линкольна: записи в дневниках, эпистолярное наследие; писатель опирается на публичные выступления Линкольна, частные беседы, а также газетные и журнальные публикации того времени. Кстати сказать, в романе не воспроизводится широко известная потомкам версия геттисбургского обращения Линкольна. Видал использовал вариант документа присутствовавшего при этом историческом событии очевидца Ч. Хейла, сумевшего записать услышанное. Герои Видала действуют и говорят практически так, как они дей-

ствовали и говорили в действительности. Речь идёт о том, что роман «Линкольн» ещё в меньшей степени, чем предыдущие романы саги, допускает, по мнению автора, «вымысел» и основан на документах, способствующих созданию предполагаемой автором особой художественной реальности романа, художественной правды. «Но правды никто не знает, кроме самой исторической личности, которая чаще всего склонна ко лжи» (роман «1876»).

На одном из международных семинаров по литературе в Зальцбурге Видал подчёркивал необходимость правдивого повествования: «... историки фальсифицируют образ Линкольна, а я, писатель, оказываюсь гораздо ближе к фактам» [1, с. 3]. Американский исследователь Г. Блум считает, что «...ни один биограф, и до настоящего момента ни один романист, не показал нам точно и легко столь человеческого и правдивого Линкольна: как одного из нас и, в то же время, стоящего над нами. Видал в своей книге делает именно это. И даже более: он представляет трагедию американской политической истории, в центре которой находится самый достоверный трагический герой» [3, р. 223].

Гор Видал ясно осознаёт, что имидж его литературного героя должен быть многослойным и многофактурным, но при этом отдельные составляющие образа должны коррелировать с целым. В имидже невозможны черты, которые были бы невыводимы или независимы от остальных, в этом плане имидж является органичным целым, из которого трудно удалить какую-либо часть без серьёзной трансформации всего образа. Имидж видаловского Линкольна должен, безусловно, соответствовать ожиданиям современного читателя и соответствовать духу времени написания романа. В то же время нельзя не заметить стремление автора учесть определённую инертность и консерватизм читательского сознания, которые не позволяют резких изменений традиционного образа. Этот фактор вынуждает писателя держаться раз и навсегда введённого типа образа; по этой же причине исходный вариант образа является для автора весьма важным. Таким образом, мы полагаем, что в основе создания романного образа видаловского Линкольна лежит трёхфакторная имиджевая модель:

- сконструированный ранее художественный образ (Гор Видал не может не учитывать созданные предыдущими авторами образы литературного героя – собирательный художественный образ Линкольна);
- образ реальный (историческая достоверность как основополагающий фактор романного творчества писателя; Видал не мог не принимать во внимание исторический образ Линкольна, созданный историками-документалистами);
- образ «идеальный» (образ, который создал Видал в романе «Линкольн»).

Гор Видал активно использует построение имиджа главного героя как ключевой художественный приём романа. Автор понимает, что современная читательская публика привыкла воспринимать политика не только на фоне его политических действий, но и с точки зрения дополнительных факторов, формирующих имидж политика в глазах читателя. В данном случае Гор Видал сознательно создает имидж идеального правителя, поскольку данный тип литературного героя являлся наиболее подходящим в период написания Видалом романа «Линкольн» (та же ситуация складывалась в период написания романа «Юлиан»). Вспомним, что возникновение и дальнейшее существование того или иного литературного героя в значительной степени резонируют с национальной и литературной картиной мира. Более того, читательская аудитория с лёгкостью может обнаружить в Линкольне черты мифологических образов, которыми наделяют современные политтехнологи своих политических лидеров: образ рыцаря, аскета, мыслителя, романтика и т.д. Здесь уместно отметить принадлежность Гора Видала к политическим кругам и вытекающую отсюда трансформацию собственного политического опыта автора в литературную практику.

Следоватально, в процесі створення образу А. Линкольна, Г. Видал ремифологізує основні версії національної історії з метою створення «правдивого» художественного повествовання. В романі «Линкольн» Видал не намагається до десакралізації образу Линкольна (згадаємо відсутність в романі «Линкольн» характерного письменницького прийому Видала – дискурсивної стратегії аннігіляції образів історических героїв і політиків з метою формування їх отрицательного іміджу), навпаки, експліцитно автором створюється міфобраз політика-супергероя, відбувається певне збігання коннотативних базових оцінок і авторського міфа-нарратива, в той же час Видал імпліцитно конструює політичеський образ Линкольна на базі іміджу-треугольника.

Бібліографічеські посилання

1. **Весёлая Е.** Семейное дело Гора Видала / Е. Весёлая // Моск. новости. – 1994. – № 4.
2. **Видал Г.** Линкольн / Г. Видал ; пер. с англ. М. Брук // Новое время. – 1986. – № 48. – С. 26–32.
3. **Bloom H.** The Central Man : On Gore Vidal's Lincoln / Gore Vidal. Writer Against the Grain / H. Bloom ; ed. by J. Parini. – NY : Columbia Univ. press, 1992. – P. 221–229.

Надійшла до редакції 10.01.2013 р.

УДК 821.111 – 1.09

Н. М. Кий

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

СУЧАСНА ЛІНГВОЦЕНТРИЧНА ПОЕЗІЯ. ОСНОВНІ НАПРЯМИ ХУДОЖНІХ ПОШУКІВ

Актуальність даного дослідження полягає в новизні напрямку лінгвоцентричної поезії, різноманітності її форм і методів та в недостатній вивченості літератури, в якій слово є не засобом, а метою творчості.

Ключові слова: лінгвоцентрична поезія, філологізм, модернізм, авангардизм, постмодернізм.

Актуальность данного исследования заключается в новизне лингвоцентрической поэзии, разнообразии её форм и методов, а также в недостаточной изученности литературы, в которой слово является не средством, а целью творчества.

Ключевые слова: лингвоцентрическая поэзия, филологизм, модернизм, авангардизм, постмодернизм.

The topicality of the given research lies in the novelty of the linguistically centered poetry trend, variety of its forms and methods and insufficient examination of literature which states a word as aim but not means of work.

Key words: linguistically centered poetry, philologism, modernism, avant-gardism, post-modernism.

У другій половині ХХ століття розпочався літературний процес, який захопив митців багатьох країн одночасно. Особливо він помітний у сучасній постмодерністській поезії англо-, франко- та російськомовних авангардних (чи поставангардних) поетических шкіл. Головна риса, що об'єднує всіх цих абсолютно різних за методами, стилями, напрямками та ідеєю поетів, – курс на відкриття нових «мовних потенцій» [1; с. 8], тобто мета їх – поетическими засобами відкривати нові,

віднаходити втрачені чи застарілі значення слів і фраз, ставити їх у непередбачуваний контекст, а також експериментувати з граматичними і фонетичними формами, знаходити етимологічні парадокси, створювати власні мови й використовувати лінгвістичні та інші терміни в художніх творах.

Таким чином, мова стає не засобом створення смислу, а об'єктом спостереження, аналізу та творчості, джерелом натхнення і відкриттів. Л.В.Зубова робить висновок, що магістральною лінією в розвитку поезії в ХХ ст. є її зближення з філологією, вона також поєднує різноманітні поетичні системи «зосередженість поетів на рефлексії над словами, граматичною формою, побудовою фрази, логікою формування значення, поведінкою слова у світі, що змінюється» [1, с. 6].

У жодному разі не можна сказати, що така увага до мови – явище інноваційне, адже, по-перше, будь-який поет відчуває мову та експериментує з її можливостями, а по-друге, основи таких експериментів закладені давно. Їх можна знайти, скажімо, у Л. Керола (ХІХ століття) – у лінгвістичній грі в «Алісі у Задзеркаллі» та, зокрема, у «Jubberwocky» (відомий у перекладі Д.Орлової як «Бармаглот»):

Twas brillig, and the slithy toves
Did gyre and gimble in the wabe:
All mimsy were the borogoves,
And the mome raths outgrabe.

Це яскравий прилад того, що зараз називають поезією мови. У ній повністю збережені синтаксичні конструкції та граматичні форми, але слова вигадані (здебільшого декілька лексичних одиниць об'єднані в одну нову форму).

Однак із 1960-х рр. захоплення мовною грою набуло масштабів чітко вираженої тенденції, яка поширилася в багатьох країнах серед поетів різних шкіл.

Автори, які залучилися до «філологічних» пошуків у США, традиційно об'єднуються під назвою групи «поетів мови» (Language Poets) із центром у Нью-Йорку. У Росії налічується до десятка шкіл, поети яких знаходяться у лінгвістичних пошуках, серед них найпомітнішими є метареалісти (чи, за іншим визначенням, метаметафористи), ленінградська філологічна школа та ін. У Великій Британії лінгвоцентричну поезію практикують, у більшості, учасники угруповання, яке не визначилося з єдиною назвою і «відзивається» на лінгвістично-інноваційну, поставангардну, лінгвістичну, рефлексивну чи навіть пізню модерністичну поезію. У Франції це ряд поетів, яких не відносять до жодної із центральних течій, – В.Ноель, Ж.Дюпен, І.Бонфуа, К.Естебан, Ф.Жакоте, проте знаковими є їхні роздуми про мову, граничне смислове навантаження на слово, центральна тема творчості – поезія [2].

Американська течія, що виникла на початку 1970-х рр., мала декілька джерел, основою яких був метод, явно присутній у модерністській традиції, особливо добре представлений у Г. Стайн та Л. Зукофського. У статті, присвяченій творчості Г. Стайн, Ш. Андерсон зазначає, що в її творах «у слів з'являється якийсь новий, дивний присмак ... і в той же час знайомі слова здаються майже чужими» [3].

Американські центри розвитку поезії розташовувалися на західному узбережжі, де Р. Гренієр та Уоттен з 1971 року видавали журнал *This*, у Нью-Йорку, де виходив журнал «**L=A=N=G=U=A=G=E**» за редакцією **Ендрюса та Бернштейна** з 1978 по 1982, а також журнали та інформаційні бюлетені *Tottel's*, *Toorick*, *Tuumba Press*, *Roof*. Хоча не всі письменники цього напрямку видавалися в «**L=A=N=G=U=A=G=E**», їх автоматично зараховують до поетів мови (R. Silliman, B. Andrews, Ch. Bernstein, L. Hejinian, B. Watten, R. Armantrout, S. Benson, A. Child, C. Coolidge, T. Darragh, A. Davies, C. Harryman, P. Inman та багато інших), названих так завдяки журналу. Що стосується написання, то великими літерами, розділеними знаком «=» для позначення групи ніхто не користується [4].

А.Грицман характеризує поезію мови, її ідею таким чином: «поети [...] намагаються використовувати приховане значення та енергію самих слів, взятих як

такі». Таким чином, поети мови вдаються до «фрагментації» мови, намагаючись «звільнити» слово, щоб надати йому можливості працювати як смисловою поетичною явищу самостійно, тоді як основним принципом, що застосовується в їхній творчості, дослідник вважає «очуження» [5]. Я.Є.Пробштейн серед рис американської поезії мови також називає зосередженість на формі більше, ніж на змісті, пошук істини шляхом відновлення коренів і первинного значення слів, навіть із порушенням і деформацією їхньої форми й семантики, а також відмовою від одностороннього тлумачення тексту [6].

Є.Осташевський характеризує поезію «Language school» дещо з іншого боку – більш описово: «Поетика «школи мови» антиміметична, колажна і фрагментарна, позбавлена індивідуальності автора, нагадує певну продовжність тексту без початку і без кінця» [7]. Вона призначена для читання очима. На відміну від російської мовної поезії американська не перформативна, не для декламації.

Дослідники філологічної поезії США вважають її ключовими аспектами те, що мова диктує значення, а не навпаки, а також активне залучення читача до створення змісту твору: ламаючи поетичну мову, поет вимагає, щоб саме читач знайшов новий спосіб підходу до тексту. Що стосується форми, хоча і не існує «типового» лінгвоцентричного вірша, можна прослідкувати тенденцію звернення до наративних, більш довгих, ніж зазвичай, поезій у прозі, нерідко зустрічаються випадки звернення до модерністських прийомів з розташуванням текстів.

Що стосується російської філологічної поезії, то на відміну від США, маніфестів для неї не створювали і не було об'єднання всіх під єдиним гаслом чи назвою, але лінгвістичні пошуки спостерігаються у творчості поетів декількох шкіл: метареалістів та концептуалістів у Москві, філологічної у Ленінграді, ліанозовської та ін. Більшість вищеназваних рис лінгвоцентричної поезії є характерними і для російської гілки, проте в неї є і власні доробки. Найбільш визначною з них є метабола, або метаметафора, – терміни, що визначають стилістичні пошуки суті метафори або, як запропонував це К.Кедров, «вивертання метафори», тобто розуміння її смислу через подвійну інверсію внутрішнього і зовнішнього, в якій нерідко поєднуються гіпербола з літоєю. Наприклад, «океан – пристань корабля, корабель – пристань океану». Чому океан – пристань корабля, зрозуміти неважко: він створений бути весь час на воді, на широких просторах морів; але, вивертаючи метафору, бачимо, що корабель і океан мають зворотний зв'язок: океан залишився би непізнаним без корабля.

Наприкінці 1970-х рр. у російській поезії виникла течія (або школа) під назвою «метареалізм» (термін запропонував М. Епштейн в 1983 р. в «Тезах про метареалізм та концептуалізм» [8]). Вона стала оплотом створення групи поетів, спрямованих на мовно-центричну творчість. Розшифровують цю назву по-різному: «метафізичний реалізм» або «метафоричний реалізм». Згідно з М. Епштейном, «метареалізм напружено шукає ту реальність, усередині якої метафора знову може бути розкрита як метаморфоза, як істинна взаємопричетність, а не умовне уподібнення двох явищ». Тобто, за його словами, це поезія тієї реальності, яка захована всередині метафори і об'єднує її значення, що розійшлись – пряме і переносне [10]. Термін виник як ключ до розуміння поетики О. Єременко, І. Жданова, О. Парщикова, пізніше до цього кола ввійшли І. Кутик, О. Кацюба, С. Соловйов, Л. Ходінська, Т. Щербина.

К. Кедров вводить термін «метаметафоризм» як назву цієї ж школи, уперше згадуючи «метаметафору» в післямові до поеми О.Перщикова «Новогодние строчки» (1984).

У Ленінграді в період із 1958 по 1976 р. існувала філологічна школа, представники якої займалися різного роду авангардними та модерністськими експериментами в поезії, беручи за зразок творчість раннього Маяковського, Ваменського, Асєєва, Хлебнікова та авангардистів світового рівня, залучивши практику вер-

лібру, – нехарактерну для російської поезії форму. Найяскравішим, з точки зору лінгвоцентричної поезії, став Лев Лосев. Філологізм у його творчості – центральний аспект. Через поезію він досліджує звуки («Тринадцать русских» – вірш про звуки російської мови, невіддільні носіям західноєвропейських мов), словоформи («Рас-терянность» – можливість утворення варіантних граматичних форм і невпевненість у виборі нормативної форми), етимологія і втрата первинного значення лексем («Местоимения», «Нелетная погода», «Классическое», «Путешествие» – етимологічні парадокси, демонстрація зв'язку між словами, що втратили його у графічній та фонетичній формі) та проблеми білінгвізму («Игра слов с пятнами света»).

Цікаві лінгвістичні експерименти у поезії відображають також представники багатьох невідцензурних груп – таких як ліанозовська школа, московський клуб «Поезія», а також ряд авторів, яких важко віднести до будь-якої групи. Неможливо обійти увагою книгу-діалог В. Строчкова та О. Левіна з клубу «Поезія», де кожен з авторів пише твори, подібні дзеркальному відображенню віршів співавтора, проте дзеркало їхнє з розряду кривих. У результаті виходить захоплююча лінгвістична гра.

Розглянемо приклад, який народився з напису на дверях «Ікаруса»:

ОСТОРОЖНО ОТКРЫВАЕТСЯ ВНУТРЬ

Осторожно, открывается внутрь!

Надпись на дверях «Икаруса»

Осторожно открывается внутрь,
понемножку, по шажку, по чуть-чуть.

Не успеешь в эту внутрь заглянуть,
как захлопнется на жирный щелчок [...] О. Левін

ВНУТРЬ ОТКРЫВАЕТСЯ ОСТОРОЖНО

Осторожно открывается вдруг
с неожиданно другой стороны.

Ее внутрь так односложно сложна,
а наружу недвусмысленно вне [...] В. Строчков

Очевидний приклад пошуку нового осмислення слова. «Внутрь» тепер не прислівник, а іменник, який наділяється денотативним і масою конотативних значень, вона субстантивована і має характеристики: «односложна, как смерть,/ и двусложна, словно жизнь, но темней» (Левін), у ній «бензиновый ползет запах» (Строчков), і, як не бийся, «Эту внутрь между наружу и внутрь/ Осторожно никогда не понять/ ни аршином, ни умом, ни рукой/ не измерить ее темных глубин» (Строчков). Про алюзію назви автобуса на міфічного мрійника Ікара автори також не забули: «надпись внутри гласит/ на ленивом и чужом языке,/ что Авария такая страна,/ где Икарусу смертельно летать» [9].

У Великій Британії з початку 1970-х під натиском поезії «Мейнстріму», яка витіснила з центру уваги загалом всі дрібніші авангардистські угруповання, поетична «окраїна» звертається за натхненням до американської творчості «бітників», нью-йоркських шкіл та школи Black Mountain [] і на їхній основі починає створювати поезію, єдиної назви якій не дають. Дослідники даного явища зазвичай починають із перерахування можливих варіантів: лінгвістично-інноваційна, лінгвістична, інноваційна, поставангардна поезія і т.д. Така варіація назв зумовлена тим, що не існує «типового» твору, проте є ряд рис у поезії, яка розвивається в Альбїоні в цей час, що пов'язують її з іншими поетичними течіями ХХ століття. П.Філпott надає детальну типізацію таких рис. Він роз'яснює, які риси попередніх культурних та літературних течій наявні у сучасній інноваційній британській поезії. Серед них, зокрема, характерні для модернізму різноманітні форми відчуження, щоб сфокусуватися на мові та процесі створення віршів, підстави для звинувачень у елітизмі та надмірній складності, оскільки методи цієї поезії не спрямовані на простий запис предметів та емоцій, застосування стертих метафор. Із постмодернізмом, як зауважує Філпott, цю поезію поєднує відчуття нецілісно-

го, «надламаною» автора чи голосу, децентралізованого, на грані автентичності й особистості. Втеча від традиційних форм і схем побудови поезії, експерименти та імпровізація виказують авангардистські риси, тоді як деякі аспекти імпровізації та виступу як у письмі, так і у читанні пов'язують інноваційну поезію Великої Британії з нео-дада та лондонською авангардною «поезією звуку» [10].

Отже, у літературі з'явився і знаходиться у процесі активного формування новий напрям, який хоча і не має в основі абсолютно новаторських методів, проте вперше в історії поезії прагне до філологізму, роботи із словом не як із засобом вираження, а метою, і набуває в цьому прагненні чітко вираженої тенденції. Велика різноманітність свідчить про популярність та перспективність даного напрямку в літературах багатьох країн. Можна сподіватись на його подальший розвиток та поширення і надалі.

Бібліографічні посилання

1. **Зубова Л. В.** Языки современной поэзии / Л. В. Зубова. – М.: Новое литературное обозрение, 2010. – 384 с.
2. **Фонтана М.** Из современной поэзии [Електронний ресурс] / М. Фонтана // Иностран. лит.-ра. – 2010. – № 4. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru/inostran/2010/4/fo5.html>.
3. **Шервуд А.** Творчество Гертруды Стайн [Електронний ресурс] / А. Шервуд // Иностран. лит.-ра. – 1999. – № 7. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru/inostran/1999/7/anderson.html>.
4. **Swihart R. L.** Rae Armantrout & Language Poetry [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://withoutliftingafinger.blogspot.com/2011/07/rae-armantrout-language-poetry.html>.
5. **Грицман А.** Живой пейзаж (четверть века американской поэзии) [Електронний ресурс] // «Арион». – 2001. – № 2. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru/arion/2001/2/gric.html>.
6. **Пробштейн Я.** Чарльз Бернстин: Испытание знака. [Електронний ресурс] // Новое литературное обозрение. – 2011. – № 4. – Режим доступу: <http://www.nlobooks.ru/node/1091>.
7. **Осташевский Е.** Школа языка, школа барокко: Алёша Парщиков в Калифорнии [Електронний ресурс] // «НЛО» 2009. – № 98. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru/nlo/2009/98/ost32.html>.
8. **Эпштейн М. Л.** Литературные движения. Мета реализм. Концептуализм. Арьергард / М. Л. Эпштейн // Постмодерн в русской литературе. – М.: Высш. шк., 2005. – С. 127–196.
9. **Левин А.** Переключки / А. Левин, В. Строчков. – М.: АРГО-РИСК; Тверь: Колонна, 2003. – 124 с.
10. **Philpott P.** An Introduction to Contemporary British Innovative Poetry [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.modernpoetry.org.uk/nrsh.html>.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 821.111

Д. А. Кириченко

Таврический национальный университет им. Вернадского

«IN-YER-FACE THEATRE» КАК НАПРАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ДРАМАТУРГИИ

Розглядається таке явище сучасної драматургії, як «in-yer-face theatre». На матеріалі п'єс «Королева краси з Лінейна» Мартіна Макдонаха, «Шопінг & Fucking» Марка Равенхілла та «Психоз 4.48» Сари Кейн відбувається спроба виявити характерні риси цього напрямку в сучасній драматургії. Автор намагається зрозуміти мету та суспільно-історичні події, завдяки яким виникло означене явище.

Ключові слова: in-yer-face theatre, Мартін Макдонах, Марк Равенхілл, Сара Кейн.

© Д. А. Кириченко, 2013

Рассматривается такое направление в современной драматургии, как «in-yer-face theatre». На материале пьес Мартина Макдонаха «Королева красоты из Линейна», «Шоппинг & Fucking» Марка Равенхилла и «Психоз 4.48» Сары Кейн осуществляется попытка выделить характерные черты данного направления. Автор стремится понять цель и общественно-исторические события, повлиявшие на возникновение и развитие данного явления.

Ключевые слова: in-yer-face theatre, Мартин Макдонах, Марк Равенхилл, Сара Кейн.

This article observes such genre of modern drama as «In-yer-face». On the material of Martin McDonagh's «The beauty queen of Lenane», Mark Ravenhil's «Shopping & Fucking» and Sarah Kane's «Psychosis 4.48» we tried to identify the main features of this genre. Also we decided to understand the purpose and social events that influenced on the emergence and development of this phenomenon.

Key words: in-yer-face theatre, Martin McDonagh, Mark Ravenhil, Sarah Kane.

Данная статья посвящена изучению такого направления в современной британской драматургии, как «театр прямо в лицо» (in-yer-face theatre). Материалом для исследования послужили пьесы «Королева красоты из Линейна» Мартина Макдонаха, «Шоппинг & Fucking» Марка Равенхилла и «Психоз 4.48» Сары Кейн.

Без сомнения, «новая драма» периода конца XX – начала XXI в. является отражателем поиска нынешним поколением людей собственного «Я», переоценкой социальных и религиозных конфликтов, обращением к проблемам глобализации и ксенофобии. Последние годы перед отечественными и зарубежными литературоведами стояла задача дать определение оригинальным пьесам, которые отличались чрезмерной агрессивностью выражения и тематики. В данном исследовании продвинулись преимущественно зарубежные учёные: М. Келсбери (M. Castleberry, 2001), А. Сьерз (A.Sierz, 2001), П. Лонерган (P. Lonergan, 2005) и др. При этом все они рассматривают вышеназванные пьесы или с точки зрения сравнения с «театром абсурда», или в качестве подвида «новой драмы» XXI столетия. Однако исследования произведений с позиции принадлежности именно к направлению «театр прямо в лицо» и выделение их художественных особенностей почти не представлено, что и обуславливает актуальность и новизну настоящей работы. Целью исследования является рассмотрение особенностей данного направления.

В стремлении показать окружающую действительность наиболее правдоподобно поэтика «новой драмы» вместила в себя такие категории, как гипернатурализм, гиперреализм и ноенатурализм. Гипернатурализм связывают с одним из направлений в современной «новой драме», получившим своё развитие в Англии, а именно «In-Yer-Face-Theatre» («театр в лицо»).

Понятие «in-your-face» возникло в середине 1970-х гг. в американской спортивной журналистике и стало распространённым в 1980-х и 1990-х гг. как сленг, означающий нечто агрессивное, провокационное и дерзкое. Новый Оксфордский словарь даёт следующее определение данному термину: «blatantly aggressive or provocative, impossible to ignore or avoid» [4].

В 1990-х гг. в литературоведении Великобритании был введён термин «театр прямо-в-лицо» (in-yer-face theatre), **использующийся для описания пьес последних двух десятилетий.** Этот термин, придуманный британским критиком Алексом Сьерзом (Aleks Sierz), является одновременно и названием книги «In-Yer-Face Theatre», впервые опубликованной в 2001 г. в Лондоне. Автор использует данное понятие для описания работ молодых драматургов, пьесы которых построены на чрезмерно вульгарном, шокирующем и конфронтационном материале. По мнению Сьерза, тремя наиболее выдающимися представителями данного течения являются Сара Кейн (Sarah Kane), Марк Равенхилл (Mark Ravenhill), Мартин Макдонах (Martin McDonagh) и Энтони Нейлсон (Anthony Neilson).

Остальные драматурги – Трейси Леттс (Tracy Letts), Ник Гроссо (Nick Grosso), Филипп Ридли (Philip Ridley) и другие – написали лишь одну-две пьесы в этом ключе. При этом стоит отметить, что работы английских драматургов – представителей **In-Yer-Face** – **можно сопоставить с современной немецкоязычной драматургией Бернхарда Штудлера, Эльфриды Еллинек, Андреаса Заутера и киноработами датского объединения «Догма».**

В 2002 г. прошла двухдневная конференция **«in-yer-face theatre» в университете «University of the West of England», на которой «in-yer-face theatre» рассматривался уже как давно существующий феномен, а не нечто новое.**

Пьесы данного направления отличаются преднамеренной непримиримостью и яркой приверженностью к крайностям. Они строятся на провокационных сюжетах со сценами насилия, тем самым нарушая привычные табу. Новое поколение ирландских и британских драматургов стремится показать негативные аспекты жизни как можно более реалистично. Откровенное насилие в пьесах обосновано непосредственным укладом жизни общества в 90-х. Как правило, почти все пьесы, причисляемые к данному течению, были написаны для ряда так называемых эмпирических театров, желающих использовать шокирующие методы воздействия на зрителей: сцены насилия и секса на глазах у публики, ругань, имитацию отрезания конечностей, непристойное поведение и разрушение естественной структуры драматического текста. По мнению Сьерза, предтечей данного течения являются тексты абсурдистов 50-х гг., а также пьесы Джона Озборна и Антонена Арто [5].

Раннее творчество английского драматурга Мартина Макдонаха (Martin McDonagh) также относится к данному течению. Вот как характеризует его работы Сьерз: «The writer as meteor: now you see him, now you don't... Writes with a stunning mix of wild hilarity and incisive intelligence. One recurring theme is the way that childhood injustice results in adult vengefulness» [2, с. 41]. **Откровенные картины насилия** являются неотъемлемой, составной частью пьесы Матрина Макдонаха «Королева красоты из Линейна» (The beauty queen of Lenane, 1996). События пьесы происходят в ирландском городе Линэйне, где время словно остановилось. Несмотря на стремительные изменения в жизни человечества, военные конфликты и развитие технологий, жизнь главных героев – Морин и её матери Мэг – изо дня в день связана лишь с нескончаемыми домашними хлопотами и бытовыми проблемами. Пропуском в прекрасное будущее для Морин должна стать смерть матери, но доведенная до отчаяния женщина готова заплатить такую страшную цену не только за счастье, но и за его иллюзию. Традиционные мелодраматические структуры драматург наполнил массой комических ингредиентов: мрачным юмором, грубым языком и гротескными характеристиками, которые освещают мрачные стороны жизни персонажей. Социальная революция 1960-х гг., ослабление роли католической церкви, слияние культур и денационализация, рост популярности американских фильмов, приход поколения постмодерна – лишь некоторые факторы, объясняющие чрезмерное насилие, грубый и вульгарный язык пьесы.

Ещё одной из наиболее весомых представительниц течения «прямо-в-лицо» считают Сару Кейн – автора пьес «Психоз 4.48» (4:48 Psychosis, 1999), «Любовь Феды» (Phaedra's Love, 1996) и др. Её произведения характеризуются отказом от канонов традиционной драматургии и вниманием к темам секса, смерти, боли и насилия. Тексты Кейн отличаются шокирующей демонстрацией жестокости. Главная героиня пьесы «Психоз 4.48» лишена любви, чувства страха и веры даже перед лицом смерти. Трагическая гибель Сары Кейн превратила её пьесы в символ всего направления, обращая к читателям и зрителям, которых, по сути, трудно поразить чем-то обыденным. С первого взгляда сюжет пьесы весьма прост: в самом начале героиня объявляет о времени самоубийства – в 4.48 она

повесится. В течение всего действия, находясь в напряжении, она демонстрирует невозможность высказаться: писать и говорить. При этом она постоянно говорит, но говорит с кем-то, кого не существует. Это воображаемая «она», которая никогда не была рождена и всегда мертва. В финале, когда самоубийство уже произошло, тело продолжает говорить. Возникает переход – от «не смотри» она переходит к «смотри», от ненависти – к любви. Ненависть, воплощенная в собственном теле, уходит через финал в любовь.

Марк Равенхилл – драматург и режиссёр, один из выдающихся представителей данного жанра – отметил, что, несмотря на внезапную популярность «театра прямо-в-лицо», в последнее время в современной английской пьесе становится меньше шокирующих пьес о насилии и агрессии в повседневной жизни. Это объясняется тем, что западноевропейские читатели «устали от густого социального реализма» [1]. Пьеса «Шоппинг & Fucking», написанная драматургом в 1995 г. и, по сути, совершившая революцию в британском театре, поднимает вопрос: легко ли быть молодым в современном мире? Герои пьесы Равенхилла употребляют экстази и кокаин, существуют в рамках гомосексуального любовного треугольника и рассуждают об одиночестве человека, жестокости жизни и культе денег в сегодняшнем обществе. Марк – главное действующее лицо в пьесе – знакомится с Гэри, подрабатывающим проституцией и ищущим в своих клиентах претендента на роль отца. К концу действия выясняется, что поиск отца символизирует тягу к смерти. Гэри просит убить его, и Марк соглашается на это. Жертвоприношение должно послужить символом, обозначающим переход героя из юности в зрелость.

На основе вышеперечисленного можно выделить ряд особенностей, присущих текстам направления «in-ye-face theatre». Для языка пьес характерно использование сленга, жаргона и бранных слов. Наблюдается тенденция к разрушению структуры драматического текста, реплики действующих лиц почти не прописаны, текст имеет отрывистый характер. Галерея персонажей представлена в большинстве своём асоциальными элементами – наркоманами, мазохистами, проститутками, психопатами и др. Тематика пьес при этом весьма разнообразна: взаимоотношения в семье, конфликт поколений, человеческое одиночество, власть денег в современном обществе, стирание границ собственного «я». Вопросы из жизни современного социума поднимаются в жёсткой и агрессивной форме. Все пьесы обязательно заканчиваются гибелью одного из героев.

Библиографические ссылки

1. Заславский Г. На полпути между жизнью и сценой / Г. Заславский // Журнальный зал. – 2004. – № 7. – С. 14–16.

2. Chambers L. The Theatre of Martin McDonagh: A World of Savage Stories / L. Chambers – NY: Carysfort Press, 2006. – 446 p.

3. McDonagh M. Plays: The Beauty queen of Leenane / M. McDonagh – L.: Methuen Drama, 1998. – 196 p.

4. The New Oxford Dictionary of English / author OUP. – L.: Oxford University Press. – 1998. – 2176 p.

5. Sierz A. In-ye-face theatre: British drama today / A. Sierz. – L.: Faber, 2001. – 256 p.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

Т. В. Кирпита

*Національна металургійна академія України***«ГЛЕЧИК ЗОЛОТА» ДЖЕЙМСА СТІВЕНСА:
ФІЛОСОФСЬКА КАЗКА ПРО ІРЛАНДІЮ**

Розглянуто особливості символіки роману Джеймса Стівенса «Золотий глечик». Висвітлюється тема протистояння добра і зла, а також національних традицій та чужоземного впливу.

Ключові слова: філософський роман, Джеймс Стівенс, бурлеск, міфологія, символ.

Рассматриваются особенности символики романа Джеймса Стівенса «Горшок золота». Освещена тема противостояния добра и зла, а также национальных традиций и чужестранного влияния.

Ключевые слова: философский роман, Джеймс Стівенс, бурлеск, мифология, символ.

The article considers features of symbolism in the «Crock of Gold» by James Stephens. The theme of the antagonism of good and evil as well as national traditions and foreign influence is thrown light upon.

Key words: philosophical novel, James Stephens, burlesque, mythology, symbol.

Філософський роман Джеймса Стівенса «Глечик золота» (1912) – це водночас бурлескна оповідь про лепрекконів, ірландських богів і філософське та іронічне осмислення ірландської культури й політики того часу. Твір можна було б назвати сагою, якби він не був помережений іронією, а персонажі, які іноді вимушені здійснювати героїчні вчинки, не усвідомлюють свого героїзму, та й на епічних героїв не схожі.

Уолтер де ла Мар написав чудову передмову до роману, в якій віддав належне таланту автора: «У всьому світі є лише одна людина, яка могла б достовірно і докладно описати «Глечик золота», і ця людина – містер Джеймс Стівенс, який його написав. І навіть йому довелося б просто написати цю книгу заново. Як половина всіх найкращих книг, ця – більш ніж трохи божевільна і просто переповнена життєвістю і красою. Це гімн Нісенітниці, а справжня «нісенітниця» – це мудрість навиворіт, і тому позамежна лише для немудрого сприйняття... На відміну від другої половини так званих «найкращих» книг, ця, власне, взагалі є не книгою, але божевільним шиттям із клаптів – щось на зразок клаптикового пледа, в якому можна гріти кістки на порозі часу і простору і думати про все і ні про що, про високих богів і маленьких, співаючих богів, про дев'яносто дев'ять Грацій, про Людину, про Пана, про Невинність...» [1, с. 7].

На початку роману Стівенса ми знайомимося з двома філософами, які живуть «у самому центрі соснового лісу» («in the centre of the pine wood») [2; 3] і є наймудрішими створіннями у світі після Лосося, що живе в озері й живиться плодами (у тексті – «nuts») мудрості, які падають з ліщини над озером. Це досить двозначне висловлювання, якщо згадати, що «nuts» в англійській мові означає ще й «нісенітниця, безглуздя» (nonsense). Протягом усього роману цей нонсенс, дещо в дусі Едварда Ліра, супроводжуватиме нас.

Тут є ще одна гра слів: Лосось, який живе глибоко на дні озера, є найбільш глибоким із філософів: «They were wiser than anything else in the world except the Salmon who lies in the pool of Glyn Cagny into which the nuts of knowledge fall from the hazel bush on its bank. He, of course, is the most profound of living creatures, but the two Philosophers are next to him in wisdom» [2, с. 5]. («Вони були мудрішими за

все на світі, за винятком Лосося, що живе в глибинах ставка Глін Кагні, у який падають горіхи мудрості з куща ліщини на його березі. Він, звичайно ж, є найглибшим із живих істот, але двоє філософів за мудрістю стоять відразу після нього»).

Як зазначає Л. І. Скуратовська, «невеликі штрихи стиля цієї експозиції вже дають ключ до ідейної концепції Стівенса: філософи за мудрістю порівнюються не з людьми, а з усім взагалі, що є у природі, і це не випадково: Природа персоніфікується і одухотворюється у книзі, у ній слід шукати і мудрість, і щастя, і саме майбутнє людей Еріна» [3, с. 101].

Дійсно, Природа є одним із персонажів роману: діти, зростаючи в лісі, граються з тваринами і сонячним світлом, вивчають мову тварин. Одним із діючих персонажів роману є Пан, бог дикої природи, іноді в романі можна натрапити на розмову, яку ведуть між собою тварини.

Крім цього Лосось – перша істота з кельтських міфів, яку ми зустрічаємо в романі. Це був звичайний лосось, який з'їв дев'ять лісових горіхів, що впали у Колодязь Мудрості з дев'яти священних дерев, які оточували колодязь. При цьому лосось одержав усі знання на світі. У «Словнику символів» за редакцією Джека Тресіддера зазначено, що ірландський герой Фінн поранив великий палець, коли готував Лосося Мудрості (згідно з іншою версією обпик пальця його жиром). Відтоді варто було йому лише посмоктати свій палець – і він причащався до сокровених знань і отримував дар передбачення [4, с. 198–199]. У цьому ж словнику читаємо, що горіх – це символ родючості, води, надприродних сил ворожби й мудрості. У Північній Європі і кельтському світі горіховий прут був інструментом чарівників і фей, віщунів і мисливців за золотом... Витоки його містичного символізму можна шукати як у його глибокому корінні (містичні сили потойбічного світу), так і в його плодах (таємна мудрість) [4, с. 258].

Отже, наш Мудрий Лосось живився плодами таємних знань. Можливо, тут міститься і натяк на подальші дивовижні події та неймовірні пригоди, що чекають на героїв роману.

Філософи, які живуть відлюдниками (але зі своїми сім'ями) і допомагають людям, що звертаються до них за порадою, – це теж мотив із кельтської міфології. Їх коріння йде від друїдів – прадавніх одухотворених мудреців і шаманів, «наділених незвичайними дарами пророцтва, мудрості та лікування. Вони використовували тісний зв'язок із природними і надприродними силами і були посередниками між видимим світом людей і невидимим потойбічним світом, обителлю дивовижних духів».[5, с. 114]. Наші філософи, як і давні маги, користуються пошаною у суспільстві, до них кожного дня приходять люди за порадою.

Двоє філософів марно живуть у лісі. Важко уявити більш «філософське» місце. По-перше, ліс – одне із улюблених місць відлюдників, у європейській культурі він замінює пустелю східних мислителів. По-друге, ліс для людини – це втілення дикої природи, таємниць. У «Словнику символів» про це зазначено, що ліс у європейському фольклорі й чарівних казках є місцем таємниць, небезпеки, випробувань чи посвят. Заблудитися в лісі чи знайти дорогу через нього – відповідно метафори відсутності досвіду або досягнення знання про світ дорослих чи себе самого. Для осілих спільнот ліс – невивчене, некероване місце проживання другорядних богів і духів. Лісова вогкість, землистість, подібна до лона темнота пов'язувалися у стародавньому світі з ідеєю зростання і жіночим началом. Для друїдів ліс був жіночим партнером сонця. Розуміння лісу, його рослин і тварин було знаком шаманського дару [4, с. 193–194].

Так, ліс у романі – це місце, де живуть лепрекони, ельфи і, звичайно ж, Пан. Це місце, де людям відкриваються нові знання та істини. Діти філософів зростають серед лісу, і він є їхнім учителем життя. Що стосується самих філософів, то ми стикаємося з певним парадоксом: вони за природою своєю відлюдники, але живуть не окремо, а в одній хатинці і мають дружин та дітей. Із цього приводу

Уолтер де ла Мар влучно зазначив, що «повість, у якій філософ має дітей, – безумовно ірландська». [1, с. 7].

У романі є ще одне таємниче місце – печера. Тут мешкає бог Пан, тут він тримає викрадену ним Кейтілін Ні Мурраху, сюди приходить за нею ірландський бог любові Ангус Ог і веде її за собою. «Із первісних часів печера була уособленням схованки, притулку, а також символом материнської утробы, народження і відродження, початку й осередку життя, центру всесвіту. У міфах та обрядах ініціації печера часто зображається місцем, де зконцентровані життєдайні сили землі, де віщують оракули, де посвячені відроджуються в духовному смислі, де душі бачать небесне світло. Священні печери і гроти, звичайно на пагорбах чи у горах (що є символами єднання землі й неба), – осередок духовних сил» [4, с. 277–278]. Недаремно Кейтілін робить свій вибір між Ангусом і Паном, між духовним і плотським, між служінням людству і життям заради задоволення саме в печері, – вона обирає Ангуса Ога, тим самим визначаючи подальшу долю свого народу.

Протистояння Ангуса і Пана, яке нас відсилає до протистояння Пана і Ероta, – не лише протистояння різних світоглядів, різного бачення любові, як це було в античній міфології. Це також (а можливо, і передусім) протистояння національного й чужоземного, народних традицій та іноземного впливу.

Образ Пана широко «експлуатується» в літературі кінця XIX – початку XX ст. Оскільки він співвідносився з привабливими і страхітливими силами природи, це робило його «зручним опонентом цивілізації й прогресу» [6, с. 311]. Він використовувався також для зображення диявола у християнській прозі. Пан став ключовою фігурою в іконографії естетизму; хвалебні гімни, присвячені йому, включають «Пана» Оскара Уайльда (1881) і «Рогатого пастуха» Едгара Жепсона, у той час як «Благання Пана» Генрі Невісона (1901) і «Пан та близнюки» Ідена Філпотса (1922) пропонують більш обережне схвалення [6, 312].

У Джеймса Стівенса Пан постає певним чином у ролі спокусника, тому його зображення дещо віддалене від класичного образу і скоріше нагадує Пана з картини Едварда Берн-Джонса «Пан і Психея» (1872 – 1874), де він постає як привабливий юнак із цапиними вухами й ногами. Ось яким бачить його Кейтілін під час першої зустрічі: «Вона ніколи раніше не бачила такого дивного обличчя. Неможливо було відірвати погляд від нього, і він також дивився на неї невідривним, уважним, холодним поглядом. Волосся його було темне і кучеряве, ніс – маленький і прямий, а куточки великого рота – сумно опущені. Очі його були великі і дуже сумні, а чоло – високе і світле. Від його печальних очей і вуст дівчина ледь не заплакала.

Коли він відвернувся, то посміхнувся їй, і неначе сонце раптом засяяло у темряві, відганяючи усю печаль і морок» [2, с. 42].

Тут ми бачимо, що морально-етичне та світоглядне протистояння Пана й Ангуса Ога розкривається також і через їхню зовнішність. Яскраво виражена «середземноморська» зовнішність Пана (смаглявість, чорне волосся) протиставлена «кельтській» зовнішності Ангуса Ога. Наприклад, на картині Джона Данкана «Ангус Ог, який читає заклинання літнього спокою над морем» (1806) він зображений як золотоволосий юнак із блідою, майже кольору крейди, шкірою, забарвленою лише золотавими відблисками сонця. А ось таким його бачить Кейтілін: «Бог був стрункий і швидкий, як вітер. Волосся обрамляло його обличчя, неначе букет золотих квітів. Його очі були м'які й жвавi, а губи посміхалися зі спокійною ніжністю. Навколо його голови постійно кружляли співаючі пташки, і коли він говорив, його голос лунав чарівно, виходячи з самого центру чарівності» [2, с. 109].

На привітання Ангуса Кейтілін говорить, що не знає, хто він. Ангус відповідає: «Мене звать Безмежна Радість,... і мене звать Любов» [2, с. 109].

В антагонізмі Пана й Ангуса ми також можемо прослідкувати і протиставлення янгольського й диявольського. Зовнішньо Ангус і Пан відповідають християн-

ським народним уявленням про вигляд янгола і чорта. Так, світловолосий і світловидий Ангус має за спиною білосніжні крила, а смаглявий Пан – роги і волохаті ципині ноги. Цим підкреслюється «небесне» начало в одного і «тваринне» в іншого.

У романі відбувається конкретизація образу Ангуса Ога. Тепер він не просто бог любові. Він – бог любові до Ірландії. Таким чином, роблячи вибір на користь Ангуса Ога, Кейтілін обирає не просто духовний шлях, яким має відтепер іти її народ. Вона обирає орієнтацію на національні традиції, на відродження національної самосвідомості.

Бібліографічні посилання

1. Mare W. de la. Foreword // Stephens J. The Crock of Gold. – L.: Pan Books, 1978. – P. 7.

2. Stephens J. The Crock of Gold. – NY: The MacMillan Company, 1930. – 228 p.

3. Скуратовская Л. И. Основные жанры английской детской литературы конца XIX – начала XX века: учеб. пособие. – Днепропетровск: ДГУ, 1984. – С. 91–106.

4. Тресиддер Дж. Словарь символов / Дж. Тресиддер. – М.: Фаир-пресс, 1999. – 448 с.

5. Котерелл А. Мифология: энцикл. справ. – Минск: Белфакс, 1999. – С. 92–173.

6. Stableford B. Historical Dictionary of Fantasy Literature. – Lanham, Maryland: The Scarecrow Press, Inc., 2005. – 499 p.

Надійшла до редколегії 6.11.2012 р.

УДК 821.111 (73)

В. И. Липина

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АЗИАТО-АМЕРИКАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ: ТРАНСКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Розглянуто феномен «транскультурація»/«транскультура» в азіато-американській літературі кінця XX ст.

Ключові слова: транскультура, азіато-американська література, художній синтез, транскультурний роман, нова ідентичність, етнічні студії.

Рассматривается феномен «транскультурация»/«транскультура» в азиатско-американской литературе конца XX ст.

Ключевые слова: транскультура, азиатско-американская литература, художественный синтез, транскультурный роман, новая идентичность, этнические студии.

The article considers the phenomenon of ‘transculturation’/‘transculture’ in Asian-American literature at the end of the XX century.

Key words: transculture, Asian-American literature, artistic synthesis, transcultural novel, new identity, ethnic studies.

Сегодня, по мнению специалистов, изучение азиатско-американской литературы отмечено чертами кризисности, вызванной разрастающимся многообразием так называемых «ethnic-identity literatures» [7, p. 2]. Представляется, однако, что обстоятельства такого состояния в литературоведении вызваны все-таки не только этим. Возникает новая литература, в которой идет разработка новой проблематики и поэтики, не исчерпываемая вопросами поиска идентичности, драмой ассимиляции, американизации, изображением разных аспектов восточной экзотичности – традиционным набором тематики «этнических студий». Изучать

такую литературу как отдельный субдискурс уже невозможно [10]. Многие писатели, среди которых вьетнамско-американские – Lely Hayslip, Jade NgocQuang, филиппино-американские Cecilia Brainard, Jessics Hagerdoen, индийские Bharati Mukherjee, японо-американские David Mura, Ozeki Ruth, сино-американские Frank Chin, Amy Tan и многие другие, ощущают себя «citizens of the World», писателями «multiple/empty identities» (Дэвид Мура, Френк Чин), герои которых, как и персонажи протестной пьесы Ф. Чина «Чинамэн из Курятника», с вызовом заявляют: «I am neither Chinese, nor Chinese-American, nor American» [4].

Для прояснения такой природы современной азиатско-американской литературы как явления полигенетической художественности, основанной на интерференции западного и восточного культурных кодов, – мира, в котором универсально-человеческое и национально-самобытное (китайское, японское, вьетнамское, американское, китайско-американское) диалектически сложно взаимосвязаны, целесообразно обратиться к новейшим концепциям транскультуры и транскультурации, к проблеме их семантического терминологического наполнения. Для изучения таких явлений в литературе требуется не только заполнение методологического вакуума, но и новый терминологический инструментарий. В связи с изучением азиатско-американской литературы такой подход в нашей стране предлагается впервые.

Понятия «транскультура» и «транскультурация» стали популярными в филологии (и шире – в эстетике и культурологии) совсем недавно, хотя термин «транскультурация» появился давно. Он был введен в 1940-х гг. кубинским антропологом Фернандо Ортизом для объяснения сложного механизма афро-кубинского культурного полилога – африканских корней кубинской музыки, кубинского театра и искусства танца. Ф. Ортиз писал: «Я думаю, что слово «транскультурация» лучше отражает различные стадии процесса перехода из одной культуры в другую, потому что это не простое усвоение другой культуры, а именно такой смысл заложен в английском слове аккультурация <...>, это процесс создания нового культурного феномена» [9, p. 102–103]. Ф. Ортиз, изобретатель термина «транскультурация», считал его достойной альтернативой теории метисной культуры, понимая «метисность» как термин биологической науки, который не может отобразить сущность сложных процессов взаимодействия культур. Кроме того, он отмечал, что эта теория «фундаментальна и необходима» не только для изучения кубинского культурного контекста, но и «по аналогичным причинам для освоения культуры всей Америки» [9, p. 103]. Эту концепцию транскультурализации подхватил и уточнил польско-британский антрополог Б. Малиновски. В предисловии к английскому изданию книги Ф. Ортиза В. Малиновски расставил новые акценты в понимании этой теории. «Every transculturation ... is a process in which both parts of the equation are modified, a process from which a new reality emerges, transformed and complex ... a new phenomenon, original and independent...» [8, p. liv].

В условиях глобализации, динамичного взаимопроникновения культур и литератур разработка этой проблемы приобретает особое значение. Исследователи отмечают сложность и разнонаправленность феномена транскультуры как сложившейся новой реальности. Изучению этого явления посвящено значительное количество работ (Пратт, К. Л. Торнбер, Дж. В. Дэвис, В. Клоос, М. Эпштейн, С. Вонг), однако системной разработки этой проблемы до сих пор нет. Это объясняется тем, что транскультура – явление динамичное, пребывающее в поиске новых возможностей и неожиданных открытий. Нет и единого взгляда на этот предмет. Речь идет о межкультурном обмене и взаимодействии, процессах, достаточно точно определяемых терминами «транскультурная диффузия» и «интерференция», предложенными М. Эпштейном. В своем фундаментальном исследовании этой проблемы [5] ученый выявляет главную особенность современного состояния культуры и варианты ее транскультурного изучения. Он считает, что транскультурный подход способен выявить принципиальную незавершен-

ность культуры, ее открытость к диалогу с другими [5, р. 3]. Если в основе мультикультурального мировидения лежит убеждение об изначальном различии культур, которое необходимо сохранять как залог свободы выбора, то транскультурное мировидение исходит из убеждения об извечном тождестве (не совпадающем с уравнивающей одинаковостью современной глобальной культуры «аэропортов, макдональдсов, терроризма»), объединяющем все культуры и «архетипы родового сознания человечества» [5, р. 324]. Эта взаимосвязь и разомкнутость в мир создают нескончаемые усложнения транскультурной парадигмы.

В многочисленных работах современных ученых – философов, литературоведов, культурологов – активно изучаются проблемы, связанные с процессами транскультурализации, которые концентрируются вокруг переосмысления таких понятий, как этнос, центр, периферия, влияние, заимствование, культурная/транскультурная идентичность и т.п. Основной массив транснациональных/транскультурных студий составляют фундаментальные исследования М. Эпштейна, Х. Бхабха, Т. Бреннана, С. А. Сцзолист-Джексона, С. Хелфф, Маурицио Аскари, М. Пратт, Ф. Шульце-Энглер и многих других. Начиная издаваться специальные научные журналы «Transcultural Studies», «Moving Worlds. A Journal of Transcultural Writings». Во Франции для изучения этой проблемы создан специальный исследовательский институт (Institut d'Études Transtextuelles and Transculturelles). Градус академического интереса к проблеме заметно растет.

Различные подходы к изучению взаимодействия культур, анализ своеобразия транзитивной поэтики пост/этнических и пост/колониальных литератур, преодоление «инаковости», деконструкция оппозиции «центр – периферия» представлены в коллективной монографии «Нация и Наррация» (2004) под редакцией Х. Бхабха. Разрабатываемые Х. Бхабха теории «третьего пространства» культуры, «мимикрии», «гибридности» [2] генерируют новые подходы в осмыслении транскультурных явлений.

Среди новейших подходов к изучению проблем транскультуры выделяется работа современного английского филолога-компаративиста Т. Бреннана [3], в которой разрабатывается теория «глобального английского» как всемирного языка транснациональной литературы. Непрерывное переосмысление содержания национальной культуры, пересечения, стирания и контаминации культурных рубежей характерны для этого нового процесса. М. В. Тлостанова, изучая другой литературно-культурный контекст XX в., полагает, что ключевые тенденции американской литературы этого периода направлены на выработку многополярной модели мира, так как происходит распад видимости единства отдельных культур, размывание границ между различными национальными традициями и переосмысление самого этого понятия [1, с. 98]. Такой подход высвечивает разветвление/дивергенцию внутри этнической литературы, возникновение альтернативных поэтик с различным толкованием общей традиции и современности и, соответственно, различными способами их репрезентации.

Этнос, нация – эти центральные в теории мультикультурализма категории – радикально переосмыслены постструктуралистской мыслью в аспекте транскультурной теории. В азиатско-американской литературе диссеминация проявляется в переосмыслении сначала иммигрантского, а позднее американского опыта в свете как западной, так и восточной культуры. Для писателей первых поколений объектом творческого освоения были стереотипы, связанные с проецированием образа «Другого» на персонажей восточного происхождения. По этому принципу выстраиваются и многие современные произведения: романы Э. Тан («Клуб Радости и Удачи», «Жена кухонного бога»), М. Кингстон, пьесы Д. Г. Хванга.

Знаменательно, что многие писатели, среди них наиболее репрезентативные в этом плане Френк Чин, Озеки Ру, Дэвид Мура, начинают профессионально постигать классическую китайскую и японскую культуру лишь в зрелом возрасте, и

это придает свободному выбору писателей особый смысл: изучение великой восточной культуры не диктуется им как традиция. Это осознанное обращение писателей к своей корневой культуре через опыт жизни в мультикультурном обществе, а не наоборот – принципиально иное, нежели невольная или неосознанная принадлежность ей в рамках своей единственной культуры.

В литературоведении середины XX в. (прежде всего в азиато-американском: С. Вонг, И. Ким, Л. Лов, Д. Л. Ли, Инь Сяохуан, Д. И. Ким, С. Нацзими и С. Чжоу) азиато-американская литература оценивалась с точки зрения западоцентричного ориентализма как литература иммигрантского опыта. Разработка теорий культурного плюрализма, интерес к исследованию литературы «пограничья», начавшийся в начале 80-х гг. XX в., основывались на осмыслении новых культурных и литературных феноменов, не вписывающихся в жесткие схемы все еще востребованного мультикультурализма. В эти годы формируется магистральная тенденция исследований (литературоведческих и культурологических, сосредоточенных на изучении взаимодействия культур «beyond binary» [6]. И хотя проблемы национальной и культурной идентичности составляли костяк этих исследований, а их трактовка ограничивалась устойчивыми стереотипами, литература азиато-американских писателей и прежде всего сино-американских, постепенно начинала рассматриваться за пределами иммигрантской тематики.

Сегодня в числе самых актуальных проблем изучения этой литературы остается ее восточная составляющая, которая служит катализатором смысловых нагрузок, с разной степенью концентрированности разомкнутых в мировую культуру. В своем творчестве писатели тематизируют побег из гетто азиато-американского дискурса, обращаясь не только к своей «почвенной», но и мировой культуре. Анализ романов Ф. Чина, Дэвида Мура, Озеки Рус, Джона Окада, их формальных доминантных (интертекстуальность, интремедияльность, паратекстуальность) и тематических (деконструкция азиато-американской идентичности, сопряжение восточной модели бытия с токами разными культур, общечеловеческого и национально-самобытного) параметров свидетельствует о формировании новой жанровой разновидности «транскультурного романа», в основе которого новый многокомпонентный культурный синтез.

Библіографічні посилання

1. Тлостанова М. В. Движение идей мультикультурализма в США конца XX века / М. В. Тлостанова // Культура и жизнь. – 2000. – № 3. – С. 98–107.
2. Bhabha H. K. The Location of culture / H. K. Bhabha. – Routledge, 1994. – 408 p.
3. Brennan T. The national longing for form / T. Brennan // Nation and narration. – Routledge, London and New York, 2004. – P. 44–70.
4. Chin F. The Chickencoop Chinaman / Frank Chin // The Chickencoop Chinaman and The Year of the Dragon. – Seattle and London: University of Washington Press. – 1981. – P. 1–66.
5. Epstein M. Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication / Mikhail N. Epstein, Ellen H. Berry. – NY, 1999. – 352 p.
6. Holub M. T. Beyond Boundaries: Transnational and Transcultural Literature and Practice / Maria-Theresia Holub. – ProQuest, 2007. – 140 p.
7. Lim Shirley Geok-Lin Transnational Asian American Literature: Sites And Transits Transnational Asian America: Literary Sites and Transits / Shirley Lim. – Temple University Press, 2006. – 306 p.
8. Malinowski B. Introduction / Bronislaw Malinowski // Ortiz Fernando. Cuban Counterpoint: Tobacco and Sugar. Durham and London: Duke UP, 1995. – P. I – LIV.
9. Ortiz F. Cuban counterpoint, tobacco and sugar / Fernando Ortiz. – Duke University Press, 1995. – 312 p.
10. Wong Sau-ling Cynthia Denationalization Reconsidered: Asian American Cultural Criticism at a Theoretical Crossroads/ Cynthia Wong // Amerasia Journal. – 1995. № 2. – P. 1–27.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

Т. В. Мельниченко

*Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського***Г. РИД ОБ АНГЛИЙСКОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ**

Аналізується підхід до розгляду феномену традиції в англійській літературі одного з видатних критиків і теоретиків літератури Англії Г. Ріда. Виявляється специфіка його розуміння суті традиції, інтерпретації понять «класичний» – «романтичний», розробки критеріїв приналежності до традиції англійської поезії. Показано, що розв'язання проблем традиції і новаторства здійснюється Г. Рідом на основі розробленої ним теорії мистецтва, що затверджує пріоритет романтичного типу художньої творчості.

Ключові слова: традиція, класичний, романтичний, поезія, художня творчість, Г. Рід.

Анализируется подход к рассмотрению феномена традиции в английской литературе одного из крупнейших критиков и теоретиков литературы Англии Г. Рида. Вывяляется специфика его понимания сущности традиции, интерпретации понятий «классический» – «романтический», выработки критериев принадлежности к традиции английской поэзии. Показано, что решение проблем традиции и новаторства осуществляется Г. Ридом на основе разработанной им теории искусства, утверждающей приоритет романтического типа художественного творчества.

Ключевые слова: традиция, классический, романтический, поэзия, художественное творчество, Г. Рид.

The article presents H. Read's approach towards the phenomenon of the tradition in English literature. We explore the specificity of his understanding of the essence of tradition, interpretation of categories «classicism» and «romanticism», criteria which he applied to modern poetry in deciding its being in accord with the main tradition of English poetry. His views on the subject were evolved in the context of his romantic theory of art.

Key words: tradition, classic, romantic, poetry, art, H. Read.

На протязенні всього ХХ века проблема традиції викликала оживлені спори і дискусії серед літературознавців і критиків. Етому в невеличкій ступені сприяло появлення нових художественних концепцій в естетикі і творчій практиці модернізму, вимагали концептуального осмислення і оцінки. Перед літературознавцями того часу стояли непрості задачі, пов'язані з необхідністю виробити критерії аналізу і оцінки художественних творів, визначити роль критика і критики в житті суспільства, нарешті, дати читачеві етичні і естетичні орієнтири в тому багатоманітні течіях і напрямках, якими відзначалося перше десятиліття двадцятого століття. Спроби концептуального осмислення традиції як категорії модерністської естетики були здійснені в працях представників англійського літературознавства Т. С. Еліота і Г. Ріда. Вчення Т. С. Еліота про сутність феномену традиції, викладені в працях «Традиція і індивідуальний талант», «Назначення критики», «Хто такий класик?», неодноразово становилися предметом дослідження вітчизняних дослідників (А. А. Аствацатуров, Т. Н. Денисов, Т. Н. Красавченко, О. М. Ушаков і др.). На відміну від Т. С. Еліота Г. Рід звертався до даної проблеми головним чином в контексті розробленої ним теорії художественного творчості або застосовував до аналізу творчості англійських поетів, не виділяючи її як об'єкт окремого дослідження. Однак це не зменшує цінності його досягнень в даній області. Національні особливості процесу освоєння категорії і феномену традиції є **актуальними** для сучасного літературознавства, і вивчення рідівського підходу дозволить розширити воз-

возможности теоретического осмысления этого явления современной наукой о литературе, выявить специфику освоения европейской культурной традиции английским литературоведением. Теория традиции Г. Рида анализируется на материале его литературно-критических и социокультурных работ. В разное время к изучению критического наследия Г. Рида обращались отечественные (А. С. Козлов, Т. Н. Красавченко) и зарубежные (Дж. Заслов, В. Харди) ученые. **Целью** данного исследования является анализ взглядов Г. Рида на феномен литературной традиции, определение содержания и специфики понятия «романтическая традиция поэтического творчества».

Отличительной особенностью ридовской теории является противопоставление логического способа познания мира интуитивному. Это противопоставление носит у критика методологический характер и является основой для последующего противопоставления не только классицизма и романтизма, но и поэтического творчества непоэтическому, органической формы абстрактной, личности поэта характеру. Традиция английской поэзии «выводится» Г. Ридом на основе разработанной им теории, утверждающей приоритет романтического типа художественного творчества. Критик предлагает ряд критериев, принципиально отличающих поэтическое творчество и касающихся *формы произведения, личности художника, самого процесса художественного творчества*.

Форма художественного произведения может быть, по его определению, органической или абстрактной. «Органической» Г. Рид называет форму, которая возникает в момент рождения произведения и «объединяет в жизненном единстве структуру и содержание» [1, с.19]. Когда «органическая» форма закрепляется и стабилизируется в качестве устойчивой модели, теряется связь с динамикой возникновения произведения. В результате структура и содержание оказываются искусственно разорваны, и полученную форму Г. Рид называет «абстрактной». Таким образом, по Г. Риду, «органическая» форма соответствует романтическому направлению в искусстве, а «абстрактная» – классическому в любом историческом цикле культурного развития. Переход от «органической» формы к «абстрактной» происходит, когда период «напряжения и интенсивности» сменяется периодом «устойчивости и насыщения». При этом «классическое» направление у Г. Рида неизбежно ассоциируется с упадком культуры. Принцип «органической» формы он называет «самым основным и жизненным принципом поэтического творчества» [1, с. 20]. Перед современной поэзией критик ставит задачу возродить этот принцип и таким образом продолжить традиции романтической поэзии.

Автор произведения может быть «личностью», а может – «характером». Последнему присущи твердость, стабильность, приверженность однажды сформировавшимся моделям. Он не подвержен впоследствии изменениям и эмоциональному влиянию, это некий «неличный идеал». Личность же, напротив, гибка, отзывчива, способна чутко реагировать и откликаться на происходящие в мире изменения. «Идеальной будет личность, всегда способная адаптировать свое бытие к движению своей мысли, и чья мысль всегда характеризуется универсальностью» [2, с. 32]. Развивая это положение, Г. Рид приходит к выводу, что классическое искусство создано художниками, обладающими «характером», а романтическое – «личностью».

Что касается самого процесса поэтического творчества, то настоящая поэзия, по убеждению критика, рождается только при определенном состоянии души, стремящемся к поэтическому выражению и несовместимому с прозаическим. Выбор классической или романтической направленности происходит, по мнению критика, в процессе создания поэтического произведения, который состоит из двух этапов: «мгновенный и первичный, который всегда был известен как вдохновение и который с точки зрения психологии можно описать как доступ к глубинным слоям бессознательного; и вторичный этап обработки, в ходе которого

первичным восприятиям и интуитивным озарениям художника придается тот вид, который соответствует упорядоченной организации социальной реальности» [3, с. 228]. Между этими этапами имеет место процесс анализа (*contemplation*), когда сознание выступает в роли цензора. И здесь важна роль так называемого общего направления индивидуальной мысли, убеждений поэта, которые, в конечном итоге, определяют классическое или романтическое направление творчества. В терминах психоанализа Г. Рид интерпретирует это как усиленный или ослабленный контроль со стороны «сверх-я». В эссе «Сокол и голубь» Г. Рид так высказался об отличии романтизма от классицизма: «Романтизм и классицизм определяются не эпохой или стилем, а психологическим отношением к процессу художественного творчества: с одной стороны – вдохновение, отвага и оригинальность; с другой – подражание, следование правилам и нерешительность» [4, с. 250].

Традицию создания такой поэзии Г. Рид считает «главной традицией английской поэзии, которая началась с Чосера и достигла своей вершины в творчестве У. Шекспира» [2, с. 45]. Прервалась она «так называемой классической фазой английской поэзии, кульминацией которой стало творчество А. Поупа, а затем была вновь восстановлена Вордсвортом и Кольриджем, в некоторой степени развита Браунингом и Дж. М. Хопкинсом, а в наши дни продолжена такими поэтами, как У. Оуэн, Э. Паунд и Т. С. Элиот» [2, с. 45]. Традиция, отстаиваемая Г. Ридом, противостоит классической, как «естественная и оригинальная, творческая сила противостоит оковам академизма и педантизма» [2, с. 50]. Период, который Г. Рид называет «классической фазой английской поэзии», характеризуется доминированием стиля, названного Дж. Драйденом «*wit-writing*». Это поэзия, создаваемая «намеренно», с помощью направленных интеллектуальных усилий и «красноречивого» оформления. Однако подобное искусство не является поэзией, а представляет собой не что иное, как проявление остроты ума, умение красиво оформить продукт авторского воображения. У. Вордсворт, по мнению Г. Рида, был первым, кто в полной мере осознал эту разницу и сумел «освободить себя и всю традицию английской поэзии от тирании «*wit-writing*», длившейся почти полтора века» [2, с. 47], вернув поэзии спонтанность и свободу выражения. Начатая У. Вордсвортом борьба с «*wit-writing*» была продолжена, считает Г. Рид, Т. Халлом и Э. Паундом.

О свободе в творчестве Г. Рид говорит словами С. Т. Кольриджа: «Ни одно произведение настоящего гения не требует какой-либо устойчивой, определенной формы. Как бы ни писал гений, мы не можем назвать его творчество хаотичным; гениальность состоит именно в том, чтобы творить согласно своим собственным законам» [2, с. 41]. Но «творить по своим собственным законам» вовсе не означает для Г. Рида, что каждое последующее поколение поэтов должно чувствовать себя ниспровергателем и бунтарем. В отличие от Т. С. Элиота Г. Рид ничего не говорит о сознательном освоении и наследовании литературной традиции. С одной стороны, он утверждает ее наличие (традиция английской поэзии от Чосера до Спенсера), с другой – приводит в пример Шекспира, соглашаясь с утверждением последнего о том, что «для самого поэта традиция – ничего не значащая абстракция» [2, с. 117]. Глупо, считает критик, отказываться от опыта, воплощенного в поэзии прошлого, но еще глупее игнорировать опыт настоящего, стремясь сохранить ненужный академизм. Шекспира Г. Рид называет поэтом, свободным от убеждений и влияний культуры, обладавшим обостренной чувствительностью, творившим и жившим по своим собственным законам. Критик не отрицает также и влияния общественно-исторических факторов на художника, утверждая, что сама эпоха (по крайней мере, современная ему эпоха – XX век) несет в себе определенные черты романтизма или классицизма и таким способом определяет ведущую традицию.

Возможность существования и основу традиции Г. Рид видит в способности поэзии выражать дух времени, кристаллизовать мудрость эпохи, формулировать

«новые жизненные концепции». Ритм в поэзии должен согласовываться с ритмом жизни, и в этом согласовании – ключ к тому, чтобы сохранять и воплощать «дух времени». Строительным материалом живого языка Г. Рид считает идиомы, называемые им «живыми организмами речи». Идиомы и являются «первичными ритмами», обладающими устойчивым интонационным рисунком. Кроме того, идиомы возникают в живой речи, являются непосредственным отражением явлений современной жизни, откликом на окружающую действительность и несут в себе ее ритмы. Но все же ритм остается для Г. Рида только инструментом искусства, и критик остается верен своей личностно-ориентированной теории: настоящая поэзия рождается свободно и спонтанно из сочетания ума и чувствительности.

В духе разработанной им романтической теории поэзии Г. Рид решает вопрос о новаторстве. В эссе, посвященном Дж. Хопкинсу, критик утверждает, что влияние поэта может быть двояким: «техническим», то есть затрагивающим формальную сторону поэтического творчества путем введения новых приемов и методов, и «духовным», которое влияет на взгляды, философские убеждения поэта и читателей. Критерии, безусловно, правильные, но слишком общие и открывающие широкие возможности субъективного толкования. Это доказывают выводы самого Г. Рида например «обостренная чувствительность Дж. Хопкинса, несомненно, повлияла на восприимчивость всех, кто был знаком с его поэзией», или вывод о влиянии таки инноваций поэта, как «скачущий ритм», и широкое использование аллитерации на манеру творчества современных поэтов [2, с. 143]. Английский литературовед так и не берется определить, в чем же заключается прямое влияние творчества Дж. Хопкинса, но называет его «наиболее жизненным поэтом нашего времени» за его способность чувствовать «ритмы современной жизни, музыку нашего существования и трагедию судьбы» [2, с. 144].

В эссе, посвященном творчеству Дж. Свифта, новаторство писателя и поэта, по его мнению, проявилось «не столько в отсутствии всех условностей, сколько в изобретении новых (правил. – Т.М.)» [2, с. 170], подтверждая мысль о том, что необходимое качество таланта – способность создания новых форм взамен старых. Р. Браунинг «расширил границы поэзии и привнес в нее определенные категории содержания, как те, что воплощены в его драматических монологах и его психологических исследованиях в целом» [2, с. 48]. Его влияние можно описать как тенденцию поощрять «объективное отношение у поэта». Среди тех, кто внес вклад в развитие поэтической традиции, Г. Рид называет Уитмена, Йетса, Хулма и Э. Паунда.

Характерно, что, решая проблему традиции и новаторства в английской поэзии, Г. Рид и Т.С. Элиот практически одновременно обращаются к творчеству поэтов-метафизиков. Т.С. Элиот написал эссе «Поэты-метафизики» в 1921 г., а Г. Рид – двумя годами позже, в 1923 г., назвав работу «Природа метафизической поэзии». Его работа наглядно иллюстрирует значение, которое Г. Рид придавал мысли в поэзии, способности поэта отразить в произведении знание о мире. Критик определяет метафизическую поэзию как «поэзию универсалий», «эмоциональное постижение мысли» [2, с. 70] и считает, что метафизика сама по себе поэтична, что одновременно существует «абстрактная мысль и чувство для этой мысли, выраженное в поэзии» [2, с. 81]. Метафизической в этом смысле он считал поэзию Дона, Чепмена, Данте, Кавальканти, Вордсворта.

Т. С. Элиот обращается к теме метафизической поэзии с целью определить место поэтов-метафизиков XVII в. в литературной традиции Англии. Его определение метафизической поэзии во многом созвучно ридовскому: он отмечал, что метафизическую поэзию характеризует единство мысли и чувства. Также весьма схожи размышления двух критиков о процессе творчества поэта-метафизика и роли его личности в этом процессе. Оба считают принципиально важным качеством поэта умение осуществить отбор и последующий синтез материала произ-

ведения, создать нечто совершенно новое на основе уже существующего и придать произведению эмоциональную целостность, то есть выразить в произведении чувство, родившееся как отклик на мысль. И Г. Рид, и Т. С. Элиот говорят о нарушении единства мысли и чувства в поэтическом творчестве как о крайне нежелательном явлении, губительном для истинной поэзии.

Единодушно они отмечают тесную связь метафизической поэзии XVII в. с современностью, считая ее одним из наивысших и наиболее универсальных проявлений поэтического творчества. Оба обращаются к современным поэтам с призывом чутко и с пониманием реагировать на сложность современного мира. Т. С. Элиот так формулирует задачу поэтов современности: «Наша цивилизация является весьма сложной и разнообразной... Поэт должен становится все более и более эрудированным, символическим, иносказательным, чтобы заставить язык выразить свои мысли» [5, с. 178]. Г. Рид, в свою очередь, призывает поэта в полном объеме впитывать в себя ту среду, в которой он находится. Пищей для его ума могут послужить открытия науки, в особенности физики, так как у науки, по мнению Г. Рида, и метафизической поэзии один идеал – «удовлетворение разума».

Сравнивая подходы двух выдающихся литературоведов своего времени к решению проблемы традиции, можно отметить, что она решается обоими критиками путем интерпретации понятий «классицизм» и «романтизм». И Г. Рид, и Т. С. Элиот чувствовали необходимость пересмотра существовавшего еще с начала XIX в. довольно условного разграничения классического и романтического. Несмотря на различия (порой радикальные) их подходов к решению этой проблемы, становится очевидно, что их объединяет убеждение в том, что важна не столько литературная эпоха, сколько «особый тип художественного мышления, обладающий всеохватностью, универсальностью, зрелостью и цельностью, – качествами, вовсе не являющимися достоянием лишь какого-то определенного периода в истории литературы или какого-то одного художественного направления» [6, с. 5]. В эссе, посвященном творчеству Дж. Свифта, Г. Рид преодолевает категоричность собственного подхода к определению «классицизм-романтизм» и дает более справедливую оценку классическому искусству. Так, он предлагает различать «традиционный классицизм», представителем которого считает Драйдена, и «естественный классицизм», заключающийся в попытках найти новые формы для выражения нового содержания. И такой подход гораздо ближе к критериям, предложенным Т. С. Элиотом, – зрелость и универсальность, к разграничению классики истинной и поддельной. Оба критика неоправданно сужают исторические границы классицизма: Г. Рид, когда утверждает, что классическое направление формируется в периоды стабильности и покоя и сигнализирует об утрате связи с динамикой возникновения произведения; Т. С. Элиот, – когда утверждает, что классику рождает лишь цивилизация, достигшая «полноты развития». Но очевидно, что наиболее ценные произведения искусства для обоих критиков – всегда «порождение зрелой мысли».

И Т. С. Элиот, и Г. Рид особенно остро чувствовали необходимость выработать критерии оценки поэтических произведений в эпоху, отмеченную необычайным разнообразием творческих устремлений, установкой на эклектизм и субъективность, претензиями отдельных движений и направлений на роль современной классики. Т. С. Элиот предложил следующее определение: «Совершенна та классика, в которой угадывается дух всего народа и которая не может иначе проявиться в языке, как выразив этот дух полно и целостно» [6, с. 149]. Сходные мысли находим у Г. Рида, говорившего как о совершенной о такой поэзии, которая способна выражать дух времени, вбирать в себя мудрость эпохи, формулировать «новые жизненные концепции».

Библиографические ссылки

1. Read H. Form in Modern Poetry / H. Read. – L. : – Bradford Vision, 1957. – 85 p.
2. Read H. Collected Essays in Literary Criticism / H. Read. – L. : Faber & Faber, 1938.
3. Read H. The True Voice of Feeling / H. Read. – L., 1968. – 382 p.
4. Read H. The Innocent Eye / H. Read. – NY, 1947. – 268 p.
5. Eliot T.S. On Poetry and Poets / T.S. Eliot. – Boston, 1986. – 262 p.
6. Томас Стернз Элиот. Назначение поэзии. – М.: ЗАО «Совершенство», 1997. – 352 с.
7. Денисова Т.Н. Т. С. Элиот и его элитарная культурология / Т. Н. Денисова // Элитарные представления об искусстве и современный мир. – К. : Наукова думка, 1980. – С. 55–99.
8. Козлов А. С. Литературоведение Англии и США XX века / А. С. Козлов. – Симферополь, 1994. – 256 с.
9. Красавченко Т. Н. Английская литературная критика XX века / Т. Н. Красавченко – М., 1994. – 282 с.
10. Ушакова О. М. Европейская культурная традиция в творчестве Т. С. Элиота : автореф. дис. ... д-ра филол. наук: спец. 10.01.03 «Литература народов стран зарубежья» (европейская и американская литература) / О. М. Ушакова. – М., 2007.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

УДК 821.111 – 193.3.09

Т. Ю. Миронова

Днепропетровский национальный университет железнодорожного транспорта

ПОЭЗИЯ П. МАЛДУНА 70-х – НАЧАЛА 90-х ГОДОВ XX ст. В ОЦЕНКЕ ЗАРУБЕЖНОЙ КРИТИКИ

Проаналізовано критичні відгуки про поезію П. Малдуна (70-х – початку 90-х років XX ст.) в зарубіжній пресі і визначено передумови становлення та особливості розвитку творчості сучасного поета.

Ключові слова: зарубіжна критика, поезія, П. Малдун, постмодернізм, література сучасної Північної Ірландії, поети Ольстера.

Проанализированы критические отзывы о поэзии П. Малдуна 70-х – начала 90-х годов XX ст. в зарубежной печати и определены предпосылки становления и особенности развития творчества современного поэта.

Ключевые слова: зарубежная критика, поэзия, П. Малдун, постмодернизм, литература современной Северной Ирландии, поэты Ольстера.

The article deals with a variety of critical viewpoints of P. Muldoon's poetry (in the 70's –early 90's of the XX c.), widely covered in the foreign press. The origins and the development of P. Muldoon's poetry are considered.

Key words: literary criticism, poetry, P. Muldoon, postmodernism, the contemporary literature of Northern Ireland, Ulster poets.

Актуальность темы «Поэзия П. Малдуна 70-х – начала 90-х годов XX ст. в оценке зарубежной критики» определяется степенью разработанности научных проблем, связанных как с историей зарубежной критики конца XX – начала XXI в., так и с творчеством современного писателя Северной Ирландии и США Пола Малдуна, и обусловлена отсутствием комплексных работ в отечественном литературоведении по данному вопросу. Назрела необходимость проследить соотношение постмодернистских и традиционных черт в оценке зарубежной критики,

проанализировать литературную полемику по вопросу о роли писателя в англо-ирландской литературе. Западная критика продолжает отзываться о творчестве современного поэта, так как по сей день не подведены итоги всех дискуссий о поэтических произведениях П. Малдуна. Объектом исследования являются критические отзывы о творчестве П. Малдуна 70-х – начала 90-х годов XX ст. в зарубежной печати. Предмет исследования – особенности восприятия поэтических сборников П. Малдуна британскими и американскими критиками, основные тенденции и особенности развития зарубежной критики конца второй половины XX – начала XXI в.

Цель данной статьи – проанализировать критические отзывы о поэзии П. Малдуна 70-х – начала 90-х годов XX ст. в зарубежной печати, определить предпосылки становления и особенности развития творчества современного поэта.

Западная критика единодушно называет Пола Малдуна, автора многочисленных поэтических сборников, одним из наиболее значимых постмодернистских поэтов Великобритании (Северной Ирландии), Ирландии и США. Ему присуждены: премия Т. С. Элиота (1994), Международная поэтическая премия Гриффина (2003), Пулитцеровская премия (2003), Шекспировская премия (2004), Аспеновская поэтическая премия (2005), Европейская поэтическая премия (2006) и др. Поэт, профессор Пристонского университета, Пол Малдун живет в США и активно занимается творчеством, при этом не теряя осознания своей национальной сущности ирландца-католика.

О возрастающем интересе к плодотворной поэтической деятельности П. Малдуна свидетельствуют монографии британских и американских критиков: К. Уиллса (Wills Clair, «*Reading Paul Muldoon*» (1998), Т. Кэндалла (Kendall Tim, «*Paul Muldoon*» (1996), Дж. Холдриджа (Jefferson Holdridge, «*The Poetry of Paul Muldoon*» (2008), а также целый ряд статей других литературоведов, опубликованных в книге «*Paul Muldoon: Critical Essays*» (2004) под редакцией Т. Кэндалла и П. МакДональда. Несмотря на то, что Пол Малдун в 1987 г. иммигрировал из Северной Ирландии в США, в западной литературоведческой критике его рассматривают в культурно-историческом контексте Северной Ирландии и отмечают преемственность литературной традиции Ирландии. Творческий путь Пола Малдуна западноевропейские критики условно разделяют на два этапа: с 1969 по 1987 г., до отъезда в США – публикация поэтических сборников «*New Weather*» (1973), «*Mules*» (1977), «*Why Brownlee Left*» (1980), «*Quoof*» (1983), «*Meeting The British*» (1987); с 1990 г. по настоящее время – *Madoc: «A Mystery»* (1990), «*The Annals of Chile*» (1994), «*Hay*» (1998), «*The Prince of the Quotidian*» (2000), «*Moy Sand and Gravel*» (2002), «*Horse Latitudes*» (2006) и т.д.

Поэзия П. Малдуна формировалась в условиях ольстерского кризиса (тревожные 70-е годы XX столетия), углубившегося конфликта между протестантами и католиками, когда применение тактики террора со стороны ИРА и ее вооруженное столкновение с юнионистами, сопровождавшееся взрывами пластиковых бомб, уличными перестрелками, убийствами мирных жителей, стали обыденным явлением на улицах Белфаста и Дерри. Североирландских поэтов двух поколений (Ш. Хини, М. Лонгли, Д. Мэхона, П. Малдуна, Т. Полина, К. Карсона, М. МакГикан) объединяла тема социального и политического насилия, но в художественной практике каждый поэт шел своим путем. По мнению ирландского поэта и литературоведа Ш. Дина, современная североирландская литература полностью «освобождается от мифов и легенд» и выбирает новые способы выражения, чтобы «противостоять тому явлению, которое мы назвали безнадежно несоответствующим словом – насилие» [1, с. 154]. Исходя из исторически сложившейся ситуации Ольстера, современную североирландскую поэзию литературоведческая школа Ш. Дина и Ф. Дея стала рассматривать вместе с политической прозой Северной Ирландии в ракурсах постколониальной теории. Критики

отрицали традиционное утверждение о том, что поэзия Северной Ирландии имеет отдельный, внеисторический статус со своими эстетическими особенностями художественной интерпретации и ее доминирующей субъективностью. Постколониальная критика отвергала идею ирландского поэта Ш. Хини о том, что поэзия Северной Ирландии является гуманистической защитой, восстанавливающей культурно-разбитую «самость» в условиях грубого социального насилия. Но другая школа литературоведов, называющих себя «ревизионистами» – Эдна Лонгли, Питер МакДональд, Геральд Дэйве – выступали против постколониалистов и тех, кто занимался поисками когерентной теоретической нарративности в толковании североирландской поэзии. «Ревизионисты» обратились к трудностям интерпретации поэтических деталей, связанных с риторикой постмодернизма.

В кругу западных критиков поэзии Северной Ирландии выделяется американский литературовед Джонатан Хавстадер. В исследовании *«Tongue of Water, Teeth of Stones. Northern Irish Poetry and Social Violence»* (1999) он предлагает альтернативный подход к интерпретации североирландской поэзии, исследуя ее художественные законы внутренних конфликтов, вызванные политическим насилием. Он пытается переориентировать читателя на лирический голос, на говорящую «самость», которая идет вразрез с постмодернистским методом, рассматривающим тексты как совокупность языковых единиц, не связанных с когерентными персональными источниками. Дж. Хавстадер убежден, что нужно прислушаться к лирическому «Я», чтобы лучше понять мощь и эстетическое значение североирландской поэзии в контексте политически сотрясаемой культуры. Он отмечает, что «поэты Северной Ирландии не пытаются выразить свою скрытую политическую позицию, но стараются освободить лирическое «Я» от истории, оказывающей на него давление» [3, 3]. Он пытается связать стилевое своеобразие североирландской поэзии с эволюцией лирического «Я», поэтической самости. В западноевропейской критике, по мнению Хавстадера, выделяются два поколения поэтов, объединенных темой социального и политического насилия, но отличающихся художественными решениями в изображении лирического голоса, лирического «Я», находящегося в эпицентре сектарианского конфликта. К первому, старшему поколению Дж. Хавстадер относит католика Ш. Хини, протестантов М. Лонгли, Д. Мэхона, которые придерживаются ментальности свободного модернизма с его унифицированным сознанием. Второе поколение, к которому критик относит католика П. Малдуна, протестанта Т. Полина, католиков К. Карсона, М. МакГикан, живет в философском и стилистическом мире постмодернизма, где лирическое «Я», идеалы, традиции и дискурсы распадаются на множество фрагментов. Художественные пути изображения лирического «Я» разные, но все они увлечены созданием «самости», «обеспокоенной самости», как говорит Дж. Хавстадер, – «ее чувствами, мыслями, ее происхождением и развитием в хаосе социального насилия» [3, с. 4].

Среди современных поэтов Ольстера критик особо выделяет Пола Малдуна. «Читатель, посещая Ирландию Малдуна», – пишет Хавстадер, – «сталкивается постоянно со взрывами, убийцами, жертвами террористических актов или схваток, которые неидентифицируемы историческими координатами или необъяснимы поэтической рефлексией» [3, с. 139]. Коллизии внутри страны напористо вторгаются в художественную форму стихотворений П. Малдуна, искажая знакомые клише региональных и национальных дискурсов и манифестируя постмодернистскую технику фрагментации. Дж. Хавстадер отмечает, что П. Малдун живет в философском и стилистическом мире постмодернизма, где лирическое «Я», идеалы, традиции и дискурсы распадаются на множество фрагментов. Стихи П. Малдуна парадоксально передают недостижимость того чувства «самости» личности, которое лирический герой желает постичь, провозглашая, по словам критика, социальное насилие «фрагментарным языком и стилем» [3, с. 142]. Языковая «фрагментация» в поэзии П. Малдуна стремится охватить мир во всех его связях, тя-

готее к аллюзивному, пародийному модусу повествования. По мнению Дж. Хавстадера, «любовь к новаторству и стилистический оптимизм П. Малдуна служит тому, чтобы «наложить повязку» на пессимизм, если не для исцеления, то по крайней мере для того, чтобы спрятаться» [3, с. 142]. В процессе анализа Дж. Хавстадер приходит к выводу, что именно самоирония, юмор высочайшего мастерства освобождают собственную «самость» от политического насилия.

Дальнейшие исследования творчества Пола Малдуна в зарубежной печати неразрывно связаны с риторикой посмодернизма, которая, по словам П. МакДональда, «противостоит и ловко ускользает от всех категорий достоверности – будь то персональная или литературная история, эстетическое или политическое позиционирование» [6, с. 1]. Концепция свободного перемещения «означающего» в пространстве истории и культуры как основная методологическая установка постмодернизма – вот что характеризует, по мнению критиков, «языковой мистицизм» поэзии П. Малдуна. Коммуникативная природа поэтического слова превращает поэзию, с точки зрения Э. Лонгли, в «глубокую форму социолингвистики» (*'a profound form of socio-linguistics'*), «механизм ловушки» (*'mechanism or the trap'*), который раскрывается посредством исследования структур языка [4, с. 155]. Поэзия П. Малдуна 80-90-х годов XX ст. (сборники: *Why «Brownlee Left»* (1980), *«Quoof»* (1983), *«Meeting The British»* (1987), *«Madoc: A Mystery»* (1990) поражает своими «слоеными» концептами, аллюзивностью и остроумием, постмодернистскими приемами пародии и пастиша (*'postmodern parody and pastiche'*), которые, по словам критика Н. Конкорана, «децентрируют субъективизм, обращая его в текстуальную структуру, где стираются границы между высокой и низкой культурой» [7, с. 12].

Западные критики вполне справедливо рассматривают П. Малдуна как *'difficult poet'* (К. Уиллс, Т. Кендалл, П. МакДональд и др.). Поэзии П. Малдуна свойственно цитатное мышление, источники которого практически невозможно проследить. Зарубежные исследователи находят в творчестве поэта «почерк» поэзии Дж. Донна, Дж. Байрона, Л. МакНиса, Р. Фроста, У. Одена, У. Йейтса, Ш. Хини, влияние прозы Л. Стерна, Р. Стивенсона, Г. Мелвилла, Дж. Джойса, Дж. Свифта. В более поздних сборниках 90-х годов прослеживается влияние песенных репертуаров фольклорного рока Л. Кохена (*«Suzanne»*, *«Bird on the Wire»*, *«Joan of Arc»*), а также Б. Дилона, Б. Спрингстена, Р. Саймона, Дж. Митчелла, У. Цевона. П. Малдун «отказывается», по мнению Ш. Дина, «быть втиснутым в любые ожидаемые процессы, заданные нарративными категориями, к которым обращается поэт» [2, с. 244]. П. Малдун виртуозно смешивает, казалось бы, несовместимые вещи: автобиографию с мифологией индейцев Северной Америки, наркотическими галлюцинациями, фантазмагорическими картинами политической ситуации современной Северной Ирландии, ссылками на современное искусство и поп-культуру (сборник *«Quoof»*, 1983). Но органическое голосоведение несовместимых вещей освобождается от тяготеющего над ним груза гетерогенности в ироническом модусе повествования; это придает поэзии уникальную легкость, способность «воспарять в небеса». Друг и учитель П. Малдуна поэт Ш. Хини однажды описал технику П. Малдуна как *'walking on air'* [8, с. 10]. Несомненно, поэт стремится к чистой форме, прозрачности образов и конденсированности высказывания. **Об этом он сам заявил в одном из интервью:** *«What I'm interested in doing, usually, is writing poems with very clear, translucent surfaces, but if you look at them again, there are other things happening under the surface. And I am interested in poems that go against their own grain, that are involved in irony, that seem to be saying one thing but in fact couldn't possibly be saying that. I am interested in what's happening in those areas, and I do try to control that and hope that I have controlled it.»* (*'Paul Muldoon' in Contemporary Authors Online, Thomson Gale, 2004*).

Возможно, прав был Ш. Дин, называя поэзию П. Малдуна «поэзией отрицания» (*'poetry of denial'*). Ш. Дин указывает на желание поэта освободить поэзию

от шаблонов: «*he turns his poetry into a magical process of shape changing, allowing words to exist and then to fade before conceding to other worlds*» [2, с. 244]. Многие критики отметили сложность языковой поэзии Малдуна, уделив особое внимание изобретательности игры слов, каламбуров, использованию неологизмов, комических элементов, уникальных полурифм («отклоненных» рифм), инновационные решения в строфике различных жанровых форм. Высоко оценена постмодернистская техника смешивания различных литературных жанров с элементами массовой культуры. Однако исследователи находят некоторые поэтические работы П. Малдуна «неясными», «намеренно недоступными», «герметично закрытыми» и «искусственными» [5]. Сборник стихов «*Madoc*», в частности, был подвергнут критике за применение слишком стилизованной структуры [5].

Одной из последних фундаментальных работ по изучению поэзии П. Малдуна является монография «*The Poetry of Paul Muldoon*» (2008) американского литературного критика Дж. Холриджа. Критик пытается осуществить комплексное исследование творческого наследия поэта и затрагивает сложные вопросы метафизической значимости в искусстве поэтического слова П. Малдуна. Автор монографии стремится раскрыть важную роль американской эстетики в творчестве поэта.

В целом в западной критике П. Малдуна рассматривают как весьма оригинального поэта, который поднимает сложные вопросы, касающиеся природы современной поэзии, истории культуры, национальной принадлежности и самоидентичности.

Библиографические ссылки

1. Ирландская литература XX века: взгляд из России: спец. выпуск журн. «Диалог» /отв. ред. Е.Ю. Гениева; сост. И.Н. Васильева, Ю.Г. Фридштейн. – М.: Рудомино, 1997. – 317 с.
2. Deane Seamus. *Celtic Revivals: Essays in Modern Irish Literature*. – L. and Boston: Faber and Faber, 1985.
3. Hufstader J. Tongue of water, teeth of stones: Northern Irish poetry and social violence. – The University Press of Kentucky, 1999. – P. 139–187.
4. Longley Edna. *The Living Stream: Literature and Revisionism in Ireland*. – Newcastle-upon-Tyne: Bloodaxe Books, 1994.
5. Muldoon Paul (Vol. 166) – Introduction [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.enotes.com/contemporary-literary-criticism/muldoon-paul>.
6. Paul Muldoon: Critical Essays. Edited by Tim Kendall and Peter McDonald. – Liverpool University Press, 2004
7. Paul Muldoon Poetry, Prose, Drama. A Collection of Critical Essays. Edited by Elmer Kennedy-Andrews. – Colin Smythe, 2006
8. Wills Clair. *Reading Paul Muldoon*. – Newcastle upon Tyne: Bloodaxe Books, 1998.

Надійшла до редколегії 6.11.2012 р.

УДК 821.111-311 «18»

Т. Н. Потницева

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

ПОЭТИКА ЮМОРИСТИЧЕСКОГО РАССКАЗА Э. ПО

Досліджено своєрідність жанру гумористичного оповідання у творчості Е. По. У поезиї його ранніх та пізніх творів «малой форми» відзначено ті прикмети жанру, які будуть блискуче втілені в художній практиці М. Твена, Б. Гарта, О. Генрі та інших американських письменників наступних епох.

Ключові слова: гумористичне оповідання, готичне, романтичне, американський колорит, теорія ефекту.

Исследуется своеобразие жанра юмористического рассказа в творчестве Э. По. В поэтике его ранних и поздних произведений «малой формы» отмечены узнаваемые приметы жанра, которые с блеском будут воплощены в художественной практике М. Твена, Б. Гарта, О. Генри и других американских писателей последующих эпох.

Ключевые слова: юмористический рассказ, готическое, романтическое, американский колорит, теория эффекта.

The specificity of the genre of humoristic short story in E.Poe's creative art is investigated. The poetics of his early and late works of «short form» reveals the recognizable genre signs which will be brilliantly embodied in the works by M. Twain, B. Harte, O.Henry and other American writers of the following epochs.

Key words: humoristic short story, Gothic, Romantic, American coloring, theory of effect.

Едва ли кто возразит против того, что слава и успех Э. По были определены той стороной его творчества, которая в большей мере очаровывала и впечатляла его читателей. А именно – мастерством создания напряженной эмоциональной атмосферы страха, ожидания смерти; необычайной силой воображения, которая увлекала вглубь мистических историй; виртуозным созданием цветового и звукового символа, усиливающего ожидаемый эффект от прочитанного. Такое традиционное восприятие творчества американского писателя определили и направления в его литературоведческом исследовании¹. Однако многие ученые и почитатели Э. По высказывали предположение о неоднозначности и многоуровневой поэтике его творений, о некоей непостижимой глубине смыслов, «сверхзадаче», которая сопротивляется извлечению на поверхность» [25, с. 147]. Ярким подтверждением тому служит история русских и украинских переводов одного из самых известных стихотворений Э. По – «Эльдорадо» – своеобразного полигона для многих переводчиков, которым так и не удалось достичь адекватности в передаче ускользающего смысла поэтического произведения [2, с. 53–60; 22]. Как известно, большую роль в создании традиционного (канонического) взгляда на творчество Э. По сыграл не столько душеприказчик поэта, Гризуолд, сколько популяризатор творчества писателя в конце XIX в. Шарль Бодлер. Французский поэт искал и находил в нем свое и, по словам Ю. В. Ковалева, «оторвал Э. По от Америки и противопоставил их друг другу как явления несовместимые» [12, с. 61].

В противовес такому восприятию существует и иная точка зрения («контр-легенда» [12, с. 62]), согласно которой Э. По предстает как типичный американец, отразивший в своем творчестве дух и нравы своей страны. Но и та и другая позиции в своей абсолютизации оказываются однозначными, не раскрывающими всю сложность и смысловую насыщенность произведений и замысла писателя, пребывавшего в постоянном поиске нового – содержания, формы и идеи, «еще не до конца сформулированной» [12, с. 63]. В каком-то смысле Э. По предстает «фронтирsmеном», творящим на границе нового и старого, традиции и эксперимента. При всей своей уникальности такой «пограничный» творческий процесс обладает динамичностью и потенциальной готовностью к дальнейшим художественным преобразованиям. Эта динамика отторгает конечные и однозначные суждения исследователя, который всегда в проигрыше по отношению к творчеству американского писателя. К сожалению, и самые последние работы об Э. По, при всех оговорках их авторов о новизне и противоречивой сложности творчества писателя, вписываются в традиционную схему оценок и суждений. Представленный, к примеру, анализ «Ворона» в российском академическом издании [25, 147–359] на-

¹Подробный обзор литературоведческих работ дается в статье В. И. Чередниченко: Чередниченко В.И. «Ворон» Эдгара По: мир как вопрос [25, 147–359].

вряд ли можно назвать «новым словом»². При всей кажущейся новизне методики исследования – мифокритики [21, с. 52–60] – авторы ее остаются в рамках традиционного понимания сути творчества американского поэта и его художественного метода.

Попытка иного взгляда на художественные поиски писателя и замысел его произведения вызывают порой скептические суждения исследователей. В. И. Чередниченко, к примеру, считает, что в таком случае литературоведы стремятся увидеть в американском поэте «Сальери, а не Моцарта» [25, с. 171]. Но почему в человеке одно не может ужиться с другим, как это часто бывает в жизни?

Суть фронтирности творчества и художественного сознания Э. По заключается в соединении, казалось бы, несоединимого – высокого пафоса и пародии, глубокой печали и самоиронии, интуитивного прозрения и математического расчета. Все у него, как скажет Цветан Тодоров, обладает «двойным смыслом» [24, с. 100].

Задолго до книги Тодорова (издана в 1987) об игровой/карнавальной стихии творчества Э. По писал М. Бахтин, позже А. М. Зверев. На рубеже XX и XXI вв. с особой убедительностью об этом заговорила петербургская исследовательница-американист Э. Ф. Осипова. В понимании ученого «поразительная сложность» писателя обусловлена сосуществованием рационализма, интуитивизма и «юмористической стихии в духе небылиц Среднего Запада» [16, с. 82], что отнюдь не отменяло и иную сторону его творчества, традиционную для восприятия читателей и исследователей. Но, как с сожалением отмечает Э. Ф. Осипова, яркая сторона поэтики Э. По – язвительная пародия, стилизация, игровое начало, которые «предвосхищают произведения О. Уайльда и Гюисманса» [16, с. 82], – долгое время не привлекая внимание американистов. «Прорыв», который был сделан еще в 1920 –х гг. книгой Томсона (Thomson G.R. Poe's fiction. Romantic irony in the Gothic tales), не находил широкого отклика³.

Истоки ироничного и насмешливого Э. По Э. Ф. Осипова искала в полемике поэта с трансценденталистами. Касалась эта полемика самого подхода к искусству: «морального и эстетического» [16, с. 112]. Отстаивая второй, Э. По освобождал искусство для эксперимента, для свободной стихии Слова, которому давалась возможность вольно плыть по течению, заданному воображением художника.

Многообразие жанрово-стилевых экспериментов американского писателя позволяет обратить внимание и на жанр юмористического рассказа, который в контексте изучения его творчества еще не стал объектом специального исследования⁴.

Поддерживая убежденность Т. Н. Денисовой в том, что современной американистике присуща «тенденція «перечитування» текстів, перекреслювання літературних карт, переформатування оцінок» [7, с. 25], попробуем заново перечитать наиболее показательные для юмористического жанра рассказы Э. По. Среди них один из ранних – «Как написать рассказ для «Блэквуда» (How to Write a Blackwood Article, 1838), а также написанный в последний год жизни – «Как была набрана одна газетная заметка» (X-ing a Paragrab, 1849)⁵.

² Стоит все же отметить то новое, что выделяет в художественных поисках Э. По автор статьи. В «Философии творчества», в предлагаемой автором логической реконструкции текста с привлечением данных лингвистики, В. И. Чередниченко видит «прообраз новейших исследований в области поэтики» [25, С. 161].

³ На постсоветском пространстве об «ином» Э. По размышляла, кроме Э. Ф. Осиповой, Н. А. Шогенцукова [26, 42–50].

⁴ Справедливости ради отметим, что палитра американского юмора в антологии А. Ливерганта [3] украшена и некоторыми рассказами Э. По, которые представляют его позднее творчество.

⁵ Рассказы, не отмеченные особо, приведены в переводе З. Е. Александровой по указанному в библиографии изданию [17].

В этих рассказах на первый план выходит то, что находилось «в глубине», в скрытом слое поэтики рассказов другой жанровой направленности, и требовало пристального взглядывания для раскрытия особых смыслов слова и образа. Впрочем, Э. По никогда не скупился на знаки-подсказки этих смыслов.

Насмешливый план повествования нередко обнаруживается в специфичном стилевом оформлении текста – курсиве, эпиграфе, словах-ключях, «заставляющих обратить на себя внимание читателя» [16, с. 83]. Так происходит в «Падении дома Ашеров», в «Украденном письме» и во многих других известных рассказах писателя. В какой-то мере манеру Э. По можно рассматривать как исток манеры Хемингуэя, называемой «айсберг», когда скрытые 2/3 смысла обнаруживаются через ключевые слова, образы-знаки.

Приметой игрового, пародийного стиля Э. По нередко оказывается очевидный «перебор» литературных штампов, чаще всего взятых из готических и романтических произведений. К таковым относят изображение средневековых замков, руин, привидений, поэтические вставки, мотив смерти возлюбленной, мотив безысходного одиночества, томления по идеалу и т.д. Все это соотносится с той принципиальной особенностью «overstatement» – несдержанностью, избыточностью, страстью к фантазированию, вымыслу, – которую А. Ливергант считает главной приметой американского юмора, отличающей его от английского юмора, где преобладает «understatement» – «недоговоренность, сдержанность, подтекст» [3, с. 11].

Избыточность штампов в поэтике произведений Э. По создает ощущение подвоха, розыгрыша, провоцируемого через слово-знак – главный инструмент писателя в игре с читателем. Досадное невнимание интерпретаторов к авторскому графическому выделению слова «odd» («странный») – **ключевому в рассказе «Украденное письмо»** – приводит к разрушению целого игрового пространства, центр которого – понятие «странный», «необычный», «нетривиальный», «выходящий за пределы обычной логики восприятия»⁶.

Розыгрыш оказывается не только темой историй, происходящих с персонажами рассказов, но и сутью общения с читателем. Ведь в создаваемой игре для Э. По важным оказывается стремление сломать стереотипы мышления. Если этого не происходит, то «играющий становится куклой в руках другого играющего» [26, с. 48], что нередко случалось и случается в процессе восприятия и интерпретации произведений писателя. Главный теоретический труд Э. По «Философия творчества» (1846) оценивается по-разному, в зависимости от того, какой **один** ракурс из множества выбран для анализа. Так, для Сергея Эйзенштейна это было не что иное, как шутка, розыгрыш, где многое «не только открывается, но и скрывается» [26, с. 43]. Для многих это и сегодня серьезная эстетическая теория писателя. Но ни тот, ни другой однозначный взгляд не объясняет многоликость и многозначность формулировок Э. По. Как справедливо заметил А. М. Зверев, в этом произведении – «игра на грани фола»⁷, где любое однозначное восприятие –

⁶ То, что слово «odd» концептуально значимо в художественном мышлении Э. По, подтверждает юмористический рассказ «Ангел необъяснимого» («The Angel of the Odd»), написанный в один год с «Вороном». Слово-знак «odd» **формирует игровой план** рассказа. Есть удивительная перекличка между этим юмористическим произведением и знаменитым стихотворением Э. По, заставляющая воспринимать его совсем по-другому. Как и в «Вороне», в «Ангеле необъяснимого» события происходят в мрачную пору года. И хотя все здесь случилось не в декабре (bleak December), а в ноябре (chilly November), речь, по сути, в обоих произведениях идет об одном: о неверии человека в возможность странных и необъяснимых происшествий и проявлений бытия.

⁷ Чередниченко В. И. приводит воспоминания современницы Э. По, которая заявляла, что поэт будто бы «уверял ее, что обнародованная трактовка метода этого сочинения не была искренней» [25, 379].

серьезное или комичное – ошибка. Здесь есть и то главное, что в специфичной форме и хотел показать Э. По, со всей справедливостью понимая свое искусство как соединение «интуиции и строгой логики» [8, 197]. Переигрывая своего читателя, Э. По ведет свой «американский разговор», потому что, как он сам объясняет в рассказе «Надувательство как точная наука» (*Raising the Wind; or, Diddling Considered As One of the Exact Sciences*, 1843): **«человек рожден, чтобы надувать. Такова цель его жизни – его жизненная задача – его предназначение»**⁸. Эту задачу будут с блеском выполнять американские писатели последующих поколений и их герои. А в «Знаменитой скачущей лягушке из Калавераса» (1865) М. Твена материализуется само понятие «надувать», обмануть кого-то путем буквального надувания болотной лягушки, одержавшей победу над своей соперницей-чемпионом.

На первый взгляд, кажется, легче и проще выявить и объяснить механизм действия игрового и пародийного начала в жанре юмористического рассказа, где эти приметы являются жанрообразующими. Но это только на первый взгляд, поскольку речь идет об Э. По, у которого многое непредсказуемо.

Подчеркнем условность и относительность самого жанрового определения «юмористический рассказ» в контексте творчества писателя: возможность его выделения усматривается в очевидном доминировании здесь пародийной и ироничной интонации, которая, в принципе, присутствует везде. Э. По никогда не оказывается в плену ни у «ангела необъяснимого», ни у «демона юмора», который замучил героя рассказа О. Генри «Исповедь юмориста». При всем этом в поэтике «юмористических рассказов» Э. По есть те общие характеристики жанра, которые исследователи выявят и обобщат в связи с изучением юмористических рассказов М. Твена, О. Генри, Б. Гарта⁹.

Такого рода рассказы были написаны американским романтиком в разные годы литературной деятельности и оказались, с одной стороны, результатом экспериментальных эстетических поисков, а с другой – продолжением традиции «американского юмора», основанного на фольклорной, устной форме и на «американском разговоре» типичного персонажа «innocent». Последнее входит в национальную литературу как результат огромного влияния журналистики, определившей «уклад американской литературы».

Исследователи справедливо отводят журналистике одно из важнейших мест «в ряду социальных, экономических факторов, влиявших на развитие литературы, состояние издательского дела» [27, с. 428]. Вот почему тема журналистики или сам фон деятельности литературных журналов будет часто появляться и в творчестве Э. По. Как скажет один из его героев (рассказ «Литературная жизнь Какваса Тама, эсквайра»): «из редакторов и становятся поэты» [17, с. 568].

Литература и журналистика, как и у большинства американских писателей, неразрывно связаны у Э. По. Журналистика и во времена американского романтика была одной из ключевых сфер осмысления многих проблем, связанных со становлением национальной культуры и литературы. Этому посвящён один из его известных юмористических рассказов «Как писать рассказ для «Блэквуда» (1838).

«Блэквуд» – наиболее авторитетное английское издание во времена Э. По. Основанное в 1817 г. как печатный орган шотландских консерваторов, издание было престижной «площадкой славы» для многих английских и американских писателей. Публикация в этом журнале означала всеобщее признание творчества писателя.

⁸ Перевод И. М. Бернштейн [17, 459].

⁹ Когда читаешь статью М. Твена «О рассказе», кажется, будто все принципы относительно юмористического рассказа он сформулировал благодаря творчеству Э. По.

Рекомендации Э. По, как писать для этого знаменитого журнала, были своеобразной иронично-пародийной формой осмысления пути развития национальной американской литературы и того, что есть сама суть литературного творчества. Но критика и иронический взгляд автора имели и другие направления: в первую очередь в сторону самого «Блэквуда» как незыблемого цензора европейского и американского литературного творчества.

Такое отношение к авторитетному английскому изданию заметно уже с самого начала творчества Э. По-прозаика, с самых ранних его рассказов. В своеобразном предисловии к предполагавшемуся первому сборнику рассказов под названием «Фолио клуб» (1832) дается перечень говорящих имен членов одноименного клуба, среди которых и имя мистера Блэквуда, «написавшего ряд статей для иностранных журналов» [17, с. 6]. Очевиден пародийный модус в названии еще одного рассказа «Без дыхания (рассказ не для журнала «Блэквуд»)» (*Loss of Breath. A Tale Neither in nor out of Blackwood, 1832*). Сам Э. По объясняет уточнение к названию в письме к Джону Кеннеди от 11 февраля 1836 г.: не для «Блэквуда», потому что «написан как сатирическая пародия на рассказы, печатавшиеся в журнале «Блэквуд» [17, с. 733]. Этот рассказ, как нередко случается с Э. По, оказывается также автопародией, потому что сам писатель сотрудничал с «Блэквудом» и нередко признавался, что многие страшные рассказы писал по лекалам этого английского журнала. Однако, учась чему-то в рамках сотворчества с английским изданием, американский автор способен был осознать то, что выходило за рамки творчества и превращалось в ремесло. Отсюда возникало желание пародировать и «взрывать законную форму повествования с помощью иронии» [16, с. 84]. Подражая европейским образцам (или, скорее, апробуируя их), Э. По иронизирует по их поводу и в своем творчестве, и в творчестве тех соотечественников, которые в период становления американской национальной литературы «копировали структуру «Эдинбургского обозрения» или «Блэквуд мэгэзин» [1, с. 557]. Пародийная интонация обозначена в этом рассказе характерным для Э. По приемом – эпиграфом: «Во имя пророка – фиги!»

Крик продавцов фиг в Турции
(«In the name of the prophet – figs!»)
Cry of Turkish fig-peddler)

Двусмысленность – в самом слове «фига» (*fig*), которое и в русском, и в английском языке, помимо названия фрукта, означает «надувательство», «розыгрыш».

Рассказчицей оказывается некая синьора Психея Зенобия (*Signora Psyche Zenobia*), которая как «несведущая» (*innocent*) ученица узнает у «мэтра», доктора Денеггрош (*Dr. Moneygruny*), рецепты изготовления рассказов для «Блэквуда». В образе Зенобии американские читатели мгновенно узнавали самую известную американскую женщину-журналистку и лидера американского феминизма Маргарет Фуллер – не только по многим приметам характера, манере говорить, которые пародирует Э. По, но и по имени Зенобия¹⁰, которое ассоциировали с ней. Прообраз Маргарет Фуллер под таким именем появится и в романе Н. Готорна «Роман о Блайтдейле» (1852).

Поначалу рассказ Э. По, вышедший в свет в ноябре 1838 г., был опубликован под названием «Та самая Психея Зенобия» (*The Psyche Zenobia*), позже – под названием «Синьора Зенобия», что в принципе сужало диапазон пародийного изображения, поскольку в рассказе речь идет не только о Маргарет Фуллер, трансценденталистах, с которыми полемизирует Э. По, но прежде всего о сущности са-

¹⁰ Зенобия – правительница Пальмиры, III в. Ее именем в XIX в. и XX в. нередко будут называть литературных героинь (например, Шарлотта Бронте в ранних произведениях Энгрианского цикла, Пэлам Г. Вудхаус в романе «Радость поутру»), воплощающих идеал красоты, ума и величия.

мой американской литературы. Надо отметить, что М. Фуллер узнала себя и своих товарищей в этой пародии и оскорбилась [29, с. 87].

Особые отношения американского романтика с одной из фигуранток «бостонской элиты» [11, с. 260-274] подчеркнуты здесь в специфичном сокращении антропонима Психея Зенобия – Сьюки Сноббз (Suky Snobbs), которое в своей видимой вульгарности и прозрачности смысла противостоит наносному аристократизму, а в конечном итоге – амбициозности и снобизму его носителя. Все это Э. По разглядел в Маргарет Фуллер и в тех, кто следовал путем, который она прокладывала в литературном творчестве и в развитии национальной культуры. Нескрываемое самолюбование пронизывает монолог Психеи – Сьюки Сноббз¹¹ («Я – сплошная душа!.. а также бабочка; ну, а это, несомненно, относится к моей внешности, когда я надеваю новое платье из малинового атласа...»), в перепадах стиля – от изысканно-утонченного с вкраплениями из французского языка – свидетельством учености¹² – к вульгарным словечкам. Таким, как слышимое и сегодня в нашей речи слово «типа» («типа того»), «бишь», просторечные выражения «обвести за нос» («показать нос»).

Высокопарность характеристики той сферы деятельности, в которую погружена героиня (она – корреспондент некоего общества), сокрушительным образом разрушается уточнением названия этого общества – Союз Исключительных Научных Изысканий Ежедневного Чаепития Успешно Ликвидирующих Отсталость Человечества Красноречивыми Излияниями (Philadelphia, Regular, Exchange, Tea, Total, Young, Belles, Lettres, Universal, Experimental, Bibliographical, Association, To Civilize, Humanity). Его аббревиатура образует известное выражение «Синие Чулочки» (P.R.E.T.T.Y.B.L.U.E.V.A.T.C.H.). Название обществу, как уточняется дальше, придумал упомянутый доктор Денеггрош (Moneyrenny), потому что «оно звучит громко, точно густая бочка из-под рома». Все красноречиво обнажает объекты и пафос пародии Э. По.

Какие же рекомендации к написанию рассказов для «Блэквуда» получает мисс Сноббз? При всей пародийно-гротескной форме и соответствующих приемах, с помощью которых обыгрывается ситуация, Э. По создает определенный узнаваемый контекст эпохи, который, по размышлению С. Зенкина и И. Светликовой, «знает свою грамматику, методы и подходы к художественному изображению, научному исследованию или философской спекуляции. Они составляют эпистемологическую рамку, в которую вписываются все компоненты интеллектуальной жизни эпохи» [9, с. 15]. Как видится ироничному взгляду Э. По, воплощенному в суждениях английского мэтра из «Блэквуда», рецепт написания политических статей прост: «остается только вырезать и перемешивать фрагменты статей из разных газет» (С. 158). Практически по такому же рецепту пытается создать собственные творения эсквайр Каквас Там из рассказа «Литературная жизнь Какваса Тама, эсквайра» (бывший редактор журнала «Абракадабра»), написанная им самим» (The Literary Life of Thingum Bob, Esq. Late editor of the «Goosetherumfoodle» by himself, 1844), **комбинируя и составляя свое сочинение из фрагментов классической литературы**, совершенно при этом не распознавая, да и не зная в общем-то, кто есть кто. Известные фрагменты из произведений Гомера, Мильтона, Шекспира не узнаны не только амбициозным, но невежественным сочинителем, но и его читателями. Они восприняты как абракадабра; Гомер уличен в незнании стихосложения, размеров стихотворного произведения. Такой же абракадаброй, как по-

¹¹ Отметим, что Э. По до Теккерея играет со значением слова «сноб», наделяя его тем смыслом, появление которого связывают всегда с «Книгой снобов» (1847) английского писателя.

¹² Эту показную ученость современников, стремившихся «обогащать» свою речь иностранными вкраплениями, Э. По не раз обыгрывает в своих рассказах.

ним, показалось героям рассказа О. Генри «Справочник Гименя» экзотическое для уха англосакса имя Омара Хаяма. Сандерс Пратт и его компаньон, Айдахо Грин, рассуждают: «...какой дурак станет подписывать книжку инициалами Омар Ха-Эм. Если это Омар Х. М. Спупундайс или Омар Х. М. Мак-Суинк или Омар Х. М. Джонс, так и скажи по-человечески, а не жуй конец фразы, как теленок подол рубахи, вывешенной на просушку» [15, с. 43]. Более удачной оказывается для начинающего американского писателя попытка сочинения произведения на понятную соотечественникам тему: Каквас Там из упомянутого рассказа Э. По создает шедевр во славу бриллиантина, которым пользовался отец-парикмахер. В этой связи вновь возникают аналогии с более поздней американской литературой. В одном из рассказов М. Твена «Режьте, братцы, режьте» стихотворная беллиберда на тему, понятную обывателю (речь идет о том, чтобы не рвать, а аккуратно резать дорогие проездные билеты – «Режьте меня, братцы, режьте! Режьте осторожно,/Режьте, чтобы видел пассажир дорожный» [13, с. 206]), не дает покоя мыслям и душе рассказчика. А в «Журналистике в Теннесси», как помним, сын, возомнивший себя писателем, потчует отца шедевром, в котором должен был воспеть в романтическом духе сводного брата. В ритме Лонгфелло создано то, что имеет мало отношения к поэзии:

«Настоящим подтверждаю,
Что в контракте, заключенном
В день десятый ноября, в год
От Рождества Христова
Одна тысяча и восемь...» [13, с. 110–111]
(Пер. Н. Дарузес)

Рецепт написания художественного рассказа для «Блэквуда», как уверяет Денеггрош, не прост. Требуются определенные усилия по разным направлениям. Во-первых, необходимо выбрать жанр – *bizarretis* (странности) или сенсационные рассказы; во-вторых, должны быть черные чернила и очень тупое перо, которое никогда «не следует чинить» (*blunt nib – never mended*), т.к. «если рукопись легко разобрать, то ее не стоит и читать» (с. 159). Каждое слово, как несложно заметить, двусмысленно и воплощает авторскую оценку сути литературного творчества современников и тех, на кого они равняются. Но перечень «рецептов» – это и результат анализа собственного творчества и сотрудничества с «Блэквудом». Целый ряд рассказов Э. По в жанре «*bizarretis*» были опубликованы в известном английском издании и написаны в соответствии с требованиями и вкусами его читателей.

Прагматизм мышления, превращающий творчество в ремесло (в этом чаще всего упрекали американцев), обнажен Э. По в наставлениях Денеггроша. Ведь, по его рассуждению, необходимо всего лишь «описать ощущения, которые помогут заработать на них по десять гиней» (с. 160). Американский писатель сокрушается и по поводу «упадка лжи» (почти по О. Уайльду!), утраты способности творить, воображать, и по поводу того, что литературное творчество превращается в искусство манипуляции штампами – готическими, романтическими. В их перечисление и анализ погружен Денеггрош, а вместе с ним насмешливый Э. По, который иронизирует не столько по поводу исчерпавших себя традиций метропольной литературы,¹³ сколько по поводу утраты истинного, вдохновенного, оригинального творчества в отечественной литературе. К принципам и приметам, которые рекомендует воплощать в творчестве Денеггрош и которые на самом деле предстают в пародии Э. По как исчерпавшие себя штампы, относятся: философский тон, искусство намека – «намекать на все, не утверждая ничего», – цитаты из классиков (можно, как скажет «мэтр», просто включать в текст латинские и греческие буквы, уже это придает повествованию нужную ученость и возвышенность»). Все это Э. По видит и у себя самого. Процесс самоанализа приемов-штампов в неюмо-

ристических рассказах тоже лежит на поверхности. Даже в, казалось бы, классическом рассказе-триллере «Падение дома Ашероу» есть очевидный перебор примет готической и романтической литературы, что свидетельствует об авторском дистанцировании от сюжета к игре «в литературу» с читателем, который все принимает за «чистую монету». Распространенный тип потребителя литературы – современника Э. По – нуждается в «подлинном», «возвышенном» искусстве, но соотносит эти понятия только с тем, что уже апробировано и общепризнано таковым. Это и есть предмет печали и душевной боли писателя, о которых он говорит в шутку и всерьез. Возвышенное искусство оказывается в плену обывательского вкуса, оно опошлено и унижено им. Думаю, один из ярких примеров такой встречи-столкновения высокого и сниженного – ранний юмористический рассказ-анекдот «Герцог Л'Омлет» (*The Duc De L'Omelette*, 1832), в котором стихия французского языка, изысканной ученой речи контрастирует с банально-анекдотической ситуацией – смертью Л'Омлета от экзотического блюда – ортолана, птицы, известной нежным вкусом своего мяса. Э. По, так же как М. Твен в «Знаменитой скачущей лягушке из Калавераса», материализует ключевой концепт. Здесь это – «объесть чужим изысканным блюдом», т.е. искать источник вдохновения в чужой культуре, подражать ей – все то, что волновало не только автора «Ворона», но и многих других американских писателей его поры.

Проблема, обозначенная Э. По, универсальна и касается развития не только американской литературы. Свидетельство тому – еще один ранний юмористический рассказ «На стенах Иерусалима» (*A Tale of Jerusalem*, 1832), повествующий об иудеях, которые чуть не откушали некошерную свинину, приняв ее за барана из энгедийских рощ или за тучного Тельца с пастбищ Васана. Универсальный характер явления замечен и в том, что ущербность творческих устремлений Э. По видит как в соотечественниках, так и в тех, кто живет по другую сторону океана. Критикуя «своих»,¹⁴ поэт подвергает критической оценке и англичан, писавших для «Блэквуда» и при этом, тем не менее, поучавших американцев, как это делать. Таким амбициозным, но невежественным и малообразованным оказывается доктор Денеггрош, который хотя и напичкан цитатами из классиков, но безбожно всех путает.

Необоснованное стремление англичан быть нацией-мессией высмеяно Э. По и в рассказе «Страницы из жизни знаменитости» (*Some passages in the life of a Lion*, 1835). То, что речь идет об Англии и англичанах, очевидно из названия города, в котором живет одна из «знаменитостей» – Бели-Берди (*Fum-Fudge* – одно из сатирических названий бывшей метрополии). Занятие, которое прославило героя рассказа – носология, вызывающее восторг у всех, кроме некоего курфюрста Крофшатцкого (немца, судя по имени!), обозвавшего «знаменитость» дураком. В результате дуэли курфюрст лишился носа. На это событие последовала реакция отца победителя поединка, уверенного в том, что «никто не посмеет состязаться со знаменитостью, у которой носа вообще нет» [17, с. 82]¹⁵.

Критикуя, высмеивая явления современной жизни, Э. По, тем не менее, умеет увидеть в любом из них ценное и важное для себя и для своей культуры в целом. Его национальная гордость сопряжена с желанием учиться и заимство-

¹³О самом процессе «деанглізації» как об одном «з векторів діалогу американських романтиків з метропольною культурою» пише Татяна Михед [14, 47].

¹⁴Известны знаменитые высказывания Э. По о том, что для американцев «мнения Вашингтона Ирвинга, Прескотта, Брайанта ничто рядом с мнением любого анонимного младшего помощника редактора «Спектейтора», «Атенеума», лондонского «Панча»... Нет на свете более отвратительного зрелища, чем наше подчинение британской прессе» [18, 158–159].

¹⁵Любопытно, что мистическая тема носа появляется в творчестве Э. По до гоголевского «Носа» (1836)!

вать. И потому, осуждая, к примеру, «неуместную нравоучительность Вордсворта», «превратную метафизичность Кольриджа», «поэтическую непоследовательность Теннисона» [18, с. 170], он оказывается в плену английского романтизма, английской литературы. И видит то, что ему близко и важно: у Кольриджа – сочетание интуиции и расчета, вдохновенную математику, единство художественного эффекта, взаимодействие фантазии и воображения [8, с. 189]; у Шелли – само понимание сути поэзии, которая проявляется в том, что она «позволяет человеку соприкоснуться с красотой, существующей за пределами его непосредственного кругозора» [6, с. 128]. Есть поразительные буквальные совпадения в образно-символическом мышлении двух национальных поэтов-романтиков. В стихотворении Шелли «То...» и в «Поэтическом принципе» Э. По оба писателя романтической поры пишут о тяге человека к неведомому и невыразимому словами как о стремлении, «тяге мотылька к звезде».

Гротескно-парадоксальная встреча возвышенного и банального – главный принцип юмористического повествования Э. По, начиная с раннего рассказа о герцоге Л'Омлете и завершая поздними произведениями малого жанра, написанными в последние годы жизни.

Конкретизируя перечисленные принципы «подлинного искусства рассказа», доктор Денегтрош придумывает для Сюки Сноббз историю на самую банальную тему, из которой может получиться достойное «Блэквуда» произведение. Сюжет этой истории о том, как мисс Сноббз могла бы подавиться костью и умереть в мучениях.

Гэговская ситуация, отсылающая к М. Твену, Б. Гарту и О. Генри, призвана не только развеселить читателя, но заставить его погрузиться в размышления над серьезными проблемами национального культурного развития. В какой-то мере Э. По имеет приоритет в том преобразовании гэга, которое всегда связывают с именами М. Твена в литературе и Ч. Чаплина в кино. Потенциал гэговской ситуации американский писатель романтической поры раскрывает с не меньшим блеском, чем его соотечественники и собратья по перу последующих литературных эпох.

«Как была набрана одна газетная заметка» (X-ing paragrah, 1849) – один из последних юмористических рассказов писателя, напоминающий скорее то, что М. Твен по своей классификации отнес бы к рассказу-анекдоту. В центре его – анекдотичный случай из жизни одного из провинциальных городков Среднего Запада с амбициозным названием Alexander-the-Great-o-Nopolis, в переводе З. Александровой – Александрвеликиополис. Сюда приезжает мистер Вабанк Напролом (Touch-and-go-Bullet-head). Конфликт возникает из-за конкурентной борьбы мистера Вабанка с издателем местной газеты мистером Джоном Смитом. В этой ситуации – отражение реальных событий американской жизни начала XIX века – газетной войны, которая достигла колоссальных масштабов со вступлением Т. Джеферсона в борьбу за президентский пост. В этой борьбе не щадили личные качества оппонента. Именно Джеферсону приписывают слова о том, что «он выбрал бы скорее газеты без правительства, чем правительство без газет» [10, с. 25–26].

Примета газетной войны – в появлении множества изданий с нелепыми претензиями на общественное влияние, на лидерство в определенной сфере социальной жизни. Все это отмечено остроумным и сатирическим взглядом Э. По. Так, в рассказе «Литературная жизнь Каквас Тама, эсквайра» перечислены названия изданий, пародирующие их суть: «Трамтарарам», «Сластена», «Горлодер», «Абракадабра». Этот прием встретим и у М. Твена, в юмористических рассказах которого будут и дальше показаны газетные баталии в США. А «мелкотравчатость» изданий разоблачат их названия: «Еженедельное Землетрясение», «Гром и молния, или Боевой Клич Свободы», «Моральный Вулкан», «Утеранный Вой»,

«Ежедневное Ура» (рассказы «Журналистика в Теннесси», «Как я редактировал сельскохозяйственную газету») [13, с. 80 – 83].¹⁶

Кульминация конфликта в рассказе Э. По наступает тогда, когда провинциальный журналист Джон Смит наносит оскорбление выходцу с цивилизованного востока США, обвиняя его в самом тяжком грехе – плохом стиле, преобладании в нем восклицаний и буквы «о». Это «о» на самом деле преобладает не только в статьях, опубликованных Вабанком по приезду в Александрвеликиополис, но вытесняет все вразумительное в гневной отповеди обидчику, в монологе, который он готовится опубликовать и тем самым поставить обидчика на место. Но при подготовке печатного текста в типографии загадочным образом исчезает эта буква «о», которую наборщики спешно заменяют буквой «х». Утром город поражен как мистическим текстом в газете, так и мистическим исчезновением самого мистера Вабанка.

Эта невероятная история могла бы быть воспринята как забавная «экстраваганца», игра остроумия Э. По, если бы не та многослойность, многозначность и сверхзадача текста, которая раскрывается автором с помощью слова, звука, знака – сигнала. Начало этому заложено уже в названии рассказа, не поддающегося адекватному переводу на русский и украинский язык.¹⁷ В нем введена «чужая» речь того излюбленного и Э. По, и другими американскими писателями персонажа – простака, «innocent», «постоянного дурака» (по В. Шкловскому), через образ которого и осуществляется «сложный вид игры с читателем», потому что в его задачу входит «запутать, сбить с толку» [16, с. 107] того, кому он адресует свою историю. И в этом розыгрыше есть тщательная продуманность каждой детали, работающей на определенный эффект. Ведь важно то, что скрывается за смехотворной историей, какие сложные и актуальные проблемы американского общества здесь обнажены.

Милый «пустячок» Э. По оказывается перекрестком очень многих тем, болезненных для Америки первой половины XIX века. Писатель не изменяет и здесь тому принципу повествования, который сформировал в «Философии творчества» и который призывает автора не забывать «о пользе продумывания сюжета и об истории или злободневных, хорошо впечатляющих событиях» [19, с. 134].

Злободневное и «хорошо впечатляющее событие» для американца отражено в теме рассказа – встрече-столкновении «востока» и «запада». Но не только в том смысле, который поясняет в комментарии к рассказу в Полном собрании рассказов А. Н. Николюкин [17, с. 784]. «Восток» во времена Э. По – это и символ мудрости, соотносимый с культурой восточных стран, и американское восточное побережье – Бостон, Конкорд, Гарвард – место деятельности интеллектуальной элиты в первой половине XIX в., «литературных аристократов» – трансценденталистов, «браминов», с которыми полемизировал поэт-романтик. Он не принимал снобизм по отношению ко всем, кто не разделял их убеждения. Внимание к этой «пространственной символике восток/запад»,¹⁸ которое у Э. По было обус-

¹⁶П. Вудхаус так опишет журналистику в Америке в романе «Смит-журналист»: «В Нью-Йорке вы обрящете любой печатный орган, какой способно измыслить самое прихотливое воображение. Обслужены все слои общества. Если в Нью-Йорк придет эскимос, то первым, что он узрит в газетном киоске, почти наверняка будет «Тюлений жир» или другая такая же газетка, издаваемая эскимосами для эскимосов» [5, 6].

¹⁷Первоначально в русском издании собрания сочинений Э. По (СПб, 1912 г.) перевод был – «Искажение параграфа». При всей, казалось бы, приближенности к буквальному смыслу (хотя как глагол «х-ing» в английском может иметь значение «делать что-то таинственным»), такой вариант перевода все же менее адекватен, чем ставший общепризнанным, но отстоящий от оригинального значения слов.

¹⁸О значимости этой пространственной символики пишет Шогенцукова Н. А. [26, с. 42].

ловлено и моментом личных неприязненных взаимоотношений с трансценденталистами (известно, что Эмерсон назвал его когда-то «свистуном»), получит дальнейшее развитие в рассказах писателей конца XIX – начала XX века – Брет Гарта, М. Твена, О. Генри.

«Американский акцент» проблемы раскрывается в самой первой фразе, где в приведенной цитате, заковыченной фразе «с Востока» («*from the East*»), подразумевается «тот», «чужой» Восток, а в расковыченном уточнении, откуда приехал Вабанк – с Востока (*from the East*), – понимается Восток «свой», американский: «Поскольку доподлинно известно, что «мудрецы пришли с Востока», а мистер Вабанк Напролом прибыл именно с Востока, то из этого следует, что мистер Напролом был мудрецом» [17, с. 676].

Логика такого суждения рассказчика-провокаatora в маске «*innocent*» – завязка сюжета и знак ироничного подтекста, второго слоя повествования, который будет раскрываться через подсказки, знаки-сигналы.

Как видно, тема литературы и журналистики неразрывны и в этом рассказе Э. По. Вабанк был мудрецом еще и потому, что был редактором газетного издания, вероятно, следуя тем заветам, которые давал Каквас Таму его отец.

Проблема встречи/столкновения американского цивилизованного востока и «дикого» запада соприкасалась у Э. По и с тем, что в его времена было известно как проблема фронта и нативизма, а именно противостояния в историко-национальном контексте «своего» и «чужого» – главной болевой точки американского сознания и сегодня [23].

«Восточник» Вабанк в своем характерном для того региона, откуда он прибыл, снобизме и не подозревает, что журналистика есть и развивается на «диком Западе», что, как и в любом цивилизованном городе, здесь есть свое популярное издание – «*Alexander-the Great-o-nopolis Gazette*». Авторская ирония и оценка феномена присутствует в антропониме – имени представителя «аристократического» региона. Имя Вабанк Напролом (*Touch-and-go-Bullet-head*) парадоксальным образом контрастирует с «аристократизмом» выходца из элитарного востока и в большей мере соответствует кличке какого-нибудь гангстера из штата Дакота или Аризона.

Такой же принцип контраста наблюдается и в образе «западников», в самом названии их города – Александрвеликиополис, в котором угадывается характерное для американцев разных регионов желание стать вровень с великой европейской культурой и цивилизацией (тут вспоминаются «Колумбада» Барло, «король» и «герцог» М. Твена). Амбициозность и снобизм Э. По видит везде: и на западе, и на востоке страны. Но в большей мере писатель осуждает взгляд «аристократов» восточного побережья на всех, кто живет дальше Бостона и Гарварда, как на нерасчленимую массу дикарей, носящих ничего не значащие имена Джон Смит. Простодушный рассказчик истории о Вабанке так и не может вспомнить имя главного редактора газеты Александрвеликиополиса – Джона Смита, которое не вспомнить сложно.

Во всем, о чем пишет и размышляет здесь Э. По, видим знакомое по его ранним рассказам стремление разрушить стереотипы, в том числе и в «национальном вопросе», что позже так ярко воплотит в своем творчестве Г. Джеймс. Совершенствуя технику гэгга, Э. По предвосхищает и принцип «*reversed story*» (все наоборот) О. Генри, показывая все не так, как воспринимается в рамках привычной логики.

Конфликт двух редакторов в этой истории – а по сути тот «американский разговор-торг», который исследует Т. Д. Венедиктова[4], – касается привычной для американской действительности сферы конкурентной борьбы, спора. В результате происходит обмен во многом ритуальными репликами, словесная дуэль, которая у Э. По, как у М. Твена, может длиться бесконечно. И в этом американ-

ский писатель начала XIX века предвосхищает принципы жанра юмористического рассказа, которые сформулировал автор «Знаменитой скачущей лягушки из штата Калавераса». Но все же для Э. По в соотношении «о чем рассказано» и «как рассказано» важно и то и другое – и «история», и ее «дискурс», сама ткань повествования, упоение словом, игра с его смысловым потенциалом. Для поэта, увлеченного смыслами и образом Слова, стихия звука, образа и есть та сфера, в которой он чаще всего ищет символическое соответствие явлениям действительности» [18, 163].

Словесная дуэль двух конкурентов начинается с «разгромной» статьи мистера Напролом, которую наивный рассказчик называет «блестящей». Но в ней, кроме бесконечных восклицаний «О!», абсурдных фраз и претенциозной концовки – «Oh, tempora! Oh, Moses»¹⁹ – ничего нет. Статья со всей очевидностью написана по «рецепту» Денеггроша – здесь в наличии принцип компиляции и узор из иноязычных фраз и букв.

Явная симпатия рассказчика-*innocent* «образованному» Вабанку Напролому лишь оттеняет то, что разоблачает Э. По перед своим читателем. Восторженные оценки профессионального мастерства и стиля пришельца с востока («a philippic at once so caustic and so classical») приводят читателя в недоумение при вчитывании и вглядывании в суть того, что им написано и как. И от этого ощущение того, что его дурачат, разыгрывают, «надувают», уже не покинет его до самого конца. Насмешливый Э. По как бы подыгрывает своим героям, но рассчитывает на адекватного читателя, который увидит все так, как нужно, а в «региональных» баталиях обнаружит (как, думается, верит писатель) нечто универсальное, присущее самой природе человека.

Одна буква сыграла роковую роль в истории противостояния мистера Вабанка и Джона Смита²⁰. Но абракадабра из «о» заменена другой абракадаброй из «Х». Все втянуты в некие дьявольские²¹ игры, в которых можно не заметить саму суть происходящего.

В анекдотичной истории, рассказанной Э. По, нет побежденных и победителей. Печальная нота, которой история завершается, передает авторское ощущение всеобщего непонимания и социальной нетерпимости, из которых, как из круга (его и символизирует буква «о»), выхода нет. Не случайно «о» – примета не только стиля мистера Вабанка, но и составляющая дивного названия города АлександреликиОполис.

Подводя итоги по поводу этой части творческого наследия американского писателя-романтика, можно без всякого преувеличения опровергнуть знаменитое суждение Хемингуэя о том, что вся американская литература вышла из своей национальной «шинели» – «Гека Финна» Марка Твена.

Материал, нитки и лекала для нее уже заготавливал трагический и насмешливый Эдгар По.

¹⁹Тут отметим неточность переводчика. В варианте З. Александровой читаем: «О темпора! О Мориц!». Хотя, безусловно, упомянут Моисей. В своей пуританской озабоченности американец может легко и естественно перепутать латинское «*mores*» из знаменитой фразы «*O tempora, o mores*» с именем вождя израильтян - Moses.

²⁰Здесь возникают аналогии с «Моби Дик» Г.Мелвилла, с самым началом романа, с тем местом, где автор объясняет свое глубинное символическое понимание непроизносимой буквы в слове «кит» (Whale), которая связывает слово с другими, значимыми в контексте истории о Белом Ките – Вельзевул, Валаам (См. об этом [20, с. 157–163]).

²¹Отметим еще одну переводческую неточность, которая «снимает» присущий Э. По мистический колорит изображаемого. Тот, кому должен был передать свою статью мистер Вабанк Напролом, именуется в оригинале *devil*. Одно из значений слова – «рассыльный», который и использует З. Александрова (в ее варианте – «ожидавший мальчишка-наборщик»). Но «розыгрыш» Э. По всегда в игре с многозначностью слова, детали, функционирующих на границе между реальным и сверхъестественным, очевидным и невероятным.

Библиографические ссылки

1. Апенко Е. М. Литературная критика / Е. М. Апенко // История литературы США. Цит. Изд.
2. Бархударов Л. С. И снова «Эльдорадо» / Л. С. Бархударов // Тетради переводчика. – М.: Высш. шк., 1982. – Вып. 19.
3. В Америке все возможно. Антология американского юмора / сост. Александр Ливергант. – М., Б.С.Г.- Пресс. 2006.
4. Венедиктова Т. Д. Разговор по-американски: дискурс торга в словесности США XIX века, М.: НЛЮ, 2003.
5. Вудхаус П. Г. Псмит-журналист. / пер. с англ. И. Гуровой, П. Г. Вудхаус. – М.: АСТ:АСТ МОСКВА, 2010.
6. Гроссман Джоан Д. Эдгар По в России. Легенда и литературное влияние / пер. М. А. Шершевой. Гуманитарное агентство «Академический проект» / Джоан Д. Гроссман Jai-Verlag, Wurzburg, 1998.
7. Денисова Т. Романтичний континуум / Т. Денисова // Дискурс романтизму в літературі США. Американські літературні студії в Україні. – К.: Ін-т літ., 2007. – Вип. 4.
8. Зверев А.М. Э.По / А. М. Зверев // История литературы США. – М.: Наследие; ИМЛИ, 2000. – Т. 3.
9. Зенкин С. Предисловие / И. Светликова, С. Зенкин //Интеллектуальный язык эпохи. История идей, история слов. – М.: НЛЮ, 2011.
10. Иवानян Э. А. От Джорджа Вашингтона до Джорджа Буша. Белый дом и пресса / Э. А. Иवानян. – М.: Изд-во полит. лит., 1991.
11. Кизима М. П. Маргарет Фуллер в восприятии российских современников (по материалам периодических изданий 1850-х годов) / М. П. Кизима //Российско-американские отношения: конец ХУІІІ – начало ХХ в.: материалы междунар. науч. конф. «200 лет российско-американских отношений». – М.: ИВИ РАН, 2008.
12. Ковалев Ю.В. От «Шпиона» до «Шарлатана» / Ю. В. Ковалев. – СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 2003.
13. М. Твен. Режьте меня, режьте / М. Твен // Твен М. Соб. соч.: в 8 т. – М.: Правда, 1980.
14. Михед Т. Пуританська традиція і література американського ренесансу 1830-1860 / Т. Михед. – К.: Знання України, 2006.
15. О. Генри. Справочник Гименя / О. Генри. Город без происшествий: сб. рассказов. – М.: Моск. рабочий., 1981.
16. Осипова Э. Ф. Ральф Емерсон и американский романтизм / Э. Ф. Осипова. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001.
17. По Эдгар Алан. Полное собрание рассказов / Э. А. По. – М.: Наука, 1970.
18. По Э. Marginalia. Эстетика американского романтизма / Э. По. – М.: Искусство, 1977.
19. По Эдгар Алан. Ворон / Алан Эдгар По. – М.: Наука, 2009.
20. Потничева Т. Н. Поэтика библейского антропонима в романе Г. Мелвилла «Моби Дик» / Т. Н. Потничева // Біблія і культура. – Чернівці: Рута, 2008. – Вип. 8-9.
21. Пригодій С. М. Міфокритика поезії Едгара По / С. М. Пригодій, В. В. Зінкевич, Ю. Р. Матасова, І. В. Яковенко // Архетипна критика американської літератури. – Київ; Сімферополь, 2008.
22. Стріха М. Пісні нового світу. Вірші США та Канади / М. Стріха. – К.: Факт, 2004.
23. Тернер Фредерик Дж. Фронтир в американской истории / Тернер. – М.: Весь мир, 2009.
24. Тодоров Цветан. Межі Едгара По / Тодоров Цветан // Поняття літератури та інші есе. – К.: Кисво-Могилянська академія, 2006. – Розд. 7.
25. Чередниченко В. И. «Ворон» Эдгара По: мир как вопрос / По Эдгар Алан // Ворон. – М.: Наука, 2009.
26. Шогенцукова Н.А. Опыт онтологической поэтики / Н. А. Шугенцова. – М.: Наследие, 1995.
27. Якименко Н.Л. Американская журналистика и издательское дело / Н. Л. Якименко // История литературы США. – М.: Наследие, 1997. – Т. 1.
28. Adams John /Classical Raven Lore and Poe's Raven// Poe Studies. – 1972. – Vol. V., N 2, Dec.
29. Fuller M. E.A.Poe. //Life without and life within. – NY., 1970. – P. 87.

Надійшла до редколегії 26.01.2013 р.

УДК 821.111(73)

А. В. Русакова

Київський національний лінгвістичний університет

СПЕЦИФІКА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЖІНОЧИХ ОБРАЗІВ В АВАНТЮРНИХ РОМАНАХ (на матеріалі творів С. Шелдона)

Здійснено літературно-лінгвістичний аналіз розвитку образу авантюрної героїні та його втілення у творах Сідні Шелдона. Літературно-лінгвістичне спрямування статті дозволяє з'ясувати, які мовні структури є підґрунтям для створення цього образу, що надає змогу встановити характер співвідношення між образом авантюрної героїні, змістом тексту романів С. Шелдона та його вербальним втіленням.

Ключові слова: авантюрний роман, жіночий образ, аналіз, Сідні Шелдон.

Осуществлен литературно-лингвистический анализ развития образа авантюрной героини и его воплощения в произведениях Сидни Шелдона. Литературно-лингвистическое направление статьи позволяет выяснить, какие языковые структуры лежат в основе создания данного образа, что поможет установить характер соотношения между образом авантюрной героини, смыслом текста романов С. Шелдона и его вербальным воплощением.

Ключевые слова: авантюрный роман, женский образ, анализ, Сидни Шелдон.

This article deals with the literary-linguistic analysis of the specific *means* that create an image of an adventurous heroine and its realization in Sheldon's novels. The literary-linguistic direction of this article enables what structures are the basis for creation of such an image, allows us to establish the nature of the relationship between an adventurous heroine image, the text meaning of Sheldon's novels and their verbal embodiment.

Key words: adventure novel, the female image, analysis, Sydney Sheldon.

Сьогодні фемінізм знайшов свій прояв у всіх галузях гуманітарних наук, але саме в літературі він активно впроваджується і розповсюджується як система ідей та настроїв, що вже впродовж багатьох десятиліть найактивнішим чином впливають на суспільну свідомість. Значна увага приділяється проблемам феміністичного дискурсу в літературі, які привернули до себе увагу багатьох науковців у США, а також в інших країнах світу (І. Ільїн, П. Баррі, О. Козлова, В. Вульф, Н. Вульф, К. Міллет, Г. Еріксон, А. Джонс, І. Жерьобкіна, Н. Зборовська, Т. Гундорова, О. Забужко, В. Агеева, О. Кісь, А. Улюра, Н. Загурська, Л. Таклер, Е. Шовалтер, Л. Іриглей, Г. Сіксу, К. Міллет, Грета М. Когер, Дж. Уїттієр-Фергісон, Т. Третголд та ін). Ураховуючи актуальність феміністичної проблематики в США, слід зазначити, що інтерес становить висвітлення процесу еволюції та репрезентації жіночих образів у літературі саме цієї країни крізь призму дослідження з точки зору лінгвістики та насамперед англомовних джерел.

Актуальність даної наукової статті зумовлена популярністю, якої набули романи сучасного американського письменника С. Шелдона в усьому світі, підвищеним інтересом до жанру авантюрного роману зокрема, а також загальною тенденцією сучасних досліджень зі стилістики художнього тексту до розробки способів експлікації змісту літературних творів, та безпосередньо засобам, які автор використовує для створення образу авантюрних героїв у своїх творах.

Основною метою статті є виявлення ключових засобів створення образу авантюрної героїні як певних факторів, що відображають особливості індивідуально-авторського світобачення, віддзеркалюють приховані в самих текстах творів найголовніші підтексти автора, у з'ясуванні того, за допомогою яких мовних засобів у жанрі авантюрного роману автором відтворюються особливості образу аван-

тюрної героїні. Для досягнення поставленої мети необхідне вирішення певних завдань: уточнити жанрові характеристики авантюрного роману; систематизувати й охарактеризувати текстові та художні особливості засобів створення образу авантюрної героїні в авантюрних романах С. Шелдона. Для цього використано літературний матеріал, а саме такі твори Сідні Шелдона: *If Tomorrow Comes* («Если наступит завтра»/«Якщо настане завтра»), *Bloodline* («Кровные узы»/«Кровні узи»), *The Otherside of Midnight* («Обратная сторона полуночи»/«Зворотний бік півночі»), *The Sands of time* («Пески времени»/«Піски часу»), *Windmills Of The Gods* («Мельницы богов»/«Млини богів»). Під час аналізу мовного матеріалу застосовано методи і прийоми контекстуального, системного, логіко-семантичного та лексикографічного опису.

Світоглядна криза, яка виникла в американському суспільстві в середині ХХ ст., позначилася буквально на всьому, а передовсім на індивідуальній реляції людини зі світом. Перехід від однієї системи цінностей до іншої відбувався у різноманітних сферах людського буття, зокрема в науці, культурі, мистецтві, політиці, суспільних відносинах. Зважаючи на те, що останнім часом питання образу жінки в сучасній літературознавчій рефлексії викликає особливе зацікавлення, дослідження реалізації цього образу в творчості сучасного американського письменника С. Шелдона видається надзвичайно актуальним [1, с. 21–56; 4, с. 153–158].

Сучасний читач уже успішно засвоїв усі існуючі види літератури. Але, що стосується вивчення роману як жанру, слід зазначити, що воно починається майже одночасно з його появою. Незважаючи на те, що питання про епоху його виникнення залишається і сьогодні дискусійним, існування роману, як і його дослідження, вимірюється століттями. За цей тривалий період роман еволюціонує, трансформується, набуває найрізноманітніших модифікацій, але сутність його як найпрезентабельнішого виду епіки залишається незмінною – людська доля, людина в її найнесподіваніших і закономірних, випадкових і непередбачуваних життєвих колізіях. Роман – це універсальний жанр, здатний відтворювати найширше коло життєвих явищ, порушувати кардинальні проблеми духовного, морально-етичного, екзистенційного, соціального, суспільного, метафізичного планів, створювати цілісні картини життя, сповнені складних перипетій і суперечностей, глибоко й усебічно досліджувати людські характери в їхньому становленні та розвитку. Його своєрідність визначається особливим, підкреслено специфічним змістовим аспектом [6, с. 50]. Якщо розглянути пригодницький роман, то це роман, фабула якого насичена незвичайними подіями й характеризується їхнім несподіваним поворотом, великою динамікою розгортання.

Слід зазначити, що в наш час досить великою популярністю користується так звана масова література, яка в теоретичному аспекті розглядається як «літературний низ»; інакше кажучи, це література, що має невисокий емоційно-естетичний бар'єр, «чтиво» для невибагливої публіки. Існує велика кількість сучасних авторів, які намагаються знайти своїх читачів лише заради життєвих ситуацій або повсякденних проблем. До даної категорії належить так званий пригодницький роман. Для нього характерні стрімкість розвитку дії, мінливість і гострота сюжетних ситуацій, напруга пристрастей, мотиви викрадення та переслідування, таємниці й загадки. У пригодницькому романі можна виділити й такі риси, як викрадення та переслідування, атмосфера таємничості й загадковості, ситуації припущення й розгадування. Одними з перших таких творів були «морські» романи Дж.-Ф. Купера й Ф. Маріетта, історико-пригодницькі О. Дюма-батька, соціально-пригодницькі Е. Сю. Пригодницький роман має типологічні подібності із фантастичним та науково-фантастичним романом (Жуль Верн, О. Толстой), детективним і політичним романом (Л.-А. Буссенар, Л. Жаколіо, Ю. Семенов). Різновидом пригодницького роману можна вважати сенсаційний роман, у сюжеті яко-

го є подія або повідомлення, що справляють сильне враження. У наш час термін «пригодницький роман» доволі часто замінюють на «авантюрний роман». Якщо розглянути деякі романи, то можна побачити, що автор поєднує навіть декілька різновидів в одному творі: це поєднані елементи авантюрного та пригодницького роману [7, с. 43].

Яскравим прикладом творів жанру «роман» є авантюрний (шахрайський) роман. Як певний літературний жанр він має свої особливості. Твір має чітку сюжетно-композиційну схему: у ньому зображуються пригоди головного героя, шахрая (пікаро), який, будучи сиротою або опинившись вигнаним з дому, змушений сам заробляти собі на життя. Після довгих поневірянь, у ході яких протагоніст знайомиться з представниками майже всіх суспільних верств і вчиться протистояти ворожому світу, він завойовує своє місце в соціальній ієрархії та домагається певних матеріальних благ. Характерно, що герой шахрайського роману – це людина безпринципна, що пристосовується до обставин, при всій своїй підприємливості морально пасивна. Тому даний різновид роману називають «романом виховання навиворіт». Крім того, такий роман відрізняється автобіографічною формою, побутовим комізмом, сатиричною спрямованістю.

Серед письменників сучасності, які творили в руслі авантюрної літератури, можна безсумнівно назвати популярного американського письменника ХХ ст. Сідні Шелдона, який є автором цілого ряду авантюрних романів, що відразу ж становилися бестселерами. Використовуючи стереотипи масової свідомості й популістську стратегію завоювання публіки, вони мають такі типові ознаки: пригодницький або авантюрний сюжет, який має зовнішню напружену динаміку, і часто щасливий фінал – «хеппінд». Але ж насамперед ім'я Шелдона відомо сотням мільйонів читачів з усього світу. Його книги були перекладені на 51 мову і видані в десятках країн загальним тиражем у 275 мільйонів екземплярів (а за деякими оцінками у 300 мільйонів). Майстер гостросюжетного роману, Шелдон за своє довге життя написав не так вже й багато книг – 18 романів і книгу мемуарів. Але кожна з них незмінно ставала бестселером і користувалася небувалим попитом. Головні героїні його романів – сильні, красиві, розумні жінки, – викликають щире захоплення; отже, всі вони мають у собі певні авантюрні риси. І в цьому творі Шелдона унікальні [1; 3].

В основному через чуттєву наративну автор репрезентує не тільки фізичний, але й психологічний образ жінок. Наприклад, у романі «*If Tomorrow Comes*» («Якщо настане завтра») ми бачимо суто авантюрний замах головної героїні насамперед через детальну розповідь автора: «...*Since she had access, there was no limit to the amount the now subservient computer would give her. She could have taken millions. But she was no thief. All she wanted was what was rightfully owed her.*» Хоча вже завдяки зображенню фізичного вигляду жінок, з якими читач зустрічається впродовж роману, можна зрозуміти їхні почуття, емоції, переживання та всі ті життєві колізії, з якими вони зіткнулися. У цьому ж романі «*If Tomorrow Comes*» («Якщо настане завтра») дуже гарно зображений зовнішній вигляд героїні Шелдона: «*She was nervous. Her beautiful hairdo had succumbed to the dampness in the air. She had hanged dresses four times. Should she dress simply? Formally? She had one Yves Saint Laurent she had scrimped to buy at Wanamaker's. If I wear it, they'll think I'm extravagant.*» Також їхній внутрішній психологічний стан передається у вигляді діалогів, а також тут присутні певні роздуми, міркування головних жінок-авантюристок. Так, у романі «*The Sands of time*» («Піски часу»), де головними героїнями, на перший погляд, стають звичайні монашки, автор чітко зображує авантюрні, а іноді й розпусні риси головних героїнь: «*They had reached the chapel. The nuns prayed silently, but Sister Lucia's thoughts were on more important things than God. In another month or two, when the police stop looking for me, I'll be out of this nuthouse.*» Загалом, репрезентуючи образи своїх героїнь, Шелдон вдається до пев-

ної авантюрної гри з читачем. Він нібито кидає йому виклик, зображуючи своїх жінок як деколи негативний персонаж.

Таким чином, Сідні Шелдон провокує читача спочатку на негативну рецепцію образу героїнь у романі, що викликає у реципієнта відповідні емоції при його сприйнятті, а вже упродовж розгортання сюжету читач отримує певне співчуття і розуміння. Отже, оскільки в романі наявне перехресне бачення образу жінки в чоловічому тексті та через особливості його реалізації, специфіка репрезентації жіночих образів у творах С. Шелдона полягає в тому, що жіночі образи репрезентуються через призму їх сприйняття.

У майбутніх дослідженнях необхідно буде виявити ключові лінгвоконцептуальні засоби створення простору авантюрного як певних факторів, що відображають особливості індивідуально-авторського світобачення, віддзеркалюють приховані в самих текстах творів найголовніші концепти автора у з'ясуванні того, за допомогою яких мовних засобів у жанрі авантюрного роману автором відтворюються особливості простору авантюрного.

Бібліографічні посилання

1. Баррі П. Вступ до теорії: літературознавство та культурологія / П. Баррі / пер. з англ. О. Погинайко ; наук. ред. Р. Семків. – К.: Смолоскип, 2008. – 360 с.

2. Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

3. Гречуха Л. О. В. Берроуз: проблематика та поетика творчості: дис. ... канд. філол. наук: спец. 10.01.04 / Л. О. Гречуха. – Черкаси, 2006. – 213 с.

4. Денисова А. Словарь гендерных терминов / под ред. А. Денисовой // Региональная общественная организация «Восток-Запад: Женские инновационные

проекты». – М.: Информация XXI век, 2002. – 256 с.

5. Денисова Т. Н. Роман і романісти США XX ст. / Т. Н. Денисова. – К., 1990. – 362 с.

6. Пушкарєва Н. Л. Жінчина. Гендер. Культура / Н. Л. Пушкарєва; под ред. Н. Л. Пушкарєвой, З. А. Хоткиной, Е. И. Трофимовой. – М.: МЦГИ, 1999. – 368 с.

7. Євтушенко Л. Сучасна американська жіноча література через призму фемінізму та етносу / Л. Євтушенко // Американська література після середини XX ст. – К., 2000. – С. 251–254.

Надійшла до редколегії 7.11.2012 р.

УДК 811.111'373

Л. М. Тетерина

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

АНТРОПОНИМЫ В СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ПОЭЗИИ

У фокусі дослідження – особливості вживання антропонімів в сучасній британській поезії. Зокрема зроблено спробу виявити як деякі індивідуально зумовлені, так і загальні тенденції у використанні власних імен у віршованих творах поетів кінця XX – початку XXI ст.

Ключові слова: онім, антропонім, ономопоетика, ономастичний простір.

В фокусе исследования – особенности использования антропонимов в современной британской поэзии. Сделана попытка выявить как некоторые индивидуально обусловленные, так и общие тенденции использования личных имён в стихотворных произведениях британских поэтов конца XX – начала XXI ст.

Ключевые слова: оним, антропоним, ономопоетика, ономастическое пространство.

The present article is focused on the peculiarities of proper names of people in modern British poetry. An attempt is made to specify some individually conditioned as well as

general tendencies in the use of proper names in poetic works of the end of XX – the beginning of XXI century.

Key words: onym, proper names of people, onomopoeitics, onomastic space.

Характерное для двух последних десятилетий усиление интереса к ономастической лексике художественных произведений привело к развитию особого раздела науки о собственных именах – ономопозтики. Ономопозтика сосредоточена на исследовании ономастического пространства отдельного писателя, отдельного произведения или литературного направления (см.: М. В. Горбаневский, 2002; В. М. Калинин, 2000, 2001; Н. В. Васильева, 2005; В. П. Григорьев, 2005; Н. Н. Запольская, 2007; Н. В. Никитина, 2006; Н. М. Нестерова, М. У. Худайбердина, 2011; Ю. В. Ермакова, 2009; Т. М. Наумова, 2011; И. В. Хлистун, 2006 и многие другие).

Предметом исследования в данной работе является один из видов собственных имён – антропонимы, а материалом – современная британская поэзия, до сих пор не привлекавшая внимания филологов в рассматриваемом аспекте. Для **детального** изучения были использованы две антологии: *The Penguin Book of Contemporary British Poetry* edited by Blake Morrison and Andrew Motion (London, 1982) и *New British Poetry* edited by Don Paterson and Charles Simic (Saint Paul, Minnesota 2004).

Многие поэты в этих антологиях представлены большим количеством стихотворений, что позволяет проследить как некоторые индивидуально мотивированные, так и общие особенности и тенденции использования личных имён.

Среди антропонимов в художественных произведениях обычно различают имена реально существующих (или существовавших) лиц и имена вымышленных лиц. Первые, в свою очередь, поразделяются на имена из личной сферы поэта (друзья, родственники, знакомые) и имена исторических деятелей, деятелей культуры – науки, литературы, искусства и т. д. К придуманным именам относятся те, что связаны с мифологией, Библией, фольклором, а также имена литературных персонажей. В данной статье рассматриваются главным образом антропонимы первой группы.

В современной поэзии нередко используются имена из личной сферы поэта. На первый взгляд этот факт представляется парадоксальным, поскольку жанр лирики не предполагает подобной конкретизации. Но при более внимательном рассмотрении становится понятно, что в контексте художественного целого личные имена подвергаются трансформации, обрастают коннотациями и выходят за рамки личной сферы поэта.

Антропонимы этой группы используются поэтами по-разному, часто как средство создания эмоциональности, непринуждённости. Тони Гаррисон в стихотворении «*Marked with D*» вспоминает, с какой нежностью отец называл жену «*not Florence and not Flo but always Florrie*» [1, p. 49].

Иногда имена из личной сферы поэта приближаются по своим свойствам к нарицательным. В стихотворении Флер Эдкок «*The Soho Hospital for Women*» **репо-**ния вспоминает имена девушек, лежавших рядом с ней в онкологической больнице:

Janet with her freckled breasts.

And Mary, who will be all right

But gradually. And Alice, who may [1, p.90].

С точки зрения читателя, эти имена теряют значение личных, поскольку легко могут быть заменены на любые другие.

Особенно интересны случаи, когда личное имя вовлекается в контекст для создания образа. Подобно другим средствам языка, собственные имена, используемые в художественном произведении, начинают жить в «сложной и глубокой образной перспективе художественного целого» [3, с. 5].

В стихотворении «Self Justification» Гаррисон сравнивает свои первые поэтические опыты и связанные с ними трудности с заиканием своего дяди Джо:

And Uncle Joe. Impediment spurred him,
The worst stammerer I've known...

.....those scribbled pads

On which I stammered my first poetry [1, p.49].

Для создания образа иногда используются имена неизвестных автору лиц. Так, в стихотворении Джеймса Фентона «A German Requiem» воспроизводится эпизод посещения героем кладбища в Берлине, чтобы присутствовать на мемориальном собрании в память жертв Второй мировой войны. Центральная тема «Реквиема» – необходимость забыть войну, чтобы продолжать жить и, одновременно, невозможность это сделать:

It is not your memories which haunt you.

It is not what you have written down.

It is what you have forgotten, what you must forget [1, p. 107].

Несмотря на то, что тема стихотворения – политика, автору удаётся избежать её политической или идеологической трактовки. У него более широкий, гуманистический подход к проблеме. Он сочувствующий, но объективный свидетель истории.

Антропонимы, встречающиеся в «Реквиеме», – это имена немцев – гражданских лиц, которые не принимали участия в военных действиях, но тоже оказались жертвами войны: «Doctor Gliedschirm, skin specialist, surgeries 14 -16 hours or by appointment.» / **Professor Sargnagel was buried with four degrees, two associate memberships** / And instructions to tradesmen to use the back entrance [1, p.108-109].

Таблички с именами и званиями этих людей были сняты с дверей их домов и установлены на их могилах в парках и на площадях, превращённых в кладбища. Эти имена в контексте стихотворения превращаются в образы войны, образы страдания и горя, а также острой боли, которую испытывает лирический герой. Частная жизнь и история тесно переплетены в сознании поэта.

Группа имён исторических лиц и деятелей науки и культуры особенно велика, разнообразна и художественно значима в стихотворениях современных поэтов. Часто они оказываются актуализаторами смысла произведения. Так, в стихотворении «An Inquiry into Two Inches of Ivory» Крейг Рейн превращает с помощью метафор и сравнений мир обыденных предметов, которые из-за их привычности мы перестали замечать, в удивительный загадочный мир. Четвёртая строфа стихотворения начинается словами Джорджа Беркли:

Esse is percipi – Berkeley knew

The gentle irony of objects...[1, p. 170].

«Существовать – значит быть воспринимаемым» – основной постулат философии Беркли, для которого все качества вещей и сами вещи суть лишь человеческие ощущения. Этот философский текст остроумно используется Рейном для актуализации собственной истины: обыденные вещи в обыденной жизни нами не замечаются, они как бы не существуют; но художник силой воображения даёт им новую жизнь, и если читатель воспринимает эту новую форму предметов, значит они реальны, как реален для автора мир сюрреалистических фантазий Сальвадора Дали и кубистических экспериментов Пикассо, ссылки на которых содержатся в тексте.

Интересен также случай использования собственного имени в качестве нарицательного в стихотворении Рейна «**A Martian Sends a Postcard Home**», в котором марсианин описывает неизвестные ему вещи на Земле, в частности, книги, называя их «caxtons». Уильям Кэксон – английский первопечатник. Марсианин, не понимая значения имени собственного, отождествляет его с предметом – книгой и использует его как нарицательное – во множественном числе:

Caxtons are mechanical birds with many wings

And some are treasured for their markings –

.....
I have never seen one fly, but
Sometimes they perch on the hand [1, p. 169].

Автор использует этот приём для того, чтобы читатель посмотрел на вещи, к которым он привык, по-новому, «как марсианин».

Антропонимы нередко занимают ведущую позицию в организации поэтического пространства текста, например, являясь заглавием, сразу «вводят» в тему, становятся концентрированным воплощением основной мысли произведения.

В стихотворении «From the Idea of Toulouse-Lautrec» Кристофер Рейд путочно изображает ужин и его приготовление в терминах христианской религии и её обрядов. Бобы на тарелке представлены как «a syncretic eucharist, supper», две тарелки – как «two haloes from Denby», ножи и вилки – как «the apparatus of augury», из духовки распространяется «insence, garlic and cloves, the gourmet's odour of sanctity», а стол «is graced by a single chorister – salt in a fluted surplice» [1, p. 186].

Как для Тулуз-Лотрека, так и для Рейда обыденность и «низовая» культура – не только предмет изображения, но и категория художественной эстетики. У обоих излюбленным художественным приёмом является гротесная образность. Следует заметить, что свойство интермедиальности (в данном случае соотношение ономастических структур с произведениями несловесных видов искусства) – характерная черта современной британской поэзии. Особенно заметную роль интермедиальные связи играют в стихотворениях К. Рейна, Дж. Глендея («живописные»), М. Хоффмана, Дж. Эша (музыкальные), М. Форда, В. Герберта (кинематографические). Эти ассоциации могут быть определены как опорные элементы индивидуально-авторской картины мира, а также как единицы, обнаруживающие связь поэта с культурно-историческим контекстом определённого времени.

Представляется, что дальнейшее изучение антропонимов в поэзии современных британских писателей станет одним из существенных аспектов исследования их идиостиля.

Библіографічні посилання

1. **The Penguin Book of Contemporary British Poetry** / Ed. by Blake Morrison and Andrew Motion. – Harmondsworth: Penguin Books, 1982.

2. **New British Poetry** / ed. by Don Paterson & Charles Simic. – Saint Paul: Greywolf Press, 2004.

3. Виноградов В. В. Язык художественного произведения / В. В. Виноградов // *Вопр. языкознания*. – 1954. – № 5. – С. 3–27.

Надійшла до редколегії 9.11.2012 р.

УДК 821.111.09

О. В. Тупахіна

Запорізький національний університет

«ОМАНА ПЕРЕДЗНАННЯ»: НАРАТИВНІ КОНВЕНЦІЇ ВІКТОРИАНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В РОМАНІ САРИ УОТЕРС «AFFINITY»

З огляду на жанрологічну концепцію Ф. Джеймсона досліджено соціосимволічний зміст і особливості функціонування жанрових моделей сенсаційного і готичного романів у постмодерному інтер'єрі неовікторіанського роману Сарі Уотерс «Affinity».

Ключові слова: жанрова модель, наративна конвенція, сенсаційний роман, готичний роман, неовікторіанський роман, історіографічний метароман

С позиции жанрологической концепции Ф.Джеймисона исследованы социосимволическое содержание и особенности функционирования жанровых моделей сенсационного и готического романов в постмодернистском интерьере неовикторианского романа Сары Уотерс «Affinity».

Ключевые слова: жанровая модель, нарративная конвенция, сенсационный роман, готический роман, неовикторианский роман, историографический метароман

Based on F. Jameson's concept of genre, a sociosymbolic message of genre models of gothic and sensational fiction, as well as the specificity of their functioning within the frames of post-modern neo-Victorian novel «Affinity» by Sarah Waters is being revealed.

Key words: genre model, narrative convention, sensational novel, gothic novel, neo-Victorian novel, historiography metafiction

Творчість сучасної британської письменниці Сари Уотерс суттєво вплинула на формування канону неовікторіанського роману «молодшої генерації» і привернула увагу як читацького загалу, так і літературознавчих кіл. Починаючи з 1998 р., коли побачив світ перший твір «неовікторіанської трилогії» Уотерс, «Tipping the Velvet», авторка була удостоєна численних нагород (зокрема, премій ім. Бетті Траск та ім. Сомерсета Моєма), а її роман «Fingersmith» увійшов до першої десятки номінантів на премію Букера і був екранізований BBC.

Складні алюзивні коди, професійність історичної реконструкції, а певною мірою й провокативний зміст творів Уотерс закладають плідне підґрунтя для критичної рефлексії. Втім, під впливом домінуючої у гуманітарному дискурсі постструктуралістської концепції текстуальності історії як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники схильні інтерпретувати сміливі композиційні, жанрові, структуротворчі експерименти авторки передусім у контексті впливової теорії історіографічного метароману Лінди Хатчеон [5; 12; 15]. Ця тенденція є настільки загальнопоширеною, що навіть суттєві трансформації жанрового канону, яких припускається Уотерс в останніх двох романах «неовікторіанської трилогії», здебільшого розглядаються як поступки на користь масового читача у русі постмодерністської стратегії подвійного кодування [16, с. 130]. Втім, хоча продуктивність жанрової моделі історіографічного метароману є безсумнівною, такий підхід, на нашу думку, применшує еволюційний потенціал неовікторіанської літератури, яка наполегливо шукає вихід з онтологічного глухого кута.

Альтернативна точка зору представлена, зокрема, роботами Марі-Луїз Кольке (де творчий метод Уотерс охарактеризований як нео(мета)реалізм [11]) та Катарини Бем. Так, на думку останньої, «Waters' clever use of pastiche, intertextuality, and other devices of historiographic metafiction ultimately serves to highlight the limiting and potentially coercive consequences of approaching history as a textual construct only» [2, с. 238]. А дослідниця Стефанія Чьочча у роботі «Queer and Verdant: the Textual Politics of Sarah Waters' Neo-Victorian Novels» взагалі вважає моделювання історичної гіперреальності чи не єдиною поступкою Уотерс концепції постмодерністської чутливості: «...all in all, in her writing practice, the days of blatant self-reflective pastiche, and overt experimentalism appear to be long gone, to be replaced by an earnest revival of popular Victorian literary forms and an unashamed delight in page-turning novels, which, for all their twists in the plot, do offer a seemingly unproblematic, unselfconscious reading experience» [6, с. 2].

Спираючись на джеймісонівське розуміння жанрової конвенції як необхідної ланки взаємодії між індивідуальним текстом та колективною свідомістю, у даній роботі ми спробуємо довести, що жанрові моделі вікторіанської літератури у творчості С. Уотерс не тільки функціонують як поверхневе жанрове кліше, скільки несуть певний соціосимволічний меседж, який, за словами Ф. Джеймисона, «doesn't die out when it is transported into a different era» [10, с. 92].

Матеріалом дослідження є другий роман «неовікторианської трилогії» С.Уотерс, «Affinity» (у не зовсім вдалому російському перекладі О. Сафронова – «Нить, сотканная из тьмы») – історія зрадженого кохання заможної віковуки Маргарет Пріор до ув'язненої за шахрайство спіритки Селіни Доус. Удостоєний премії Моєма, «Affinity» є не лише найпохмурішим з усіх романів «неовікторианської трилогії», але й першим зверненням Уотерс до жанрових формул популярної вікторианської літератури.

Структура і композиція «Affinity» (перемежовані некоментовані щоденникові записи головних героїнь; сюжетна інтрига на межі мирського й потойбічного; несподіваний фінал) у цілому нагадують сенсаційний «роман таємниць» – перехідний жанр вікторианської літератури, який, запозичивши чимало генетичних рис попередників (передусім ньюгейтського і готичного романів), у свою чергу, розчинився у наступниках – детективному романі, сімейній мелодрамі тощо.

Звернення Уотерс до більш архаїчної жанрової моделі навряд чи можна вважати поступкою масовому читачеві: йдеться скоріше про певні збіги на рівні світовідчуття. Адже, хоча історично бурхливий сплеск популярності сенсаційного роману був спровокований реформою сімейного кодексу і низкою гучних розлучних процесів 1860-х рр., першопричини актуалізації жанру слід шукати в моральній та епістемологічній кризі, в якій опинилося вікторианське суспільство середини XIX ст. [4, с. 6].

Сенсаційний роман руйнував не лише вікторианський ідеал родинного щастя, – він руйнував заспокоїливу ілюзію стабільності в цілому, змальовуючи принципово іншу картину світу, ірраціонального, облудного, сповненого відчуження та недовіри. Якщо готичний роман здебільшого зберігав безпечну дистанцію (чи то хронологічну, чи то географічну) між світами читача й героя, то роман сенсаційний завдячував своєю шаленою популярністю саме демонстрації жахливого у повсякденному. «What do we know of the mysteries that may hang about the houses we enter? – замислюється один з героїв роману Мері Елізабет Бреддон «Таємниця леді Ешлі». – If I were to go to-morrow into that commonplace, plebeian, eight-roomed house in which Maria Manning and her husband murdered their guest, I should have no awful prescience of that bygone horror. Foul deeds have been done under the most hospitable roofs; terrible crimes have been committed amid the fairest scenes, and have left no trace upon the spot where they were done.... I believe that we may look into the smiling face of a murderer, and admire its tranquil beauty» [3, с. 94].

Завдання, поставлені перед сенсаційним романом, вимагали певного вдосконалення наративної техніки, – адже всезнаючий оповідач, що приховує кримінальну таємницю, мимоволі втрачав не лише довіру читача, а й моральний авторитет [4, с. 15]. Проблема вирішує впровадження авторської маски – однієї чи декількох, причому в останньому випадку поліфонія сприяє радше приховуванню важливої інформації, ніж створенню панорамної візії подій. Так, у романі «Affinity» функція найважливішого першоджерела – щоденника Селіни – підтримка ілюзії невинності Селіни: вона від початку протиставлена медіумам-шахраям, а інтимність дискурсу не залишає сумнівів, що авторка щоденника дійсно має надзвичайний дар. Лише уважний читач зверне увагу на той факт, що, наприклад, згадуючи своїх померлих родичів, Селіна не користується професійними евфемізмами. Звісно, ближче до фіналу сутність махінацій спіритки стає наочною; однак на хисткому ґрунті трансцендентного читач-сучасник, за задумом Уотерс, до останнього утримуватиметься від категоричних висновків, так само як і його вікторианський попередник, що свого часу гортав сторінки сенсаційного «роману таємниць».

Готовність ставити одвічні запитання (такі, як можливість післясмертя) і розмірковувати над ними – безсумнівно, одна з найсильніших сторін вікторианської літератури і разом з тим причина її невмирущої популярності. У роботі «Why the

Victorian Literature Still Matters?» американський літературознавець Філіп Девіс вдається до френологічної метафори «Victorian bump» – «вікторіанської гулі», «a place in the mind that makes the experience of Victorian literature always matter» [8, с. 14].

В онтології жанру сенсаційного роману проблема трансцендентного посідає особливе місце. Там, де готичний роман охоче звертався до потойбіччя, підносячи побутову колізію на рівень релігійної містерії (як, наприклад, у «Монаху» М.Г.Льюїса), роман сенсаційний, відстоюючи принцип життєподібності, надавав містичному елементу метафоричного забарвлення (як це відбувається з мотивами вампіризму чи перевернення у «Дядьку Сайласі» Ш. Ле Фаню) або амбівалентного тлумачення (так, дія «прокляття» у «Місячному камені» У. Коллінза може розумітися і як фатальний збіг обставин). Цю традицію продовжено і в «Affinity»: усі непояснені витівки «духів» виявляються справою рук справжньої коханки Селіни, покоївки Рут Вайгерс, та жалісливої тюремної наглядачки, на яких Маргарет, у силу свого соціального походження, зовсім не звертає уваги. Порівняння добре вимуштрованих слуг із привидами взагалі поширене у вікторіанській літературі: мовчазні й безшеселні, вони пересуваються непомітно для господарів, однак проникають скрізь.

Один із найвірогідніших прототипів «Affinity» серед розмаїття сенсаційних романів 1860-х рр. – «Місячний камінь» Уілкі Коллінза, якого Уотерс згадує серед своїх літературних учителів разом з іншими класиками жанру: Мері Елізабет Бреддон, Чарльзом Рідом, Шеріданом ле Фаню [1, с. 120]. Як відомо, у передмові до першого видання «Місячного каменя» Коллінз зазначив, що метою його нового твору, на відміну від попередніх, було дослідити не вплив обставин на героя, а вплив героя на обставини: «The conduct pursued, under a sudden emergency, by a young girl, supplies the foundation on which I have built this book» [7, с. 27]. Дівчина, про яку йдеться, – Рейчел Веріндер; саме ці ініціали – РВ – знайде головна героїня «Affinity» Маргарет Пріор на віці пустої скрині своєї покоївки Рут Вайгерс, яка дійсно обернула на свою користь найнесприятливіші обставини.

У постмодерністському інтер'єрі фрагментарна, децентрована структура «Affinity» актуалізує типову для історіографічного метароману інтерпретативну стратегію, постульовану в канонічному для неовікторіани творі М. Фейбера «The Crimson Petal and the White»: «What you lack is the right connections, and that is what I've brought you here to make: connections» [9, с. 8]. Йдеться, звісно, про зв'язки не тільки «горизонтальні» (синхронічні, сюжетні, дискурсивні), але й «вертикальні» (діахронічні, контекстуальні, на рівні історичної аналогії тощо).

На користь подібної інтерпретації свідчить, зокрема, той факт, що головна героїня «Affinity» цілком усвідомлює не лише текстуальну природу історії («any piece of history might be made into a tale» [14, р. 8]), але й **конвенціональність історичного дискурсу**. Як історик-аматор вона володіє певними джерелознавчими навичками для проведення імпровізованого розслідування, – а спектр джерел, з якими вона працює, виявляється надзвичайно широким: від усних до письмових, від офіційних до маргінальних. Відмежовуючись від романтичної традиції жіночого щоденника («a journal of heart» [14, с. 71]), **своє дослідницьке кредо Маргарет** вбачає в неупередженій фіксації фактів: «I mean this writing not to turn me back upon my own thoughts, but to serve, like the chloral, to keep the thoughts from coming at all» [14, с. 71].

Втім, із перших сторінок ми бачимо, як у науковоподібні описи в'язниці Міллбанк зі щоденника героїні втручаються готичні нотки: «It is as if the prison had been designed by a man in the grip of a nightmare or a madness – or had been made expressly to *drive* its inmates mad... the walls on either side of one [are] advancing like the clashing rocks of the Bosphorus... I had grown fearful, having the light and air shut out behind me at the inner gate...» [14, с. 9–10].

Перша ж зустріч Маргарет із Селіною актуалізує у свідомості героїні архетиповий для готичного роману сюжет «безневинної діви у диявольських пазурах» [13], а отже всі подальші трюки спіритки – «матеріалізація» квітки, розмова з духом батька, – потрапляють на благодатне підґрунтя. І хоча героїня час від часу намагається повернутися до реального світу – «of course, there was nothing to match the things I have imagined» [14, с. 10], – **поступово процес гіперсеміотизації дійсності стає незворотним**. Селіна реальна поступається місцем Селіні уявній, ідеалізованому образу з гравюри Кривеллі. Набувають розвитку характерні для готичного роману мотиви божевілья, пробудження еротичного начала, пророцького сновидіння тощо. Навіть чоловіки, що грюкають тарілками за дверима тюремної їдальні, перетворюються в уяві Маргарет на гоблінів (вишукана алюзія на поему «Goblin Market» Кристини Россетті) [14, с. 36].

Саспенс зростає. Злякавшись привидів, звільняється покоївка Маргарет – Бойд. У гру вступає стихія: дощ, що «усіх ув'язнив у домі», темрява, туман. Цілком у дусі готичної традиції Маргарет отримує ім'я Аврора (вранішня) – нібито на честь героїні улюбленого роману Е. Браунінг, але також і для того, щоб скласти містичну пару Селіні (місячний) [14, с. 115].

Кульмінація готичної лінії – і роману в цілому – припадає на канун Святої Агнеси; розв'язка ж знов повертає нас до площини реального. Так і не дочекавшись матеріалізації Селіни, Маргарет вирушає на пошуки – як виявляється, тільки для того, щоб дізнатися про технічні подробиці шахрайського плану власної покоївки щодо звільнення коханки з-за ґрат.

Керуючись відомим висловом Лео Льовенталю про масову культуру як форму зворотнього психоаналізу, застосування жанрових елементів готичного роману в романі «Affinity» **можна витлумачити як симптом невротичної, у термінології Мемфорда, ситуації, характерної для переламних моментів історії**. На відміну від класичних героїнь готичного роману, плин думок Маргарет Пріор є наочною ілюстрацією жанрового мислення доби текстуалізації реальності: іноді складається враження, що відома постмодерністська метафора світу як тексту тлумачиться нею надто буквально. Усупереч задекларованій Маргарет неупередженості імператив її поведінки становлять не емпіричні спостереження, а хибні жанрові пресупозиції: її враження від в'язниці заздалегідь змодельовані малюнками Піранезі та історичними джерелами, образ Селіни зливається з гравюрою Кривеллі, втеча розглядається крізь призму кітсівського «Кануну Святої Агнеси», а єдина книжка, де міститься пряма вказівка на небезпеку – «Крихітка Доррит» Дікенса, – залишається недочитаною якраз на тому місці (книга II, розділ 22), де одна з героїнь, місс Уейд, за характером схожа на Маргарет, викриває махінації своєї мучительки із знайомим прізвиськом Доус.

Через об'єктивну нездатність Маргарет відтворювати згадані Фейбером зв'язки – **connections, або, у нашому випадку, affinities, – пародіюванню у романі піддаються не жанрові кліше масової літератури і не «високий взірєць» літератури вікторіанської, а практика дискурсивного аналізу історії як така**. Звертаючись до жанрової моделі сенсаційного роману як такого, що поєднує готичні й реалістичні наративні конвенції, Сара Уотерс прагне відтворити специфічне відчуття епістемологічної невпевненості, провести глибинні аналогії між вікторіанською добою і сьогоденням.

Проведене дослідження не претендує на вичерпну повноту, однак закладає підґрунтя для подальших розвідок у сфері постмодерної жанрології, зокрема для вивчення трансгресивного та еволюційного потенціалу жанру історіографічного метарomanу, а також причин актуалізації та своєрідності функціонування у постмодерному інтер'єрі жанрових моделей вікторіанської літератури.

Бібліографічні посилання

1. **Armitt L.** Interview with Sarah Waters / L.Armitt // *Feminist Review*. – 2007. – No. 85. – Political Histories. – P. 116–127.
2. **Boehme K.** Historiography and the Material Imagination in the Novels of Sarah Waters // K. Boehme // *Studies in the Novel*. – Summer 2011. – Vol. 43, No. 2. – P. 237–257.
3. **Braddon M. E.** *Lady Audley's Secret: A Novel* / M.E. Braddon – NY: Dover, 1974. – P. 94.
4. **Brantlinger P.** What is Sensational About the Sensation Novel? / P.Brantlinger // *Nineteenth-Century Fiction*. – June 1982. – Vol. 37, No. 1. – P. 1-28.
5. **Carroll R.** Rethinking Generational History: Queer Histories of Sexuality in Neo-Victorian Feminist Fiction / R. Carroll // *Studies in the Literary Imagination*. – 2006. – Vol. 39 – Issue 2. – P. 135–147.
6. **Ciocia S.** 'Queer and Verdant': The Textual Politics of Sarah Waters's Neo-Victorian Novels / S. Ciocia // *Literary London*. – 2007. – Vol. 5. – I.2. – P. 1–25.
7. **Collins W.** *The Moonstone* / W. Collins. – Harmondsworth: Penguin, 1966. – P. 27.
8. **Davies Ph.** Why the Victorian Literature Still Matters? / Ph. Davies. – NY: Wiley-Blackwell, 2008. – 178 p.
9. **Faber M.** *The Crimson Petal and the White* / M. Faber. – San-Diego: Harcourt, 2002. – 848 p.
10. **Jameson F.** *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act* / F. Jameson – Ithaca: Cornwell University Press, 1981. – 296 p.
11. **Kohlke M. L.** Into History through the Back Door: the Past Historic in Night at the Circus and Affinity / M. L. Kohlke // *Women: A Cultural Review*. – 2004. – Vol.15, No. 2. – P. 153–166.
12. **Llewellyn M.** Breaking the Mould? Sarah Waters and the Politics of Genre / M. Llewellyn // *Metafiction and Metahistory in Contemporary Women's Writing* / ed. Ann Heilmann and Mark Llewellyn. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. – P. 195–210.
13. **Long Hoeveler D.** *Gothic Feminism. The Professionalization of Gender from Charlotte Smith to the Brontes* / D. Long Hoeveler. – Liverpool: Liverpool University Press, 1998.
14. **Waters S.** *Affinity* / S.Waters – L.: Virago, 2002. – 368 p.
15. **Скороходько Ю. С.** Жанровая специфика английского неовикторианского романа 1990-2000-х годов: дис... канд. филол. наук: спец. 10.01.04 / Ю.С. Скороходько. – Симферополь, 2012. – 217 с.
16. **Скороходько Ю. С.** Образ Лондона в викторианском и неовикторианском романе / Ю. С. Скороходько // *Актуальні проблеми слов'янської філології: міжвуз. зб. наук. ст. [«Город как текст: литературные проекции»]*, Бердянськ, 10-11 вер. 2009 р. / Ін-т філології Бердян. держ. пед. ун-ту. – Бердянськ, 2009. – Вип. XXII. – С. 129–137.

Надійшла до редколегії 08.01.2013 р.

УДК 821.111

V. V. Yashkina

Oles Honchar Dnipropetrovsk National University

TED HUGHES AND HIS POETIC WILL TO LIVE

На прикладі вибраних віршів Теда Хьюза, взятих із збірок різних років, досліджуються основні риси ключового концепту у його поезії – воля до життя.

Ключові слова: воля, намагання, гуманізм, людина, тварина.

На примере избранных стихотворений Теда Хьюза, взятых из сборников разных лет, рассматриваются основные черты ключевого концепта его поэзии – воли к жизни.

Ключевые слова: воля, стремление, гуманизм, человек, животное.

The article is focused on the study of Ted Hughes's poetry main concept: the will to live. The issue is discussed on the examples of Hughes's selected poems which were included in the volumes of different periods.

Key words: the will to live, humanism, human, animal.

Ted Hughes, an English Poet Laureate, routinely ranked by critics, according to Philip Hensher, as «one of the best poets of his generation» [2, p. 34], was, possibly, the first British poet of the will to live. «The will to live might seem the first and healthiest of subjects; in fact it is almost the last and most morbid... Hughes is its master and at the same time is mastered by it», wrote Keith Sagar [4, p. 9]. His work gives the impression – Al Alvares notes – of a being congenitally indifferent to humanism, a mind on the outskirts of civilization, like a boy who skips school and spends the day, even the night, in the woods [1, c. 28]. That leaves the stars above, gleaming like the barrels of guns, and the animals below, jumping as if at the sound of shots. The present article is devoted to some aspects of this very concept: *the will to live*, which is reflected in his main works.

In the beginning it was love, a boy's eager love, compounded of curiosity, possessiveness, and adventure: «My interest in animals began when I began», Hughes writes in «Poetry Is» (a series of B.B.C. lectures originally published under the title *Poetry in the Making*). «My memory goes back pretty clearly to my third year, and by then I had so many of the toy lead animals you could buy in the shops that they went right round our flat-topped fireplace fender, nose to tail...» [3, p. 47].

Then it was partisanship and envy, the steaming appetite cooling into respect. In the poems the animals re-emerged not as playthings but as the lords of death and life. In memory and imagination they were gods, or daemons, no matter. And, at any time, their superiority consisted in nothing so much as their lack of self-consciousness, the sickness of the mind. No hesitation, no remorse, a mind all reflex, streamlined as a trigger – it began to look like the state before the fall.

In discovering his own death, so it would seem, Hughes concluded that the one thing that mattered was life and everything which made it possible. Quick eyes, the trap jaw, the noose of the talon – these were the forms of vital genius. The creature may be a poor thing of «forced condition», but it is also a wire that will destroy, if it can, the first mouth that chews it. «The universal desire for life is a thing both driven and terrible. No poems are so grim and airless, so remote from joy as Hughes's. But if this is life, so be it, he seems to say», underlines Sagar [4, c. 9]. It is better to fight than die.

Signaling all to come, Hughes's first collected poems, the title piece of «The Hawk in the Rain» (1957), places man both literally and vitally below the hawk:

I drown in the drumming ploughland. I drag up
Heel after heel from the swallowing of the earth's mouth,
From clay that clutches my all each step to the ankle
With the habit of the dogged grave, but the hawk
Effortlessly at height hands his still eye...

The hawk is «a diamond point of will» [4, p. 73], the speaker is turning to mud. So runs the refrain of Hughes's poems, all written in furtive or open contempt for the human as the paltriest instance of the will to live, hence also of reality itself.

If Hughes scorns life, scorns it secretly, in part it is because this radical perspective lingers even in his daylight consciousness, like the black in a coal miner's skin. But he must live in the sun like everyone else; besides, his poet's senses pertinaciously buoy him up there.

Not surprisingly, to Hughes the more terrible the beast the more admirable. The stabbing thrush, the slaving wolf, the meat-eating dragonfly that «stands in space to take aim», the hawk whose «manners are tearing off heads», the pig whose «bite is worse than a horse's», the jaguar waddling «like a thick Aztec disemboweller», the rat with «incisors bared to the night spaces, threatening the constellations», the tom that «Will take the head clean off your simple pullet», the stoat «Drinking the staring hare dry», the «carrion-eating skate» with «cupid lips in its deathly belly» – these are the heroes of his world, his fierce bulwark against nothingness.

To Hughes the human has nothing whatever to recommend it: to be human is to start out *behind* the animals, like a one-legged man in a race. The human mind, for instance – what it is but a kind of missing leg, an ache where the amputated part had been? Never before has the intellect appeared so repulsive as in «Wings», Hughes's poem on Sartre, Kafka, and Einstein. Sartre «regrows the world inside his skull, like the specter of a flower», his hands meanwhile sinking «to status of a flies». As for Einstein, he has thought himself right out of being:

The tried mask of folds, the eyes in mourning,
The sadness of the monkeys in their cage –
Star peering at star through the walls
Of a cage full of nothing...

«Poetry is nothing if not that», Hughes says in the Faas interview, «the record of just how the forces of the Universe try to redress some balance disturbed by human error» [4, p. 56]. So «Wings» is the poem brilliant with negative grandeur, where mind takes the string out of a man. Women, too, incapacitate. They are formidable even though weak. Hughes seems to fear and hate them, like all would-be strong men. Only two types of men survive Hughes's pitiless need for strength, the he-man and the artist. The first boasts what Norman O. Brown calls the «simple health that animals enjoy, but not men» [4, p. 67]. The Vikings in «The Warriors of the North» thaw «at the red and black disgorging of abbeys, / The bountiful, cleft casks, / The fluttered bowels of the women of dead burghers» and Hughes cannot admire them enough. Then there is Dick Straightup – like a Western hero, too manly even to be attractive, despite his name:

Past eighty, but never in eighty years –
Eighty winters on the windy ridge
Of England – has he buttoned his shirt or his jacket ...

«When I imagine one of those warriors in the room», wrote Hughes in «Ancient Heroes and the Bomber Pilot», «And hear his heart-beat burl ... my heart / Is cold and small». For Hughes the he-man's shadow extends into caves of sleep. To be able to curl up beyond all danger, to snore fearlessly – this is to be like the Moses, heavy and dark, a stone sunk beneath the frantic waters of conscious life: «The unconscious part, the vegetative life with its ganglion system, into which in sleep the brain-consciousness disappear», notes Hughes, «is the common life of all» [4, p. 76]. Here is safety.

Other poems sound the implications. In the masterpiece «November» Hughes writes of the sleeping tramp: «I thought what strong trust / Slept in him...» Death would not think to stoop so low as that rainy ditch – think to descend there into «the common life of all».

As for the artist, he has the steel of Nature's involuntary will, he drops on the world, the note, the color, as the hawk drops on the mouse. Like the thrust, he displays «bullet and automatic / Purpose»: «Mozart's brain had it, and the shark's mouth / That hungers down the blood-smell even to leak of its own / Side ...». The artist works in a fearless, instinctual region of attack where no one heeds «the minimum practical energy and illumination» – that curse of civilization» («Wings»).

Though certainly it is easy to see why Hughes is criticized for violence, it is not really violence he celebrates but energy too strong for death. Hughes has even written one poem against violence, as if to clear his good name. In «Wilfred Owen's Photographs» Parliament refuses to abolish the navy's cat-o-nine-tails until «A witty profound Irishman calls / For a «cat» into the House, and sits to watch / The gentry fingering its stained tails». The poem conveys contempt for the good men's queasiness. Yet its title, with its queer optimism, seems in earnest.

Thus, Hughes's first two volumes vigorously champion animal life. They represent a burst of death. Hughes perches and gloats with the hawks, runs with the eaters not the eaten. To be sure, even so he cannot out run himself. His human weakness nags like a

tearful child stumbling behind. He is only a partisan, not one of the elect. In an unguarded moment, he even turns up his love of will and discloses its underside:

And we longed for a death trampled by such horses
As every grain of the earth had hooves and mane...

All the same, life in these poems keeps its pride. Life is the side to be on. In «November» even some of the gibbeted animals:

... still had their shape
Had their pride with it; hung, chins on chests,
Patient to outwait these worst days that beat
Their crowns bare and dripped from their feet.

In Hughes's two most recent volumes, by contrast, the pride has given way. Rigid and unwilling, it was never more than a support to hold up the tunnel while the creature passed. Now the creature halts, terrified of the weight overhead. Living things begin to feel small. Even savage animals no longer save Hughes; rather, his own frailty seeps into them. Hughes has gradually given himself up to his human problem, rather brilliantly. In the volume «Wodwo» the poems about animals are few. It is as if Hughes no longer knew how to pick the creatures up. More, when he does grab hold they are apt to turn and look at him with human eyes. Thus, where the wolf in the preceding volume, «Lupercal», embodies feral energy, here it represents tormented mind: «the wolf is small, it comprehends little», it goes «to and fro, trailing its haunches and whimpering horribly». The tracks of Hughes's animals now cross the inapprehensible – his animals have discovered a world that doesn't need them. In both «Wodwo» and «Crow» the principle of individuation thus does its work only too well. Anxiety begins to radiate from finiteness of being. The source, the comforting reason or ignorance of unreason, are lost. The nearly human «wodwo» observes: «I seem / separate from the ground, and not rooted but dropped / out of nothing casually ...». All in all, it is as if the fountain of universal desire had been extinguished and the last drops were descending in isolation down the air.

Yet Hughes will resist this mood and make or find life ebullient again – even the wodwo, with all his dullness, says: «I'll go on looking». Hughes's dependence on the will to live is thus not altogether defeated, «Crow», especially, is a reel of attitudes. The title figure, nimbly embodying opposite extremes, is mythological in the sense that he is a vital yet fantastic being, at once animal and human. Hughes can color him Schopenhauer, then Heidegger, or middleclass, or elemental, or plain crow, and he will remain the same disturbing, curiously indissoluble creature. He is Hughes's animal defiance and human jitters in once. While the hawk was a hero, Crow, without losing his crow's features, embodies empty human consciousness.

Hughes's style changed almost from volume to volume. The reason is that his apprehension of his subject has altered also: poetry is poignant understanding first, words second – though the words will seem always to race the understanding to the goal and get there in advance. The manner is a device for feeling the subject so fully, so precisely, that we will never forget it. But if it succeeds we will not forget the manner either: it will cling to the subject, or to the memory, like a robe in the wing.

References

- 1. Alvares Al.** Ted Hughes. Retrieved / Al Alvares // The Guardian. – 6 December. – P. 28.
- 2. Hensher Ph.** Collected Works of Ted Hughes / Philip Hensher // Daily Telegraph. – April, 2004. – P. 34.
- 3. Hughes Ted.** Poetry in the Making» / Ted Hughes. The Spoken Word. British Library, 2008. – 128 p.
- 4. Sagar Keith.** The Achievement of Ted Hughes / Keith Sagar // Manchester University Press, 1983. – P. 9.

Надійшла до редколегії 10.11.2012 р.

ІНФОРМАЦІЯ

Денумеральні утворення у сучасних англомовних художніх текстах: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / О. А. Шуменко ; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2012. – 20 с.: табл. – укр.

Вивчено структурно-семантичні характеристики числівникових і відчислівникових утворень (на матеріалі сучасних англомовних художніх текстів). Розглянуто закономірності системно-структурної організації та розвиток номінацій числа, а саме числівників та їхніх похідних слів – денумеративів. Встановлено подібні та відмінні риси даної дихотомії. Числівники розглянуто як вхідні одиниці секундарних конструювань. Увагу приділено їхнім генетичним витокам, парадигматичним і синтагматичним вимірам, епідигматичним тенденціям досліджуваного об'єкта. Денумеративи розглянуто на векторах їхньої структури, семантики, синтаксичного навантаження, у процесах еволюції й інволюції. Доведено, що, зберігаючи числівникову морфему, денумеративи модифікуються на глибинному рівні, зазнають деквантифікації та десемантизації, яка (остання) актуалізується повністю у денумеративах – службових словах. Показано, що у формі часток, сполучників і вигуків службові слова не закривають вербокреативні тенденції числівникової родини, а відкривають новий колообіг словотворного виміру денумеративів.

Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічного університету в процесі навчання іноземних мов: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. О. Герасименко ; Криворіз. пед. ін-т, ДВНЗ «Криворіз. нац. ун-т». – Кривий Ріг, 2012. – 21 с.: рис., табл. – укр.

Проаналізовано основні підходи до визначення сутності організації самостійної роботи студентів, уточнено поняття «самостійна робота студентів педагогічного університету», «індивідуальна навчальна стратегія», «комунікативна професійна та самоосвітня компетентність». Визначено структуру, компоненти системи самостійної роботи студентів даного ВНЗ у процесі навчання іноземних мов, критеріальні характеристики ефективності її організації. Теоретично обґрунтовано систему дидактичних умов, побудовано модель організації самостійної роботи студентів педагогічного університету в процесі навчання іноземних мов як схематичне подання мети, функцій моделювання, принципів, методологічних стратегій, змісту, етапів, технологій і відповідних дидактичних умов. Реалізовано дослідно-експериментальну програму з перевірки системи дидактичних умов організації самостійної роботи студентів у процесі навчання іноземних мов. Доведено, що створення даних умов забезпечує позитивну динаміку рівнів організації самостійної роботи таких студентів.

Емотивні висловлювання персонажів американської драми XX століття в комунікативно-дискурсивному ракурсі: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / І. І. Шахновська ; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2012. – 20 с. – укр.

Установлено, що структурна організація та лексичне наповнення емотивних висловлювань (ЕВ) обумовлені їхньою прагматичною функцією, а саме прагненням мовця висловити власний емоційний стан або ставлення до екстралінгвістичної ситуації, а також вплинути на адресата повідомлення. Здійснено систематизований аналіз основних структурних різновидів ЕВ як засобу вираження комунікативних інтенцій комунікантів. Виявлено спільні та специфічні риси синтаксичного оформлення ЕВ у складі реплік-стимулів та реакцій у межах діалогічної єдності. Висвітлено статусно-рольову та контекстуальну обумовленість ЕВ. Визначено репертуар основних комунікативних стратегій і тактик, для реалізації яких використовуються ЕВ, а також встановлено емотивні мовні індикатори цих тактик.

Компаративний дискурс художнього перекладу Юрія Лісняка: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.01.05 / З. С. Сушко ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2012. – 19 с. – укр.

Вивчено компаративні концепції, пов'язані з теорією дискурсу українського художнього перекладу другої половини ХХ ст. Здійснено літературознавчий та порівняльний аналіз україномовних перекладів романів Ч. Діккенса «Важкі часи», О. Олдінгтона «Смерть героя», Г. Мелвілла «Мобі Дік, або Білий Кит» та інші, ураховано родові та жанрові особливості прози. Визначено міру цілісності перекладів як важливого критерію еквівалентного відтворення художнього світу прозових творів. Досліджено компаративний дискурс творчого доробку Ю. Лісняка, зіставлено твори англomовних письменників та їхні українські версії перекладу в контексті компаративістики, рецептивної естетики та герменевтики. Охарактеризовано індивідуальні творчі здобутки відомих вітчизняних перекладачів у царині сучасного наукового контексту.

Лінгво-прагматичні особливості тексту-регулятиву в рекламно-художньому дискурсі сучасної англійської мови: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Г. В. Чуланова ; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2012. – 20 с. – укр.

Уперше встановлено релевантні лінгвопрагматичні параметри рекламно-художнього тексту-регулятиву (ТР): наявність суб'єктно-об'єктних відносин, поліфункціональність автора ТР, локацізація цього тексту. Виявлено поліфункціональність суб'єкта ТР, що виступає послідовно у ролях: суб'єкта-реципієнта чи адресата, який читає художній твір; суб'єкта-респонсера, який продукує безпосередньо ТР (адресант, відправник). Проведено комплексний аналіз функціонування емотивних, експресивних та оцінних мовних засобів у ТР.

Семантика, структура і функціонування оцінної антропонімічної лексики в англійській мові: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / Є. С. Сисоєва; Донец. нац. ун-т. – Донецьк, 2012. – 20 с.: табл. – укр.

Запропоновано визначення оцінного антропоніма (ОА) та вперше досліджено семантичні, структурні й функціональні особливості оцінної антропонімічної лексики. З'ясовано, що у процесі іменування значну роль відіграють екстралінгвальні чинники впливу на виникнення оцінки у значенні антропонімів. Установлено критерії добору ОА, на основі яких створено корпус мовного матеріалу дослідження. У процесі розподілу ОА за семантичними класами враховано такі актуалізатори оцінки, як етимологія загальної основи та культурно-історичний компонент. Виявлено перевагу позитивно-оцінних антропонімів над негативно-оцінними в межах усіх виокремлених семантичних класів. Проведено словотвірний аналіз, що засвідчив наявність одно- та двотемних ОА. Опис збагачення антропонімікону оцінними одиницями виявляє найбільшу продуктивність семантичної деривації. Установлено, що ОА характеризуються більшим стилістично-функціональним потенціалом, ніж інші типи антропонімічної лексики.

Професійна підготовка магістрів технічного перекладу в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Мартинюк ; Хмельниц. нац. ун-т. – Хмельницький, 2012. – 20 с. – укр.

Здійснено аналіз проблеми професійної підготовки магістрів технічного перекладу в університетах США. Розглянуто вплив глобалізаційних та інтеграційних процесів на розвиток освіти перекладачів, проаналізовано тенденції розвитку вищої освіти США. Охарактеризовано кваліфікаційні напрями підготовки магістрів перекладу, досліджено структурно-змістові й організаційно-педагогічні засади професійної підготовки магістрів технічного перекладу в університетах США, зокрема розкрито зміст освітніх програм і структуру навчальних планів, висвіт-

лено форми, технології та методи організації навчання. На основі порівняльно-педагогічного аналізу змісту та форм організації навчання майбутніх магістрів технічного перекладу в університетах України та США обґрунтовано науково-методичні рекомендації щодо творчого використання прогресивних ідей досвіду вищої школи США в освітньому просторі України.

Перелічення як засіб репрезентації концептуальної інформації в англо-мовному економічному дискурсі: автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / М. Ю. Антонова ; МОНМС України, Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2012. – 20 с. – укр.

Установлено, що в економічному дискурсі перелічення застосовується з метою організації та структурування знань і конституюється семантично гомо- (70 %) та гетерогенними (30 %) рядами. Гомогенні перелічувальні ряди стосуються суто економічної сфери діяльності людини, у той час як гетерогенні ряди відображають взаємодію економічної сфери з іншими сферами діяльності людини. Дослідження гомо- та гетерогенних перелічувальних рядів уможливило здобуття знань щодо економічної системи, які наведено у таких доменах: процеси економічної системи, інститути економічної системи, інструменти економічної системи й економічні показники. Здатність перелічувальних рядів до репрезентації концептуальної інформації досліджено на матеріалі понять «ризик» у банківській діяльності й «економічна криза» як найбільш актуальних за умов посилення глобалізаційних процесів. Здобуту концептуальну інформацію розглянуто в ієрархічних фреймових структурах концептів «ризик» у банківській діяльності й «економічна криза».

Жанрові та дискурсивні особливості комунікативної ситуації «флірт» (на матеріалі сучасної англійської мови): автореф. дис. ... канд. філол. наук : 10.02.04 / І. Л. Дьяконова ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2012. – 21 с. – укр.

Роботу присвячено вивченню комунікативно-прагматичної сутності флірту в сучасному англо-мовному дискурсі. У результаті залучення здобутків теорії мовленнєвих жанрів, гендерної лінгвістики, лінгвопрагматичного аналізу флірт проаналізовано як фактичний мовленнєвий жанр, виявлено його специфіку. Показано, що дискурсивна поведінка в ситуації флірту будується за принципами гри як особливого виду діяльності. Гендерні розбіжності відбиваються у веденні гри. У межах гендерного спілкування вибудовуються міжособистісні стосунки домінантно-залежної та партнерської моделі. З'ясовано особливості вербальної та невербальної комунікації під час фліртування. До складу висловів, які вербалізують комунікативну ситуацію флірт, входять слова, які передають емоційне ставлення мовця, позитивна емоційно-оцінна лексика як виразник симпатії до адресата, інтенсифікатори, вигуки. Виявлено й описано репертуар комунікативних стратегій і тактик, якими користуються мовці в ситуації флірту.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІНГВІСТИКИ	4
Боднарюк Ю. В. Концепт як складова частина концептосфери у мовній картині світу	4
Воробйова О. П. Художній текст: у пошуках метаметоду інтерпретації	7
Глухова Л. О. Структура концепту «освітній менеджмент» у сучасній англійській мові	12
Колісниченко Т. В. Семантична сполучуваність дієслів-конверсивів у фінансовому дискурсі	16
Косьянова О. Г. Мова політики та політичний дискурс як взаємозалежні категорії	20
Кошечая И. Г. К вопросу о различиях заголовочного комплекса, заголовка и названия	24
Лисенко Н. О. Афоризми та авторські засоби їхньої будови	28
Лосева І. В. Мовні ігри в політичній полеміці	31
Марковська А. В. Семантичні особливості фразеологізмів у різних варіантах англійської мови (лінгвокогнітивний аспект)	34
Маслова Т. Б. Типологія наукового дискурсу в сучасній мовознавчій парадигмі	39
Приходько А. М. Концептологія дискурсу: апелювання концепту до дискурсів	43
Сазанович Л. В. Методологія формального аналізу фольклорного тексту	51
Саламатіна О. О. Комунікативно-прагматичний аспект стилістичних засобів публіцистичного інтерв'ю в сучасній англійській мові	54
Свиридова Л. К. Эмоционально-психологический фактор в категории тождества	60
Suima I. P. Compounding of adjectives in english and russian	63
МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	67
Анісімова А. І. Концепція «lifelong learning» в навчанні іноземних мов	67
Aksyutina T. V. The pragmatics of speech acts of request in efl teaching	71
Беспалова Н. В. Обучение профессиональным презентациям студентов неязыковых специальностей	75
Bilova A. G. Some aspects of drama in teaching english as a foreign language	79
Волкова Г. К. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов медицинских специальностей посредством информационных и коммуникативных технологий	83
Kiyashko S. V. Online speaking: practice and implications for the development of monologue skills	88
Литовченко Н. А. Інтерактивні методи навчання англійської мови	91
Лук'яненко С. Ф. Підхід до викладання англійської мови як другої іноземної на факультетах іноземних мов	95
Lypska I. I., Myasoid G. I. Economics in english: conceptual structure of course book for masters	99

Lukianenko L. N. Listening problems and their effective solutions in the efl classroom	103
Пономарева Л. Ф. К вопросу об особенностях изучения второго иностранного языка в контексте евроинтеграции	108
Serdechny Yu. V. Dealing with speech errors: recasts or explicit correction?	111
ПЕРЕКЛАДОЗНАВСТВО ТА КРАЇНОЗНАВСТВО	115
Гончаренко Э. П. О переводческой деятельности Владимира Набокова.....	115
Орськова О. І. Перекладознавчий аналіз українського та російського перекладів психологічного кінотрилера «Піджак» («The jacket»)	120
Панченко О. І. Переклад творів Чарльза Діккенса як зразок перекладацької майстерності	125
Перетокіна В. Ф. Англійський молодіжний сленг та його переклад	129
Станкевич О. І. Пряме перенесення в сучасній перекладацькій практиці.....	133
Тютюнник В. Ю., Кодрашева О. В., Ильева Е. А. Актуальность «нетрадиционных уроков» английского языка как инновационных форм обучения в неязыковых вузах	137
Черноватий Л. М., Ушко В. С. Багатозначність поняття «еквівалентність» як перекладацька проблема в текстах із перекладознавства	142
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЛІТЕРАТУРОЗНАВСТВА	149
Безродних І. Г. Бароко у контексті стильової поліфонії XVII століття	149
Bezrukov A. V. Some similarities between baroque and metaphysical poetry	153
Вечканова Е. Ю. Концепция слова в поэме Д. Мильтона «потерянный рай». Кто дает имена вещам?	157
Волкова М. Ю. Особливості втілення казкових мотивів у новелі В. Ірвінга «Легенда про Розу Альгамбри»	160
Гайдар В. П. Своєрідність алюзії як стилістичного засобу в поетичному тексті (на прикладі віршів Ш. Хіні).....	165
Галуцких И. А. Негативные чувства и эмоции в контексте художественной телесности: концептуальный анализ (на материале малой художественной прозы английского модернизма) ..	168
Гонсалес-Муніс С. Ю. Автобіографізм у ліриці Енн Секстон, Сильвії Плат, Едрієнн Річ (гендерний аспект).....	175
Ермоленко О. В. «Трёхтактная» имиджевая модель героя в романе Гора Видаля «Линкольн».....	179
Кий Н. М. Сучасна лінгвоцентрична поезія. Основні напрями художніх пошуків	183
Кириченко Д. А. «In-yer-face theatre» как направление в современной британской драматургии.....	187
Кирпита Т. В. «Глечик золота» Джеймса Стівенса: філософська казка про Ірландію	191
Липина В. И. Новые подходы к изучению азиатско-американской литературы: транскультурный аспект	194

Мельниченко Т. В. Г. Рид об английской литературной традиции	198
Миронова Т. Ю. Поэзия П. Малдуна 70-х – начала 90-х годов XX ст. в оценке зарубежной критики	203
Потницева Т. Н. Поэтика юмористического рассказа Э. По	207
Русакова А. В. Специфіка репрезентації жіночих образів в авантюрних романах (на матеріалі творів С. Шелдона)	221
Тетерина Л. М. Антропонимы в современной британской поэзии	224
Тупахіна О. В. «Омана передзнання»: наративні конвенції вікторіанської літератури в романі Сари Уотерс «Affinity»	227
Yashkina V. V. Ted Hughes and his poetic will to live	232
ІНФОРМАЦІЯ	236

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

АНГЛІСТИКА ТА АМЕРИКАНІСТИКА

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 10

Редактор В. Ю. Володимиров
Технічний редактор В. А. Усенко
Коректор А. В. Шерстюк
Комп'ютерна верстка Г. М. Хомич

Підписано до друку 10.06.2013. Формат 70×108¹/₁₆. Папір друкарський. Ум. друк. арк. 21,35.
Ум. фарбовідб. 21,35. Обл.-вид. арк. 22,08. Тираж 100 прим. Вид. № 1768. Зам. № .

Свідоцтво держреєстрації ДК № 289 від 21.12.2000 р.
Видавництво Дніпропетровського національного університету,
просп. Гагаріна, 72, м. Дніпропетровськ, 49010

Віддруковано в друкарні ЛіраМ.
49038, м. Дніпропетровськ, пл. Десантників, 1.
Свідоцтво ДП № 14 від 13.07.2000 р.