

МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ І ТУРИЗМУ УКРАЇНИ  
ЛУГАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ІНСТИТУТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

**ЛІНГВІСТИКА.  
КОМУНІКАЦІЯ.  
ОСВІТА**

**МАТЕРІАЛИ  
IV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ  
КОНФЕРЕНЦІЇ**

**17 – 18 березня 2011 р.**

**Луганськ**

**Лінгвістика. Комунікація. Освіта :** матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф.  
Л59 (Луганськ, 17 – 18 берез. 2011 р.). – Луганськ : Вид-во ЛДІКМ, 2011. – 216 с.

У матеріалах збірника висвітлено актуальні проблеми лінгвістичної науки. Розглянуто питання функціонування мови в контексті міжкультурної комунікації, проблеми галузевого перекладу, рецензії й інтерпретації художнього твору та ін.

Для викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів старших курсів.

**УДК 80:316.776:37**  
**ББК 81+60.524.224+74**

**Лингвистика. Коммуникация. Образование :** материалы IV Всеукр. науч.-практ.  
конф. (Луганск, 17 – 18 марта 2011 г.). – Луганск : Изд-во ЛГИКИ, 2011. – 216 с.

59

В материалах сборника освещаются актуальные проблемы лингвистической науки. Рассматриваются вопросы функционирования языка в контексте межкультурной коммуникации, проблемы отраслевого перевода, рецепции и интерпретации художественного произведения и др.

Для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов старших курсов.

**УДК 80:316.776:37**  
**ББК 81+60.524.224+74**

**Відповідальний редактор:**

В. Л. Філіппов

**Редакційна колегія:**

І. М. Цой,  
К. В. Калініна,  
Н. В. Колотовкіна,  
К. В. Токар

Рекомендовано до друку Вченою радою  
Луганського державного інституту культури і мистецтв  
(протокол № 7 від 23 лютого 2011 р.)

Матеріали доповідей та повідомлень, уміщені до збірника,  
друкуються мовою оригіналу.

**Відповідальний за випуск:**

К. В. Калініна

© Луганський державний інститут  
культури і мистецтв, 2011

ЗМІСТ

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

<b>Воробйова І. А.</b> Опозиція «сміх – сльози» в британській лінгвокультурі	7
<b>Лебеденко Н. П.</b> Восприятие Пушкина русскими символистами	10
<b>В. В. Нестерук</b> Способы и приемы создания иронического высказывания в современном художественном тексте (на материале прозы Ю. Полякова)	17
<b>Рудницька Н. М.</b> Ідеологічний аспект перекладу	19
<b>Червонецький В. В.</b> Проблеми перекладу псевдоінтернаціональних слів з англійської мови українською	21
<b>Шевчук Т. С.</b> Творчість Вергілія в художній рецепції Г. Сковороди	22

ТРАДИЦІЙНІ Й НОВІТНІ АСПЕКТИ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.  
МОВА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

<b>Бабичева А. С.</b> К проблеме использования альтернативных манипулятивных стратегий в различных типах англоязычного дискурса	28
<b>Beddes S.</b> The Role of Pragmatics in Intercultural Communication	30
<b>Белов В. А.</b> Цыгане во французском обществе: лингвострановедческий аспект проблемы	32
<b>Богатирьова Є. В.</b> Функціонування конвенціоналізованих мовленнєвих актів у прагматичній структурі англomовного політичного дискурсу (на матеріалі політичних дебатів)	33
<b>Власік Н. В.</b> Гендерна маркованість дискурсу масової комунікації	35
<b>Воронцова Н. Г.</b> Дистантний сторонній реципієнт як комунікативно-релевантний суб'єкт дискурсивного простору	37
<b>Герман Л. В., Турченко В. О.</b> Лексична вербалізація концепту «скромність» у британському національному варіанті англійської мови	42
<b>Горбенко Т. А., Кален Ю. В.</b> Модель порождения дискурса (на примере текстов таможенной направленности)	44
<b>Зверева О. Г.</b> Вживання комісивів у дискурсі сіблінгів	45
<b>Зимич Е. В.</b> Социальные роли коммуникантов в maritalном диалогическом дискурсе	48
<b>Кечеджі О. В.</b> Взаємодія та взаємозбагачення мовних картин світу	51

<b>Кіпень С. В.</b> Співвідношення понять «автор» та «аватар»	52
<b>Кіреєнко К. В.</b> Астральна символіка в любовних замовляннях (на матеріалі української та англійської мов)	55
<b>Кожуховська Л. П.</b> Етнолінгвістична основа творення фразеологізмів української мови	59
<b>Концедал Д. И.</b> Изменения коммуникативных и языковых норм в среде электронной коммуникации	62
<b>Любченко А. Ю.</b> Шляхи формування німецького молодіжного жаргону	64
<b>Матвеева С. А., Фатеева Н. В.</b> Віртуальна комунікація в умовах «інформаційної цивілізації»	66
<b>Молодчая Н. С.</b> Проблема изучения экспрессивно-регулятивной функции семантических окказионализмов	72
<b>Петренко О. Р.</b> Онімні характеристики українських колядок	76
<b>Поневчинська Н. В.</b> Когнітивні механізми створення тексту епіграми (на матеріалі англійської епіграми XVI – XIX ст. з тематикою «doctors»)	78
<b>Татаровська О. В.</b> Традиції дослідження множинного заперечення в англійській мові	83
<b>Чубань Т. В.</b> Дослідження дієслівного виду – домінанта аспектології	85

**ПРОБЛЕМИ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ.**

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

<b>Акіньхова Н. В.</b> Вплив явищ політкоректності та евфемізації на переклад публіцистичних текстів	90
<b>Асабіна К. І.</b> Особливості перекладу кіносценарію	93
<b>Баєва І. В.</b> Специфіка мовної особистості автора й перекладача при перекладі художнього твору	96
<b>Лісовцова О. С.</b> Лексико-фонетичні складові літератури нонсенсу	98
<b>Назаренко М. О.</b> Особливості роботи з джерелами інформації в мережі Інтернет при перекладі текстів домовленостей (на прикладі перекладу домовленостей щодо надання ліцензії на програмне забезпечення)	101
<b>Сайфул Дин Абдул Салам</b> Деятельность переводчика как акт межкультурной коммуникации	103
<b>Харламова Г. О.</b> Синтаксичні особливості українського перекладу англійської економічної літератури	105
<b>Шталова Т. Ю.</b> Перекладацькі інтерпретації роману Сомерсета Моєма «The Moon and Sixpence»	109

**РЕЦЕПЦІЯ Й ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ**

<b>Дащенко А. В.</b> Цвет в китайской поэзии (на примере творчества Ли Цинчжао)	<b>113</b>
<b>Добринчук О. О.</b> Аксіологія трансформації міфологічного сюжетно-змістового матеріалу в переказі А. Барікко	<b>117</b>
<b>Крысало О. В.</b> Лингвокультурный потенциал заглавий пьес Теннесси Уильямса и его передача в переводах	<b>121</b>
<b>Кускова А. В.</b> Le Surnaturel Dans «La Guzla» de Prosper Mérimée	<b>126</b>
<b>Максименко М. О.</b> Композиторська творчість: концептуальний аспект як результат філософсько- естетичних рефлексій автора	<b>130</b>
<b>Трофіменко А. В.</b> The Category of Memory in Modern Literature	<b>132</b>
<b>Янжула О. В.</b> Топонімічний простір Лондону в романі Ніла Геймана «Neverwhere»	<b>134</b>

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.  
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ  
МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ**

<b>Андрианова Л. В.</b> Использование Интернета для повышения эффективности и мотивации обучения французскому языку	<b>139</b>
<b>Белоглазова Ю. О.</b> Якість освіти як основний напрямок розвитку вищої освіти в Україні	<b>141</b>
<b>Беркут Л. М.</b> Encouraging Critical Thinking in High Schools: Constraints and Possibilities	<b>143</b>
<b>Варава С. В., Грущак В. И.</b> Об учебных планах и программах для иностранных студентов художественного профиля обучения на этапе довузовской подготовки	<b>146</b>
<b>Висоцька О. В.</b> До питання виховання толерантної особистості учнівської молоді	<b>150</b>
<b>Гвоздев В. Н.</b> Медиа-образование как одно из приоритетных направлений развития образования в Украине в XXI веке	<b>152</b>
<b>Гончарук В. А.</b> Сучасні вимоги до викладача ВНЗ в умовах впровадження кредитно-модульної системи	<b>157</b>
<b>Горчакова О. А.</b> Коммуникативный компонент поликультурной образовательной среды высшего учебного заведения	<b>161</b>
<b>Звягинцева О. А.</b> Психологические особенности формирования речевого высказывания	<b>164</b>
<b>Калініна К. В.</b> Особенности экологического воспитания в школах Великой Британії	<b>166</b>
<b>Капустян І. І.</b>	

Інноваційні технології для покращення якості освіти у вищих навчальних закладах Швеції	167
<b>Касаткіна О. В.</b>	
Особливості формування лінгвістичної компетентності студентів на заняттях з іноземної мови	170
<b>Кирильчук О. Б.</b>	
Функційні можливості кейс-методу у вихованні риторичної культури	175
<b>Конопленко Л. О.</b>	
Використання фреймового підходу у викладанні іноземних мов у немовному ВНЗ	177
<b>Лотоцкая К. Я.</b>	
Словесный образ: проблемы восприятия и обучения	179
<b>Могилевская Н. Э., Петросян Ю. А.</b>	
Межкультурное обучение иностранному языку в юридическом вузе на основе базовой культуры личности	181
<b>Ненашева Г. С.</b>	
Метод проектів як невід'ємна складова у викладанні іноземної мови студентам творчих спеціальностей	183
<b>Стрельцова В. Ю.</b>	
К вопросу о формировании иноязычной коммуникативной компетенции	185
<b>Трякіна О. О.</b>	
Основні принципи взаємодії між викладачем та студентом у системі дистанційної освіти	187
<b>Харченко Т. Г.</b>	
Концептуальна модель розвитку особистості вчителя – рефлексивного практика у французькій педагогічній освіті	189
<b>Хачатурова О. Г.</b>	
Межкультурная коммуникативная компетенция	192
<b>Холмакова Ю. В.</b>	
Використання ігротехнологій на заняттях з практичної фонетики англійської мови	194
<b>Хуртак І. В., Світлицева І. М.</b>	
Вплив емоцій на навчально-пізнавальну діяльність	195
<b>Чевычалова С. В.</b>	
Особенности применения видеотехнологии как одной из практико-ориентированных технологий в процессе формирования коммуникативных умений учащихся	196
<b>Чуфарлічева А. Ю.</b>	
Особливості викладання іноземної мови на економічних факультетах з використанням інформаційних технологій	199
<b>Chukhno T. V., Svetlichnaja A. A.</b>	
The Importance of Keeping up with Progress in a Language Teaching Process	204
<b>Шайкіна Т. В., Бендяк Е. И.</b>	
Формирование дискурсивной компетенции у иностранных студентов	205
<b>ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ</b>	209

## ПЛЕНАРНІ ДОПОВІДІ

УДК 811. 111 ' 271

*І. А. Воробйова*

### ОПОЗИЦІЯ «СМІХ – СЛЬОЗИ» В БРИТАНСЬКІЙ ЛІНГВОКУЛЬТУРІ

Різні емоції в різних культурах займають неоднакові положення, мають відмінну вагу, наділяючи при цьому переживання та вияв окремих емоцій соціальними конотаціями. Це впливає на соціалізацію та виховання, що, у свою чергу, мотивує систему уявлень про світ, соціальну організацію і картину світу.

В усіх мовах існують позначення емоцій, за якими стоїть безпосереднє уявлення даного соціуму про ту чи іншу емоцію, її місце серед решти емоцій, про причини, які її викликають і т.д. Позначення емоцій забезпечують як норми культури мовленнєвого спілкування у даному мовному співтоваристві, так і відхилення від цієї норми, що існують у різного роду субкультурах. А отже, в лексиці будь-якої мови існує набір словесних позначень для опису тієї чи іншої емоції.

Палітра емоційних переживань, представлені в словах і висловлюваннях, зрозуміла всім носіям даної мови. Це пояснюється тим, що емоції кожної конкретної мовної спільноти соціологізовані та психологізовані, тобто узагальнені національним досвідом певного народу, адже вони не лише є формою оцінювання середовища перебування тієї чи іншої мови, але й становлять значний фрагмент цього середовища перебування і картини світу. В цьому сенсі емотивність як лінгвістична категорія є іманентною властивістю мови виражати психологічні (емоційні) стани і переживання людини через особливі одиниці мови й мовлення – емотиви (В.І.Шаховський, Н.В.Шелепова, Т.В.Ларіна) або емоційні концепти (В.А.Маслова, Ю.С.Степанов, К.О.Погосова).

Емоційні концепти мають виняткове значення для створення емоційної картини світу, яка малюється на стику кількох формуючих пластів – культури, свідомості, мови. Емотиви, як ментальні одиниці, відображають у мовній свідомості тієї чи іншої спільноти багатовіковий досвід етносу у вигляді загально універсальних та культурно-специфічних уявлень про емоційні переживання. Емоційні концепти визначаються традиціями, менталітетом, побутом, стереотипами мислення, моделями поведінки і т.д., що склалися історично протягом розвитку і становлення тієї чи іншої етнічної спільноти.

Узагальнюючи спостереження антропологів, етнопсихологів, лінгвістів, можемо зазначити, що емоційна відкритість і емоційна стриманість пов'язані з типом культури, зокрема, з таким її параметром, як дистанція, що розділяє співрозмовників: чим більша дистанція, тим стриманішою є поведінка представники даної культури, тим більше орієнтовані вони на почуття інших; чим менше дистанція, тим більш вільно й відкрито вони виявляють свої почуття.

На думку багатьох науковців (Д.Б.Паригін, Н.Джандильдін, С.М.Арутюнян) не викликає сумніву факт існування психологічних особливостей у різних соціальних груп, шарів і класів суспільства, а також націй і народів, що стали більшою чи меншою мірою властивими тій чи іншій соціально-етнічній спільноті в конкретних економічних, культурних і природних умовах її розвитку.

Ступінь відкритості й експресивності в прояві емоцій, їхня спрямованість, значення, функції є культурно-специфічними характеристиками комунікативної поведінки представників різних культур. Так, в англійській комунікативній культурі, в основному орієнтованій на почуття інших, відкрита демонстрація почуттів не вітається, найважливішими рисами англійської комунікативної поведінки прийнято вважати стриманість і самоконтроль. Для української культури, навпаки, характерний відкритий вияв емоцій (як позитивних, так і негативних). Про емоційну відкритість українців і емоційну стриманість англійців наочно свідчить і лексична система мови. За спостереженнями А.Вежбицької, в англійській мові відсутнє слово, аналогічне українському *реготати*, що означає сміятися нестримно, від душі; при цьому існують слова, що позначають інші варіанти сміху: *chuckle* – посміюватися або посміхатися, *giggle* – хихикати. Ці слова означають дещо менше, ніж сміятися голосно й залиvisto, собі на втіху, від усієї душі. Як еквівалент слову *реготати* пропонується слово *guffaw* – гоготати, що не є загальноживаним на відміну від слова *реготати*. Про емоційність українців свідчить також наявність пестливих суфіксів, що дозволяє передавати різні відтінки інтимних почуттів [1, с. 527 – 530].

**Метою** нашого дослідження стало виявлення та кількісний і лінгвокультурний аналіз власне британських паремій з лексемами *сміх* і *сльози* в якості опозиції. Опосередкованою метою статті є соціокультурна характеристика менталітету британців, а саме рівня емоційності національного характеру та ступеня відкритості, здатності до демонстрації власних почуттів. А отже, **об'єктом** розгляду стали стійкі висловлювання власне британського походження (англійські, ірландські, шотландські, валійські) з лексемами *laugh*, *weep*, *cry*, *tears*. Ми зробили спробу виявити та проаналізувати саме такі прислів'я та приказки, а не запозичені з інших мов і культур, для глибшого розуміння місця емоцій, уособлених опозицією “сміх-сльози”, в британській лінгвокультурі.

Опозиція “сміх-сльози” посідає чи не головне місце в емоційній сфері людини, адже спектр вияву цих емоцій надзвичайно широкий – ми плачемо від горя і від щастя, сміємося щиро і приховуючи розчарування, над собою і над кимось. Сміх і сльози супроводжують нас від народження. Згідно теорії символічного інтеракціонізму Д.Міда (1934) суспільство складається з численних видів стосунків між людьми, які обмінюються не стільки жестами, скільки символічними діями, в тому числі сміхом і сльозами. А ці символічні дії є національно забарвленими. Опозицією для символу “сміх” різні науковці визначають різну: “серйозність” (О.С.Ахієзер), “сльози”, “сором” (Л.В.Карасьов) [2].

Ми обрали для аналізу опозицію “сміх-сльози” як таку, що є найбільш розповсюдженою у побутовому значенні, на рівні особистісних емоцій кожної людини. В процесі добору паремій були виявлені наступні висловлювання зі вказаними вище лексемами (деякі з яких подані у кількох варіантах):

#### LAUGH / LAUGHTER

1. Laughter is the best medicine.
2. If you laugh at your ain sport, the company will laugh at you. / He that laughs at his ain sport spills the sport o't. / He that laughs when he is alone will make sport in company.
3. Live in measure, and laugh at the mediciners.
4. Let them laugh that win. / He may laugh that wins a'.
5. A house without a dog, a cat, or a little child is a house without joy or laughter.



6. A maid who laughs is half taken.
7. Love laughs at locksmiths.
8. Laughter is the shortest distance between two people.
9. A fool will laugh when he is drowning.
10. A true friend laughs at your stories even when they're not so good, and sympathizes with your troubles even when they're not so bad.
11. Brick and mortar make a house, but the laughter of children makes a home.
12. A good laugh and a long sleep are the two best cures in the doctor's book.
13. A man with a loud laugh makes truth itself seem folly.
14. A borrowed len' should gae laughing hame.
15. Girn when you knit, and laugh when you loose.
16. He is not laughed at that laughs at himself first.

TEARS / WEEP / CRY

1. It is not use crying over split milk.
2. It is hard to see a woman crying as if to see a barefooted duck.

LAUGH AND TEARS / WEEP

1. Laugh, and the world laughs with you, weep, and you weep alone.
2. Learn weeping and thou shalt gain laughing.
3. Laugh till you cry, sorrow till you die.
4. Laugh before breakfast and you'll cry before lunch. / Laugh at leisure, ye may greet ere night.

Отже, як ми можемо наочно переконатися, прислів'їв та приказок з лексемами *laugh / laughter* в англійській мові більше, ніж зі словами *tears / weep / cry*. Причину цього варто шукати в особливостях національного характеру британців.

Існують народи, у характері яких домінує експресивність, тобто схильність цілком підкорятися своїм емоціям і відкрито виражати їх. Любити і ненавидіти, радіти та обурюватися у їхньому уявленні означає повністю віддаватися цим почуттям внутрішньо та зовні. Придушення емоцій вони вважають чимось протиприродним, ототожнюючи це з лицемірством. До іншої ж категорії можна віднести народи, в характері яких переважає самоконтроль, і які розглядають вільний прояв своїх почуттів як дещо непристойне, вульгарне, антисуспільне. Англійці, що вважають самовладання головним достоїнством людського характеру, відносяться до другої категорії.

Стереотип “холодні англійці” склався в результаті двох складових. З одного боку, це культивування протягом значного проміжку часу таких якостей як максимальна стриманість, розважливність, витримка та самовладання, а з іншого – вияв переважно флегматичного та сангвінічного темпераментів. Для англійців характерний добре налагоджений механізм гальмування емоцій. Недемонстративні у прояві позитивних емоцій, англійці демонстративні в біді, точніше у вмінні її ігнорувати. Саме тоді виявляється їхній забарвлений гумором оптимізм. Перед перешкодою їхнє вміння володіти собою трансформується у вперту одержимість. Вони високо цінують здатність зберігати спокій і навіть недооцінювати ступінь небезпеки в екстремальних ситуаціях. Одним із правил суспільної поведінки британців, на думку антрополога Кейт Фокс, є правило применшення (*the understatement rule*), згідно якого рівень вияву емоцій повинен бути максимально знижений. Іншим правилом суспільного життя у британському суспільстві є правило іронії (*irony rule*), згідно якого легка, але не

очевидна, усмішка (a light smirk) має бути на обличчі справжнього англійця завжди. “Joking but not joking. Caring but not caring. Serious but not serious” [4, 65].

Гумор взагалі посідає вагоме місце в англійській культурі. В інших культурах для сміху завжди є свої час і місце, тоді як в англійському спілкуванні завжди присутній гумор, майже непомітно, але досить відчутно. Існує ціла низка слів, якими такий вид підсміювання називають: *banter, teasing, irony, understatement, humorous self-deprecation, mockery, silliness*. Сміх (гумор, іронія) для англійців є постійним, споконвічно даним, нормальним елементом звичайного щоденного спілкування.

Саме через усмішку і виражаються вся та палітра емоцій, яка так чи інакше присутня в характері британців. І наявність певної кількості повчальних висловів з емотивами в складі руйнує стереотип неемоційного, холодного та відстороненого англійця. В більшості своїй наведені вище прислів'я і приказки говорять про *сміх*, як про ліки; характеризують його як складову щасливої родини; нормують правила поведінки в суспільстві. Але все ж основною функцією сміху в житті британців є маскуваність справжніх емоцій і справжніх думок. *Сміх* розглядають з двох основних точок зору: як радість, задоволення, ентузіазм здорового організму, дар природи, що не має оцінного забарвлення; і *сміх* як вираз ставлення до оточуючої дійсності, її оцінка. Британці розуміють *сміх* саме в другому тлумаченні. Він в першу чергу оцінка подій та людей, реакція на них. В концепті *сміху* відзначається більше паремій, аніж в концепті *сльози / плач*. Незначна кількість паремій зі словами *tears / weep / cry* говорить про негативне ставлення британців до *сльоз / плачу* в цілому, а також до їхньої публічної демонстрації. Натомість приблизний кількісний аналіз наявних паремій зі словами *сміх / сльози / плач* в українській мові демонструє нам інші цифри – переважають вислови з лексемами *сльози / плач*. Концепт *плач* є досить важливим в українській лінгвокультурі. Але ми не ставили за мету зробити порівняльний аналіз прислів'їв і приказок з даним значенням у системах двох мов, а отже обмежимося лише таким зауваженням.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая ; пер. с англ. А.Д. Шмелева ; под ред. Т.В. Булыгиной. – М. : Языки русской культуры, 1999.
2. Дмитриев А.В. Социология юмора: Очерки. – М., 1996. – 214 с. [Електроний ресурс]. URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/Dmitr/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Dmitr/03.php) (дата звернення: 05.01.2011).
3. Попов О.В. Концепты эмоций в русском, английском и испанском языках / О.В.Попов // Вестник ВГУ, Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2007. – № 1. – С. 74 – 80.
4. Fox Kate. Watching the English. The hidden rules of English behaviour / by Kate Fox. - Hodder & Stoughton, 2005.

УДК 82.091

Н. П. Лебеденко

#### ВОСПРИЯТИЕ ПУШКИНА РУССКИМИ СИМВОЛИСТАМИ

История символистской пушкинистики начинается с работ Д. С. Мережковского «О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы» (1893) и «Пушкин»

(1896), в которых вполне оформилась концепция творчества поэта. Пушкин в них назван не только родоначальником новой русской литературы, но определен и как один из самых выдающихся представителей мировой литературы.

Д. С. Мережковский предлагает исследовать творчество Пушкина в контексте важнейших эстетических и историко-литературных проблем: о назначении и содержании искусства, своеобразии процесса художественного творчества, соотношении этического и эстетического идеалов, синтезе и противостоянии художественной и научной форм познания мира (в интерпретации Д. С. Мережковского это проблема интуиции и рации, Пушкина-поэта – Пушкина – мыслителя и т.д.). Самой главной эстетической категорией пушкинского творчества Д. Мережковский называет гармонию, являющуюся для всех народов «самым редким плодом тысячелетних стремлений» и выделяющую русского поэта среди величайших гениев мировой литературы [1, с. 517].

Справедливо определяя ведущую роль Пушкина в дальнейшем процессе развития русской литературы, теоретик символизма видит в отклонении от намеченного Пушкиным пути «причины упадка» современной ему отечественной литературы. Д. С. Мережковский говорит и о засильи сухоакадемического подхода к пушкинскому наследию, официозном обозначении Пушкина первым поэтом России, утилитарно-идеологическом подходе к творчеству поэта либерально-демократической критики, отношении к Пушкину представителей «чистого искусства» и некоторых других (В. Соловьева, в частности) как к поэту «по преимуществу». Это, по мнению критика, приводило всегда к элементарной недооценке многогранного пушкинского наследия.

Наконец, именно символистов Д. Мережковский объявляет подлинными продолжателями и наследниками Пушкина в русской литературе, утверждая Пушкина их объединяющим началом, поскольку именно отношением к гениальному русскому поэту в России всегда определялась литературная позиция любого писателя.

Реакция оппонентов символизма была однозначно негативной. Так В. Д. Спасович в статье «Д. С. Мережковский и его «Вечные спутники»» (1897) упрекает Д. С. Мережковского в том, что он «сочиняет своего Пушкина по своему вкусу, по своему подобию и выдвигает те подмеченные им признаки, которые наиболее соответствуют его собственной психической организации» [2, с. 597].

Концепция пушкинского творчества, предложенная Мережковским, вызвала нарекания как со стороны представителей прогрессивной критики (Ю. Айхенвальд, В. Спасович), так и со стороны самых ярых консерваторов (М. Меньшиков). Такое единодушие в оценке поднятого символистской критикой вопроса истолкования пушкинского творчества свидетельствует о многом, в первую очередь, о том, что Д. Мережковский не только обозначил важнейшие проблемы пушкинистики, но и предложил совершенно неожиданный, нетрадиционный подход к их осмыслению.

Следующее, уже «массированное» выступление символистов связано с празднованием столетия со дня рождения Пушкина в 1899 году. Журнал «Мир искусства» посвятил этому событию весь майский номер (№ 13 – 14), предоставив его страницы Д. Мережковскому, Н. Минскому, Ф. Сологубу, В. Розанову.

Оценка этого выступления символистов была также традиционно негативной: представитель крайне правого крыла русской критики М. Меньшиков упрекал Д. Мережковского в недобросовестности, поскольку его интерпретация творчества Пушкина содержит суждения, позволяющие обвинять поэта во враждебности к народу [3, с. 187].

В. Соловьев в заметке «Особое чествование Пушкина. Письмо в редакцию «Вестника Европы» (1899) предлагает язвительную характеристику символистских статей, помещенных в журнале «Мир искусства», задавая вопрос: «Каким образом отвержение «ненужного» Пушкина сошло в «Мире искусства» с его идолопоклонническим представлением?» [4, с. 220]. Он обвинил В. Розанова в категоричном неприятии Пушкина, Д. Мережковского – «в неясности и нечленораздельности его размышлений», Н. Минского – в приписывании Пушкину его, Минского, вкусов и мнений, а о Ф. Сологубе высказался походя, как о «четвертом мушкетере этой символической четверки».

Можно с полным правом говорить, что В. Соловьев заложил основы одного из наиболее распространенных в научной литературе подходов к проблеме «Пушкин и русский символизм», который сводится к следующему: символисты, не имея реальной опоры в отечественной литературе, как к спасительному кругу обратились к авторитету Пушкина и, тенденциозно его интерпретируя, объявили великого русского поэта своим предшественником. Это первая, самая ранняя точка зрения на проблему «Пушкин и русский символизм».

Выступление в юбилейном номере «Мира искусства» наметило два подхода символистов в оценке личности и творчества Пушкина: апологетический и негативный, они попеременно превалировали в символистской критике на всем протяжении развития этого литературного направления.

Представители первой тенденции, сформулированной наиболее полно в работах Д. Мережковского, осмысливали творчество Пушкина в контексте символистской эстетики, а самого поэта объявляли предтечей русского символизма, причину упадка русской литературы видели в уклонении от заветов пушкинского творчества, а условием выхода из кризиса считали возвращение на пути, указанные Пушкиным. Д. С. Мережковский усматривал пушкинскую гармонию в синтезе язычества и христианства, духа и плоти, Христа и Антихриста. Достижение этой гармонии и мыслилось им как цель и искомый идеал подлинно высокого искусства.

Помимо Д. Мережковского эту тенденцию в символизме представляли Ф. Сологуб, Н. Минский, – в 1890-е годы, а в 1900-е и 1910-е постепенно переходили на эти позиции и В. Брюсов, и К. Бальмонт. «Младосимволисты», в первую очередь – А. Блок и Вяч. Иванов, несколько позднее – Андрей Белый, – были последовательными сторонниками концепции Д. Мережковского, в то же время внося свои коррективы и уточнения.

Вторая тенденция – негативной оценки Пушкина – нашла отражение в выступлениях В. Розанова 1890-х – 1900-х годов. В юбилейном номере «Мира искусства» [5, с. 1–10]. В. Розанов говорит о Пушкине как о поэте, творчество которого устарело и годно «лишь в качестве школьного научения, а не живого

руководителя толпы». Именно эта розановская статья и вызвала самые горячие и, пожалуй, наиболее справедливые упреки со стороны В. Соловьева и других. Ведь В. Розанов говорит о заслугах Пушкина перед литературой последующих поколений, имея в виду только формальные его достижения, и отказывает Пушкину в ценности для будущего его нравственных идеалов: «...мир стал лучше после Пушкина, так многому в этом мире, то есть в сфере его мысли и чувства, он придал чекан последнего совершенства. Но после Пушкина мир не стал богаче, обильнее» [6,с.245]. По мнению В.Розанова, современный читатель глубже чувствует и шире мыслит, Пушкину не дано «отозваться» на важнейшие проблемы современной критики жизни, он слеп «как старец Гомер» [6, с.246]. Отказывая Пушкину в способности глубокого интуитивного мировосприятия, В. Розанов обвиняет его в рационализме: «...Пушкин больше ум, чем поэтический гений» [6, с.244].

Розановская концепция нашла своих сторонников в лице К. Бальмонта и раннего В. Брюсова. К. Бальмонт развивает розановские положения о несоответствии пушкинского мировосприятия запросам современного человека, пушкинскую художественную манеру называет «художественным натурализмом», обвиняя поэта в чрезмерной приверженности к миру материальному, в воссоздании только «внешних черт» окружающего мира.

К. Бальмонт идет в своих оценках даже дальше В. Розанова, объявляя Пушкина простым наблюдателем, не способным к отражению сложности и многогранности мира. В статье «О русских поэтах»(1904) Бальмонт сопоставляет поэзию Пушкина и Лермонтова с поэзией Тютчева и Фета, отдавая пальму первенства новейшим поэтам, которых причисляет к символистскому направлению. Так, «трезвым взглядом» смотрят на мир Пушкин и Лермонтов, в то время как Тютчев и Фет «проникают в самую сущность природы».

Мысль об отсталости художественной формы и поэтического языка произведений Пушкина, а главное, о типологическом отличии поэзии Пушкина от поэзии Тютчева, Фета и символистов, развивает В. Брюсов на раннем этапе своего творчества. В дневниковой записи 1893 года он констатирует невозможность «на языке Пушкина» выразить ощущения человека эпохи конца столетия [7,с. 13]. В «Ответе г. Андреевскому», помещенном в т. 5 «Мира искусства» (1901) он развивает эту мысль: «...неужели, например, четырехстопный ямб в поэмах Пушкина не утомляет однообразием...» [7,с.246] и здесь же: «Разве не жаловался тот же Пушкин, что рифм в русском языке слишком мало...?»

В статье «Священная жертва» и (1905), не принимая пушкинское разделение на частную жизнь поэта и творчество, Брюсов так интерпретирует стихотворение Пушкина «Поэт»: «...поэт должен благоговейно приносить свою «священную жертву», а в другие часы он может быть «всех ничтожней» [8,с. 94]. И далее резюмирует: «У Пушкина, который так часто чутким слухом предугадывал будущую дрожь нашей современной души, – мало произведений, которые до такой степени были бы чужды, странны нам, как эти стихи о поэте» [8,с. 95].

Развивая мысль, Брюсов утверждает, что формула пушкинской свободы искусства ведет прямой дорогой к «чистому искусству»: ««Парнасцы» – это



именно те, кто смело провозгласили крайние выводы пушкинского поэта, соглашавшегося быть «всех ничтожней», пока его «не требует» глагол Аполлона...» [8, с.95]. Правда, в конце Брюсов говорит, что эти его выводы привели бы в ужас Пушкина. Но полемичность по отношению к самой пушкинской позиции в этой статье налицо. На основании приведенных суждений и других ранних литературно-критических выступлений Брюсова («Мировоззрения Баратынского» (1898), «Владимир Соловьёв. Смысл его поэзии» (1900), «Оклеветанный стих» (1903)) прослеживается его крайний субъективизм в оценке творчества Пушкина.

И тенденция эта наиболее четко выражена в статье «Владимир Соловьёв. Смысл его поэзии» (1900). В ней В. Брюсов предлагает свой взгляд на поэзию: «Есть два рода поэзии. Одна довольствуется изображением того, что можно постигнуть умом, выражением чувств, доступных ясному сознанию» [8, с.218] – это «классический» род поэзии». К нему критик относит творчество А. Пушкина, А. Майкова, А. Толстого. «Поэзия другого рода беспрестанно порывается от зримого и внешнего к сверхчувственному...» [8, с.219] – эта поэзия, романтическая, «освящена» для Брюсова именами Тютчева и Фета. Даже по характеру отношения автора статьи к представителям классической и романтической поэзии можно сразу определить, что все симпатии Брюсова на стороне романтиков. Эта концепция легла в основу созданной в 1920-х годах В. Жирмунским и Б. Эйхенбаумом теории, в результате чего Пушкин и символисты были отнесены к двум противоположным типам художественного творчества.

В заметках Брюсова, помещенных в «Miscellanea» (1913 – 1924), встречается неявное противопоставление Пушкина – Тютчеву в разделе IV.I. (Пушкин в «Борисе Годунове» не оригинален, повторяет Шекспира, Тютчев относится к поэтам, которые «пытаются проложить новый путь») [8, с.390]. А фраза из раздела VI.I: «Выбери себе героя - догони его, обгони его» [8, с.399], – принадлежащая Суворову и взятая Брюсовым в качестве девиза своей творческой деятельности, экстраполируется на Пушкина в качестве такого героя, весьма достойного, но которого надо «догнать и обогнать». Однако, замечательно другое: параллельно с этим Брюсов постоянно апеллирует к Пушкину как к высочайшему авторитету, а большую часть своих исследований посвящает именно Пушкину.

Работал Брюсов над проблемой «Пушкин и русская литература» на протяжении четверти века. Определенно прослеживаются три направления исследований Брюсова: текстология пушкинских произведений, стихотворная техника Пушкина и его биография. В первой работе Брюсова о Пушкине ставится вопрос о принципах публикации произведений поэта. Посвященная изданию полного собрания сочинений Пушкина, редактировавшемуся Л. Н. Майковым, рецензия Брюсова «Что дает академическое издание сочинений Пушкина» (1899) вносит разлад в научные круги постановкой вопроса: публиковать ли лицейские стихи Пушкина в первоначальном виде или учитывать поправки, внесенные поэтом позднее. Дискуссия, развернувшаяся по воле молодого исследователя, длилась несколько лет, вызвав отклики ведущих пушкинистов того времени (С. А. Венгерова, П. О. Морозова и др.).

Несколько позднее Брюсов стремится снять хрестоматийный глянец и представить читателям подлинно живого Пушкина. В статьях биографического характера «Пушкин и Баратынский» (1901), «Из жизни Пушкина» (1903) он так определяет свой принцип отбора материалов о жизни поэта: «Приходится чутьем, вдохновением выбирать из рассказов и показаний современников, что в них верно до глубины, и что только внешне верно – у г а д ы в а т ь Пушкина» [9, с.84].

Если для раннего Брюсова было характерно полемическое отношение к Пушкину, то с годами, в результате интенсивной текстологической и библиографической работы, новых анализов пушкинских текстов, он приходит к подлинному постижению глубин пушкинской поэзии. В статьях «Стихотворная техника Пушкина», «Звукопись Пушкина», «Левизна Пушкина в рифмах», «Пророк». Анализ стихотворения». Брюсов исследует «тайну» стихотворного ремесла гениального поэта и убеждается в том, что пушкинская поэтика предвосхищала будущие изменения в русском стихе.

Существующая в настоящее время достаточно объемная литература, посвященная проблеме «Брюсов и Пушкин», позволяет выявить подлинную ценность изысканий этого теоретика символизма [10]. Однако, и это тоже не менее важно, его работы о Пушкине раскрывают нам именно «брюсовского Пушкина», помогая определить точку зрения на проблему «поэт и поэзия».

Старшее поколение символистов заложило основы осмысления пушкинского творчества. Поэтому у младосимволистов, – Андрея Белого, Вяч. Иванова, А. Блока, – опиравшихся на опыт предшественников, была возможность более глубоко и убедительно решать те же вопросы: о всемирном значении Пушкина, соотношении пушкинской традиции с опытом поэзии символизма, «тайне» пушкинского творчества. Остановимся на отдельных концептуальных аспектах их исследований.

Одной из своих важнейших задач, по праву «пушкинскую» задачу, видели младосимволисты в углублении и развитии пушкинского наследия, в необходимости вернуть поэзии утраченный ею после Пушкина художественный авторитет. Эта мысль обосновывается в статье Андрея Белого «Апокалипсис в русской поэзии» (1905).

Определяя тип художественного мышления Пушкина как «классический», «аполлонический», младосимволисты в то же время в этой аполлонической ясности усматривали такие глубины, познание которых вызывало у них чувство страха: «Что значат эти простые и скупые слова и очень обычные, почти неестественно здоровые и румяные эпитеты? И подчас как-то жутко становится от Пушкинской ясности», – отмечает Вяч. Иванов [11, с.232].

Объяснение этому «запредельному» пушкинскому совершенству Вяч. Иванов находит в том, что «сладкие звуки» – язык поэзии, – являются «языком богов», а «Пушкинский Поэт помнит свое назначение – быть религиозным устройтеlem, истолкователем и укрепителем божественной связи сущего, теургом» [12, с.184].

Однозначно определяя всеобъемлющий характер творчества Пушкина, как творчество гения, неизменными компонентами которого оказываются «раздробленные, но слепительные лучи внутреннего опыта», Вяч. Иванов тем не

менее не считает этот опыт собственно символистским, не называет Пушкина в ряду символистов «в теснейшем значении этого слова». Такая позиция одного из ведущих теоретиков «младосимволизма» свидетельствует о преодолении субъективности в оценке личности и творчества поэта, об эволюции в символистском осмыслении Пушкина.

Отношение к Пушкину А. Блока определялось двумя факторами: его принадлежностью к семье, хранящей высокие традиции русского просвещенного дворянства, и его великой художественной одаренностью, которая даже в среде символистов, отличающейся обилием и многообразием талантов, сохраняла за ним славу «поэта от бога». Несмотря на то, что сам Блок говорил о «загадке Пушкина» (статья «Педант о поэте», 1906), его понимание пушкинского творчества представляется идеальной нормой оценки одного гениального поэта другим. Блок удивительно глубоко и тонко, с только ему присущей чуткостью, интерпретирует важнейшие положения пушкинской эстетики в своей критической прозе. Говорит ли он о творчестве современных ему поэтов и писателей, о проблемах развития современной литературы, либо обращается к прошлому отечественной или мировой литературы, – всегда в его рассуждениях Пушкин оказывается высшей точкой отсчета и высшей мерой художественности.

Подводя итоги, необходимо отметить, что, несмотря на многообразие оценок Пушкина, заслугой русских символистов по праву можно считать не только стремление определить его место в ряду величайших представителей мировой литературы, но, прежде всего, их попытку постичь «тайну гения», что, по их мнению, являлось залогом дальнейшего развития мировой литературы, самой истории, всего человечества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Мережковский Д.С. Эстетика и критика. В 2-х т. – М.-Х., 1994. – Т. 1.
2. Спасович В.Д. Дмитрий Мережковский и его «Вечные спутники» // Вестник Европы, 1897. - № 6.
3. Книжка недели. – 1899. - № 10.
4. Соловьев В. Эстетика и литературная критика. – М., 1996.
5. Розанов В. Заметка о Пушкине // Мир искусства., 1889. – Т.2. – № 13-14.
6. Розанов В. Мысли о литературе. – М., 1989.
7. Брюсов В. Дневники. – М., 1927.
8. Брюсов В. Собр. Соч.: В 7-ми т. – Т. 6. – М., 1975.
9. Брюсов В. Из жизни Пушкина // Новый путь, 1903. – Т. VI.
10. См.: Айхенвальд Ю. Валерий Брюсов / Силуэты русских писателей. – Вып. III. – М., 1910; Жирмунский В.М. Валерий Брюсов и наследие Пушкина. – Пг., 1922; Цявловский М.Я. Брюсов-пушкинист // Валерию Брюсову. – М., 1924; Пиксанов Н. От редактора // В. Брюсов. Мой Пушкин. – М.-Л., 1929 г.; Ашукин Н. Пушкиниана в архиве В.Е. Брюсова // В. Брюсов. Мой Пушкин. – М.-Л., 1929 г.; Горибян Д.А. Некоторые стилистические наблюдения над текстами «Египетских ночей» Пушкина и Брюсова // Брюсовские чтения 1963 г. – Ереван, 1964; Полоцкая Э. Статьи о Пушкине // Брюсов В. Собр. Соч.: В 7-ми т. – Т. 7. – М., 1975.



11. Иванов В. Цыганы // Пушкин под ред. Венгерова С.А. – Т.2 – СПб., 1908.
12. Иванов Вяч. Родное и вселенское. М., 1994.
13. Блок А. Собр. соч. в 8-ми т. – М., 1962. См. статьи А. Блока: «Творчество Вяч. Иванова» (1905), «О реалистах» (1907), «О лирике» (1907), «Письма о поэзии» (1908), «Генрих Ибсен» (1908);

УДК 821.161.1-3.09 «198/200» + 929 Поляков

В. В. Нестерук

**СПОСОБЫ И ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ ИРОНИЧЕСКОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ  
В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ  
(на материале прозы Ю. Полякова)**

Одно из масштабных явлений современной литературы — глобальная иронизация текстов на всех уровнях языка, начиная от фонетического и заканчивая интертекстуальным. На сегодняшний день существует устоявшаяся система литературных средств и приемов создания иронического высказывания, среди которых авторами наиболее активно используются ироническое сравнение, метафора, афоризм, каламбур и т. д.

Цель исследования — проанализировать функционирование каламбуров в современном художественном тексте, проследить механизм возникновения иронического высказывания в каламбуре. Материалом исследования послужили прозаические произведения современного русского писателя Ю. Полякова.

По мнению Ю. Прасол, «задача каламбурного высказывания – дискредитация, снижение, развенчание сути какого-либо события, его цель – заставить читателя или слушателя взглянуть на оцениваемые события по-другому, часто с совершенно противоположной стороны» [7, с. 110]. В прозе Ю. Полякова виды каламбуров представлены довольно широко. Например, каламбуры с использованием паронимов: «...бдительность и „бздительность” – вещи разные» [2, с. 25], «...он выглядел как человек скорее состоявшийся, нежели состоятельный» [Там же, с. 66]; каламбуры, в основе которых лежит придание словам неожиданных значений: «Ну, а чего хорошего в физиологии? Господь мог бы и животный низ сделать подуховнее. – Например? – Ну, не знаю... Ну, потерлись носами – и через девять месяцев на сносях... – Но носки тогда бы носили не на ногах... – включился в игру Свирельников. – Грубо! – поморщилась она. – А развод называли бы разнос... – А насильников – носильниками. – Лучше! – похвалила Тоня. – А хороших мужей – сносными. – А плохих жен – относительными... – А рогоносцев носорогами» (выделение автора. – В. Н.) [Там же, с. 262].

Каламбур может реализоваться путем переосмысления слова. Примером служит альковный язык, который изобрели персонажи повести «Апофегей»: «Так, например, осязаемое вождение Чистякова именовалось – „Голосую за мир”. Упоительное совпадение самых замечательных ощущений получило название „Небывалое единение всех слоев советского общества”, сокращенно „Небывалое единение”. Последующая физическая усталость – „Головокружение от успехов”, регулярные женские неприятности – „Временные трудности”, а различного рода любовные изыски – „Введение в языкознание»» [1, с. 331]. Иронический эффект достигается несомещением ситуации употребления –

моментов интимной близости – и клишированных фраз из бытовой речи или даже официальных докладов правительственных работников.

Ряд каламбуров в разных произведениях Ю. Полякова основан на соположении элементов устойчивых выражений в пределах одного предложения. Основным связующим звеном в таких высказываниях является одно ключевое слово, объединяющее разные части фразеологизмов: «*Но поразить (стрельбой. – В. Н.) мне никого не удалось, так же как не удалось поразить ни одной мишени*» [6, с. 37], «*...преподаватель, допускающий такую форму воздействия, как удаление нарушителя дисциплины с урока, рискует оказаться осужденным в лучшем случае завучем, в худшем – народными заседателями...*» [5, с. 154], «*...в те времена, о которых идет речь, лучше было потерять все – здоровье, близких, память, невинность, совесть, чувство реальности, но только не партбилет*» [4, с. 94]. Ю. Поляков намеренно выбирает слова, означающие самые важные, гуманистические ценности, – и «перечеркивает» все это абсолютно малозначимой вещичкой – удостоверением принадлежности к некоей общественно-политической организации. Однако тем самым автор делает акцент на том, что именно она при советском режиме была важнее, чем человек и его внутренний мир, вечные нравственные ценности.

Продуктивным средством создания иронического каламбура является совмещение в пределах одного предложения слов и выражений, не совместимых по сфере употребления. Например, в повести «Апофегей» читаем: «*Аспирантам второго года обучения родина иногда доверяла ведение семинарских занятий*» [1, с. 297]. Выражение «родина доверяла», явно принадлежащее к высокому поэтическому стилю, в сочетании с таким, в общем-то, незначительным действием, как «ведение семинарских занятий», создает уничижительно-иронический эффект. Как отмечает И. Розова, «нетипичное использование компонентов языковой системы может придать сильный эмоциональный заряд акту коммуникации» [8, с. 170], чем активно пользуется в своих текстах Ю. Поляков.

Каламбуры, основанные на многозначности слов, особенно эффективно передают иронический подтекст: «*...кузова были плотно набиты яблонями-трехлетками, и машины издали напоминали огромных ежей. – Сажать будут! – догадались алешкинцы, и как в воду глядели...*» [3, с. 174]. В приведенном примере иронически совмещаются выражения со словом *сажать* – 1) деревья и 2) в тюрьму. Сказанное жителями деревни относилось к яблоням, продолженное автором – к людям, которых впоследствии отправили в особые зоны, фактически посадили в тюрьму. По замечанию Ю. Прасол, «иронический эффект в каламбурах подобного типа связан с такой их структурной организацией, которая способствует неожиданной актуализации одного из значений многозначного слова, входящего в состав, либо одновременной реализации в слове его двух или более значений» [7, с. 110]. Ирония в приведенных высказываниях Ю. Полякова не только формальная – в сочетании разных понятий, но и смысловая, возникшая как рефлексия героя на происшедшие события.

Таким образом, иронические высказывания с использованием каламбуров являются продуктивной моделью, а широкий вариативный спектр позволяет авторам реализовать собственные художественные интенции в полном объеме. В дальнейшем возможно исследование каламбурных высказываний в творчестве других писателей современной литературы, включая драматургический и поэтический жанры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Поляков Ю. Апофегей // Поляков Ю. Работа над ошибками : повести / Ю. Поляков. – М. : ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2006. – С. 283 – 410.
2. Поляков Ю. Грибной царь / Ю. Поляков. – М. : ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2005. – 461 с.
3. Поляков Ю. Демгородок // Поляков Ю. Плотские повести-2: Парижская любовь Кости Гуманкова. Демгородок / Ю. Поляков. – М. : ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2006. – 153 – 315.
4. Поляков Ю. Козленок в молоке / Ю. Поляков. – М. : ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2005. – 365 с.
5. Поляков Ю. Работа над ошибками // Поляков Ю. Работа над ошибками : повести / Ю. Поляков. – М. : ЗАО «РОСМЭН-ПРЕСС», 2006. – С. 138 – 282.
6. Поляков Ю. Сто дней до приказа // Поляков Ю. Сто дней до приказа : сб. произведений / Ю. Поляков. – М. : ООО «Изд-во «РОСМЭН-ПРЕСС», 2005. – С. 11 – 112.
7. Прасол Ю. Каламбур, основанный на многозначности, в современной прессе / Ю. Прасол // Вестн. Луган. нац. пед. ун-та имени Тараса Шевченко. – 2007. – № 11 (128). – С. 109 – 113.
8. Розова И. В. Морфемные средства создания сатирической модальности (на материале английской литературы XX столетия) / И. В. Розова // Вестн. Луган. нац. пед. ун-та имени Тараса Шевченко. – 2005. – № 15 (95). – С. 169 – 174.

УДК 81

*Н. М. Рудницька*

**ІДЕОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕРЕКЛАДУ**

Вплив ідеологічних чинників на переклад останнім часом привертає прискіпливу увагу перекладознавців, хоча це питання вже розглядалося в теорії перекладу. Так, ще Ніцше, аналізуючи переклади давньогрецької літератури, виконані митцями Давнього Риму, зазначав, що «одомашнення» цих перекладів було спричинене ідеологічними чинниками [6, с. 106]. В сучасному перекладознавстві ідеологію в перекладі вивчали такі дослідники, як Р. Альварез (R. Alvarez) [3], С. Баснет (S. Bassnett) [5], М. Бейкер (M. Baker) [4], Р. Зорівчак [1], Б. Карубі (B. Karoubi) [7], А. Лефевр (A. Lefevere) [8], П. Фосет (P. Fawcett) [6] та інші. Втім, ці дослідження присвячено вивченню впливу окремих ідеологічних чинників на переклад, тому необхідним видається системне дослідження ідеологічного аспекту перекладу.

Перш за все, необхідно визначити, які саме фактори можна віднести до ідеологічних. Сам термін «ідеологія» має чимало визначень, але одним з найбільш містких та релевантних для перекладу нам видається таке: «Ідеологія — це організована сукупність ідей у формі міфів, настанов, гасел, програмних документів партій, філософських концепцій тощо» [2, с. 47].

В українському перекладознавстві вплив ідеологічних чинників найчастіше розглядається в аспекті панівної політичної ідеології. Насправді, українська історія надає в цьому аспекті багатющій матеріал, оскільки переклад як спосіб комунікації з іншими націями, культурами і ідеологіями завжди контролювався владою. Звідси – всілякі препони,

що зустрічали ті діячі, що намагалися забезпечити переклад ключових художніх творів українською мовою у XIX ст., коли українські території входили до складу інших держав. Звідси – заборона на переклад творчості певних авторів або окремих творів, чий зміст не відповідав радянській ідеології за часів СРСР. Звідси переслідування та репресії тих перекладачів, що наважились порушити ці заборони (зокрема, М. Зерова, М. Драй-Хмари, Б. Тена, М. Кочура).

Інколи під впливом ідеологічного тиску в Радянському Союзі окремі складові оригінального твору не відтворювалися або перекручувалися у перекладі, і тому перекладені твори набували зовсім іншого значення. Так, у перекладі «Кентерберійських оповідей» Дж. Чосера І. Кашкіним та О. Румером відсутня «Розповідь Священника» - своєрідного трактату, яка поєднувала всі інші розповіді. Остінні виконували роль своєрідних ілюстрацій до «Розповіді Священника». Із її зникненням перекручується смисл всього твору і його смислова сміність в перекладі не відтворюється.

На особливу увагу заслуговує переклад релігійних текстів. З одного боку, ідеологія будь-якої релігії сама по собі кардинально впливає на переклад. Цю тезу дуже яскраво ілюструють певні моменти з історії перекладів Біблії.

Всі, хто знайомі з основними етапами розвитку перекладу у світі, знають, що переклад Біблії виконувався багато разів, і в цілому можна прослідити таку тенденцію: більш ранні переклади були дослівним, автори ж пізніших перекладів більше опікувалися смислом. На перший погляд це виглядає, як еволюція поглядів на те, як “правильно” перекладати. Перекладознавці колишнього СРСР, зокрема А. Фьодоров, пояснювали це надто благоговійним ставленням до кожного слова священних текстів. Більш прискіпливий аналіз, утім, показує, що така тенденція заміни дослівного перекладу смисловим може бути спричинена також ідеологічними чинниками. Так, дослівний переклад більше відповідає іудейській ідеології буквального, неалегоричного сприйняття Старого Завіту. За християнською ж традицією, навпаки, Старий Завіт завжди трактувався алегорично, і тому, наприклад, французькі теологи не схвалювали дослівного перекладу саме через відповідність такого підходу іудейській, а не християнській ідеології. Цікаво, що на цьому прикладі ми можемо розглянути подвійний вплив різних ідеологій: тієї, що впливала на вибір перекладацької стратегії і тієї, на якій ґрунтувалося перекладознавче трактування.

Щодо перекладу святої книги мусульманства – Корану, то його відтворення іншими мовами взагалі не вважаються власне перекладами, що можуть використовуватися замість арабськомовного оригіналу. Вони мають статус тлумачення, інтерпретації і не використовуються лише з опорою на священний оригінальний текст.

Менш явним, але не менш важливим, ніж історичне дослідження впливу державної або релігійної ідеологій на переклад, є дослідження впливу ідеології перекладача як носія характерних рис ментальності своєї нації на процес перекладу. Раніше переклад вважався «прозорим фільтром, через який текст може і повинен пройти без змін [5, с.22]». Представники лінгвістичної теорії перекладу не приділяли уваги впливу ідеологічних чинників. Сучасні теоретики, як правило, переклад розглядають як процес, в якому втручання перекладача відіграє ключову роль. Насправді, навіть вибір перекладачем твору для перекладу залежить від системи його поглядів та цінностей. Так само залежним є у процесі перекладу вибір конкретних слів та навіть граматичних конструкцій (наприклад, активного чи пасивного стану, тощо). Як зазначає С. Шефнер, ідеологічні аспекти можуть

бути більш або менш помітними у тексті залежно від його теми, жанру та комунікативних цілей [9, с.23]. Крім того, перекладач рідко усвідомлює ідеологічні фактори, що впливають на процес інтепретації оригінального тексту при перекладі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зорівчак, Роксолана. У духовно-культурному полі Григорія Кочура / Роксолана Зорівчак // Од слова путь верстаючи до слова... / Збірник на пошану Р.П. Зорівчак / Редкол.: О.І. Чередниченко (голова) та ін. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – С. 11 – 63.
2. Політологічний енциклопедичний словник / упорядн. В.П. Горбатенко; За ред. Ю.С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенко. – К.: Генеза, 2004. – 736 с.
3. Alvarez, R. Translating: a political act / R. Alvarez // Translation, Power, Subversion / R. Alvarez & M. Vidal. – Philadelphia : Multilingual Matters, 1996. – P. 1 – 9.
4. Baker, Mona. Norms / Mona Baker // Routledge Encyclopedia of Translation Studies / M. Baker (Ed.). – New York : Routledge, 2001. – P. 163 – 165.
5. Bassnet, Susan. Translation, History and Culture / Susan Bassnet. – London : Cassell, 1995. – 367 p.
6. Fawcett, P. Ideology and Translation / P. Fawcett // Routledge Encyclopedia of Translation Studies / M. Baker (Ed.). – New York : Routledge, 2001. – P.106 – 111.
7. Karoubi, Behrouz. Ideology and Translation with a concluding point on translation teaching / Behrouz Karoubi. – Arak : Islamic Azad University Press, 2005. – 59 p.
8. Lefevere, Andre. Translation, Rewriting and Manipulation of Literary Fame / Andre Lefevere. – London, New York : Routledge, 1992. – 275 p.
9. Schaffner, C. Third ways and new centres: Ideological unity or difference? / C. Schaffner // Apropos of ideology / M. Calsada-Perez (Ed.). – Manchester : St. Jerome Publishers, 2003. – P. 23 – 42.

УДК 811.112.2:371 (043.2)

*В. В. Червонецький*

#### ПРОБЛЕМИ ПЕРЕКЛАДУ ПСЕВДОІНТЕРНАЦІОНАЛЬНИХ СЛІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УКРАЇНСЬКОЮ

В англійській і в українській мовах існують слова, що мають аналогічну форму і однакове звучання. За приклад можна взяти такі слова, як football і футбол, trolleybus і тролейбус, diplomasy і дипломатія. Подібні слова прийнято називати «інтернаціональними», оскільки вони використовуються в мовах багатьох народів світу. Інтернаціональне слово може з'явитися в англійській і українській мовах різними шляхами: через його запозичення однією мовою в іншій, внаслідок того, що обидві мови запозичили певне слово з якоїсь третьої мови (наприклад, французької або латинської). Отже інтернаціональні слова, як слова з аналогічним значенням, еквівалентні один одному. Їхній переклад не уявляється важким, оскільки сама форма англійського слова підказує перекладачеві потрібне йому українське слово. Сказане вище можна проілюструвати на наступних прикладах: theorem, artillery, Parliament тощо.



Проте інтернаціональні слова, які повністю співпадають за своїм значенням, зустрічаються не дуже часто. Набагато частіше перекладач стикається з англійськими і українськими словами, близькими за формою, але більшою або меншою мірою різними за своїм значенням. Так, слово *compositor*, що походить від латинського означає англійською мовою наборщик, а слово, що майже однаково звучить з ним композитор в українській мові має зовсім інше значення. Слово «афера» українською має негативне значення, в той час як в англійській мові відповідному слову *affair* притаманне нейтральне експресивне забарвлення (наприклад, *foreign affairs*). Такі слова прийнято називати псевдоінтернаціональними словами. Їхній переклад пов'язується із значними труднощами для перекладача. Саме такі слова отримали назву «хибні друзі перекладачів».

Розуміння і переклад псевдоінтернаціональних слів англійської мови нерідко викривляється мимовільними асоціаціями з відповідними словами української мови як у випадку зі словом *conductor*, що використовується у значенні диригент і кондуктор в українській мові. Тому перекладач має добре знати всі можливі випадки розходження значень псевдоінтернаціональних слів у англійській і українській мовах і з особливою ретельністю дослідити значення такого слова у певному контексті. Загальним правилом слугує наступний постулат – не поспішати використовувати в перекладі слово, подібне за формою з англійським. Спочатку потрібно впевнитися, що ці два слова повністю співпадають по смислу у даному контексті. При цьому слід брати до уваги, що, наприклад, два іменники в англійській і українській мовах можуть бути ідентичними за своїм значенням, а відповідні прикметники, дієприкметники або дієслова є лише псевдоінтернаціональними словами. Так англійські слова *practice*, *drama* мають загальне значення зі словами, що вживаються в українській мові, практика, драма, але прикметники практичний, драматичний значною мірою розходяться у своїх значеннях, оскільки ці англійські прикметники можуть мати ще значення фактичний (*practical*), рішучий (*dramatic*) та ін.

Отже, переклад тотожних за формою, але різних за значенням слів з англійської мови українською потребує ґрунтовної продуманості й ретельності в передачі відповідного за змістом смислу поданої інформації. У протилежному випадку перекладач перекладач припускається значних неточностей у перекладі, які призводять до викривлення сенсу інформації, або, навіть, до гротескного її звучання.

УДК 821.161.2 – «652»Сковорода

*Т. С. Шевчук*

### **ТВОРЧІСТЬ ВЕРГІЛІЯ В ХУДОЖНІЙ РЕЦЕПЦІЇ Г. СКОВОРОДИ**

Спадщина літературних представників античності (Еврипід, Теренцій, Менандр, Сенека, Горацій, Вергілій, Овідій) значно позначилася на формуванні естетичних поглядів Г. Сковороди, однак характер її впливу досі не отримав належної наукової оцінки. «Від самого початку, – зазначає одна з укладачів історіографічних набутків спадщини Г. Сковороди Н. Бордукова, – найбільше уваги дослідники приділяли залежності Григорія Сковороди від античної культури <...>. Варто завважити, що дослідників більше цікавила інкорпорація філософічних побудов антиків у твори Сковороди, ніж суто художній аспект впливу тих мисленників» [1, с. 76]. Мета цієї студії передбачає встановлення місця й ролі доробку класика античної літератури Публія Вергілія Марона (70 – 19 до н. е.) в естетичних

поглядах і творчості Г. Сковороди з акцентом на перекладацьких вправах філософа-поета за мотивами «Енеїди» Вергілія. Наукова новизна полягає в ідентифікації рядків, обраних Г. Сковородою для перекладацьких вправ з другої книги «Енеїди» Вергілія, що зроблено вперше. Корпус завдань дослідження визначає необхідність синтетичного відтворення у цій розвідці розкиданих у доробку мислителя згадок і відсилань до спадщини античного класика та аналіз характеру перекладу уривків з «Енеїди» Г. Сковородою національною мовою.

Український мислитель був добре знайомий зі збірниками еклог «Георгіки», «Буколіки» та епічною поемою «Енеїда». Рядок із «Георгіків» («O fortunatos minimum bona si sua pigint agricolos») послуговував епіграфом до його пісні «Ах поля, поля зелені...», маніфестуючи настанову на художнє відтворення краси природи в традиціях буколічної поезії. Через невідомі причини цей епіграф не публікується у виданнях пісень Г. Сковороди, хоча в коментарях до повного зібрання праць мислителя 1973 року зазначається його наявність у рукописі із розчерком самого поета [2, т. I, с. 472]. Цей добре відомий рядок з Вергілія, що став контрапунктом численних інтерпретацій новолатинських та європейських ліриків пізніших часів і перекладається як «О надмірно щасливі, якби розуміли своє щастя, жителі сел!» відображає надмірну чуттєвість, возвеличення і ідеалізацію простого селянського способу життя з наданням йому виразних ідилічних рис.

На нашу думку, в пейзажній ліриці Г. Сковороди, в якій майстерно передано шире захоплення ліричного героя розквітом природи («Весна люба...») й красою рідної землі («Ах поля, поля зелені...», «Ой ты, птичко жолтобоко...»), відчутно відлунюють традиції буколіко-пасторальних мотивів, сприйняті через посередництво давньоримської та залежної від неї новолатинської лірики. Про це свідчать і перекладені ним вірші новолатинського поета М.-А. Муре (1526 – 1585), що починаються з рядків «О селянський, любий мій покою», «О ночь нова, дивна, чудна», образно-тематична основа яких тісно пов'язана з набутком античної буколічної поезії, з найкращими взірцями якої (Горацій, Вергілій) український поет був добре обізнаний [3].

Образ Вергілієвого пастуха Тіртея («Буколіки») з'являється у сквородинівській байці «Собака і вовк». Образи вірних собак пастуха (Левкон і Фірідам) у свідомості українського митця спроектувалися на подібних їм численних собак мисливця Актеона у викладі Овідія («Метаморфози», 3.206 ff), оскільки вони отримали відповідні імена – Левкон (Leucon) та Фірідам (Theridamas), тоді як у «Буколіках» Вергілія згадуються собаки за іменами Луциска (Lycisca) і Гілак (Hylax). Маронівському герою Тіртею належить знаний вислів: «Deus nobis haec otia fecit» (Eclogues I, 6) – «Бог дарував нам мирне дозвілля», який Г. Сковорода згадує двічі. Спочатку мовою оригіналу в листі-присвяті полковникові С. Тевяшову до діалогу «Книжечка, называемая Silenus Alcibiadis ...» [2, т. II, с. 11] (1776), дещо пізніше він продублює цю ж фразу у листі-присвяті до діалогу «Брань архистратига Михаила со сатаною ...» (1783), переклавши її так: «Бог нам сіе празденство даровал» [2, т. II, с. 59].

Ще один вислів, вже з «Енеїди» Вергілія Г. Сковорода пригадає двічі у ранніх листах до М. Ковалинського (№ 29, 43) «aurai simplicis ignis» (вогонь простого дихання) з посиланням на авторство античного класика. Ця фраза сягає корінням знаменитої розмови Енея з батьком Анхізом на берегах річки Лети про основи потойбічного світу (кн. 6, 724 – 751). Герой Маронівського епосу повідомив синові, що після смерті душа спокутує свої гріхи, проходячи процеси певного очищення, оскільки пороки трансформують її сутність,

доки не з'явиться «душ визначальний вогонь, ефірним диханням запалений» (кн. 6, 747). Г. Сковорода ж благає свого учня не втрачати цієї істотної, не заплямленої гріхом субстанції.

Збереглося шість перекладених Г. Сковородою фрагментів із шостої книги «Енеїди», які рідною мовою відтворюють зміст твору, зберігаючи стилістичні ознаки оригіналу. В умовах недостатнього розвитку теорії перекладу на вітчизняних теренах Г. Сковорода орієнтувався на рекомендації одного з перших теоретиків німецькомовної поезії – протестантського теолога Августа Бухнера, звідки він виписав таке (у пер. П. Пелеха): «Якщо окремі латинські слова ти висловиш тими ж німецькими, вийде нісенітниця. Бо про один і той же предмет латинянин говорить так, а німець інакше. <...> Таким чином, якщо ми що-небудь перекладаємо з латині, завжди слід враховувати традиції і властивості мови, не обмежуючись передачею смислу і значення слова» [2, т. II с. 425]. Очевидно, що Г. Сковорода слідував цим порадам, оскільки його перекладацькі спроби, за власним визначенням, пов'язані з «тлумаченням», а не буквальним відтворенням авторського тексту. Водночас безсумнівною метою його вправ була передача змісту вибраних епізодів із максимальним наближенням до першоджерела.

Перший фрагмент «Енеїди», що підліг художній обробці Г. Сковородою рідною мовою, мав на меті відтворити образ волаючого Лаокоона, обвитого зміями. В традиціях барокової культури філософ-поет обрав найдраматичніший момент у сцені покарання троянського жерця, зображенню якої Вергілій присвятив численні рядки (200 – 234), з них біля десяти (203 – 211) належить описові потворних морських істот, що наближаються до своєї жертви і жадливо розправляються з нею. Кульмінаційним моментом стає «крик до зірок, що ввергає у дрож» (222) з ефектним порівнянням (підрядковий переклад) [4]:

223 так само реве і невірну сокиру із загривку прагне

224 витрухнути поранений бик, тікаючи з місця заклання

Г. Сковорода переклав цей уривок, не порушуючи його змістовного наповнення [2, т. I, с. 99]:

Каковій ужасно испущает рикы,

Когда не добит бѣжит от жерца бик дикій.

Наступний виокремлений Г. Сковородою епізод, також емоційно забарвлений, відображає образ Енея, який дивиться на пожежу в щойно взятій греками Трої. З давніх часів численні стихійні пожежі у Києві та інших містах забирали життя людей, знищували майно, архітектурні споруди, безцінні колекції книг і рукописів. Про руйнівну пожежу 1780 року, під час якої постраждала бібліотека Києво-Могилянської академії, Г. Сковорода залишив гіркий спогад: «О пламень, поядшій Кіевскую библиотеку, такія и толикія манускрипты, коликую гибель сотворил еси?» [2, т. II, с. 82]. І хоча ця сумна подія під час укладання аналізованих вправ буде ще попереду, проте другий відібраний Г. Сковородою фрагмент «Енеїди» не випадково був пов'язаний із передачею вічного страху людини тих часів перед нищівною силою стихії:

Вергілій, «Енеїда», кн. 2,  
підрядковий переклад

Г. Сковорода [2, с. 100]

304 так, якщо буйний вогонь, що  
поширюється буревієм

Так, как огонь в пашнѣ впадет при бурях  
жестоких

305 зненацька захопить поля або стрімкий

Или быстрій дождевній поток с гор



горний потік	високих
306 оранку – працю волів і насадження	Нивы и красны сѣвы ломит, постилая,
губить,	І стремглав тащит лѣсы, столпѣт не зная,
307 валить ліси і тягне за собою, вражено	Слиша шум сверх скал, пастир.
прислуховується	
308 до віддаленого шуму пастух	

Яскравими порівняннями насичений черговий перекладений Г. Сковородою уривок із героїчного епосу Вергілія – епізод ранішньої вилазки Енея з товаришами на сплячого ворога, де захисники країни нагадують вовків. Ця сцена наповнена антиномічними ситуаціями, в яких відтворюється готовність героїв діяти і неможливість реалізації їх відчайдушних поривів; доблесть і розпука; рішучість і безнадійність. Г. Сковорода зробив деякі заміни – образ ранкової павутини (tela) став «вогнем», а неприятеля (hostis) – «мечем», що загостило і додатково драматизувало сюжет:

Вергілій, «Енеїда», кн. 2, підрядковий переклад	Г. Сковорода [2, с. 100]
355 ...після того	... Послѣ ж в той минуте,
356 як хижі вовки в чорному тумані,	Как хищны волкы, коих в темную ноч лютій
357 котрих голод сліпо веде, а щенята у	Глад слѣпо вигнал с язвин, дома ж племя само
лігві	Ждет, зѣвая несыто; чрез огонь, чрез меч прямо
358 чекають, - ми крізь павутиння, крізь	Бѣжим на явную смерть.
ворога	
359 поспішаємо до своєї погибелі	

Четвертий фрагмент достеменно фокусує увагу на описі збентеженого стану грецького воїна Андрогейя в момент усвідомлення героєм факту свого помилкового потрапляння у ворожий табір. Запис Г. Сковороди «Як Андрогей, випадково зустрівшись уночі, відступив» та акцентуалізація уваги на емоційному стані героя в момент усвідомлення ним помилки дають настанову на виокремлення ситуації, яка найлегше підлягає зоровій обробці. В традиціях барокової естетики, пов'язаної з пріоритетом зорових видів мистецтв, Г. Сковорода так передає художні деталі, що вони легко могли би послугувати матеріалом для наочного зображення. Наприклад, при перекладі наступного фрагмента він вводить відсутнє у першотворі дієслово «остолбѣл», підсилюючи ефект напруженості. В такій інтерпретації образ завмерлого від жаху протагоніста стає вирашним сюжетом для картини чи скульптури:

Вергілій, «Енеїда», кн. 2, підрядковий переклад	Г. Сковорода [2, с. 100]
378 відразу з криком назад у подиві	Остолбѣл и порвался вдруг назад с
відскочив	словамы
379 так само, як на аспіда у терніні	Так, как кто меж терніем невзначай
подорожній	ногамы
380 наступить і з жахом кидається геть	Наступит змія и вдруг зблѣднет, отбѣгая,
381 дивлячись як надувається шия у гада	А она злится, с ядом шію поднимая.

У п'ятому перекладеному Г. Сковородою уривку передано ефект від зіткнення групи троянських воїнів на чолі з Енеєм та грецьких бійців під керівництвом Аякса, що сталося після захоплення греками доньки Пріама Кассандри. Бійка рівних противників метафорично порівнюється Вергілієм із дією неспівладної природи: боротьбою вітрів, стогоном дерев, неспокоєм моря. При передачі змісту цього фрагмента Г. Сковорода залишився вірним своїм перекладацьким принципам, не відтворивши імен обох стихійних сил: богів вітру, зорі, водного простору, що якнайбільше відображали поганську сутність античної міфології:

Вергілій, «Енеїда», кн. 2,  
підрядковий переклад

Г. Сковорода [2, с. 100]

416 так інколи зривається вихор і зустрічні  
вітри

Так, как збѣжаты вѣтры полномочно

417 борються: Нот, і Зефір, і Евр, що радісно  
жене

Бурним вихром з запада, юга и  
восточной

418 коней Еола, і стогнуть ліси, і люто  
тризубом

Стороны, трещат лѣсы, кипят вознесенны

419 піною вкритий Нерей з глибини хвилює  
пучини

Волны и с пѣском рвутся виспр мѣста

безденны.

Останній епізод із поеми Вергілія, що був виділений Г. Сковородою, жахливими фарбами відтворює образ грецького воїна Пірра при облозі Трої. Вергілій порівнює його зі змієм, детально описуючи аспіда як найпотворнішу істоту. Відомо, що в християнській символіці образ змія генерує ознаки богоборчості та гріховної сутності світу, а у творах Г. Сковороди піддається антиномічному осмисленню, тож його зацікавленість художньою обробкою саме цього образу була не випадковою:

Вергілій, «Енеїда», кн. 2,  
підрядковий переклад

Г. Сковорода [2, с. 100]

471 так виходить змійка на світ з  
пасовища

Каков змій, когда на свѣт вишол полній яда,

472 холоди довго під землею взимку  
довго тримали,

Кой крился под землею в час зимнаго  
хлада,

473 тепер же ж, виблискуючи молодістю  
і скинувши стару шкіру

Скинувши ж линовище в день весны  
прекрасной,

474 викручує слизьку спину і груди  
підіймає

Вьется спиною в цѣркул, по коих блеск ясной,  
А слизьку грудь подняв виспр, взор  
яростномечній

475 знову до сонця, і тремтить подвоєне  
жало в її пасті

Кидает, сичит с устен язык треконечній.

Переклад цього фрагмента майже ідентичний змістові оригіналу, незважаючи на додаткове введення образу «прекрасної весни», під час якої, за логікою сюжету розгортається дія, і відсутнього у претексті образу «циркуля», що уособлює точність круглявих вивертів тварини. В цілому, всі вибрані Г. Сковородою для перекладу епізоди з «Енеїди» Вергілія фіксують драматичні моменти сюжетної лінії твору, причому їх драматизації сприяє насамперед коментар інтерпретатора, ніж характер епічного оповідання первотвору, котрий увесь складається з безпристрасного перерахування трагічних подій. Наприклад, перекладові першого уривка передуює латиномовний запис Г. Сковороди «Образ

Лаокоона, який кричить, обвитий зміями», який у цьому фокусі більше нагадує завмерлу скульптуру. Така фіксація не зовсім виразно представлена в «Енеїді», оскільки в контексті розвитку сюжету жахливіше сприймається тривалий опис невпинного наближення аспідів до своєї жертви, а отже, в уяві перекладача максимально загострюється трагізм кульмінаційної сцени.

Подібне потрактування цілком адекватне естетиці барокової культури, в якій яскраво репрезентований пріоритет зорових видів мистецтв і формування відповідних художніх образів, котрі акумулюють у собі найвищу «точку кипіння», а у разі їх представлення засобами живопису або скульптури, – несуть у своїх динамічних формах певне повідомлення, містять ретроспективу. Аналогічну художню фіксацію моменту, який міг би послугувати матеріалом для наочного зображення, маємо й у випадку з інтерпретацією Г. Сковородою образу Андрогія. В поемі Вергілія особливо не виділяється ситуація його стресового стану, в ній одномірно констатується факт фіксації ним свого рокового промаху на рівні з низкою інших, не менш вагомих передуючих і подальших подій у розвитку дії. Перспективними напрямками подальшого студіювання питання художньої рецепції класичної літератури Г. Сковородою вважаємо вивчення окремих аспектів характеру його рецепції поезії Горация, Овідія, Еврипіда, Теренція, Менандра, оскільки не тільки набутки греко-римської філософської думки заклали основи світоглядних орієнтирів мислителя, але й неперехідні цінності класичної літератури.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Бордукова Н. В. Літературна творчість Григорія Сковороди в українській та світовій гуманістиці ХХ ст.: Дис... к. філол. наук: 10.01.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2001. – 205 с.
2. Сковорода Г. С. Повне зібрання творів у 2-х т. / Під ред. В. І. Шинкарука, В. Ю. Євдокименка, Л. Є. Махновця. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. I. – 532 с. – Т. II – 574 с.
3. Див. детальніше: *Шевчук Т. С.* Буколіко-пасторальні традиції в пейзажній ліриці Г. Сковороди // Література. Фольклор. Поетика: Збірник наукових праць. – Вип. 32, Ч. 1. – К., 2008. – С. 204 – 216.
4. *Publii Virgilii Maronis Opera.* –Tours: Chez A. Mame. – Paris, 1839. – 354 p. (digitised on February, 13, 2008 in Harvard University Library). Ел. ресурс: <http://books.google.com.ua/>

**ТРАДИЦІЙНІ Й НОВІТНІ АСПЕКТИ  
ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.  
МОВА В КОНТЕКСТІ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

УДК 81-26

А. С. Бабичева

**К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ  
МАНИПУЛЯТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ  
АНГЛОЯЗЫЧНОГО ДИСКУРСА**

Когда мы говорим о *когнитивном* уровне психологического воздействия (о передаче информации), необходимо введение определения понятия *манипуляции*. Манипуляция – способ господства путем духовного воздействия на людей через программирование их поведения. Это воздействие направленно на психические структуры человека, осуществляется скрытно и ставит своей задачей изменение мнений, побуждений и целей людей в нужном власти направлении.

Важнейшими мишенями, на которые необходимо оказывать воздействие при манипуляции сознанием, являются память и внимание. Задача манипулятора – в чем-то убедить людей. Для этого надо, прежде всего, привлечь внимание людей к его сообщению, в чем бы оно не выражалось. Затем надо, чтобы человек запомнил это сообщение, поскольку убедительно лишь то, что остается в памяти.

В манипулятивных стратегиях мы различаем когнитивное и аффективное воздействие на реципиента. Сущность *когнитивного* воздействия состоит в передаче определенного объема информации, совокупности данных об объекте действительности; факторов, характеризующих его качество и т.п. Целью *аффективного* воздействия является превращение массива передаваемой информации в систему установок, мотивов и принципов получателя обращения. Инструментами формирования отношения являются частое повторение одних и тех же аргументов, приведение логических доказательств сказанного, формирование благоприятных ассоциаций и т.д.

Правомерно, на наш взгляд, рассматривать два основных вектора манипуляции в основных видах дискурса, а именно внушение или «вдалбливание», что присуще в большей степени рекламному, политическому дискурсу и религиозному, педагогическому дискурсам, и установка на запоминание - повторение, используемые в художественном дискурсе, дискурсе массовой информации. Так, в зависимости от выбранной установки будут варьироваться и стратегии когнитивного воздействия на восприятие информации индивидом.

*Внушение* предполагает использование как осознаваемых психологических элементов, так элементов бессознательных. Результатом внушения может быть убежденность, получаемая без логических доказательств. Необходимо отметить, что внушение возможно, во-первых, в том случае, если оно соответствует потребностям и интересам адресата, и, во-вторых, если в качестве источника информации может быть использован человек, обладающий высоким авторитетом и пользующийся безусловным доверием. Внушение будет эффективней при многократной повторяемости рекламного обращения.

Иной важный метод закрепления нужных стереотипов в сознании – *повторение*. Повторение придает утверждениям вес дополнительного убеждения и превращает их в навязчивые идеи. Слыша их вновь и вновь, в различных версиях и по самому разному поводу, в конце концов, начинаешь проникаться ими. Будучи навязчивой идеей, повторение становится барьером против отличающихся или противоположных мнений. Таким образом, оно сводит к минимуму рассуждения и быстро превращает мысль в действие.

Первой ступенью рефлексии манипулятивных стратегий в дискурсивном пространстве, безусловно, является его фонетическая реализация. Технология фонетического вдалбливания, как и лексического повтора, является наиболее консервативной и частотно употребляемой. Она берет свое начало в религиозном дискурсе, сопутствуя сакральным речевым актам ритуального характера. Психо-эмоциональное воздействие фонетических повторов, сочетаемости фонем и их чередования можно проследить молитвах и псалмах. Данный психолингвистический метод воздействия на когнитивные рецепторы индивида позднее стал безусловной конstituантой английского художественного дискурса, реализуемый наиболее полно в жанре поэзии. В современных же типах англоязычного дискурса – политическом и рекламном, фонетические повторы призваны активизировать или породить новые ассоциативные связи для воссоздания внушаемого образа, его характеристики, действия или способа его совершения.

При воздействии на когнитивные рецепторы восприятия информации мы также сталкиваемся с манипуляционными техниками на лексико-семантическом уровне. Целью таких повторов является построение лексико-семантической сети, создание своеобразного когнитивного тезауруса читателем, для наращивания семантического объема ключевой лексемы, для приобретения ею нового символического значения в сознании реципиента. Данные дополнительные символические коннотации исподволь внушаемы автором произведения, предоставляя лишь ограниченный простор для субъективных суждений читателя.

Кроме того, в массовом дискурсе, лексические повторы используются для выстраивания скелетной формы для запоминания того или иного информационного сообщения. В данном случае, активируются механизмы не внушения, а запоминания связного текста, что также может быть эффективно использовано как стратегия манипулирования массовым сознанием.

Современными лингвистами также активно исследуются также группировки слов по их ассоциациям (ассоциативные поля), различные связи и анализ ассоциаций на грамматическом, лексико-семантическом и др. уровнях для достижения манипулятивных целей в различных видах дискурса. С помощью ассоциативных экспериментов строится вербальная ассоциативно-семантическая сеть, которая структурно и по составу представляет внутренний лексикон и отражает низший уровень организации языковой личности – лексико-семантические и грамматические связи единиц. При анализе состава вербально-семантической сети и связей ее единиц обнаруживаются как собственно-языковые, содержательно строевые элементы (лексико-семантические, лексико-грамматические данные), так и связанные с ними знания о мире и единицы высшего уровня – прагматикона личности. Группировка лексики по ассоциативным связям, наиболее точно отражает представление знаний в сознании говорящего, что открывает новые возможности для

успешного решения ряда задач для манипуляции массовым сознанием практически во всех видах дискурса.

На основании всего вышесказанного, нам удалось выделить основные типы альтернативных способов манипуляции массовым сознанием в англоязычном дискурсе: 1) фонетическое воздействие (когнитивное воздействие посредством регулирования частотности употребления, чередования и сочетаемости фонем); 2) лексико-семантический уровень внушения (формирование устойчивых ассоциативных связей, использование лексического повтора, экономия информативной насыщенности ЛСЕ) 3) коммуникативно-прагматический уровень (закрепление манипулятивных стратегий в оценочных пресуппозициях значений слов и высказываний, в максимах общения).

Разнообразие альтернативных способов манипуляции массовым сознанием и подходов к их изучению в различных видах дискурса свидетельствует, с одной стороны, о сложности и многогранности данного психолингвистического феномена, с другой стороны, доказывает важность и актуальность его как неотъемлемой составляющей англоязычного дискурса.

УДК 81-13:316.77

S. Beddes

### THE ROLE OF PRAGMATICS IN INTERCULTURAL COMMUNICATION

The twenty-first century is the age of World Englishes. Nearly two-thirds of the world's English speakers are non-native speakers and they tend to interact mostly with other non-native speakers. These speakers use English as a *lingua franca* for a variety of purposes: from business to travel to the internet. In this climate, the value of learning only Standard English and the cultures of only Great Britain and the United States is limited. Today's English speakers need intercultural communicative competence- the ability to effectively and appropriately communicate with members of other cultures [2, p. 29].

The area of linguistics that deals with language in context is pragmatics. When we communicate we share a message conversation partner, and pragmatics deals with how we present that message, depending on time, setting and relationship to the listener. Pragmatics includes speech acts (apologizing, making requests, thanking), rules for directing conversations and forms of address [1, p. 37]. While these functions of language are universal, the form they take varies from language to language [4, p. 243]. In other words, while it is possible to ask for directions in any language, the type of language used for that task can be dramatically different. Since speakers tend to follow pragmatic patterns from their first language, even when speaking in the second language when members of different cultures communicate with one another in English, a breakdown of communication can occur.

This communication breakdown is called pragmatic failure, or "the inability to understand 'what is meant by what is said'" [5, p. 91]. Grammatical and syntax errors are easy to identify and correct because there is a definite set of rules to refer to. They often do not interfere with meaning, and when they do, conversation partners work together to solve the miscommunication. Pragmatic errors, however, are often attributed to rudeness or other personality problems rather than to a linguistic or cultural cause [4, p. 244]. This is partly because native speakers learn pragmatics rules subconsciously and may not be aware that such rules exist until they encounter pragmatic failure [1, p. 38].



Pragmatic failure, therefore, tends to be treated as a more serious communication problem than grammatical errors that do not interfere with meaning. In a classic example, a British native speaker (NS) is asking a Finnish non-native speaker (NNS) of English for directions:

NS: We're trying to find the railway station. Could you please help us?

NNS: Yes. (full stop) [4, p. 288]

In the Finnish language, requests are always made directly, so the NNS fails to understand that the utterance, "Could you please help us?" is a request for information, rather than an inquiry about the possibility of providing help. The NS feels that the NNS is being rude and flippant by not answering the implied meaning of the question, but does not grasp that pragmatic failure has taken place.

Research has shown that for second language learners, pragmatic knowledge is not automatic and is not directly connected to lexical or grammatical knowledge. This means that students with high levels of grammatical or vocabulary knowledge will not necessarily develop high levels of pragmatic competence in their second language [1, p. 39]. Interestingly, it also means that students with less-developed grammatical knowledge can develop pragmatic skills through instruction, and can produce non-grammatical utterances that show a high level of pragmatic knowledge. For example, the statement, "We borrow your basketball, please?" is ungrammatical, but pragmatically advanced because it shows an appropriate level of politeness for making a simple request [6, p. 341].

Native speakers develop their pragmatic knowledge through observing and noticing ways in which other native speakers interact. For adult language learners, the observation method is less effective, but research in the field of intercultural pragmatics suggests that pragmatic knowledge can be developed through direct instruction. To ensure that students develop this area of language competency in the second language, both awareness and practice are necessary. Students can benefit from repeated practice of speech acts following the pragmatic rules of the target language. More importantly, though, awareness of second language pragmatics can be raised through analysis of pragmatic differences between languages [1, p. 39]. In fact, raising awareness of cultural differences in communication may be more effective than direct instruction of English communication styles because it helps students to gain an understanding of other cultures and to anticipate possible communication problems and resolve them.

### LITERATURE

1. Bardovi-Harlig, K. & Mahan-Taylor, R. Introduction to Teaching Pragmatics. *English Teaching Forum*, 2003. - 41(3), 37-39.
2. Canale, M. & Swain, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980. - 1(1), 1-47.
4. Gass, S.M. & Selinker, L. *Second Language Acquisition: And Introductory Course*. London: Lawrence Earlbaum, 2001. - 504 pp.
5. Thomas, J. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics*, 1983, - 4(2) 91-112.
6. Walters, J. Grammar, meaning, and sociological appropriateness in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 1980, - 34, 337-345.

**ЦЫГАНЕ ВО ФРАНЦУЗСКОМ ОБЩЕСТВЕ:  
ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМЫ**

«Цыгане», понятие пришедшее из Греции в период средних веков, которое ассоциируется с волшебниками. Различают три вида цыган: цыгане, кочующие по Восточной Европе (*les Roms*), цыгане, кочующие по Центральной Европе (*les Manouches*), цыгане, которые кочуют по просторам Испании (*les Sales*). Распознать их непросто, так как по миру кочует от 12 до 15 миллионов цыган. Во Франции проживает около 200 тысяч представителей этой национальности. Происхождение цыган хорошо описано в легендах, составленных ими же. В 14 веке цыгане были вынуждены перебраться в Грецию, где они поселились в одном из районов страны, который назывался «Маленьким Египтом» «*Petite Egypte*». Отсюда происходят слова – *Gypsy* – англ.; *Gitano* – итал. Схожесть романского языка цыган с санскритом, свидетельствует об их индийском происхождении. В 15 веке цыгане распространились по всей Европе.

Жить как цыгане, значит «чувствовать землю под ногами», то есть жить в палатке или в кибитке, где не бывает ни этажей, ни перегородок. Они питаются тем, что собирают, покупают или же получают от других. Цыгане не беспокоятся о накоплении имущества. Добро покойных не делят, а сжигают вместе с кибиткой. Дети, больные и пожилые люди состоят на попечении у состоятельных семей. Все спорные вопросы у цыган решаются на совете мудрейших (*крисе – la kris*), в который входят наиболее уважаемые члены общины.

У цыган работа строго не отделена от досуга. Цыгане были жестянщиками, кузнецами, торговцами старого железа, перекупщиками, корзинщиками, бродячими музыкантами, циркачами в зависимости от характера деятельности. Нередко цыгане нанимались на сезонные работы. В целом они стремились к независимости и берегли её. Общество всегда ценило виртуозность цыганских музыкантов и танцоров. Цыган часто приглашали как артистов на различные празднества.

Вместе с тем цыгане часто были объектом подозрений и осуждений как во Франции, так и в других европейских государствах. Предвзятость к цыганам связывается прежде всего с кочевым образом жизни. Цыгане часто ассоциировались с бродягами, разбойниками и колдунами, и потому подвергались преследованиям: осуждались на каторжные работы. Во Франции люди цыганской национальности, не имеющие дома и постоянного заработка на протяжении шести месяцев, должны были получить разрешение на проживание в конкретной местности, контролируемой администрацией. Юридическая легализация обеспечивает право цыган на проживание, получение работы, обустройство личной жизни, в том числе и разрешение на брак.

Однако не все цыгане – кочевники. Многие из них приняли оседлый образ жизни. Цыгане придерживаются традиционной культуры, которая проявляется в быту, в отношениях с окружающими, в мировосприятии. Традиции сохраняются и в культуре одежды. Так, цыганские женщины традиционно носят длинные платья. До замужества они не могут одевать их. Замужние женщины должны покрывать голову платком, поскольку это символ замужества. Замужняя женщина не имеет права появляться перед мужчинами с распущенными волосами.



В настоящее время заметна либерализация в жизни цыган. Цыгане во Франции имеют право на выбор профессии, получение образования и активную общественную жизнь. Те цыгане, которые не придерживаются традиционного образа жизни, пользуются предоставленными им возможностями французских граждан.

УДК 81'42=111

Є. В. Богатирьова

**ФУНКЦІОНУВАННЯ КОНВЕНЦІОНАЛІЗОВАНИХ МОВЛЕННЄВИХ АКТИВ  
У ПРАГМАТИЧНІЙ СТРУКТУРІ АНГЛОМОВНОГО ПОЛІТИЧНОГО  
ДИСКУРСУ (НА МАТЕРІАЛІ ПОЛІТИЧНИХ ДЕБАТІВ)**

Прагматичні функції учасників політичного дискурсу, виражені у низці мовленнєвих стратегій, основними з яких визначаємо мовленнєві стратегії переконання, маніпулювання, агресії та ввічливості, знаходять своє відображення у низці мовленнєвих активів. Суттєву роль у реалізації комунікативних інтенцій комунікантів відіграють конвенціоналізовані мовленнєві акти, які, з одного боку, дозволяють уникнути прямого вираження певних намірів політичних опонентів, яке може мати негативний вплив на формування їхнього іміджу, а, з іншого боку, сприймаються адресатом без істотних когнітивних витрат, про що свідчить низький відсоток прикладів, які ілюструють нерозуміння адресатом таких смислів [1, с. 208].

Аналіз фактичного матеріалу показав, що у рамках імпліцитних мовленнєвих активів з конвенціоналізованою іллокуцією у політичному дискурсі переважно реалізується стратегія маніпулювання, що продемонстровано у наступному прикладі:

(1) *ОВАМА: And you're wondering, how's it going to affect me? How's it going to affect my job? How's it going to affect my house? How's it going to affect my retirement savings or my ability to send my children to college?*

У даному прикладі тактика маніпулювання на рівні макроінтенції реалізується за допомогою риторичного запитання – індиректного асертиву: Б. Обама демонструє, що йому відоме та небайдуже занепокоєння виборців безробіттям, іпотечними заборгованостями, втратами можливості фінансування пенсійних рахунків та освіти нащадків.

Треба зауважити, що індиректні асертиви є типовим засобом мовленнєвоактової реалізації стратегії маніпулювання. Іntenція адресанта в даному випадку складається з іллокутивної цілі адресанта представити деякий стан речей як істинний та перлокутивної цілі змусити адресата повірити в цю істинність [1, с. 209-210]. В деяких випадках реалізація стратегії маніпулювання поєднується із реалізацією інших стратегій, як у прикладі (2):

(2) *МССАІН: Do you know that it's tripled in the last five years? Do you know that it's gone completely out of control to the point where it corrupts people?*

У даному прикладі за допомогою відповідного імпліцитного мовленнєвого акту окрім стратегії маніпулювання на рівні макроінтенції реалізується тактика агресії «наклеп». Конвенціоналізована іллокуція проявляється у несумісності форми та змісту. Висловлювання, яке експліцитно є питанням, імпліцитно являє собою наклеп у формі ствердження (що є зрозумілим для адресата): Дж. Маккейн заявляє, що його опонентові невідомо про посилення корупції у країні, таким чином реалізуючи також стратегію «обвинувачення», у даному випадку обвинувачуючи Б. Обаму в некомпетентності. Іллокутивна сила висловлювання підсилюється анафорою.

Мовленнєві акти з конвенціоналізованою іллокуцією вживаються також для реалізації стратегій і тактик ввічливості:

(3) *ОВАМА: I also want to thank the University of Mississippi for hosting us tonight.*

У прикладі (3) стратегія позитивної ввічливості «Помічайте, приділяйте увагу співрозмовникові (його/її зацікавленням, побажанням, потребам, позитивним якостям)» реалізується завдяки мовленнєвому акту подяки, який являє собою імпліцитний мовленнєвий акт з конвенціоналізованою іллокуцією, реалізований за допомогою неспецифічного фразеологізму, «номінального стереотипу» [2, с. 484] «I want to thank», що його адресат однозначно розуміє як експресив (подяка), а не директив (прохання).

Імпліцитні мовленнєві акти з конвенціоналізованою пропозицією конструюються у фразеологічних мовленнєвих актах [1, с. 234], що охоплюють одиниці з різним ступенем ідіоматичності [2, с. 484], і є розповсюдженим засобом реалізації прагматичних функцій комунікантів у політичному дискурсі. При цьому стратегічна направленість не детермінована – даний тип конвенціоналізованих мовленнєвих актів рівномірно розподілений між чотирма основними стратегіями з невеликою перевагою стратегій агресії та ввічливості, які часто слугують засобом пом'якшення іллокутивної сили висловлювання, як у прикладі (4):

(4) *MCCAIN: Now, Senator Obama didn't mention that, along with his tax cuts, he is also proposing some \$800 billion in new spending on new programs.*

У прикладі (4) на основі імпліцитного мовленнєвого акту з конвенціоналізованою пропозицією (асертив, вороже зауваження) реалізується стратегія агресії «вороже зауваження», яка являє собою безпосередню агресивну реакцію на попередню репліку опонента. Асертиви, що вводяться за допомогою «didn't mention that» є конвенціоналізованими формами представлення тактик «обвинувачення» або «вороже зауваження» – в залежності від наявності зв'язку з попередніми висловлюваннями опонента. Для підсилення іллокутивної сили висловлювання вжито прислівник «now», який слугує для повторного привернення уваги до попередніх зауважень адресанта на відповідну тему.

(5) *MCCAIN: And I do have a sad note tonight. Senator Kennedy is in the hospital. He's a dear and beloved friend to all of us. Our thoughts and prayers go out to the lion of the Senate.*

У цьому прикладі на основі експліцитного мовленнєвого акту засмучення (асертив) імпліцитно реалізовано мовленнєвий акт вихваляння (асертив), що лежить в основі маніпуляції на рівні макроінтенції: мовець, виражаючи співчуття до колеги у вступі, має скритий намір підкреслити свої високі моральні якості, маніпулюючи як на бажанні виборців мати високоморального, гуманного лідера, так і на їх співчутті до згаданого ним політика.

(6) *ОВАМА: But the fact is that eliminating earmarks alone is not a recipe for how we're going to get the middle class back on track.*

(7) *ОВАМА: That's not true, John. That's not true. Look, it's just not true*

(8) *ОВАМА: No, but, John, the fact of the matter is, is that I was opposed to those tax breaks, tried to strip them out.*

У прикладах (6) – (8) у рамках мовленнєвих актів з конвенціоналізованою пропозицією реалізується стратегія агресії «незгода», яка проявляється у відповідному імпліцитному асертиві на основі іншого експліцитного асертиву – мовленнєвого акту твердження. У прикладі (8) реалізовано також тактику переконання «апеляція до авторитету», у якості якого адресант висуває факти, тобто об'єктивну дійсність.

(9) *MCCAIN: Maybe to Senator Obama it's not a lot of money.*

У прикладі (9) реалізуються тактика агресії «вороже зауваження» у формі безпосередньої агресивної реакції на попередню репліку опонента та тактика «незгода»: експліцитно позначено припущення щодо існування викладеної точки зору (*it's not a lot of money*) та щодо того, що вона належить сенаторові Обамі, та імпліцитно, на основі конвенціоналізованої пропозиції, виражена незгода адресанта з висловленим твердженням.

(10) *MCCAIN: I -- I don't think that Senator Obama understands that there was a failed state in Pakistan when Musharraf came to power.*

У прикладі (10) наряду із стратегією агресії «докір» за допомогою імпліцитного мовленнєвого акту з конвенціоналізованою пропозицією реалізується тактика негативної ввічливості «Використовуйте непрямі конструкції».

Аналіз матеріалу дослідження показав, що у рамках імпліцитних мовленнєвих актів з конвенціоналізованою іллокуцією у політичних дебатах переважно реалізується стратегія маніпулювання; вживання імпліцитних мовленнєвих актів з конвенціоналізованою пропозицією рівномірно розподілено між чотирма основними стратегіями з невеликою перевагою стратегій ввічливості та агресії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безугла Л.Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі: монографія. / Л.Р. Безугла. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
2. Munske, H.H. Wie entstehen Phraseologismen? / H.H. Munske // Mattheier K.J. et al. Vielfalt des Deutschen. Festschrift für Werner Besch. – Fr./M. et al.: Lang, 1993. – S. 481-516.

УДК 81.27.811.111-26

*Н. В. Власік*

#### ГЕНДЕРНА МАРКОВАНІСТЬ ДИСКУРСУ МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Націленість наукової парадигми на «дослідження комунікативної взаємодії індивідів, орієнтоване на їхнє діалогічне взаєморозуміння у співвідношенні з параметрами мови, середовища та культури» [2, с.7] обумовлює багатовекторний пошук механізмів варіювання мови під впливом соціального контексту. Головними векторами соціолінгвістичних досліджень залишаються проблеми мовної ситуації, мовного колективу, соціальної диференціації мов залежно від різноманітності соціальних шарів (стратифікаційна) і соціальних ситуацій (ситуативна) [3]. Комплексний підхід до функціонування мови й мовлення враховує як лінгвістичні, так і надлінгвістичні аспекти мовленнєвої діяльності індивіда, тобто орієнтується на особливості формування «індивідуального мовного варіанту». Серед різноманітних факторів надлінгвістичного характеру, що зумовлюють специфіку мовленнєвого коду комуніканта, одне з провідних місць посідає фізіологічний та психічний фактор диференціації за статевим цензом, тобто гендерні особливості [1].

Слід зазначити, що особистісно-соціальні особливості мовців жіночої та чоловічої статі є значущим у сенсі визначення манери спілкування, специфіки композиційного оформлення дискурсу та комплексу засобів, за допомогою яких «створюється конфігураційна динаміка репрезентації комунікативної події» [4, с.154].

Але слід звернути увагу на те, що комунікативну об'єктивізацію задуму, виокремлення інтелектуальної та емоційної комунікативно-важливої та фонові інформації неможливо здійснити без використання супрасегментних (просодичних) характеристик мовлення. Спроби виявити специфіку просодичного оформлення дискурсу з урахуванням гендерного підходу було зроблено як вітчизняними, так і зарубіжними лінгвістами. Але на сьогодні не відбулося викінченого становлення дослідницького апарату, не систематизовані знання, не виявлені риси, притаманні чоловічим та жіночим репрезентаціям. Тому, на наш погляд, дослідження дискурсу в гендерному аспекті є доцільним і актуальним.

У межах цієї статті, що є фрагментом комплексного дослідження ритмічної організації дискурсу масової комунікації, представлені певні розвідки у виявленні специфіки синтагматичного ритму у процесі делімітації мовленнєвого континууму з урахуванням гендерної дихотомії. У нашому розумінні, базовою ознакою дискурсу mass-media є його націленість на вторинного адресата, який не є у полі зору, тому адекватне сприйняття тексту адресатом залежить від його подачі комунікантом, де просодична актуалізація інформаційного простору відіграє провідну роль.

Корпус експериментально-фонетичного аналізу складають зразки теледискурсу – «прогноз погоди», представлені чоловічим і жіночим голосом. Загальна тривалість експериментального матеріалу – 15 хвилин. Експериментальний матеріал, продукований носіями англійської мови Великої Британії, проаналізовано на перцептивному рівні.

Відомими лінгвістами на матеріалі текстів різної стильової направленості було доведено домінуючу роль синтагми в ритмічній організації дискурсу різних жанрів. Слід зазначити, що синтагма розглядається лінгвістами як одиниця смислового і формального плану одночасно. Синтагма передбачає наявність однієї або декількох ритмічних груп, що виражають відносно закінчене смислове ціле, яке можуть вичленувати аудиторі при прослуховуванні.

Нам видається доцільною класифікація синтагм на домінуючі, тобто ті, що передають ключову інформацію, та рецесивні, що несуть надлишкову інформацію. Треба зазначити, що домінуючі синтагми, чергуючись із рецесивними, характеризуються контрастом ритмічної організації, що сприяє динаміці розгортання смислового поля.

Згідно із результатами дослідження дистрибуції домінуючих та рецесивних синтагм, дискурсу «прогноз погоди» притаманне чергування домінуючих та рецесивних синтагм, що створює певну смислову динаміку вербального контексту, яка є основою комунікативно релевантних зон інформаційного простору. Рецесивні синтагми - це своєрідний інтервал між домінуючими смисловими квантами, який сприяє забезпеченню градуальності розгортання інформаційно-смислового простору дискурсу. Співвідношення домінуючих і рецесивних синтагм створює смислову стратифікацію дискурсу, що обумовлює ефективне донесення інформації.

Таким чином, результати проведеного дослідження відносно синтагматичного ритму свідчать про певну варіативність, зумовлену гендерною специфікою реалізацій цієї жанрової моделі mass-media. Синтагматична площина варіантних реалізацій виокремлює особливості співвідношення домінуючих та рецесивних синтагм, що створює певну ритмічну модель реалізацій «прогнозу погоди». Наявність кореляції акцентного рельєфу синтагми з її логіко-смисловим потенціалом сприяє досягненню бажаного перлокутивного ефекту презентацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петренко О.Д. Социофонетическая вариативность современного немецкого языка в Германии / Олександр Дем'янович Петренко. – К.: Рідна мова, 1998. – 254с.
2. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие / Елена Александровна Селиванова. – К.: Брама, 2004. – 336 с.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава, 2008. – 712с.
4. Штакіна Л.О. Гендерна дихотомія як фактор просодичного акценту / Людмила Олександрівна Штакіна // Актуальні проблеми менталінгвістики: збірник наукових статей за матеріалами VI Міжнародної наукової конференції. – Черкаси: Ант, 2009 – С. 154 - 156.

УДК 811.11'42

Н. Г. Воронцова

**ДИСТАНТНИЙ СТОРОННІЙ РЕЦИПІЄНТ ЯК КОМУНІКАТИВНО-РЕЛЕВАНТНИЙ СУБ'ЄКТ ДИСКУРСИВНОГО ПРОСТОРУ**

Сучасні лінгвістичні студії ознаменовані тенденцією до мультидисциплінарного витлумачення структури й системи мови та, відповідно, функціонування її одиниць у дискурсивному просторі. Все більшою мірою лінгвістика схиляється до розуміння мови й мовлення під кутом зору теорії діяльності, в межах якої особливої значущості набуває функціональний підхід, що постулює когнітивно-дискурсивний дуалізм – інтегративну єдність когнітивної та комунікативної функцій мови.

Когнітивно-дискурсивні засади мовленнєвої діяльності неодноразово ставали об'єктом наукових розвідок, спрямованих на вивчення як письмово фіксованого дискурсу, так і «живого» мовлення. Виходячи із цього факту, фокус уваги даної статті зосереджується на проблемі тих реальних і віртуальних реципієнтів, які, не будучи безпосередніми учасниками дискурсивної взаємодії, відіграють далеко не останню роль в аранжуванні мовленнєвого обміну між активними реагентами.

Нашим завданням є якомога повніше представити модель вербальної інтеракції зі стороннім реципієнтом шляхом виділення в позиції реципієнта *дистантного стороннього реципієнта*, виходячи з понять *інтерактивного простору* та *топікального поля* вербальної інтеракції, а також враховуючи такі комунікативно-релевантні параметри як знаходження стороннього реципієнта в зоні зорового сприйняття та особливості його комунікативної інтерференції.

Під *інтерактивним простором* інтеракції ми розуміємо просторово-часовий формат комунікативної ситуації, в межах якого відбувається процес чергування мовленнєвих ходів між активними реагентами (мовцем та адресатом), тобто такі характеристики вербального інтеракту як місце і час протікання взаємодії, конкретні обставини дійсності, в яких відбувається спілкування, канал та код передачі інформації.

Основною сутністю вербальної інтеракції, що безпосередньо пов'язано із реалізацією комунікативної функції, є її топікальна цілісність, тобто наявність єдиного предмету обговорення, який виступає організуючим фактором мовленнєвої взаємодії комунікантів. Саме через топік встановлюється комунікативний контакт між інтерактантами як одна з умов



реалізації різноманітних інтенцій [4, с. 97]. Тому в контексті функціонально-комунікативного підходу до вербальної інтеракції з позиції стороннього реципієнта досить важливим є поняття *топікального поля*. Під *топікальним полем* вербальної інтеракції ми розуміємо змістовну основу інтеракції, в якій фокусуються семантичні сфери висловлювань активних реагентів, що утворюють тематичний контекст, в рамках якого відбувається вербальний контакт між ними. Топікальне поле є фактором, що забезпечує тематично-топікальну когерентність інтеракції, визначає семантико-прагматичну наповненість мовленнєвих дій комунікантів, а також забезпечує адекватність інтерпретації висловлювань комунікантів та ідентифікацію (впізнання) учасниками інтеракції комунікативних інтенцій партнерів по інтеракції. Надамо деякі уточнення щодо використання запропонованих термінів. *Інтерактивний простір комунікативної інтеракції* у нашому дослідженні являє собою систему, яка характеризується відносною відкритістю щодо можливості доступу до неї сторонніх учасників, адже просторово-часові кордони є досить розмитими і не мають закритої межі. Тобто, будь-яка третя особа, яка з'являється в певний час у місці здійснення вербального контакту між двома іншими особами, тим самим отримує можливість до втручання та стає потенційним учасником комунікативної події, що відбувається. Поняття *топікального поля комунікативної інтеракції*, на відміну від попереднього, розглядається нами як відносно замкнена система, кордони якої чітко окреслені тематично-змістовною наповненістю реплік активних реагентів, звідси витікає її відносна закритість щодо можливості доступу у її межі сторонніх учасників. Тобто, будь-яка третя особа, яка з'являється в певний час у місці здійснення вербального контакту між двома іншими особами, для отримання доступу до топіку потребує докладання додаткових когнітивних зусиль, оскільки її знаходження у зоні аудіосприйняття розмови ще не означає, що їй вдасться проникнути у її зміст. Саме тим пояснюється використання нами у якості робочих термінів двох понять *простір та поле* (семантика лексеми *простір* передбачає його зовнішню відкритість; тоді як семантичне наповнення лексеми *поле* передбачає наявність певної межі, яка перешкоджає доступу до нього).

*Дистантний сторонній реципієнт* – це насамперед колективний реципієнт-аутсайдер (public side-recipient), який виникає, як правило, в умовах комунікативних ситуацій офіційного спілкування, таких як телевізійні інтерв'ю, політичні дебати тощо. Даний тип представлений глядачами і слухачами (читачами) мас-медіа. Для таких ситуацій характерним є те, що активні реагенти, звертаючись один до одного, насамперед спрямовують свою інформацію на аудиторію, а не на її безпосереднього адресата. Наведемо в якості ілюстративного прикладу уривок з інтерв'ю одного із лауреатів Нобелівської премії у галузі генетики Джеймса Ватсона кореспонденту американського тижневика «Newsweek»: *Watson recently reflected on his career with Newsweek's Anna Kuchment: **Kuchment:** What first drew you to the study of genes? **Watson:** I was reading the book "What is life?" by Schrodinger [as a teenager], and he said the essence of life is the information in genes. That was probably the first time I ever thought a molecule carries genetic information. **What do you think accounts for the fact that you and your collaborators were the first to solve the structure of DNA? Probably because I was more obsessed about DNA than anyone else. If you saw the BBC docudrama ["Life Story"], I come across as somewhat unpleasant, because all I wanted to talk about was DNA. **And were you unpleasant back then? I probably was, yes. Would you say that it was your proudest moment? I can't remember. If I said it was my happiest moment, people (CP) would say***** (врахування

спрямованості інтерв'ю на читацьку аудиторію), “*Well, where does your wife fit in?*” *You could say I got just as much pleasure when the “The Double Helix” came out and there were some very good reviews. That was a more unique achievement, because no one else could have written it – anyone else would have written a different book. [...].* [NW, с. 58]

Як бачимо, у останній репліці-відповіді Ватсона (*If I said it was my happiest moment, people would say “Well, where does your wife fit in?”*) він відкрито висловлює своє занепокоєння тим, чи правильно його зрозуміють люди, якщо він скаже, що видання його книжки було найщасливішим моментом його життя, не згадавши жодного слова про свою дружину. Таким чином, підтверджується факт спрямованості відповідей героя інтерв'ю насамперед на читацьку аудиторію, а не на кореспондента, автора запитань.

Отже, дистантний сторонній реципієнт завжди розглядається активними реагентами як об'єкт їх комунікативних зусиль. Причому, у цих випадках присутність стороннього реципієнта є обов'язковою умовою успішності реалізації комунікативної інтенції мовця; у разі відсутності першого комунікативний ефект висловлювання дорівнюватиме нулю.

Згідно запропонованих нами параметрів диференціації даний тип стороннього реципієнта характеризується наступними особливостями:

а) щодо *інтерактивного простору* інтеракції; дистантний реципієнт перебуває у зоні інтерактивного простору взаємодії (проте, це перебування не є реальним, а віртуальним, оскільки уможливорюється завдяки технічним засобам трансляції);

б) щодо *топікального поля* інтеракції; дистантний реципієнт перебуває в межах топікального поля інтеракції, оскільки на нього спрямований комунікативний вплив активних реагентів, отже, необхідною умовою комунікативного впливу є введення стороннього реципієнта у контекст комунікативної події.

с) щодо можливості *зорового сприйняття*; це визначається характером комунікативної події: чи то є комунікативна подія, що відбувається у безпосередньому контакті з публікою у залі, чи це є публіка, що слідує за комунікативною подією (інтерв'ю, теледебати) по телебаченню чи по радіо. В першому випадку дистантний реципієнт знаходиться в зоні зорового сприйняття інтеракції з боку активних реагентів, в другому – поза зоною зорового сприйняття.

д) щодо особливостей *комунікативної інтерференції*, це залежить від того передбачена чи ні умовами офіційної події відносна участь публіки у комунікативному процесі (можливість ставити запитання, коментувати мовленнєві дії учасників). Якщо можливість такої участі передбачена, то дистантний реципієнт характеризуватиметься запланованою інтерференцією, якщо ні, то тоді його комунікативна поведінка характеризуватиметься відсутністю інтерференції, а у випадку порушення умов, він є носієм спонтанної комунікативної інтерференції.

Іншим видом дистантного стороннього реципієнта є учасник-спостерігач, присутній в ситуації телефонної розмови, який виступає як прихований реципієнт по відношенню до респондента на іншому кінці лінії. Назвемо цей тип стороннього реципієнта *езотеричний телефонний реципієнт* (словникове значення слова *esoterikos* є «таємний»), а вербальну інтеракцію з ним, відповідно, назвемо *езотеричною інтеракцією*. Наведемо приклад езотеричної вербальної інтеракції та розглянемо комунікативну поведінку в ній езотеричного реципієнта, умовно позначимо його (EP): *The phone rang, interrupting, and Mary began to push herself up. She winced and Tess (AP1) said, “I’ll get it, Momma. I’m right here.” Tess reached for*

*the wall phone and answered, "Hello?" "Oh,...you're there." It was her sister Judy (AP2), with little warmth in her voice. "I was just calling to make sure." "I'm here. Got in about an hour ago." "You drove, I hear." "How'd you hear?" "People around town saw your licence plates." Tess turned her back on Mary (EP) and said more quietly, "I thought I should have my own car while I'm here. Four weeks is –" She stopped herself short: her mother could hear quite plainly. [...] Finally Judy asked, "How's she feeling today? She had to go over to the hospital to have a pre-op check and go through some kind of little explanation and tour thing. I suppose it tired her out." "She is just fine. [...]" Mary began pushing off her chair again. EP: "Just a minute, let me talk to her." (комунікативна інтерференція) "Just a minute, mother wants to talk to you." "Okay ,...[...]." [SST, с.12]*

Наведений приклад репрезентує телефонну розмову між сестрами (Tess та Judy), які виступають активними реагентами цієї взаємодії. Розмова ведеться у присутності третьої особи – їх матері (Mary), яка виступає у ролі езотеричного реципієнта (EP). Присутність її усвідомлюється лише одним комунікантом – Тесс (Tess), і цей факт враховується нею у її мовленнєвій поведінці: деякі з реплік, які не бажано чути матері, вона навмисно вимовляє тихіше, замовчуючи в такий спосіб перед езотеричним реципієнтом предмет розмови і тим самим запобігаючи входженню його у топікальне поле інтеракції. Таким чином, езотеричний сторонній реципієнт знаходиться лише частково у інтерактивному просторі взаємодії (оскільки має можливість спостерігати за мовленнєвою поведінкою тільки одного з активних реагентів - абонента), та поза межею зорового сприйняття респондента, але в зоні зорового сприйняття абонента. Незважаючи на це, він вдається до мовленнєвого втручання, що експліковано у його мовленнєвому ході "Just a minute, let me talk to her. Його комунікативна інтерференція носить спонтанний характер.

Комунікативна поведінка дистантного реципієнта у наступному прикладі характеризується тим, що протягом усієї розмови між абонентом та респондентом дистантний реципієнт не проявляє жодного наміру приєднатись до розмови, що свідчить про відсутність комунікативної інтерференції з його боку: ... *The telephone kept ringing. The secretary picked it up. "Hello." She held the phone toward Lucia (AP1). "It's for you. Fred (AP2) is calling from New York." "Hello, this is Mrs.Lafayette." She paused, covering the mouthpiece with her hand. "The operator's getting him," she said [to JeriLee - EP] in a worried voice. "I hope nothing' wrong." "Fred, darling, is everithing all right? I thought you were staying in San Francisco." She listened a moment, then her voice lightened. "That's fantastic! Of course. I'll be there. If I live now I'll be in New York by nine o'clock. [...] Sure I will. Bye, honey. Love you." JeriLee [EP] looked at her **without speaking**. [HRL, с. 331]*

Активними реагентами телефонної розмови виступають Lucia (абонент) та Fred (респондент), езотеричний реципієнт – JeriLee. Дистантний реципієнт, як і в першому випадку, знаходиться лише частково у інтерактивному просторі взаємодії (оскільки має доступ до реплік тільки одного з активних реагентів - абонента), що обмежує його входження у топікальне поле інтеракції. Очевидним є також знаходження його поза межею зорового сприйняття респондента, але в зоні зорового сприйняття абонента.

Отже, дистантного стороннього реципієнта слід розглядати як комунікативний тип, що інтегрує у собі ознаки різних типів стороннього реципієнта, що і зумовлює його комунікативну неоднорідність. *Дистантний сторонній реципієнт*, як комунікативний тип стороннього реципієнта, характерний, по-перше, для комунікативних ситуацій офіційного



типу (теле-, радіо інтерв'ю, теледебати) та представлений глядацькою або радіо-аудиторією (В.Ущина, розглядаючи комунікативну ситуацію англомовного політичного дискурсу, називає даний тип учасників ситуації теледебатів „дистанційований масовий реципієнт” [5, с.61]); по-друге, для ситуацій телефонного спілкування, де він займає позицію поруч з одним із учасників телефонної розмови (абонентом або респондентом); цей тип представлений як *езотеричний реципієнт*. Дистантний сторонній реципієнт (в тому числі, езотеричний) інтегрує у собі ознаки всіх інших типів стороннього реципієнта, що і зумовлює його неоднорідність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий : варианты речевого поведения / Винокур Т. Г. — М. : Наука, 1993. — 171 с.
2. Гришина О. Н. Уровни коммуникации и информационная структура высказывания / О. Н. Гришина // Коммуникативные единицы языка и принципы их описания : [сб. науч. тр.]. — М. : МГПИИ им. М. Тереза, 1988. — Вып. 312. — С. 39—49.
3. Почепцов Г. Г. Слушатель и его роль в актах речевого общения / Г. Г. Почепцов // Языковое общение : единицы и регулятивы : [межвуз. сборн. научн. тр. / редкол. : И. П. Сусов (отв. ред.)]. — Калинин : Калининск. ун-т, 1987. — С. 26—38.
4. Сухих С. А. Организация диалога / С. А. Сухих // Языковое общение : единицы и регулятивы : [межвуз. сборн. научн. тр. / редкол. : И. П. Сусов (отв. ред.)]. — Калинин : Калининск. ун-т, 1987. — 138 с.
5. Ущина В. А. Соціолінгвістична категорія домінантності та її реалізація в англомовному політичному дискурсі : дис. ... кандидата філол. наук : 10.02.04 / Ущина Валентина Антонівна. — Луцьк, 2002. — 208 с.
6. Clark H. H. Arenas of Language Use / Herbert H. Clark. — Chicago : University of Chicago Press, 1992. — 420 p.
7. Clark H. Hearers and Speech Acts / Herbert H. Clark, Thomas B. Carlson // Language. — 1982. — Vol. 58. — № 2. — P. 332—371.
8. Goffman E. Forms of Talk / Erving Goffman. — Oxford : Clarendon Press, 1981. — 335 p.

#### СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

- HRL** : Robbins H. The Lonely Lady / H. Robbins. — N.Y. : Pocket Books, 1977. — 421 p.
- NW** : Newsweek. The International Newsmagazine [Електронний ресурс]. — 2003. — February, 24. — P. 58. — Режим доступу до ст. : <http://www.newsweek-int.com>
- SST** : Spencer La V. Small Town Girl / La Vyrle Spencer. — N. Y. : Jove Books, 1998. — 383 p.

**ЛЕКСИЧНА ВЕРБАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПТУ «СКРОМНІСТЬ»  
У БРИТАНСЬКОМУ НАЦІОНАЛЬНОМУ ВАРІАНТІ  
АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Останнім часом особливу увагу дослідників привертає національна специфіка культурних концептів (Пименова М.В., Карасик В.І., Шевченко І.С., Воркачов С.Г. та ін.). За об'єкт нашої розвідки обраний концепт «скромність», який існує в просторі британської лінгвокультури. Предмет дослідження складають лексичні засоби його репрезентації в британському національному варіанті англійської мови.

Відомо, що концепти у мові можуть бути представлені різними мовними одиницями (лексичними, фразеологічними, синтаксичними, текстовими та ін.). Домінуючими більшість лінгвістів вважає одиниці лексичного рівня мови. Частіше за все концепт у мові виражається словом, яке отримує статус імені концепту і яке передає смисл концепту найбільш повно і адекватно. Разом з тим концепт може співвідноситися більше ніж з однією лексичною одиницею і знаходить своє вираження за допомогою різних синонімів. Кількість номінацій того або іншого концепту в мові, як зазначають деякі лінгвісти (Лакофф Дж., Карасик В.І.), залежить від його значущості в житті народу.

Згідно з класифікацією Карасика В.І. концепт «скромність» відносимо до «регулятивних» концептів, які у «концентрованому вигляді містять оцінний кодекс тієї або іншої культури і в своєму системному вираженні пояснюють культурні домінанти поведінки представників лінгвокультур, які вивчаються» [1, с. 29].

Розглянемо лексичні засоби його вербалізації у мові. Ключовою лексею, яка репрезентує даний концепт, служить його іменем, є лексична одиниця «modesty». Слово «modesty» потрапило в англійську мову із латини (*modestia* «moderation» від *modestus* «moderate, keeping measure, sober», від *modus* «measure, manner» (1530-ті рр.) через середньовіське *modestie* і означає «freedom from exaggeration, self-control»). В 1560-х рр. фіксується похідний прикметник у значенні «having moderate self-regard» (від латинського *modestus* «keeping due measure»), а в 1590-х рр. – у значенні «not improper or lewd» по відношенню до жінок, а в 1610-х рр. – по відношенню до їх одягу. Як бачимо, в семантиці цього слова відбулися деякі зрушення: від деякого фізичного / фізіологічного виміру до переносу значення на індивід.

Тлумачні словники сучасної англійської мови визначають лексему «modesty» таким чином: «state of being modest» [4]; «1) behaviour in which you avoid talking about your abilities, qualities or possessions; 2) shyness or embarrassment, esp. when relating to nudity or sex» [2]; «1) the fact of not talking too much about your abilities or possessions; 2) the action of behaving or dressing so that do not show your body or attract sexual attention; 3) the state of being not very large, expensive, important» [5].

Отже, як бачимо з приведених вище дефініцій, до структури значення цього слова входять наступні семантичні ознаки: стан або якість скромного; поведінка, при якій уникаєш розмов про свої здібності, якості; сором'язливість та збентеження відносно того, що стосується наготи, сексу; спосіб поведінки або спосіб одягання, який передбачає уникнення наготи та викликання сексуальних бажань; помірність (не бути великим, дорогим, важливим).

Але необхідно зазначити, що слово «modesty» не повністю, характеризує даний концепт. Більш глибоке його вираження можна отримати шляхом залучення до семантичного аналізу синонімів цього слова, які були підібрані нами в результаті аналізу британських словників синонімів: abstinence, bashfulness, chastity, chastness, concealment, constraint, control, coyness, decency, decorousness, decorum, delicacy, demureness, diffidence, discreetness, discretion, humbleness, humility, inexpensiveness, meekness, moderation, ordinariness, plainness, privacy, propriety, purity, quietness, reservation, restraint, reticence, secrecy, self-effacement, shyness simplicity, sobriety, tact, temperance, timidity, unobtrusiveness, unpretentiousness, virtue [3 та ін.].

В результаті проведеного дефініційного аналізу синонімів були додатково виділені наступні семи: непорочність, цнотливість; чесність; стриманість; покірність; розсудливість; сором'язливість; занижена самооцінка; небажання звертати на себе увагу; небажання багато говорити; страх, побоювання; довірливість; витонченість смаку, зовнішності; спокійність, врівноваженість; коректна поведінка, етикет; контроль над собою; самотність; приховування емоцій, сексуальних бажань; несексуальна манера одягання; власність, приватність; уникнення сексуальних стосунків; ввічливість, пристойність; тактовність; приховування чого-небудь; тверезість; цінність; відсутність самовпевненості; відповідність, правильність; звичайність; неоздобленість, неприкрашеність; скромність їжі; привабливість, хороший стан; чистота, незмішаність; простота, непритензійність; обмеження в чомусь; дешевизна.

Отриманий корпус сем можна об'єднати у 3 гіперсеми: 1) моральні цінності; 2) особистісні якості людини (внутрішні якості та поведінка); 3) властивості неживої природи.

Таким чином, аналіз лексичних засобів вербалізації концепту «скромність» дозволяє нам зробити наступні висновки. «Скромність» розуміється як наявність: моральних цінностей таких як чесність, цнотливість, помірність, покірність, стриманість, розсудливість, сором'язливість; особистісних якостей, серед яких виділяються внутрішні ознаки (простота, неприкрашеність; витонченість смаку; страх; довірливість; занижена самооцінка; ввічливість та ін.) та проявів поведінки (небажання багато говорити; небажання звертати на себе увагу; контроль над собою та ін.); властивостей неживої природи (помірність у кількості, розмірі; обмеження в чомусь; цінність; привабливість чогось та ін.). Концептуальні ознаки скромності є, як позитивними (наприклад: чесність; помірність; стриманість); так і негативними (страх; небажання діяти; занижена самооцінка, тощо).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Карасик В.И. Лингвокультурная концептология : учеб. пособие к спецкурсу / В. И. Карасик, Н.А. Красавский, Г.Г. Слышкин. – Волгоград: Парадигма, 2009.- 112с.
2. Collins Cobuild English Language Dictionary. – Режим доступу : <http://www.collinslanguage.com/wordlist>
3. Collins Thesaurus. – Режим доступу: <http://www.collinslanguage.com/results.aspx>
4. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: encyclopaedia. – Режим доступу : <http://www.amazon.com/Advanced-Learners-Dictionary-Current-English>
5. The Oxford Advanced Learner's Dictionary. – Режим доступу : <http://www.oxfordadvancedlearnersdictionary.com/dictionary>

**МОДЕЛЬ ПОРОЖДЕНИЯ ДИСКУРСА  
(на примере текстов таможенной направленности)**

Восприятие высказываний основывается на сложном процессе, включающем использование различных видов информации. Понимание же базируется на общих концептах, категориях, правилах и стратегиях.

Целью данной работы является изучение модели порождения дискурса на примере текстов таможенной направленности. Основой для теоретической базы данной работы стали работы признанных корифеев дискурсного знания, среди которых Макаров М., Белова А., Милевская Т., Ван Дейк Т. А., Кинч В. и др.

Структура дискурса предполагает наличие двух коренным образом противопоставленных ролей – говорящего и адресата, поэтому сам процесс языкового общения может рассматриваться в этих двух перспективах. Моделирование процессов построения (порождения, синтеза) дискурса – не то же самое, что моделирование процессов понимания (анализа) дискурса. В науке о дискурсе выделяются две различные группы работ – те, которые исследуют построение дискурса (например, выбор лексического средства при назывании некоторого объекта), и те, которые исследуют понимание дискурса адресатом (например, вопрос о том, как слушающий понимает редуцированные лексические средства типа местоимения *он* и соотносит их с теми или иными объектами) [3].

Известно, что “В состав базы знаний входят по меньшей мере следующие компоненты: 1) языковые знания: а) знание языка — грамматики (с фонетикой и фонологией), дополненное знанием композиционной и лексической семантики; б) знания об употреблении языка; в) знание принципов речевого общения; 2) внеязыковые знания: а) о контексте и ситуации, знания об адресате, его представления о говорящем и об окружающей обстановке и т.д.; б) общефоновые знания, знания о событиях, состояниях, действиях и процессах и т.д.” [2, с.7].

Анализируя когнитивные процессы, обеспечивающие понимание и порождение в ходе языковой коммуникации, Г. Кайзер вывел модель порождения дискурса, которая, по нашему мнению, характерна и для текстов таможенного дискурса: 1) фаза планирования предполагает достижение какой-либо глобальной цели посредством текста; происходит выбор текста согласно критерию эффективности для данного контекста; 2) фаза концептуализации, то есть тематическая концептуализация функционирующая в качестве контролирующего центра, управляющего процессом развития темы; 3) фаза развития – это дальнейшая разработка темы, посредством поиска и извлечения из памяти отдельных областей концептуально организованного знания; при этом генерируется пропозициональная репрезентация, близкая по форме предложению, формируется внутренняя иерархически организованная образная структура; 4) фаза парсинга – внутренние пропозициональные репрезентации преобразуются в языковые элементы поверхностной структуры текста.

Процесс восприятия в целом проходит через те же фазы, но в обратном направлении [1, с.345].

Проведенный анализ показал, что следует учитывать также следующие принципы организации письменного таможенного текста: последовательную (линейную) организацию,

информативность, системность, модальность, прагматическую направленность, которые характерны для таких жанров таможенного дискурса как инструкция, правила, кодексы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. H. Kayser ed. Propositionen und Propositionskomplexe: Grundelemente der semantischen Struktur von Texten: II. – Hamburg: Buske, 1983. 1-23.
2. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. Проблемы и методы лексикографии / Отв. ред. В. В. Петров, В. И. Герасимов. - М.: Прогресс, 1988. - 318 с.
3. <http://www.vspu.ru/>

УДК 81'272

О. Г. Зверева

#### ВЖИВАННЯ КОМІСИВІВ У ДИСКУРСІ СІБЛІНГІВ

Антропоцентричний та діяльнісний підходи до вивчення мовлення у сучасній лінгвістиці зумовили виникнення чисельних досліджень спілкування певних груп людей, у тому числі, сімейного дискурсу як прикладу неінституціонального побутового дискурсу.

Однією із складових сімейного дискурсу є дискурс сіблінгів, тобто братів та сестер. Комунікація сіблінгів протікає як у симетричних, так і в асиметричних стосунках з домінуючою та підлеглою позиціями, розподілення яких визначається різницею у віці, положенням у родині та соціальним положенням.

Дане дослідження присвячене вживанню комісивів у ситуації асиметричної комунікації сіблінгів.

Комісивами, за визначенням Дж. Сірля, є мовленнєві акти, функцією яких є покладання на мовця відповідальності виконати певну дію [2]. В таксономії мовленнєвих актів на основі ілокутивної мети, запропонованої В.В. Богдановим, комісиви відносяться до неінституціональних спонукальних актів, у яких спонукування відноситься до самого мовця [1].

Дослідники виділяють низку підтипів комісивів, у тому числі узгодження, парі, гарантування, запрошення, пропозиція, обіцянка, клятва, запропонування послуг [3]. Проте ми, услід за Д. Вундерліхом, вважаємо за доцільним виділяти лише три підтипи даних актів: обіцянки, об'яви та погрози [4].

За положенням у дискурсі комісиви можуть бути як ініціативні, так і реактивні. У дискурсі сіблінгів як старші, так і молодші брати та сестри можуть вживати комісиви в ініціальній та реактивній позиції, проте, для старших сіблінгів дещо більш характерною є ініціальна позиція (53% проти 47%), у той час, як для молодших – реактивна (58% проти 42%). Це може пояснюватися різними положеннями у родині і, відповідно, очікуваннями від старших та молодших дітей. Стереотипно, старші сіблінги, займають більш домінуюче положення, приймаючи на себе відповідальність за молодших, у той час як молодші більш схильні давати обіцянки у відповідь на прохання.

Для молодших сіблінгів характерним є скорочення комісиву до "I will" у відповідь на прохання старшого:

1) *'Just see that you're home before it's dark – and behave yourself,' Tom said in his bullying way.*



*"I will, Tom, I promise."* [1; c.179]

Молодша сестра обіцяє повернутися дотемна, вживаючи скорочену відповідь та підкреслюючи свою щирість перформативним дієсловом (promise).

Ще більшим скороченням відповіді-комісиву є зберігання лише невербальної складової, що свідчить про небажання приймати на себе відповідальність:

2) *"Meet me again, will yer?" she said to him. "And bring Billy with yer."*

*Tony nodded, his eyes very dark in his pale face.* [3; c.338]

Старша сестра невпевнена у тому, що її брат прийде на зустріч, про що свідчить вживання розділового питання. Молодший брат погоджується, проте не бажає висловлювати обіцянку й тільки киває.

Молодший сіблінг неохоче приймає на себе відповідальність за майбутнє, тому може намагатися перекласти її на інших чи розділити зі старшим сіблінгом:

3) *'Maddy, don't cry, please.'* Carmel tried to bolster her own courage. *"We'll find somewhere better eventually and there must be some shops.'*

*'Gin shops and alehouses, that's all we've seen. Oh Carmel, I don't know what to do.'* [1, c.72]

Молодша сестра намагається підбадьорити розгублену старшу, проте вона невпевнена у власних силах, тому в обіцянці щось знайти уходить від вживання займенника першої особи однини "I", а розділяє відповідальність за майбутнє з сестрою, вживаючи "we".

У своєму класичному варіанті, запропонованому Дж. Сірлем, комісив повинен включати перформативне дієслово та пропозиційну частину чи її субституцію [2, c.182]. Проте, дослідження комісивів виявили, що цей тип мовленнєвого акту може не включати перформативу й мати розширену структуру та семантику. Під розширеною структурою маються на увазі випадки, коли адресант супроводжує акт обіцянки визначенням умов, за яких можливо виконання дій, окреслених в пропозиції комісива. Наприклад:

4) *"Ssh – oh Tony, please be quiet!" Maryann seized his arm. "Don't – not in the street. I don't want people staring and gossiping. Look – come for a walk with me, away from 'ere."*

*"I'll come," Tony said, on his dignity. "But you'd better be straight with me, Maryann. So far as Mom's concerned you were the ruin of the family. It ain't how I remember yer or think of you, but you'd better 'ave summat to say to me."* Suddenly he seemed near tears himself. [3, c.333]

Молодший брат неохоче обіцяє зустрітися з сестрою, проте неодноразово підкреслює, що бажає почути від неї пояснення щодо її вчинків і погоджується на її запрошення лише за цієї умови.

У дискурсі сіблінгів перформативне дієслово (promise, swear) вживається лише у 8% випадків у відповідях молодших сіблінгів на вимогу обіцянок від старшого:

5) *There was silence then Sal said, "Don't vel let 'er make you work for Mr Griffin."*

*"I won't." Whatever was she going on about? "I wouldn't any'ow. Don't think 'e'd want me."*

*Sal gripped her arm. "Just don't. Promise me."*

*"I promise."* [3, c.79]

Старша сестра застерігає молодшу від праці на вітчима. Для того, щоб підкреслити важливість та категоричність свого застереження, вона вимагає від молодшої сестри пообіцяти, що цього не трапиться, на що молодша відповідає з вживанням перформативного дієслова «обіцяю».



У більшості випадків комісивна модальність висловлюється за допомогою майбутнього часу дієслова:

6) *I was the worst sister in the world. The lowest of the low. I was scum.*

*“Lucy,” I said. “Really. Jack was just upset the other day. I totally understood. I really don’t think you should break up with him just because . . . just because of me.”*

*Lucy looked bored with the conversation. Her show had come back on. “Whatever,” she said. “I’ll think about it.” [2, c.140]*

Молодша сестра хвилюється, що старша порвала стосунки зі своїм хлопцем через неї та просить її поморитися з ним. Старша сестра каже, що подумає над цим, передаючи обіцянку граматично через майбутній час.

Крім майбутнього часу, комісивна модальність може виражатися й іншими граматичними засобами: вибором часу (Present Simple, Present Continuous) та модальними дієсловами:

7) *I blinked at her. “What,” I said, speaking slowly because my tongue felt like it was a dead weight, all of a sudden. “Are. You. Talking. About.”*

*“Your new social agenda, silly,” Lucy said. “I’m handling all your public appearances from now on, OK? You don’t even have to worry about it. Not that it’s going to be easy. [2, c.51]*

У наведеному прикладі старша сестра бере на себе відповідальність за соціальне життя молодшою, вживаючи час Present Continuous, щоб підкреслити вагомість своїх планів.

Для надання своїм словам більшої емоційності та вагомості, тим самим, посилюючи перлокутивний ефект, сіблінги вживають синтаксичні повтори та паралелізми:

8) *“I’ll always look after you, darling,” she repeated. “I’ll always be here when you need me.”*

*Kitty pressed her trembling lips to Bridget’s cheek.*

*“I do love you, Bridget.” [4, c.25]*

Старша сестра обіцяє завжди бути поруч, повторюючи цю обіцянку декілька разів, щоб повністю заспокоїти молодшу та впевнити її у своїй щирості.

Поряд із вираженням наміру щось зробити на вербальному рівні, сіблінги широко вживають невербальні елементи для підкреслення своїх намірів та надання їм більш емоційного характеру:

9) *She took a step towards him, her arm raised. ‘I mean it – I’ll belt you.’*

*‘I’ll never forgive you! I’ll get the better of you one day, just wait and see! I won’t let you stand in the way of my plans again – I’ll kill you first!’ [1, c.32]*

Сестра погрожує братові, який поставив під загрозу добробут родині як вербально, так і невербально, піднімаючи руку угору та роблячи крок до нього.

Таким чином, вирадження комісиву у дискурсі сіблінгів залежить від домінуючого чи підлеглого положення сіблінгу у родині, емоціонального напруження та загальної орієнтації комунікативної ситуації на кооперацію чи конфлікт.

Перспективи дослідження ми бачимо у визначенні вираження комісивів у залежності від віку та гендеру сіблінгів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Богданов В.В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты / В.В. Богданов. – Л., 1990.

2. Серль Дж. Р. Классификация иллокутивных актов / Дж.Р. Серль // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. – М., 1986. – С. 170 – 194.
3. Bach K. Speech Acts and Pragmatics / K. Bach // Blackwell Guide to the Philosophy of Language. 2008. Електронний ресурс. – Режим доступу : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470757031.ch8/summary>
4. Wunderlich D.. Studien zur Sprechakttheorie. /D. Wunderlich. – Frankfurt/M., 1976. – 300 p.

#### ІЛЮСТРАТИВНІ МАТЕРІАЛИ

1. Andrews L. Love and a Promise / L. Andrews. – London: Headline, 2002. – 441 p.
2. Cabot M. All American Girl / M. Cabot. – HarperTeen, 2003. – 412 p.
3. Murray A. The Narrowboat Girl / A. Murray – London: PAN BOOKS, 2001. – 458 p.
4. Saunders J. All in the April Morning / J. Saunders. – London: Pan Books. – 1989. – 459 p.

УДК 81.2 англ. 5

*Е. В. Зимич*

#### СОЦИАЛЬНЫЕ РОЛИ КОММУНИКАНТОВ В МАРИТАЛЬНОМ ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Понятия «социальный статус» и «социальная роль» как важнейшие теоретические понятия получили своё определение в работах по социо- и психолінгвистике [5; 6; 8]. Исследование семейных ролей с точки зрения ролевой асимметрии представлено в работе А.В. Занадворовой, которая обнаружила речевое проявление различного вида неравенства в семье (иерархического неравенства, неравенства в уровне компетенции), рассмотрела с лингвистических позиций психологические роли [4].

Статусы мужа и жены – это статусы приобретённые, т. е. такие, которых человек добивается сам, вступая в законный брак. Представления о семейных ролях складываются из наблюдений за семейной жизнью родителей и других людей, из художественной литературы и кинофильмов. Приобретённым статусным ролям человеку приходится учиться: семейные отношения формируются постепенно, постепенно вырабатывается и определённый стиль общения, закладываются семейные речевые традиции, появляется специфика речевого мира семьи [2].

В социологических исследованиях, посвящённых семье, выделяются следующие супружеские функции: функция духовного (культурного) общения; хозяйственно-бытовая, экономическая, управленческая функция; функция первичного социального контроля (обеспечение выполнения социальных норм членами семьи); представительская (в ситуациях контактов с другими социальными группами, общественными организациями, государственными учреждениями), репродуктивная и другие. Безусловно, реализация этих функций происходит в общении. А значит, мы можем наблюдать речевое проявление статуса мужа и жены.

Речевые действия совершаются в структуре специфической деятельности - в структуре социального взаимодействия, регулируемого ролевыми предписаниями, содержание которых зависит от ролей супругов в семье (если принять положение, обоснованное в теории деятельности, что жизнь человека можно представить как систему последовательно

сменяющих друг друга деятельностей, совершаемых им, то в изучении речевого общения можно исходить из правдоподобного допущения о невозможности речевого общения, выключенного из социального взаимодействия коммуникантов). Ролевые предписания, понимаемые как социальные нормы, которые рассматриваются “со стороны их функциональной значимости для личности” [7], включают акт коммуникации в более широкие социальные системы. Коммуникация включена в социальные отношения супругов - это две неразрывные стороны вербального и невербального взаимодействия. Супруги, вступая в контакт друг с другом, оказывается включенным в систему социальных отношений и должны оформлять свою деятельность по правилам, реализующим эти социальные отношения. Правила социального взаимодействия, трансформировавшись в социогенные компоненты психики личности (сформировавшиеся в ходе социализации личности), обуславливают деятельность в соответствии с социальными правилами (ролевыми предписаниями) уже независимо от ее контроля. Как справедливо считает К.А. Абульханова-Славская, поведение личности, сформировавшись в процессе социализации под влиянием усвоения социального опыта общества, становится каналом социальной регуляции в выборе вербальных и невербальных средств. Каналом социальной регуляции взаимодействия, не зависимой от воли коммуникантов, является сама социальная деятельность, обуславливающая в свою очередь регулятивный характер поведения личности [1].

Здесь существенно отметить, что социальное взаимодействие внутри семьи носит ролевой характер, что проявляется уже на стадии восприятия супругами друг друга. Экспериментальным путем А.А. Бодалев показал, что “человек воспринимается не только в своих исходных физических качествах (такой-то рост, пол, возраст, фигура, лицо, глаза и пр.), но и как личность, занимающая определенное положение в семье и играющая ту или иную роль в жизни воспринимающего его супруга” [3].

Так, социальная роль - это форма поведения супруга(и) обусловленная его положением в некоторой социальной группе – семье, и в некоторой ситуации общения - например, в ситуации обсуждения воспитания детей, обсуждения взаимоотношений супругов и т.п.

Пары социальных ролей – наиболее типичная форма ролевого взаимодействия супругов. Соотношение ролей в таких парах может быть тройким:

1. роль первого участника ситуации (X) выше роли второго участника ситуации (Y):  $R_x > R_y$ ;
2. роль первого участника ситуации (X) ниже роли второго участника ситуации (Y):  $R_x < R_y$ ;
3. роли обоих участников ситуации равны:  $R_x = R_y$ .

Для ролевых отношений всех трех типов в языке существуют многочисленные лексические обозначения. При этом значения вербальных компонентов, называющих ролевые отношения первых двух типов, можно охарактеризовать как социально ориентированные, а вербальные компоненты третьей группы (такие, как *be on friendly terms*, *collaborate with*, *cooperate with*, *parent* и т.д.) - как социально не ориентированные.

Значительная часть слов первой группы - это обозначения действий, которые связаны с выполнением данной социально-ролевой функции: незрелый сын должен слушаться родителей и не должен их ослушиваться и т.д. Компонент смысла, указывающий на неравенство ролей участников ситуации, здесь вполне очевиден.

Что касается социально-психологических аспектов непосредственного вербального и невербального общения, то здесь наибольший интерес представляет предматримониальный дискурс, т.е. начальный этап взаимоотношений между супругами.

Для общения супругов необходима общность вербальных и невербальных средств и определенная общность социального опыта. Общность социального опыта, социальных знаний никогда не бывает у них полной, поэтому для эффективного общения супругов в предматримониальном дискурсе необходимы следующие сведения: 1) о социальных знаниях супруга, позволяющих сделать вывод о его апперцепционных способностях и ориентировать на них свои вербальные и невербальные действия и 2) об иерархическом соотношении своих статусов, чтобы регулировать действия этических правил отбора вербальных и невербальных средств.

Ориентация в собеседнике и в коммуникативной ситуации в предматримониальном дискурсе осуществляется при помощи целого набора средств: вербальных, просодических (степень громкости, диапазон модуляций голоса, специфическая экспрессивно-эмоциональная окраска), кинесических (жесты, мимика), проксемических (дистанция между супругами). Именно для ориентации собеседника в адресанте служит система обращений, предназначенная для установления социальных отношений между супругами.

Ориентация в супруге в предматримониальном дискурсе осуществляется по признакам статусных ролей (пол, возраст, национальность, образование, профессия) и такой важной позиционной ролью, как занимаемая должность, тесно связанная с социальным статусом. Эти роли личности, идентифицированные в процессе ориентировки, обуславливают и выбор вербальных и невербальных компонентов.

По мнению А.А. Бодалева, путем визуального восприятия невербальных компонентов коммуниканты строят гипотезы о социальных характеристиках друг друга на раннем этапе их взаимоотношений, намеренно или ненамеренно демонстрируют вербальные и невербальные коммуникативнозначимые компоненты своего статуса, корректируют свои гипотезы [3]. Можно предполагать, что уточнение гипотез об апперцепционных способностях и статусах коммуникантов происходит одновременно, ибо и те и другие гипотезы строятся на основе одних и тех же вербальных и невербальных коммуникативнозначимых компонентах.

Из проблем коммуникативных актов maritalного дискурса особенно интенсивно обсуждалась проблема социально-символической регуляции поведения супругов. Л.С. Школьником было показано, что коммуниканты в неопределенной ситуации общения при отсутствии четкой платформы взаимодействия создают ее или инструментально (путем прямых вербальных и невербальных указаний на предлагаемые для реализации социальные отношения), или социально-символическим путем, демонстрируя вербальные и невербальные средства этих социальных отношений. Следует заметить, что демонстрация однозначно идентифицируемых признаков вербальных и невербальных средств носителя определенной роли есть средство демонстрации этой роли [9].

Так, семейные роли – одни из самых важных ролей в жизни человека. Их изучение представляет интерес не только в плане антропологии, социолингвистики, психолингвистики, но и в социальном плане, ведь от того, как супруги исполняют свои семейные роли, зависят их гармоничные maritalные взаимоотношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Беликов В.И. Социолінгвістика: Учебник для вузов / В. И. Беликов, Л. П. Крысин. – М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 439 с.
3. Бодалев А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — М. : Наука, 1983. – 272 с.
4. Занадворова А. В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / отв. ред. Л. П. Крысин. – М., 2003. – С. 277 – 340.
5. Карасик В. И. Язык социального статуса / В. И. Карасик. – М. : Ин-т языкознания РАН, Волгогр. гос. пед. ин-т, 1992. – 330 с.
6. Красных В. В. Основы психолінгвістики и теории коммуникации: Курс лекций / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2001. – 270 с.
7. Кречмар А. О. О понятийном аппарате социальной концепции личности / А. О. Кречмар // Социальные исследования. – 1970. – Вып. 5.
8. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современной русской речи / Л. П. Крысин // Русское слово, свое и чужое. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 266 с.
9. Школьник Л. С. Место речевого социального символизма в системе социальной регуляции поведения коммуникантов / Л. С. Школьник // Аспекты лингвистического анализа (на материале языков разных систем). – М. : ИЯ АН СССР, 1974. – С. 47 – 55.

УДК 81'373.613-2

*О. В. Кечеджі*

**ВЗАЄМОДІЯ ТА ВЗАЄМОЗБАГАЧЕННЯ МОВНИХ КАРТИН СВІТУ**

Навколишній світ та його пізнання етносами знаходить своє відбиття у мовних картинах світу (МКС) тобто у мовному еквіваленті, а заповнення певних номінаційних лакун новими лексичними одиницями свідчить про динамічні процеси у МКС. Завдяки різноманіттю мовних картин, для соціумів відкривається багатство світу слів та значень, тому що специфіка МКС певного соціуму відрізняється від МКС іншого національного етносу. Не останнє місце в збагаченні МКС відіграє процес міжкультурної комунікації (МКК) між представниками відповідних мовних картин світу.

Під МКС нами, слід за О.А. Леонтович, В.Н. Манакіним, З.Д.Поповою, Л.П. Попко, розуміється відбиття навколишнього світу та культур різних етносів завдяки МКК через посередництво мови. МКС пов'язані з міжмовною комунікацією та базуються на підставі міжкультурного досвіду, тому що саме взаємопроникнення культур має велике значення при взаємодії МКС.

У МКС на першому плані знаходиться мовна особистість, яка є сукупністю колективного та індивідуального. Однією з причин нерозуміння або недостатнього розуміння при спілкуванні є відсутність певних понять у мовних картинах світу сторін комунікації, тобто мовні картини світу етносів розрізняються за складом концептів (за винятком універсальних, які є спільними для усіх етносів).



На думку В.Н. Манакіна вирізняються наступні причини розбіжностей у МКС різних етносів: географічні особливості; культура (культурні моделі, які знаходять своє відбиття у мовному еквіваленті певного етносу); шляхи світосприймання навколишнього світу певним етносом [1, с. 49]. Ми, в свою чергу, хочемо додати, до цієї низки розбіжностей у МКС, міжкультурні зв'язки етносу з представниками інших соціумів (політичні, економічні, туристичні тощо).

Розглядаючи мовну картину світу, ми, насамперед, маємо на увазі лексичний фонд тієї чи іншої мови. Саме завдяки слову індивідуум усвідомлює світ, в якому він живе. У будь-якій МКС існують лакуни, але вони заповнюються запозиченими лексичними одиницями іншомовного середовища, тому що слово у МКС є мінімальною порцією відображення картин світу етносів.

Саме лексичні одиниці позначають будь-які явища, речі або поняття (концепти), які фіксуються на «лексичній карті» етносу. При взаємодії МКС запозичується не тільки денотат, разом з ними також запозичується й лексична одиниця, тобто концепт, тому що саме концепт є основою МКС.

МКС будь-якого етносу показує формування його суспільства внаслідок інтенсивної пізнавальної діяльності її індивідуумів завдяки взаємодії, що знаходить своє відображення у запозичених лексичних одиницях. Однак запозичення, в свою чергу, дозволяють нам говорити про розвиток МКС та суспільний досвід певного етносу, що знаходить своє відбиття у поповненні вокабуляру новими лексичними одиницями що вказує на динамічні процеси мовних картин світу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология / В.Н. Манакин. – К.: Знання, 2004. – 326 с.
2. Попова З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314, [6] с. – (Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия).

УДК 82.09

С. В. Кіпень

#### СПІВВІДНОШЕННЯ ПОНЯТЬ «АВТОР» ТА «АВАТАР»

Писемна комунікація завдяки розвитку техніки перетворилась у справжнє спілкування: стала діалогічною, інтенсивною та інтерактивною, і від реального спілкування вона відрізняється лише своєю природною рисою – відсутністю невербального каналу. М. Фуко вважає, що сьогодні письмо звільнилося від виміру експресії. Посилаючись тільки на себе, але без обмеження до меж своєї внутрішності (*interieur*), письмо ідентифікується з власною розгорнутою зовнішністю (*exterieur*). Це означає, що взаємна гра значень побудована співвідносно не так із їхнім означуваням, як із природою їхнього означника. Письмо розгортається подібно до гри, яка постійно вибігає поза власні правила й перетинає власні межі. Сенс письма полягає не в тому, щоб оприлюднити чи возвеличити сам акт письма або закріпити суб'єкт у мові, а радше – у проблемі творення простору, в якому суб'єкт письма постійно зникає [6, с. 598].



До чинників, які найбільшою мірою впливають на перебіг традиційного спілкування, В. Богданов зараховує комунікативну компетенцію учасників комунікації, їх національну належність, соціально-культурний статус (соціальну належність, професію, посаду, культурні норми і звички, рівень освіти, місце проживання, сімейний стан), біолого-фізіологічні показники (стать, вік, стан здоров'я, наявність чи відсутність фізичних вад), психологічний тип (темперамент, інтравертна чи екстравертна орієнтація, елементи патології), поточний психологічний стан (настрій, поточні знання, цілі й інтереси), міра знайомства комунікантів, смаки, звички, зовнішній вигляд (одяг, манери тощо) [3]. Серед найважливіших особистісних чинників комунікації дослідники виокремлюють соціальні та комунікативні ролі її учасників.

*Автор* займає вихідну позицію у процесі спілкування. Традиційно авторами є поети, політики, журналісти, актори тощо. Залежність тексту від його відтворювача визначена типом мовної особистості (належність автора до одного з різновидів мовленнєвої культури – елітарної, літературно-розмовної, просторічної). У структурі авторського *Я* виявляється його особистість. Образ автора реалізується також у способі ведення розповіді. У віртуальній комунікації відсутній адресант/адресат. Отже, основна когнітивна особливість такого спілкування полягає в його конструюванні. Причина незвичної відкритості для реального світу людей у чаті походить від безпечності, котру надає невидима зовнішність та вигадане ім'я. Так, М. Б. Бергельсон зазначає, що поява казкового фольклорного світу вигаданих героїв з незвичними іменами не є добровільним вибором учасників. Певною мірою – це наслідок відсутності в комунікантів когнітивної моделі у ставленні один до одного [2, с. 55].

Ідея письма зводиться до переміщення емпіричних характеристик автора в трансцендентальну анонімність. М. Фуко обмежився затиранням видимого сліду авторської емпіричності двома, скерованими один супроти одного, способами характеристики письма, а саме, критичним і релігійним. За трансцендентальною термінологією, первинний статус письма можна розглядати як спосіб ретрансляції та теологічне проголошення його сакральності, так і критичне утвердження його творчого характеру. Припущення, що письмо є (бо сама історія зробила це можливим) об'єктом для випробовування на забуття і пригноблення, можна представити такими трансцендентальними термінами, як релігійний принцип прихованого значення (яке вимагає інтерпретації) і як критичний принцип неоднозначності, замовчувань, нечіткого змісту, які сприяють різним коментарям. У трансцендентальному розумінні, сприйняття письма як відсутності автора можна розглядати шляхом простого повторювання як релігійного принципу незмінюваної та неповної традиції, так і естетичного принципу виживання твору, його увічнення після смерті автора та загадкового *ексцесу* щодо нього. Таке розуміння письма приводить до ризику підтримування привілеїв автора з огляду на статус письма: воно підтримує живучість у сірому світлі нейтралізації співгри тих чинників, які формують особливий образ автора [6, с. 600–601].

Ми розглядаємо Інтернет не лише як засіб, а як особливе комунікативне середовище, якому притаманні риси *буденності*, де ідентифікування особистості має особистий, соціальний та мовний аспекти. У процесі самореалізації комунікант схильний до вдягання *масок*. Вибір же тих чи інших серед них, а також стратегії мовної діяльності учасників спілкування здійснюються згідно з наміром того, хто говорить та його ментальними уявленнями про типові ситуації спілкування. Отже, конструювання *віртуального образу автора* у міжособистісній комунікації опирається на семантичний та синтактичний аналіз засобів. Розуміння

стереотипних колективних когнітивних структур робить можливим творення хибних ідентичностей через їхній вступ у соціально-комунікативну взаємодію під різними масками. Успіх такої гри багато в чому залежить від мовних здібностей людини, тому вивчення її ідентичності є невід'ємною від розгляду поняття мовної особистості [8, с. 167].

Щодо дослідження явища віртуальної ідентичності, можна виділити кілька понять:

- характеристика віртуальної особистості з погляду раси, статі, класу тощо;
- втілення віртуальної особистості, що не збігається із соціальними та культурними теоріями тіла, а, радше, через кіберпанківське поняття безплотності (going meatless).

*Автор* → *Аватар*. На основі знаків клавіатури ASCII користувачі ввели у структуру електронного спілкування *Аватари*, які стали заміником віртуального Его. Поняття *Аватара* (зі Санскр. *avatāra* = *ava* – “вниз” + *-tāra* – “сходити”) в індуїзмі – божественна інкарнація, втілення Бога Вішну на Землі у вигляді героїв Крішні, Рами, вепра, карлика та ін., що здійснюють подвиги на Землі. Існує два види Аватарів: ті, які народилися від жінки або народжені розумом (анупападака) [6]. “Англо-український словник з обчислюваної техніки, Інтернету та програмування” подає *Аватар*, як синтетичний (анімаційний) інтерактивний об’єкт, який представляє користувача у віртуальному світі [1, с. 58]. Нами зафіксовано, що в середовищі комп’ютерників використовується також термін *агент*. Якщо Аватар – це *перевтілення* реальної особи в певне зображення, то агент є запрограмованим антропоморфним зображенням, що може виконувати конкретні симуляції (дії) за чийсь наказом (наприклад: учасник спілкування, натискаючи певну комбінацію клавіш на клавіатурі може змусити агента рухатися, посміхатися, жестикулювати тощо). Якщо ми проведемо певні аналогії із глибинною етимологією Санскр. слова **V\_R\_T** – Віртуальний, то **Аватар** (Санскр. **AVaTaR**) = **АВТОР**. Якщо у традиційному розумінні: **АВТОР** = **ТЕКСТ**, то у віртуальному спілкуванні: **АВАТАР** = **ЗОБРАЖЕННЯ** + **ТЕКСТ**. Для позначення нового віртуального поняття відбулася *ресанкритизація* слова *Аватар* з новим значенням. Явище звернення до лексичного фонду ранніх етапів розвитку мов є звичним в наш час. Англійська мова часто звертається до лексичного запасу латини з метою надання термінам нових смислів (семантичні неологізми, етимологічні дуплети).

Ще на початку ХХІ ст., у період швидкого розвитку Інтернет чат-спілкування з’явилась технічна можливість вводити Аватари у структуру електронної комунікації. У 2005 р. відбувалась трансляція мультсеріалу “Avatar: The Legend of Aang”, у якому обігрувалась ідея втілення в людині чотирьох стихій: *води, землі, вогню та повітря* [4, с. 132].

Поняття *Аватар* є глибинною психічною структурою комуніканта, який на рівні підсвідомості сигналізує віртуальній спільноті про свої інтенції спілкування та манеру поведінки, передає свій настрій у момент мовлення [7, с. 17]. *Дж. Сулер*, розмірковуючи про соціальне та психологічне значення Аватари, відзначав, що вони допомагають людині підтримувати приватну анонімність. Ті, хто ховається за такими *масками* поводяться розкуто під час спілкування – це своєрідний *карнавальний костюм* комуніканта [9, с. 308].

## ЛІТЕРАТУРА

1. Англо-український тлумачний словник з обчислюваної техніки, Інтернету і програмування / [авт.-уклад. Е. М. Продаков, Л. А. Теплицький]. – Вид. 2. – К. : Видавничий дім “СофтПрес”, 2006. – 824 с.

2. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации / М. Б. Бергельсон // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2002. – № 1. – С. 55–65.
3. Богданов В. В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты / В. В. Богданов. – Л. : ЛГУ, 1990. – 87 с.
4. Киреев А. Твоя Аватаризация / Андрей Киреев // СНІР. – Март. – 2010. – С. 130–133.
5. СЛОВНИК.net [Електронний ресурс] / Потрал української мови і культури. – Режим доступу до потралу: <http://www.slovyk.net>
6. Фуко М. Що таке автор? / М. Фуко // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. ; [За ред. М. Зубрицької]. – [2-е вид., доповн.]. – Львів : Літопис, 2002. – С. 598 – 613.
7. Damer B. Avatars! : exploring and building virtual worlds on the Internet / Bruce Damer. – Berkeley, Calif. : Peachpit Press, 1998. – 552 p.
8. Jones S. G. Virtual culture: identity and communication in cybersociety / Steven G. Jones. – London ; Thousand Oaks : Sage Publications. – 1997. – 262 p.
9. Suler J. R. The psychology of avatars and graphical space in multimedia chat communities / J. R. Suler // In Chat Communication ; [Michael Beiswenger (ed.)]. – Ibidem, Stuttgart, Germany, 2001. – P. 305–344.

УДК [811.161.2:811.111]'371

*К. В. Кіресенко*

### АСТРАЛЬНА СИМВОЛІКА В ЛЮБОВНИХ ЗАМОВЛЯННЯХ (на матеріалі української та англійської мов)

Замовляння – чи не найдавніший вид народної духовної культури, пов'язаний з дохристиянськими віруваннями, з міфологією, обрядовими магічними діями, а також з вірою у чарівну силу слова і ритму. Дослідження замовлянь є складною проблемою з кількох причин. По-перше, вони становлять найдавніший пласт словесності народу. Тому тексти, які дійшли до нас, значно деформовані. По-друге, їх езотеричність (таємничість, своєрідний код) та сакральність (священність) стали перешкодою у їх фіксуванні та записуванні. Таємниця чарівної народної магії суворо охоронялася неписаними законами; розголошення її могло спричинити до великого лиха, тяжкого покарання, оскільки світ цей особливий, пов'язаний з надприродними силами. По-третє, навіть з текстів, що дійшли до нас, зрозуміло, що словесне їх виголошення супроводжувалося певними діями чи символічними зображеннями, імітуваннями прикликуваної сили.

Перші дослідження семантичних особливостей замовлянь слов'янської магічної традиції і їхній зв'язок з давніми віруваннями репрезентуються працями П. Іващенко, М. Крушинського, В. Мансікки, В. Міллера, М. Познанського. Дослідженням походження замовлянь займалися М. Грушевський, І. Огієнко. Реконструкційний напрямок, що вивчає замовляння як пратекст з притаманними йому архетипами, представлений роботами Г. Барташевич, Л. Виноградової, С. Дмитрієвої, Е. Померанцевої, В. Топорова, В. Соколової. Сучасні вчені Г. Попов, О. Сидоров, В. Харитонова вивчають замовляння як психічний феномен.

Дослідження англійських замовлянь теж реалізовувалося у кількох напрямках: реконструкції первинного ритуально-міфологічного змісту замовлянь (Л. Е. Гарнер, Ф. Грендон, Дж. Греттен, Е. Доббі, Ч. Зінгер, М. Кемерон, О. Кокейн, Г. Стормз, Л. Уестон, А. Фолі та ін.); їхньої семантики та синтактики (А. Беттс, С. Гауер, Ф. Голтон, А. Дукерт, М. Нельсон, Г. Чікерінг); зв'язку з медичною практикою (А. ван Аредалл, М. Кемерон, О. Кокейн, М. Лівінгстоун).

Замовляння були протягом багатьох століть “серцевинною святинею язичницького світогляду та життєвого укладу” [5, с. 8]. У них перед нами постає найархаїчніший шар язичницької свідомості та язичницької культури. У замовляннях відбивається єдність зі світом природи, що втрачено сучасною людиною. Пропонована розвідка є частиною комплексного лінгвістичного дослідження і має на меті простежити відображення архаїчних уявлень, первісного світогляду, зокрема й поклоніння зорям, планетам, у свідомості ворожбитів української й англійської магичних традицій.

У репертуарі замовлянь астральні символи репрезентовані в порядку зменшення частотності місяцем, зорею (зірками, зірницями, зоряницями), сонцем, метеоритом (огненним бугалом). До цієї ж групи наближається ніч (вечір, смерк) [4, с. 199].

Культ небесних світил у давніх слов'ян, як і в багатьох інших народів, посідав одне з найважливіших місць у системі поглядів; він виявлявся у поклонінні сонцеві, місяцю, зорям, а також сузір'ям, через які проходило сонце упродовж року. Із цим культом були пов'язані вірування про роль і вплив небесних світил на життя людей та зміни природи, що відбувалися під впливом змін у розташуванні сонця, фаз місяця, зоряних плеяд (таких як зміна пір року, збільшення чи зменшення дня і ночі). Перше місце у цій групі спочатку відводилося місяцю (*люнарний культ*, тобто вшанування місяця). Вважалося, що саме він керує небесними водами, дощами та росами, колообігом води, а відтак – впливає на врожай. Пізніше головна роль перейшла від місяця до сонця (*солярний культ*, тобто поклоніння сонцеві), яке відігравало не менш важливу роль у сільськогосподарській роботі. Зоря (*астральний культ*, тобто вшанування зірок, сузір'їв та небесних світил, згодом – загальна назва культу вшанування небесних світил) вважалася божеством, що передавала людям різні повідомлення, зокрема у міфах сповіщала про народження богів і початок творення всесвіту. Особливого значення набувало поклоніння сузір'ям та скупченню зір – Молочному Шляхові [3, с. 60 – 61].

Кельтське язичництво, як і праслов'янське, було політеїстичним й анімістичним. Релігійні вірування і практики кельтів були різними в різних кельтських місцевостях, зокрема Ірландії, Британії, Кельтиберії, Галлії, Галатії, землях уздовж річки Дунай. Але все ж таки можна відзначити спільність кельтського язичництва цих місцевостей. Кельти поклонялися силам природи, не відтворюючи їх у людській подобі. Деякі боги кельтів були обожнюваннями основних природних явищ, таких як сонце, вода, грім [8]. Після романізації кельти вшановували богів римського пантеону (Марса, Венеру, Меркурія, Юпітера, Сатурна та ін.), а разом з ними й планети, названі на честь цих богів, що знайшло своє відображення й у любовних замовляннях:

*Indigo, shade of twilight deep,  
May my lover enjoy deep sleep.  
Mars, in his dreams please let him see,  
That he and I will soon be we.*

*Candle blue please tell my love,  
We go together hand in glove.  
Mercury, take a message clear,  
To my true love – far or near.  
Candle green please burn strong,  
And tell my love it won't be long,  
Until Jupiter says we'll be together,  
Not for now, but together forever.  
Candle yellow, may your flame,  
Make my lover hear my name.  
Venus, please lend your power  
And on us may your blessings shower.  
Candle orange, light the way,  
And make my lover hear me say,  
That Saturn smiles from on high,  
And by my side my love will lie  
And let it be done, that it harm no one [7, с. 106 – 107].*

Планета Венера отримала свою назву на честь богині любові й краси з римського пантеону. Своєї максимальної яскравості планета досягає незадовго до сходу або через деякий час після заходу Сонця, що й дало привід називати її Вечірня зірка й Ранкова зірка. **Зірниця, вечірня (ранкова, ранішня, світова) зоря (зіронька)** – народні назви Венери в українських любовних замовляннях. Отже, звертаючись до “зоряної трійці” – “вечірньої”, “світової” і “полуночної” – чаклун насправді увесь час звертається до Венери: “*Ви, зорі-зорюці, вас на небі три сестриці, одна вечірня, друга полунічна, третя світова. Вечірня, зануди, полунічна, зачепи, а світова раба Божого (ім'я) до раби Божої (ім'я) приверни*” [1, с. 216]. Часто три зірки диференціюються за станом, над яким вони владарюють (“нудна”, “привітна”, “печальна”): “*Ви, зорі-зоряниці/зірниця, вас на небі три сестриці: одна нудна, друга привітна, а третя печальна. Беріть голки і шпильки, гордове каміння, бийте його і печіть, паліть і нудить; не дайте йому ні спати, ні лежати, ні їсти, ні пити – других любить. Тягніть до мене народженого, хрещеного і молитвованого козака Івана до народженої, хрещеної, молитвяної раби Божої дівчини Марії*” [6, с. 39].

“**Огнений бугало**” – наймовірніше, метеорит, хоча, можливо, й блискавка: “*Добровечір тобі, огнений бугало!*” – “*Здорова, хрещена, народжена, молитвяна раба Божая дівчино!*” – “*Куди ти летиш?*” – “*Полечу ліса палить, а землі сушить, а трави в'ялить.*” – “*Не лети ж ти, огнений бугало, ліса палить, землі сушить, а трави в'ялить! Полети ж ти, огнений бугало, до козака у двір. Де ти його спобіжиш, де ти його заскочиш: чи в лузі, чи в дорозі, чи в наїдках, чи в напиках, чи у вечері, чи у постелі, – учепися ти йому за серце, зтоми ти його, зануди, запали ти його; щоб він трясся і трепетався душею і тілом за мною, народженою, хрещеною, молитвяною дівчиною Марією, щоб він мене не запив, не заїв і з іншими не загуляв, усе мене на помислах мав. Тягніть до мене, народженої, хрещеної і молитвяної дівчини Марії народженого, хрещеного і молитвяного козака Івана!*” [6, с. 41 – 42]. Функції “огненного бугали” – палити, сушити, а також прикликати любовну гарячку й жар, – зближують його з символікою блискавки, “вогняного змія”, який бере участь і в міфосюжеті про змія-спокусника, що літає до жінок (одне з відгалужень



купальського міфу) [4, с. 203]. Змій – казкова істота з крилами і тулубом плазуна, наділена незвичайною силою; дракон. За повір'ям, він полює за людськими душами і може сильно зашкодити людині, навіть зжертви її (одного з таких багатоголових зміїв убив святий Юрій). У народних оповіданнях змій виступає як зла сила (наприклад вихор), демон. Коли він летить, то залишає по собі вогненний слід (в основі може лежати непояснене в давнину явище метеоритів). Можливо, звідси й походить вірування, що змій може нападати на сонце чи місяць і викликати їхнє затемнення. Як представник нечистих сил, змій може перевтілюватися: ударившись об землю, прибирає вигляду молодого привабливого парубка; заманюючи дівчат, підкидає на дорогу шовкову хустку, перстень чи запаску – котра підніме, до тієї він ходить ночами у вигляді парубка і висмоктує кров [2, с. 248 – 249].

**Ніч**, інакше – **вечір**, **смерк** – охоронці людини, замикачі зла (намов, ненависті і т. ін.). Тут ми бачимо разючу несхожість фольклорно-язичницької ночі з ніччю в надрах пізнішого християнського, а згодом і літературно-романтичного світосприймання. Там ніч якраз “відмикає”, випускає на волю ворожі людині сили й стихії. Навпаки, язичницька ніч – час не “лихий”, а лише особливо “дійовий”, особливо магічний. Але, треба думати, саме тому християнство й переосмислило символіку ночі в негативний бік [4, с. 203 – 204].

Стихійний атрибут ночі – кінь: ніч (вечір) сидить на коні. Картина (і зв'язок) видаються дивними, якщо не згадати, що вершник на коні – міфознак певної магічної сили. Сила ця амбівалентна: або благодійна (тип Ярила – Юрія Змієборця – Георгія Победоносця), або й лиховісна (тип Змія Горинича на коні). Так, “вечір на коні” прикликається для того, щоб “сікти”, “нудити” чоловіка любовною тугою [4, с. 204]: *“Добрий вечір тобі на вечорино”. – “Здорова, народженна, молитвенна, хрещена”. – “У тебе кінь Халамин, у мене син Саламин. Візьми коня Халамина, та посади Саламина; меч йому дай у руки, пошли його на села, на города та на болота, на усякі міста; де його спобіжиш, де його заскочиш, там його січи, там його нуди, там йому не дай ні спати, ні лежати, ні нити, ні їсти, ні пити, ні інших любити. Щоб в цей час і минуту до мене прибув народжений, хрещений і молитвований Іван до дівчини Марії”* [6, с. 43].

Отже, підсумовуємо все вищесказане таким чином. Замовляння – це складова частина зафіксованої у фольклорі архаїчної етнічної картини світу. На глибинному рівні вони є продуктом найдавнішого магічного світогляду, для якого характерна віра у всеосяжний зв'язок усього суцього, у безперервність буття, емоційно-образне сприйняття світу, уособлення природи. На мовленнєвому рівні зазначені світоглядні особливості відображаються передусім у таких різновидах замовлянь, як замовляння-діалоги, епічні замовляння, а також у різноманітних засобах уособлення й персоніфікації, зокрема зірок, сузір'їв та небесних світил. Плідним для подальших студій у цьому напрямку ми вважаємо розвідки про лінгвокультурологічний і когнітивний аналіз відображення у замовляннях водної, рослинної і тваринної символіки.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ви, зорі-зориці... : Українська народна магічна поезія : (Замовляння) / Упоряд. М. Г. Василенка, Т. М. Шевчук ; Передм. М. Г. Василенка. – К. : Молодь, 1991. – 336 с.
2. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури : Словник-довідник / В. В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2006. – 703 с.



3. Лановик М. Б. Українська усна народна творчість : Підручник / М. Б. Лановик, З. Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2001. – 591 с.
4. Новикова М. Коментар / Марина Новикова // Українські замовляння / [упоряд. М. Н. Москаленко ; авт. передм. М. О. Новикова]. – К. : Дніпро, 1993. – 309 с. – С. 199 – 306.
5. Новикова М. Прасвіт українських замовлянь / Марина Новикова // Українські замовляння / [упоряд. М. Н. Москаленко ; авт. передм. М. О. Новикова]. – К. : Дніпро, 1993. – 309 с. – С. 7-29.
6. Українські замовляння / [упоряд. М. Н. Москаленко ; авт. передм. М. О. Новикова]. – К. : Дніпро, 1993. – 309 с.
7. Johnstone M. Encyclopedia of Spells / Michael Johnstone. – London : Arcturus publishing Limited : Capella, 2003. – 200 p.
8. Guiley R. E. The Encyclopedia of Witches, Witchcraft and Wicca / Rosemary Ellen Guiley. – New York : Facts On File, Inc., 2008. – 437 p.

УДК 4У (077)

Л. П. Кожуховська

#### ЕТНОЛІНГВІСТИЧНА ОСНОВА ТВОРЕННЯ ФРАЗЕОЛОГІЗМІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У художньому мовленні останніх десятиліть широко використовуються фразеологічні одиниці, утворені в результаті образного переосмислення професійно-термінологічних виразів: *стати на паралельний курс; кинути якір; натискати на педалі; знімати стружку; підкручувати гайки; вийти в тираж; вийти на орбіту; включити гальмівну систему; промчати з космічною швидкістю; ланцюгова реакція* тощо. Термінологічні словосполучення, ужиті переносно, сприймаються як фразеологічні одиниці, що перебувають у нових лексико-семантичних і лексико-граматичних зв'язках з іншими словами, виконують нову стилістичну функцію. Процес фразеологізації аналізованих одиниць пов'язаний із зміною понятійної природи мовної одиниці.

Отже, творення фразеологічних одиниць — процес постійний, багатоаспектний. Він великою мірою залежить від структури контексту та внутрішніх асоціативних зв'язків між компонентами. Крім того, у художньому творі фразеологічні одиниці можуть реалізуватися як у значеннях, зафіксованих у словниках, так і в значеннях, що мають оказіональний, індивідуально-авторський характер.

Питання фразеологічного складу української мови широко представлені у дослідженнях О.О.Потебні, Л.А.Булаховського, Л.Г.Скрипник, Г.М.Удовиченка, В.Д.Ужченка, Л.Г.Авксентьева та ін. Значний внесок у визначення суті фразеологізмів, класифікацію фразеологічних одиниць, їх походження зробили на матеріалі російської мови В.В.Виноградов, О.О.Шахматов, Л.В.Щерба, Ф.Ф.Фортунатов.

Лексичні значення слова і фразеологічної одиниці різні, але більшість фразеологічних одиниць, маючи лексичне і граматичне значення, зближуються з лексемами функціонально (входять у синонімічні взаємини зі словами і виконують функції певних частин мови). Виражаючи якість поняття, переважна більшість фразеологічних одиниць порівняно зі словом відзначаються більшою конкретністю значення і супроводжуються різними

образними характеристиками. Фразеологізми виразніші від лексем з емоційно-експресивного погляду.

Фразеологізми є виразниками духовної культури українського суспільства. Світоглядні позиції залишили слід в усталених формулах, що змістом пов'язані з різдвяними, весільними, родинними оберегами і звичаями: *у сорочці народитися; підкова на щастя; не виносити з хати сміття; з воску виливати; на смітнику женився; вивести на чисту воду*.

Якщо, наприклад, окремо виділити ряд фразеологічних одиниць, що етимологічно пов'язані з весільними обрядами, то в їх змісті знаходимо відображення моментів заручин, сватання, оглядин, подавання короваю, гільця, весільного поїзда, розплітання коси, покривання молодої тощо. Б.Д.Грінченко у своєму словнику наводить багато фразем весільної тематики: *дівчина на порі; заводити на посад; у парі сидіти; руку подавати; засилати старостів; руки зв'язати; підійти під князівський вінець* [1, с.142].

Ряди фразеологічних значень утворилися на основі похоронних обрядів, на символічній знаковості одягу (сорочки, жупану, хустки, свити), взуття (чоботи).

В.Д.Ужченко та Л.Г.Авксентьев подають ідеографічні розряди фразеологічних одиниць, що, крім названих вище, відзеркалюють різні сторони народного буття: рослинний і тваринний світ, соціальні відносини, одиниці виміру, духовну культуру, часові поняття, птахів, вогонь і воду, звичаї, обряди, вірування [5].

Фразеологізми є самобутнім явищем з боку семантики, структурно-змістової варіантності та функціонування. Як знаки національної культури, вони потребують коментування джерел походження, сфери вжитку, використання в конкретному контексті.

Іншими джерелами творення фразеологізмів є фольклор (народні пісні, казки, прислів'я та приказки), образи художньої літератури та Біблії. Тому ознайомлення учнів із фразеологічними одиницями має, як правило, супроводжуватись історико-культурним коментарем.

Українська фразеологія є важливою складовою частиною мови і мовлення, вона об'єднує мовні одиниці, що виникли в найдавніші часи і продовжують процес фразеотворення в наші дні. Фразеологізми відображають специфіку української мови і сприяють збагаченню та удосконаленню мовлення.

Основними сферами вжитку фразеологізмів є побутове усне мовлення та художньо-белетристичний стиль. Розмовна фразеологія української мови різноманітна, яскраво експресивна та емоційно насичена. Як і усне мовлення у цілому, характеризується більшою емоційною виразністю, експресивною рельєфністю, ніж писемна книжна форма літературної мови.

У сучасних умовах особливо багато важить уживання фразеологізмів етнокультурознавчого змісту, які мають велике пізнавальне і виховне значення, є засобом вираження краси і багатства рідної мови.

Створення ефективної методики роботи над збагаченням мовлення учнів українською фразеологією повинно спиратися на здобутки сучасної лінгвістичної науки про суть фразеологізму, синонімію, антонімію, багатозначність фразеологічних одиниць, етимологію фразеологізмів та ін.

В.Ужченко у книзі «Народження і життя фразеологізму» запропонував цікаву ідею про текст-етимолог, який творить істину про походження й історію окремих слів і фразеологізмів

(їх етимон), ту ознаку, за якою названо предмет. Текст є шукачем походження фразеологізмів [4].

«Особливість такого тексту-етимолога полягає в тому, що він сам є художнім текстом [4, с.147]». При цьому фразеологізм може розгортатися в розповідь, народний анекдот, заголовок, виступаючи як згустки думок і почуттів. За В.Ужченком, фразеологічна основа таких текстів-етимологів може безкінечно обігруватися: фразеологізмом можуть починатися або закінчуватися окремі сцени, розділи і навіть твір, він виступає значеннєвим центром багатьох епізодів [там же].

Наукові зразки етимологізування української народної фразеології пропонують А. Івченко, Л. Скрипник, М. Демський, Н. Бабич та ін. (*в сорочці родивсь, вивести на чисту воду, вилами по воді писано, вискочив, як Пилип з конопель* тощо).

Для популяризації відомостей з етимології фразеологізмів десь із середини 70-х років у журналі «Українська мова і література в школі» друкувалися статті відомих українських фразеологів В. Мокієнка («Груші на вербі», «Відкладати в довгий ящик», «Класти зуби на полицю», «Ні кола ні двора», «Ні роду ні племені» тощо), М. Демського («Лити воду на колесо», «Три мішки гречаної вовни» тощо), Л. Скрипник («Від дошки до дошки», «Давня абетка і фразеологія», «Із фразеології старої школи» тощо), В. Ужченка («Весільні фразеологізми», «Треті півні»), Ф. Медведєва («Місце під сонцем», «Праця Пенелопи, вірність Пенелопи», «Альфа й омега»).

Надзвичайно цікавими для учителів-філологів є науково-популярні видання українських і російських мовознавців, де пояснюються походження, етимологічне значення і сучасна семантика фразеологічних одиниць української мови, зокрема книги М. Номиса «Українські приказки, прислів'я і таке ін.» (1864 р.), І. Франка «Галицько-руські приповідки» (1910 р.), В. Мокієнка «В глибоку поговорки» (1989 р.), Ф. Медведєва «Українська фразеологія. Чому ми так говоримо?» (1977 р.), В. Ужченка «Народження і життя фразеологізму» (1988 р.), Л. Кожуховської «Шкільний фразеологічний словник української мови» (2000 р.) та ін.

Пояснення етимологічного значення фразеологічних одиниць повинно стати одним із важливих складових безперервної навчально-виховної роботи з української мови, починаючи з початкових класів загальноосвітньої школи і закінчуючи ВНЗ. Етимологічний аналіз, робота з етимологічними словниками, вправи на тлумачення і пояснення етимологій фразеологізмів, написання творчих робіт за етимомом-фразеологізмом, виписування «текстів-етимологів» із творів М.Стельмаха, Олеся Гончара, І. Нечуя-Левицького, Л. Глібова, Панаса Мирного та ін. — це ті види і форми роботи, які допоможуть студентам-філологам усвідомити «справжні скарби української мови, сформувані основи знань про складне життя слова і фразеологізму[3, с.5]».

Щодо етимологічного аналізу, то його досить часто використовували в ході експериментально-дослідного навчання як раціональний методичний прийом.

Екскурси в етимологію відчутно поживлявали спілкування, робили їх цікавішими, сприяли надійному запам'ятовуванню фразеологізмів, розвивали мислення. До традиційної схеми етимологічного аналізу ( а) визначити вітчизняним чи запозиченим є аналізований фразеологізм; б) установити спосіб, яким він утворений; в) реконструювати його первісне значення) додатково ставилися завдання визначити етнокультурне середовище, у якому утворився фразеологічний вираз, охарактеризувати стильову приналежність фразеологізму, пояснити, до активного чи пасивного складу стійких словосполучень української мови він

відноситься. За порадою науковців сміливо вдаватися до пояснення досить складної етимології в ранньому шкільному віці різні види етимологічного аналізу варто застосовувати, починаючи приблизно із 5 класу. Учні часто самотужки пояснювали етимологічний зміст окремих фразеологізмів (*біла ворона, глуха тетеря, дванадцять подвигів Геракла, Дантове пекло, зелена вулиця* та ін.). Учителями заохочуються такі спроби, адже вони сприяють розвиткові мовленнєвих умінь і навичок, знань етнокультурознавчих джерел фразеологізмів української мови, активізували використання фразеологізмів в усному та писемному мовленні.

Як і слова, фразеологізми вступають у системні відношення, зокрема, синонімічні, антонімічні, омонімічні. Близькість слова і фразеологізму підтверджує художня та лексикографічна практика. Але все ж у семантичному, структурному й стилістичному плані фразеологізм і слово — різнорідні утворення. У мовленні людей та в художніх творах вони вживаються паралельно. При доборі фразеологічних одиниць мовці часто віддають перевагу тим, що становлять виразну структурно-семантичну єдність, визначаються метафоричністю, образністю, певним експресивним забарвленням. Фразеологізми несуть не тільки предметну, а й естетичну інформацію: пробуджують діяльність уяви, викликають переживання слухачів. Вони мають властивість особливо активно збагачувати мовлення та мову і як лексико-граматична структура, і як експресивно-забарвлена єдність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Грінченко Б.Д. Словарь української мови. - Т.1-4/ Б.Д. Грінченко. - К. : Лексикон, 1996. -Т.1. - С.142.
2. Кожуховська Л.П. Шкільний фразеологічний словник української мови / Л.П. Кожуховська. – К. : Торба, 2000. – 104с.
3. Словник символів культури України/ Потапенко О.І., Коцур В.П., Дмитренко М.К., Кожуховська Л.П. та ін. - К. : Міленіум, 2005. - 405 с.
4. Ужченко В.Д. Народження і життя фразеологізму/ В.Д. Ужченко. - К. : Рад. школа, 1988. - 280 с.
5. Ужченко В.Д., Авксентьев Л.Г. Українська фразеологія/ В.Д. Ужченко, Л.Г. Авксентьев. – Х. : Основа, 1990. – 166 с.

УДК 81:811.93

*Д. И. Концедал*

#### ИЗМЕНЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ И ЯЗЫКОВЫХ НОРМ В СРЕДЕ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ

В последние годы наблюдается глобальное распространение социальных интернет-сетей (Facebook, Twitter, Myspace и т.д.). Такая обширная дигитализация социальной жизни вызывает абсолютно противоречивые мнения. Оценки языка электронного общения бывают критичными либо умеренными, в зависимости от того, субъективна ли точка зрения конкретного автора. Критический взгляд говорит нам о том, что коммуникация в данных социальных сетях ведет к снижению грамотности и упадку языка, хотя есть и другая точка зрения, при которой новые интерактивные средства медиа служат возрождением письменного проявления.

Речевое поведение участника компьютерно-опосредованного дискурса можно исследовать с различных точек зрения: социолингвистической, психолингвистической и коммуникативно-прагматической.

Аспекты оценки в широком смысле социолингвистики касаются различных языковых проявлений новых социальных отношений в киберпространстве, что касается возрастного фактора, стирание социального различия, вопросов ослабления социальных норм, преступление социальных табу и барьеров, распространение вульгарности и словесной агрессии.

В контексте психолингвистики важно отметить вопрос воздействия электронной коммуникации на молодое поколение. В этом смысле мы говорим о новом типе грамотности, при котором важно не только овладение языковым кодом, но и другими кодами, конкурирующими с языковым выражением. Считается, что вышеуказанная конкуренция комплиментарных и языковых кодов может зависеть от возможной деградации вербального выражения, хотя бы в смысле восприятия и воспроизводства традиционных неэлектронных, более сложных текстов. Некоторые авторы даже говорят об ухудшении способности молодого поколения понять более сложные языковые выражения.

Вопреки опасениям об ослаблении языковых способностей молодежи, новая взаимосвязь звука, образа и слова, возможная благодаря интерактивным технологиям, является, прежде всего, возможностью для реализации новых типов коммуникативных взаимодействий, воплощенных графическими средствами, которая до недавних пор была реализована только устно, акустическими носителями.

Коммуникативно-прагматический анализ является одним из основных. Здесь необходимо учитывать две основные особенности интернет-дискурса, реализованного в текстовой форме. Во-первых, это- интерактивность, т.е. возможность осуществлять диалог, который близок к диалогу речевому. Во-вторых, это – общая приближенность к языковым нормам разговорной речи (свободный порядок слов, фонетическое письмо, неформальность и т.д.). Встает вопрос о том, относить электронную коммуникацию к письменной или устной, либо она является отдельным видом человеческой коммуникации. Ответ на данный вопрос, т.е. методологическая основа, поможет точнее определить форму лингвистического анализа.

Первое возможное описание электронной коммуникации опирается на традиционные речевые и письменные особенности сообщения. Любые языковые инновации и специфика интерактивного дискурса рассматриваются, учитывая существующие языковые нормы. Такой анализ позволяет определить данную коммуникацию, как письменно-устную. С другой стороны, принимая во внимание социальные и технические особенности нового медиа, можно рассматривать электронную коммуникацию как полностью автономный вид коммуникации.

Главный вопрос, который возникает при массовой популярности интерактивного общения: приведет ли электронная коммуникация к ослаблению и дистадиллизации языковых норм, которые уже существуют.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Чабаненко М. Г. Молодежный дискурс как реализация типовой и индивидуальной языковой личности. Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2007



2. Чернолицкая О. Феноменология сетевого авторства: <http://topos.ru/article/3393>

УДК 811.112.2:371 (043.2)

*А. Ю. Любченко*

### ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ НІМЕЦЬКОГО МОЛОДІЖНОГО ЖАРГОНУ

Початки специфічного молодіжного мовлення в німецькій національній мові сягають часу заснування перших університетів (Відень 1365, Гейдельберг 1368, Кельн 1388), коли поступово почав створюватися особливий мовленнєвий запас німецької студентської молоді. На думку Г. Еманна, найважливішим джерелом натхнення для оновлення студентського жаргону слугували у XVII, XVIII та XIX ст. французька, давньоєврейська й класичні античні мови. Про це свідчать деривати, зібрані в "Studenten-Lexikon" К. Кіндлебена (Галле, 1781): Kneipier (Wirt), Pumpier (Geldverleiher), Suitier (Witzbold), illuminiert (betrunken) та ін.

Зі студентського жаргону XVII й XVIII ст. у сучасному молодіжному мовленні збереглися й продовжують досить активно вживатися такі жаргонізми, як: *abbrechen* (sich anstrengen; überrascht sein), *abfahren* (jmdn. besonders anziehend finden; faszinierend, interessant sein; sterben), *abschnallen* (fassunglos, überrascht sein; vor Staunen sprachlos sein), *abschwirren* (schnell verschwinden; weggehen), *Biene* (tolles Mädchen; leichtlebiger, reizvolles, hübsches, für Flirt leicht zugängliches Mädchen), *labern* (langweiliges Zeug daherreden; Unsinn von sich geben), *Nuß* (Kopf; Mädchen, es muß erst "geknackt" werden), *Penne* (Schule; Schlafstätte), *poofen* (schlafen; Geschlechtsverkehr ausüben), *Puppe* (Mädchen), *Randale* (Prügelei; Lärm, Aufstand), *rotieren* (voll im Streß sein, besonders aufgeregt sein, viel Arbeit haben), *subito* (plötzlich, augenblicklich, schnell) та ін.

Молодіжний жаргон сучасної німецької мови характеризується відсутністю "кастової" обмеженості, відкритістю своєї лексичної системи. Ці особливості знаходять своє відображення в тематичній специфіці молодіжного жаргонної лексики. На розвиток жаргону молоді значною мірою впливають такі екстралінгвістичні фактори, як високий рівень розвитку суспільства, різноманітні соціальні відносини, високий розвиток науки, техніки, мистецтва, загальнолюдський прогрес загалом. Важливі джерела нових молодіжних слів можна спостерігати в культурі створення пісень і рок-музики. Тут домінують групи, які послуговуються в письмовому мовленні діалектами (Reinhard Fendrich, ВАР, Konstantin Wecker, Georg Danzer) або на молодіжному жаргоні (Udo Lindenberg). Акцент робиться на схильність молоді до вживання найбільш яскравих слів і слів із пісень, які добре запам'яталися, наприклад: *Bingo* (alles in Ordnung, alles bestens), *Easyman* (cooler Mann; jemand, der alles locker nimmt; unkomplizierte Person), *heizen* (rasch, schnell fahren), *Johnny* (Junge, Bursche, harter Kerl, lustiger Knabe), *paletti* (alles bestens, in Ordnung, alles klar, selbstverständlich) Активними постачальниками молодіжного жаргону є спортивний, комп'ютерний, солдатський жаргони, жаргон наркоманів та інші. Наприклад, із жаргону військових – *abziehen* (jmdn. übers Ohr hauen, ausnehmen, betrügen), із жаргону хіміків – *ätzen* (schlecht, unangenehm, seit 1990 – gut, angenehm), зі спортивного жаргону – *Bock*, *bockstark* (Lust, sexbegieriger männliche Person), із жаргону робітників – *anbaggern* (ein Mädchen ansprechen), *Muffe* (Angst, Befürchtung), із жаргону наркоманів – *drauf sein/haben* (unter Drogeneinfluß stehen; gute/schlechte Stimmungslage, Laune), *Hose* (tote) (Langweile, "Es ist nichts los", "Es spielt sich nichts ab"), *Trip* (Reise, Ausflug, Fehler), з комп'ютерного жаргону –



Basic (Klartext, Eindeutigkeit, Genauigkeit), Schaltfehler (Programmabsturz, Systemabsturz), Speicher (leer, "fertig", kaputt sein, Aufnahmevermögen, Kapazität), chatten (im Internet plaudern).

Молодіжний жаргон активно запозичує іноземні слова. Наприклад, запозичення з латинської: absolut (sehr, besonders, vor allem), depri (Einzelgänger; Leute, die zu Depressionen neigen oder sich an keiner Gruppenaktionen beteiligen), Fakt (Tatsache, wirklich, in der Tat), Frust (Ärger, Enttäuschung, schlechte Laune), Horror (unangenehmes Erlebnis, Abneigung, Unangenehmlichkeit), korrekt (alles klar, richtig, stimmt ganz genau, genau so), logo (ganz klar, richtig), normalo (Normalbürger, stinknormaler Durchschnittsmensch), radikalo (besonders, ganz, stark), Sponti (spontaner Mensch, aufgeschlossener Typ), super (hervorragend, besonders schön), Terror (Unruhe, Stunk, Ärger, Streit, schlechte Stimmung), total (echt, tierisch, toll, voll), turbo (schnell, besonders, übermäßig, Schnellgang, hohe Geschwindigkeit). Запозичення з іспанської мови: Macho (starker Typ, toller Kerl, "Frauenfresser", Bodybildertyp), з арабської: Sultan (Herrscher, eine (mit Geld protzende) männliche Person, die sich vom anderen geschlecht besonders verwöhnen läßt), з російської: Towaritsch (Freund, Kumpel; drohend – Freundchen, "Früchtchen").

У результаті постійного спілкування в молодіжних угрупованнях виникають різні слова та звороти, якими в такому середовищі нерідко замінюються звичні назви речей і явищ. Для багатьох із них характерним є стале емоційно-експресивне забарвлення або оцінка: іронічність, зневажливість, жартівливість, схвальність, негативізм та ін. Такі жаргонізми нерідко використовуються як своєрідні синоніми у професійній лексиці й у побутово-розмовному мовленні. Поряд із цим у самому молодіжному жаргоні розвиваються синонімічні відношення й варіанти, заміщуючи різні старі слова та звороти. Найчастіше жаргонні слова виступають своєрідними вторинними назвами існуючих речей і явищ. Якщо студент часто говорить Uni (Universität), учень називає школу Penne (Schule), вчителя – Pauker (замість Lehrer), учня першого класу жартівливо називають Griffelfresser, а в солдатському середовищі напівпрезирливо кажуть про військового лікаря (Militärarzt) – Aspirinhengst, або солдатського кухаря замість Koch називають Küchenbullen – тож у такий спосіб мовці виражають своє ставлення до цих явищ, використовуючи їх у своєму звичному мовленнєвому середовищі. У цьому випадку ми маємо справу з використанням людьми запозиченої термінологічної лексики, різних спеціальних слів і мовних зворотів у своєму (переважно молодіжному) середовищі. Характерною рисою такої лексики є її рухливість, відносно швидка змінність актуальних варіантів, зникнення тих чи інших жаргонізмів, що найчастіше спостерігається в різних підліткових і молодіжних лексиконах як у німецькій, так і у будь-якій іншій мові. Поряд зі зміною мовної "моди", причиною таких явищ слід вважати соціальні процеси в самому суспільстві. Так, разом зі згасанням у молодіжному середовищі руху хіпі зникає і їх лексика, а нові смакові орієнтири у підлітковому середовищі змінюють слівця типу застарілого "залізко" й більш пізнього слова "клево" з іншим значенням на модне у молодіжному середовищі й семантично всеїдне слівце "прикольно". Необхідно також зазначити, що молодіжний жаргон не обходиться без того, щоби не включати до свого складу окремі арготизми, а інші жаргонні слова мають дуже розмиту семантику, хоча робиться це, найвірогідніше, у пошуках незвичних порівнянь, альтернативних номінацій, а не через прагнення "закритися" від оточуючих за допомогою "кодованих" слів та виразів. Так, ще в 70-ті роки в середовищі німецької молоді були популярні такі вирази, як steiler Zahn, дослівно – "крутий зуб", зі значенням "attraktives Mädchen" – "симпатична дівчина".

Тепер ці вирази майже зовсім забуті. Пор. також: Bonzenheber – Fahrstuhl – "ліфт зі зручностями для начальників, бонз".

Узагальнюючи сказане, слід підкреслити, що німецький молодіжний жаргон потрібно розглядати сьогодні як окремих соціолект, варіацію побутово-розмовної мови у множинній структурі німецької мови.

УДК 811.161.1'33

С. А. Матвєєва, Н. В. Фатєєва

### ВІРТУАЛЬНА КОМУНІКАЦІЯ В УМОВАХ «ІНФОРМАЦІЙНОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЇ»

Інформаційний і культурний вибух останніх років, розвиток нових інформаційних технологій, а також нові соціальні умови, що визначили вступ суспільства кінця ХХ століття до нової – *інформаційної* – стадії, привели до активізації та динамізації певних процесів у різних галузях життя й діяльності людини, зокрема й у комунікативно-мовленнєвій сфері. Ці зміни, у першу чергу, визначили злам і трансформацію не тільки процесів обміну інформацією в цілому, але й міжособистісної комунікації як однієї з основних її форм. Найбільш значущим наслідком подібної трансформації став перехід суспільства до нового етапу розвитку соціальної комунікації – комп'ютерного, або електронного, за якого зберігання, оброблення й передачі інформації найбільш повно та адекватно виконуються технічними засобами. «Прогресуюча активізація та глобалізація інформаційних процесів (засоби масової інформації, масова культура, глобальні інформаційні мережі тощо) у культурі протягом усього ХХ століття визначили визнання виняткової важливості інформаційних процесів для розвитку сучасного суспільства й зробили інформацію предметом не тільки наукового, але й філософського розгляду. Сучасна ситуація нерідко характеризується ... як «інформаційний вибух», «інформаційний бум», обробка інформації розглядається як основний вид діяльності в «постіндустріальному суспільстві», що формується, робляться спроби її філософського тлумачення й передбачення можливих шляхів розвитку «інформаційної цивілізації» [9, с. 158-159].

Одним із найяскравіших утілень результатів процесу інформатизації та ролі соціальної комунікації, що все зростає, став активний розвиток і поширення Інтернету. *Інтернет* – глобальна комп'ютерна інформаційна мережа, що перетворилась останнім часом на один із найбільш важливих і значних факторів розвитку соціального, економічного, культурного, політичного життя суспільства. Надзвичайно широке розповсюдження культури Інтернету, проникнення її в усі сфери життя вимагає детального вивчення цього феномена, а також розуміння його ролі в різних галузях комунікативної взаємодії. За останні роки Інтернет трансформувалась з виключно інформаційного середовища в *комунікативно-інформаційне*, надавши тим самим практично необмежені можливості для міжособистісного, міжкультурного спілкування в цій сфері, розширивши діапазон ознак і відкривши додаткові виміри людського спілкування в принципі. При цьому вже сьогодні очевидно, що процес спілкування в Інтернеті має низку відмітних особливостей, що спричинило формування деяких специфічних принципів організації інтернет-комунікації, а також обумовило поширення в цій комунікативній сфері унікальних за своєю природою та функціонуванням жанрових форм.

Розуміння специфіки комунікації, що представляє сьогодні не тільки вид соціальних взаємозв'язків у суспільстві, але й принцип організації соціального простору, тісно пов'язане з розумінням феномена інформації та інформаційних процесів у сучасному суспільстві. Соціальна динаміка останнього часу спричинила зміну *статусу інформації*, змісту й розуміння цієї категорії.

Термін «*інформація*» походить від латинського *informatio* – роз'яснення, освідомлення, ознайомлення, подання, виклад. Водночас поняття «інформація» досі є вкрай дискусійним. Дотепер не існує єдиного визначення, і поняття інформації головним чином уживається в двох основних значеннях: «1) будь-які відомості, дані, повідомлення, передані за допомогою сигналів; 2) зменшення невизначеності в результаті передачі відомостей, даних, повідомлень» [9, с. 156]. До середини ХХ століття поняття «інформація» застосовувалося тільки для визначення відомостей і повідомлень, які передаються людиною за допомогою знакових засобів; здатність до передачі інформації розглядалася як відмітна характеристика людини – розумного виду. Однак із розвитком науки й техніки поняття інформації стало застосовуватися й для характеристики процесів обміну сигналами в живій природі (сигнальна поведінка у тварин і рослин, генетична передача даних у клітинах тощо), а також у середовищі автоматизованих засобів.

Вирішальний вплив на розвиток досліджень у галузі інформації зробила поява засобів оброблення інформації (ЕОМ) і кібернетики – науки про зв'язок, керування та інформаційне оброблення. Саме в межах кібернетики виникла й одержала надзвичайно широке розповсюдження культура Інтернету.

Насамперед «*Інтернет* – це «мережа мереж», глобальна комп'ютерна мережа, що використовує стандартизовані протоколи (TCP/IP) і об'єднує більше 50 тис. мереж» [17, с. 258]. Наведене визначення серед багатьох існуючих належить до числа найбільш вузьких. За більш глобального підходу Інтернет розглядається як кіберпростір, що породжує кіберкультуру зі своїм способом думки, своєю мовою, своєю естетикою. Саме властивості інтернету-кіберпростору становлять особливий інтерес для вчених, які вивчають різні боки теорії комунікації: лінгвістів, психолінгвістів, психологів, філософів тощо.

Інтернет – глобальна комп'ютерна інформаційна мережа, що стала останнім часом одним з важливих і значних факторів розвитку суспільного, соціального, культурного, політичного життя людей. Надзвичайно широке розповсюдження культури Інтернету, проникнення її в усі сфери життя вимагає вивчення та розуміння цього феномена в різних його виявах.

Поняття «Інтернет» щільно ввійшло в життя сучасної людини, набуло масового поширення. Про це свідчать і дані лінгвістичних словників останнього часу: «Інтернет – сукупність мереж і технічних систем, а також створеного ними комунікативного простору» [20, с. 648]. «Глумачний словник російської мови кінця ХХ ст.», що відбив найбільш суттєві мовні зміни на межі ХХ – ХХІ ст. (насамперед у російській мові, але не тільки в ній), включає поняття, що цікавить нас (зі значком «зафіксовано вперше»): «Інтернет й ІнтерНет [англ. Inter й net мережа]. У інформатиці. Всесвітня інформаційна комп'ютерна мережа, що поєднує безліч некомерційних комп'ютерних мереж, які обмінюються інформацією один з одним» [21, с. 273].

Як явище суспільне, що існує в особливих формах соціальної взаємодії та має такі характеристики, як *системність, кумулятивність, знаковий характер, комунікативність*,

Інтернет визнається культурою, хоча й такою, що відрізняється безсумнівною своєрідністю. «Сьогодні Інтернет не тільки місце, де шукають інформацію, але й *простір особистого спілкування* й, що ще важливіше, *місце побудови співтовариства*. У мережі люди шукають і знаходять відкрите товариство, що дозволяє їм дістати доступ до відсутніх форм самовираження, спілкування й розвитку, що підтримує їх у русі до відкриття самих себе й навколишнього світу» (виділено мною – С.М.) [15]. Спілкування в Інтернеті, як й інші види контактів, впливає на процес взаємодії культур учасників, тобто на процес взаємних змін, впливів, обмін духовними, художніми, науковими досягненнями. Під *інтернет-комунікацією* розуміють «спілкування в мережі Інтернет, при якому створюється особлива модель реальності, що характеризується ефектом присутності людини в ній і яка дозволяє діяти з уявленими й реальними об'єктами» [1, с. 9].

Поява в 60-х роках комп'ютерних мереж знаменувало початок модифікації процесу людського спілкування, що триває й дотепер. Ці зміни викликали необхідність усебічного осмислення й вивчення, і вже в 70-ті роки американські фахівці проводять перші соціальні та гуманітарні дослідження особливостей комунікації за допомогою комп'ютера (J.C.R. Licklider, R. Taylor [23], H. Sackman [24]). На початку 90-х років подібні дослідження з'являються й у вітчизняній науці (на пострадянському просторі), що було обумовлено поступовим поширенням Інтернету та інших комп'ютерних мереж, а на початку 2000-х років гуманітарні й соціальні аспекти Інтернету усебічно досліджуються представниками різних наук (Л.Ю. Іванов [4], О.М. Галічкіна [2], Г.Н. Трофімова [22], Л.А. Капанадзе [5]).

Перші дослідження своєрідності інтернет-комунікаційних процесів носять переважно соціологічний характер: у них вказується на значні соціальні трансформації, що відбулися в суспільстві й спілкуванні людей з появою Інтернету (В.Ю. Нестеров [12], О.В. Мінаков [11], Н. Петрова [15]). Н. Петрова зазначає, що «Інтернет на сьогодні має соціальну функцію, яку не можуть реалізувати інші засоби масової комунікації. У різних своїх системах (сервер, телеконференція, чат, ICQ та ін.) вона створює великий простір для спілкування, поле для формування відносин, відмінних від прийнятих у реальному світі, обмеженому ритуалами й межами соціальних систем, культур і субкультур. Інтернет сприяє формуванню відкритого суспільства. Відкрите щодо форм поведінки, видів інформації, кількості й характеру учасників, часу існування співтовариств, активності кожного учасника співтовариств і часу його існування в співтоваристві. Усі перераховані вище складові мають найвищу гнучкість» [15]. Очевидно, що подібна соціальна, психологічна відкритість Інтернету дуже впливає на комунікативно-мовленнєві процеси, що протікають у ньому, а «соціальна спрямованість тексту втілюється у формі особистісно-орієнтованого спілкування» [20, с. 643].

*Комунікація* – ключове поняття більшості гуманітарних наук нашої епохи. Останнім часом роль комунікації в суспільстві значно збільшилася, що, у свою чергу, змінило й ставлення до неї. Інтенсивний розвиток засобів комунікації привів до того, що результативність практично всіх видів діяльності людини (професійної, соціальної тощо) виявилася багато в чому залежною від успішності його комунікативної діяльності. «Ні в жодному сторіччі не розвивалося стільки різноманітних дисциплін, пов'язаних із впливом людини на людину» [16, с. 13]. Як досить складний процес, об'єктивне розуміння якого може відбутися тільки при поєднанні різних граней цього явища, досліджуваних комплексом наукових дисциплін, комунікація стає об'єктом вивчення таких наук, як антропологія,

мистецтвознавство, педагогіка, історія, журналістика, право, філософія, політичні науки, психологія, соціологія й лінгвістика.

У перекладі з англійської слово «communication» означає «1) передача, повідомлення (думок, відомостей, новин тощо), інформація; поширення, передача; спілкування, зв'язок; 2) повідомлення, звістка, лист, послання; 3) зв'язок, повідомлення, комунікація; засіб зв'язку; комунікації, комунікаційні лінії; повідомлення, з'єднання» [14, с. 421]. Існує досить багато визначень процесу комунікації, які ґрунтуються на різних підходах до суті й характеру останньої та функціонують у різних наукових галузях. Так, у філософії комунікація – це «значеннєвий та ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії» [13, с. 497], у культурології – «процес взаємодії між суб'єктами соціокультурної діяльності (індивідами, групами, організаціями тощо) з метою передачі або обміну інформацією за допомогою прийнятих у цій культурі знакових систем (мов), прийомів і засобів їхнього використання» [9, с. 185]. Соціологія розглядає комунікацію як «опосередкована й доцільна взаємодія двох суб'єктів» [19, с. 24], «соціально обумовлений процес передачі й сприйняття інформації в умовах міжособистісного та масового спілкування на різних каналах за допомогою різних комунікативних засобів (вербальних, невербальних й інших)» [6, с. 9]. Найбільш розробленою (у зв'язку з природою самої комунікації) теорія комунікації представлена в психології, де під комунікацією розуміють «спілкування, передачу інформації за допомогою мови, мовлення або інших знакових систем у процесі міжособистісної взаємодії» [7, с. 76]. Значний внесок у розроблення поняття комунікації внесли «стикові» наукові галузі, що сформувалися в другій половині ХХ сторіччя, насамперед ті, у яких лінгвістичні явища й процеси були «переломлені» крізь призму гуманітарних наук, що тісно контактують з мовознавством: психології, соціології, філософії тощо. Наприклад, у психолінгвістиці комунікація розуміється як «процес взаємодії двох і більше мовних особистостей з метою передачі / одержання / обміну інформацією, тобто того або іншого впливу на співрозмовника, необхідного для здійснення спільної діяльності» [8, с. 172]. У соціолінгвістиці комунікація розглядається як один з аспектів соціальної взаємодії. Комунікація в лінгвістиці – це «спілкування, обмін думками, відомостями, ідеями тощо – специфічна форма взаємодії людей у процесі їхньої пізнавально-трудової діяльності» [10, с. 233], «процес інформаційного обміну: міжсуб'єктного, об'єктно-суб'єктного, об'єктно-суб'єктно-об'єктного – залежно від типу й способу одержання інформації» [18, с. 324], тобто комунікація, у якій переважає вербальний компонент, основним завданням якої є передача інформації.

Більшість дослідників вказують на досить значну специфічність інтернет-комунікації в порівнянні зі спілкуванням, що неопосередковане комп'ютером. Так, О. Долгополов відзначає, що «мережа не є безпосередньою копією реального життя, вона має свої функціональні домінанти, зокрема, такі, як зміна суб'єктно-об'єктних відносин, особливості мотивації користувачів, унесеність до процесів комунікації лише деяких соціальних груп, технологічні детермінанти комунікативної дії. Усі вони, так чи інакше, спричиняють зміни будь-якого об'єкта, який приходить в онлайн із оффлайна, а також характерні властивості тих явищ, які виникають безпосередньо в мережному просторі» [3].

Ці та інші особливості Інтернету дали змогу говорити про нього як про особливий вид комунікативного простору, основу якого складає синтез традиційних і специфічних законів комунікації.



Таким чином, найбільш важливі характеристики Інтернету як комунікативного середовища можна звести до таких:

- очевидна обумовленість соціальними факторами;
- особлива відкритість;
- інтерактивність;
- процесуальність;

розширення (порівняно до традиційного уявлення про комунікацію) діапазону каналів зв'язку й особлива їхня комплексна взаємодія.

Не змінюючи принципово суті комунікативного процесу, названі особливості водночас обумовлюють очевидну трансформацію окремих компонентів комунікативної взаємодії.

У спілкуванні, яке відбувається через комп'ютер, провідна роль зберігається за вербальною комунікацією. Водночас таке спілкування не завжди підпорядковується закономірностям, що збігаються із законами організації мовленнєвої взаємодії, оскільки процес комунікації в Інтернеті має такі характерні риси, як невизначеність, нечітка локалізація, а нерідко розірваність у просторі й у часі. У зв'язку з такою специфікою можна твердити про нові тенденції в організації текстів, що втілюють таку форму комунікації, однією з яких є зміна співвідношення вербальних і невербальних засобів передачі інформації, що веде, зокрема, до очевидного розширення можливостей більш значимого впливу невербальних засобів на змістоутворювання в межах тексту.

Таким чином, активізація й динамізація процесів у різних сферах життя та діяльності людини, зокрема й у користуванні мовою, які викликані інформаційним і, як наслідок, культурним вибухом останніх років, переходом від індустріального до інформаційного суспільства, знайшли своє відбиття й у сплеску комунікативної активності нового типу – спілкування, опосередкованого комп'ютером, що насамперед привело до закономірних перетворень і змін як у мові сучасного періоду, так і в різних наукових сферах, що осмислюють цей феномен. Інтернет як феномен культури ХХ-ХХІ століть, формуючи її особливу галузь, створив якісно інший соціально-культурний простір для комунікативної взаємодії та людей – кіберкультуру, перетворившись при цьому на один із дуже важливих і значних факторів розвитку суспільної, соціальної, культурної, політичної та інших сфер існування сучасного суспільства.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Асмус Н.Г. Особенности функционирования полилога в виртуальной среде / Н.Г. Асмус // Житниковские чтения: Диалог языков и культур в гуманистической парадигме: Материалы Международной научной конференции. – Челябинск, 2004. – С. 9–13.
2. Галичкина Е.Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале жанра компьютерных конференций): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / Е.Н. Галичкина. – Волгоград, 2001. – 19 с.
3. Долгополов А. Свойства и признаки объектов гуманитарного Интернета / А. Долгополов // <<http://www.relga.ru>>.
4. Иванов Л.Ю. Язык Интернета: заметки лингвиста / Л.Ю. Иванов // <<http://www.ivanoff.ru>>.

5. Капанадзе Л.А. На границе письменного и устного текста: структура и тенденции развития электронных жанров / Л.А. Капанадзе // *Голоса и смыслы. Избранные работы по русскому языку.* – М.: ВИНТИ, 2005. – С. 305-320.
6. Конецкая В.П. Социология коммуникации / В.П. Конецкая. – М.: МУБУ, 1997. – 304 с.
7. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. – Воронеж: МОДЕК, 1996. – 224 с.
8. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2001. – 270 с.
9. Культурология. XX век. Словарь. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 640 с.
10. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 2002. – 709 с.
11. Минаков А.В. Социально-психологические аспекты взаимодействия человека с глобальными компьютерными сетями (Интернет) / А.В. Минаков // Тезисы докладов международной конференции ИОЛ-99. – СПб., 1999. – С. 333.
12. Нестеров В. Карнавальная составляющая как один из факторов коммуникативного феномена чатов / В. Нестеров, Е. Нестерова // <<http://psynet.carfax.ru>>.
13. Новейший философский словарь. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом, 2001. – 1280 с.
14. Новый большой англо-русский словарь: в 3-х т. / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др. – М.: Рус. яз., 1993.
15. Петрова Н. Русский Интернет как открытое фольклорное общество / Н. Петрова // <<http://www.kida.ru>>.
16. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г. Почепцов. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2001. — 656 с.
17. Пройдаков Э.М. Англо-русский толковый словарь по вычислительной технике, Интернету и программированию / Э.М. Пройдаков, Л.А. Теплицкий. – М.: Русская Редакция, 2002. – 640 с.
18. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие / Е.А. Селиванова. – К.: Брама, 2004. – 336 с.
19. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2002. – 461 с.
20. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.
21. Толковый словарь русского языка конца XX века. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Складневской. – СПб.: Фолио-Пресс, 2000. – 700 с.
22. Трофимова Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России (функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты): Монография / Г.Н. Трофимова. – М.: РУДН, 2004. – 382 с.
23. Licklider J.C.R. The Computer as a Communication Device / J.C.R. Licklider, R. Taylor // *Science and Technology*, 1968. – P. 21-31.
24. Sackman H. The Information Utility and Social Choice / H. Sackman, N. Norman. – N.J.: AFIPS Press, Montvale, 1970. – 316 p.

### ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ЭКСПРЕССИВНО-РЕГУЛЯТИВНОЙ ФУНКЦИИ СЕМАНТИЧЕСКИХ ОККАЗИОНАЛИЗМОВ

Проблема функциональности семантических окказионализмов, соединяющих в себе узуальную форму с окказиональным значением, (далее СО) изучена недостаточно. Среди выделяемых функций СО менее всего проанализирована экспрессивно-регулятивная, что обуславливает **актуальность** выбранной проблемы.

В структуре прагматической доли окказионального значения экспрессивность, представленная *образностью, необычностью (нестандартностью) и новизной*, обеспечивает «не-нейтральность, деавтоматизм» восприятия потенциальным реципиентом СО за счет особой «выразительности, связанной с тем, что сигнал, передаваемый языковым выражением, усилен и тем самым выделен из общего потока» [12, с.7]. Представляется, что эффект экспрессивности СО реализуется благодаря *одновременному* наличию в семантической структуре инновации всех вышеперечисленных компонентов, однако степень их актуализации в рамках отдельного слова может варьироваться.

Наличие образности в значении СО обусловлено его семантической производностью, т.е. связью «исходного представления с обозначением вторичного наименования» [12, с. 24], в результате которой и возникают изучаемые инновации. Внедрение образа в структуры сознания реципиента обеспечивает понятность, доступность и запоминаемость единицы. По словам Н.Д. Арутюновой, «вторжение образа в зону понятий и эмоционально-оценочную сферу реципиента обладает мощным воздействием на сознание реципиента» [1, с. 150].

Ощущение необычности (нестандартности) в сознании реципиента возникает вследствие асимметрии (инконгруэнтности) между планом выражения и планом содержания. Инконгруэнтность СО реализует эффект неожиданности: форма слова проецирует одни экспектации в сознании реципиента, в то время как план содержания знака не соответствует им и требует от реципиента реализации новых стратегий по установлению значения.

Экспрессивные характеристики нового слова, по мнению В.И. Заботкиной, служат стимулом, побуждающим реципиента к участию в коммуникации, поскольку «введение нового слова заставляет слушающего помыслить о возможном значении слова, создает интеллектуальное напряжение, посредством которого слушающий (читающий) вовлекается в совместное когнитивное пространство широкого контекста» [7, с. 33].

Эффект новизны и оживления речи за счет указанных проявлений экспрессивности способен не только привлечь внимание адресата, и тем самым заинтересовать его в передаваемой информации. Предполагается, что за непосредственной реакцией (заинтересованность, заинтригованность) рецептора, вызванной экспрессивными свойствами окказионализма, последуют ответные действия индивида, отражающие его реакцию на саму полученную информацию: ее принятие, согласие с предлагаемой интерпретацией событий, оценкой и т.д. [10].

В современной когнитивно-дискурсивной парадигме регулятивная функция знака понимается как его способность регулировать сознание, картину мира человека [9]. Язык «предстает не как инструмент, используемый для коммуникации, а как орудие регуляции» [9, с. 12]. «Речь - это деятельность, сущность которой заключена в использовании языка с целью воздействия на собеседника» [11, с. 79]. На регуляцию, как основную цель

комунікації, указывав А.А. Леонтьев: «Комунікація не содержит ничего другого, кроме регуляції, следовательно «комунікативная функция является, по сути, функцией регуляції поведения» [8, с. 32]. Таким образом, регулятивная функция предстает неотъемлемой от экспрессивной, т.к. «использование языка - речи - в каждом случае не является нейтральным, то есть лишенным регулятивного эффекта [4, с. 134]», и рассматривается нами вместе с экспрессивной функцией.

Экспрессивность СО и связанную с ней регулятивность можно проследить на примере рекламного дискурса.

Рекламный текст - это особый вид делового текста, оповещающий потребителей о товарах и услугах, а также рассчитанный на то, чтобы вызвать желание у потребителей купить рекламируемый продукт или услугу. Базовой характеристикой рекламного текста является направленность на достижение коммерческих целей [3]. Реклама способствует достижению этих целей, оказывая коммуникативное имплицитное воздействие на целевую аудиторию: она актуализирует и удерживает объект в сознании адресатов; расширяет знания о нем, улучшает мнение адресатов о рекламируемом объекте; убеждает в его преимуществах; формирует и поддерживает заинтересованность в нем, сообщая о выгодах для адресатов и, тем самым, создавая предрасположенность к выбору данного объекта (Викентьев 2003). Поскольку «...функция рекламы - пропагандировать достоинства продукта таким образом, чтобы повысить его популярность» [2, с. 40-42], рекламисты пользуются разными способами привлечения внимания потребителей. Известный специалист по рекламе Д. Огилви утверждает, что ему известно 96 рекламных приёмов, включая аудио-визуальные (иллюстрации, видеоролик, музыкальный звукоряд и т.д.), языковые, а также текстовые (позиции) [5].

Наиболее важным в рекламном тексте является слоган, от которого часто зависит успех рекламной кампании, и для которого характерна лаконичная, сжатая, легко воспринимаемая, эффектная формулировка рекламной идеи. Именно этот текстовый отрезок несет эмоциональный смысл всей рекламной кампании, во многом формируя имидж товара и отношение потребителя к нему. Известно, что в среднем слоган запоминается в пять раз лучше, чем сами тексты; отсюда и особые требования к слогану, призванному выполнять тройную функцию: привлекать внимание, лаконично информировать и убеждать [5]. Эффективность слогана зависит от соблюдения определенных правил. Так, использование имени продукта способствует узнаваемости товара; минимум слов в слогане используется для передачи максимума информации; легко запоминающийся оригинальный девиз используется для выражения основной концепции рекламной кампании [2].

Одна из наиболее важных проблем рекламы - отбор информации о товаре и лексического способа ее репрезентации в слогане. Поскольку слоган является концентрированным выражением содержания рекламной кампании, то в него необходимо включать такие значимые единицы, которые могли бы наиболее полно отразить все потребительски важные сведения [3; 5]. Использование образных средств в рекламном слогане обусловлено существованием запрета в стилистике рекламного текста на абстрактные понятия: необходимо подбирать такие языковые средства, чтобы текст воздействовал на образно-чувственную сферу реципиента [6].

В качестве экспрессивно-регулятивного средства (с целью привлечения внимания реципиента и побуждения его к приобретению рекламируемого товара) в рекламе

используются СО разной морфологической принадлежности (выраженные существительным, прилагательным, глаголом). Проанализируем несколько примеров рекламных слоганов, в состав которых входят СО глаголы.

**PUNISH THE OIL. PAMPER YOUR PORES.** *Get rid of oil & save face. Pond's (Jane)* /о-значение «избавляться от жирности кожи»/;

**Milk your diet. Lose weight!** (Good Housing) /о-значение «включать в рацион больше молока»/;

**Kiss & Shell** *The latest wave in lip color-soft, infused with shine from mark. Drench lips in oceans of rich moisture and waves of brilliant color. This pocket-friendly cube contains high-shine glass and is available in 5 ad. Shades ([www.meetmark.com](http://www.meetmark.com))* /о-значение «поместить (помаду) в коробочку в виде ракушки»/;

*Never content to leave well enough alone, Lexus engineers also gave the ES suspension the ability to "read" the road. So that fissures, divots and bumps are continuously detected and interpreted, allowing the suspension to react accordingly. With AVS at your command, you can take on any road, indulge any mood. Whether the weekend or not.* (ad of LEXUS Entertainment Weekly) /о-значение - способность машины марки Lexus ES быть чувствительной к состоянию дороги/.

Специфическая роль образности состоит в том, что, благодаря ей, заполняются информационные лакуны в системе представлений человека. Эта тенденция берет свое начало в мозгу человека, стремящегося к целостности и законченности картины мира в системе представлений. Поэтому, когда необходимо вербализовать новый референт, подбирают образную единицу, чтобы «фрагментарное» стало частью «единого целого» [12].

Следует обратить внимание на то, что СО, представленные глаголом в форме императива, не только демонстрируют интегральные черты рекламируемого продукта, но непосредственно влияют на сознание реципиента, побуждая, приглашая его к действию.

Роль экспрессивных компонентов выявляется при анализе СО, выраженных акронимами, которые с побудительной целью используются в рекламных проспектах, открытках, брошюрах, закладках. СО-акронимы в сознании реципиента соотносятся с первичным образом, который, однако, вызывает реакцию «озадаченности», т.к. первичное - знакомое рецептору - значение является не тем, которое реализуется в контексте.

Так, при восприятии СО-акронима HEART в предложении *Brio wants a Girl with H E A R T* еще до восстановления лежащего в основе сокращения словосочетания в сознании реципиента возникает образ, ассоциируемый с узуальным значением лексемы *heart*. Образ единицы выступает опорой, которая ориентирует читателя в процессе установления значения. Ознакомление с контекстом дает возможность установить окказиональное значение. *Hard to believe, but it's time to begin our 12<sup>th</sup> annual Brio Girl search! Who knows - maybe you '11 be the next Brio Girl. Our 2006 Brio Girl is someone who desires to be the very best she can be - for herself and the Lord. She has to have a HEART: H eaven bound: The Brio Girl is a Christian.*

*E xpressive: The Brio Girl knows how to share her thoughts and faith through writing. A cademics: The Brio Girl is concerned about learning and doing well in school. R elational: The Brio Girl cares about relationships with family, friends and friends-to-be. Taking time for Jesus: The Brio Girl is actively growing in her faith (Brio).*



Необычность СО, принимающих форму акронима, реализуется за счет инконгруэнтности между формой, ассоциирующейся с узуальной лексемой и окказиональным значением, которое выясняется в результате интерпретации. Осознание конфликта между «ожидаемым» и «полученным» приводит к привлечению внимания читателя к инновации. В результате сопоставления двух сторон знака выясняется, что интенционал окказионального значения акронима и интенционал слова-прототипа не обнаруживают общих сем, в то время как в импликационале того и другого имеются общие признаки. На основе общих сем выстраивается интерпретация значения инновации. Приведем еще примеры:

*Sending an early "Valentine" to see if it will make it around the world by Feb. Nth.*

"For God so lo V ed the world,

That He g A ve

His on L y

Begott E n

So N

T hat whosever

Believeth I n

Him Should N ot perish,

But have E verlasting life." (The Brio Girl) /о-значение любовное послание Бога к человеку/.

Проанализированный материал дает возможность сделать вывод о том, что реализация экспрессивно-регулятивной функции СО направлена, прежде всего, на привлечение внимания потенциального рецептора за счет таких характеристик, как образность, новизна, необычность с предполагаемой дальнейшей регуляцией его поведения. Этот вывод объясняет тенденцию к размещению СО на «стратегически важных» дискурсивных позициях, которыми могут быть, например, заголовок публикации в периодическом издании, название рубрики или рекламный слоган.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика). Лингвистика и поэтика. -М. : Наука, 1979. - С. 147-174.
2. Батра Р. Рекламный менеджмент [Электронный ресурс], М. - 1999. Режим доступа: [http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl\\_scb2.cgi?KQlqrgst:1!y1qxy](http://www.glossary.ru/cgi-bin/gl_scb2.cgi?KQlqrgst:1!y1qxy)). - Загл. с экрана.
3. Бацевич Ф. С. Основы комунікативної лінгвістики : [підручник] - К. : ВЦ "Академія", 2004. - 344 с.
4. Блакар Р. М. Язык как инструмент социальной власти. Язык и моделирование социального взаимодействия : сб. науч. тр. - М. : Наука, 1987. - С. 88-125.
5. Викентьев И. Л. Приемы рекламы: Методика для рекламодателей и рекламистов. Новосибирск: ЦЭРИС, 2003. - 280 с.
6. Джугенхаймер Д.У. Основы рекламного дела: учебник: пер. с англ. - Самара, 1996. - 479 с.
7. Заботкина В. И. Семантика и прагматика нового слова (на материале английского языка): автореф. дис. на соискание уч. степени, докт. филол. наук : 10.02.04 "Германские языки". М., 1991. - 40 с.

8. Леонтьев А. А. Психолінгвістическіє єдності і порождение речевого высказывания. - М.: Наука, 1968. - 306 с.
9. Мартинюк А. П. Конструювання тендеру в англomовному дискурсі / [монографія]. - Харків : Константа, 2004. - 292 с.
10. Ребрий А. В. Окказионализмы в современном английском языке (структурно-функциональный анализ) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.04 «Германские языки». - Харьков, 1997 - 18 с.
11. Рудяков А. Н. Язык или почему люди говорят (опыт функционального определения естественного языка). - К.: Грамота, 2004. - 224 с.
12. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и прагматике. Механизмы экспрессивной окраски языковых единиц. Человеческий фактор в языке: языковые механизмы экспрессивности. Москва: Наука, 1991. - С. 36-66.

УДК 811.161

*О. Р. Петренко*

### ОНІМНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ УКРАЇНСЬКИХ КОЛЯДОК

**Актуальність** розвідки визначається скерованістю сучасних лінгвістичних студій на дослідження мовних особливостей субстратних впливових текстів (див. праці Т.Ковалевської, Н.Кутузи, В.Різуна, І.Черепанової та ін.), до яких щонайперше уналежнюють фольклористику, зокрема й колядкові пісні [4; 5; 6], проаналізовані в цьому аспекті переважно на фонетичному рівні [1; 2]. Проте лексико-семантичний шар мови колядок, а в його межах – онімний простір як потужний складник мовної тканини фольклору в цілому [3] ще не ставали предметом аналізу, що увиразнює актуальність пропонованої статті.

**Матеріалом** статті виступають онімні одиниці колядок загальною кількістю понад 100 одиниць, дібрані зі збірника українських колядкових текстів [9]. **Мета** статті – виокремити та проаналізувати оніми колядкової мови з огляду на їхню типологію та впливову специфіку.

Н.С. Колесник зазначає, що оніми, засвідчені українським фольклором, тривалий час залишалися поза увагою дослідників, хоч розуміння важливості їх вивчення з'явилося доволі давно. Незважаючи на це, на кінець ХХ століття ономастикон української народної творчості все ще перебуває поза серйозною увагою дослідників. Але в той же час фольклорна ономастика являє собою окремий напрям ономастичних досліджень і потребує спеціальної лінгвістичної уваги [8, с. 2–3]. Магічна функція, яку первісно виконували всі жанри обрядового фольклору, сформувала й особливе сприйняття власного імені та його вживання [8, с. 14].

Оскільки фольклорний твір – це кожного разу творче відтворення, а до певної міри й перетворення первісного тексту з урахуванням часу, території, особистості нового виконавця, то, відповідно, ономастикон фольклорного твору – це майже щоразу новий, суголосний часові й діалектному середовищу набір імен. Н.С. Колесник у цьому аспекті відзначає, що частину фольклорних найменувань становлять оніми культурно значимі, осмислені, усвідомлені, емоційно пережиті народом, оніми-символообрази, оніми-концепти [8, с. 68], що визначає їхню впливову насиченість і природну сугестогенність (див. і праці О.Карпенко, Т.Ковалевської та ін.). Цілком природно, що центральними онімами колядкових

текстів виступають власні імена божественних осіб – персонажів творів цього жанру, тобто теоніми: *Ісус Христос*, *Марія*.

Аналіз онімів українських колядкових текстів здійснено за матеріалом збірки «Коляди і щедрівки на Різдво Христове і Богоявлення з додатком пісень страстних, воскресних і інших пісень церковних» [9], вибір якої мотивований тим, що вона є відносно давньою і не позначеною радянською редакцією (на тенденційність і редагування фольклорних записів радянського періоду неодноразово вказували дослідники – див.[8]). В онімному просторі перших 20-ти колядок досліджуваної збірки найбільш значущі, максимально сакральні імена виступають водночас і найчастотнішими, як-от теоніми *Христос* і *Марія* (що мають і найбільшу кількість заміників), топонім *Вифлеєм*. Найчастотніше згадування саме цих онімів цілком умотивоване логікою описуваних колядковими текстами подій: колядки оспівують народження Христа Марією у Вифлеємі. Менш частотними є найменування земного чоловіка Марії *Йосиф* та Ісусового ворога *Ірод*. Як імена епізодичних персонажів виступають антропоніми на позначення перших людей *Адам* і *Єва*, так само епізодичним є топонім *Єгипет*. Язичницьку символіку, поборювану християнством, утілюють теонім *Діана* й урбанонім *Єфез* (Ефес на території сучасної Туреччини) – місце культу язичницької богині.

У наступних 20 піснях досліджуваного збірника онімна динаміка практично не змінюється: *Христос* (37), *Марія* (17), *Ірод* (16), *Вифлеєм* (14), *Йосиф* (9), *Ісус* (8), *Давид* (4), *Едем* (4), *Персида* (4), *Рахиль* (3), *Гавриїл* (2), *Емануїл* (2), *Ісус Христос* (2), *Назарет* (2), *Валаам*, *Єгипет*, *Йордань*, *Україна*, *Юдея*.

На місці антропонімів у колядковому тексті нерідко виступають їхні заміники (субститути), наприклад, *Син Божий*, *Божя Дитинка*, *Слово-Бог*, *Слово*, *Дитя*, *Дитятко*, *Дитина*, *Младенець*, *Маленький*, *Новонароджений*, *Первенець*, *Юнець*, *Чадо*, *Отрочатко*, *Ягнятко*, *Цар*, *Король*, *Владар*, *Владика*, *Пастир*, *Творець*, *Предвічний*, *Спаситель*, *Відкупитель*, *Видавитель*, *Створитель*, *Учитель*, *Мессія*, *Спас*, *Богочоловік*, *Гість*, *Скарб*, *Лелійка*, *Убогий*, *Терпінє*, *Зірничка*, *Він*, *Ти* замість *Ісус Христос*, *Діва*, *Дівця*, *Ягниця*, *Пречиста*, *Мати*, *Панна*, *Цариця*, *Чиста Лелія* замість *Марія*, *Прамати*, *жена* замість *Єва*. Згадані заміники ілюструють потужну онімну стилістику, що підсилюється вживанням великої літери. Загалом можна зробити висновок про те, що в українських колядкових текстах цілком реалізується пов'язаний із мовною сугестією відомий принцип магічного мислення, згідно з яким часте вживання сакрального слова (загальної або власної назви чи навіть звукосполучення, пор. давньоіндійські мантри) максимально підсилює його магічний ефект. Окремим випадком реалізації такого принципу є вживання в текстах колядак сакральних онімів, передусім численних найменувань *Христа* і *Марії*.

Отже, аналіз онімного простору української колядкової мови визначає найактуальніші лексеми, кількісна та семантична кваліфікація яких увиразнює їхню роль у впливових контекстах фольклорного жанру та акцентує на необхідності якнайдетальнішого вивчення таких дискурсів з огляду на їх гармонізувальну роль.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Берковець В.В. Монотон як тип ритмічної структури українських народних замовлянь лікувального характеру та його сугестивний вплив // Мова та історія. – К., 1996. – Вип. 18. – С. 3–4.

2. Болтаева С.В. Ритмическая организация суггестивного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. – Екатеринбург, 2003. – 24 с.
3. Жайворонок В.В. Символіка імені в контексті етнокультури / Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. – 2001. – Вип. 5. – С. 106 – 115.
4. Задорожний В. Еволюція народної релігійної колядки в Новітній час // Народна творчість та етнографія. – 2004. – № 1–2. – С. 69–76.
5. Карпенко Ю.О. Українська ментальність: палеолінгвістичне декодування /П/. Бог // Волинь-Житомирщина: Історико-філологічний збірник з регіональних проблем. – Житомир, 2003. – № 10. – С. 162–170.
6. Китова С. Симфонія кольорів у лексиці колядок і щедрівок (Колір у системі художніх засобів українських пісень різдвяного циклу) // Народна творчість та етнографія. – 2004. – № 1. – С. 22 – 25.
7. Ковалевська Т.Ю. Комунікативні аспекти нейролінгвістичного програмування: Монографія. – Одеса: Астропринт, 2008. – 324с.
8. Колесник Н.С. Особливі імена в українських народних обрядових піснях / Наталія Степанівна Колесник: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 1998. – 22 с.
9. Коляди і щедрівки на Різдво Христове і Богоявлення з додатком пісень страстних, воскресних і інших пісень церковних. – Джерсі Сіті: Свобода, 1927. – 96 с.

УДК 811.111'42

*Н. В. Поневчинська*

### **КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ СТВОРЕННЯ ТЕКСТУ ЕПІГРАМИ**

**(на матеріалі англійської епіграми XVI – XIX ст. з тематикою «doctors»)**

Епіграма займає помітне місце в історії розвитку англійської літератури. Епіграма як вид сатиричної поезії являє собою короткий сатиричний вірш, який зазвичай висміює яку-небудь особу або суспільне явище (переклад наш - Н.П.) [4, с.467]. Особливістю кращих англійських епіграм є те, що вони не тільки висміювали той чи інший недолік, але при всій своїй короткості ще й створювали образ людини певного типу (переклад наш - Н.П.) [1, с.15]. Нашу увагу привернула наявність значної кількості епіграм медичної тематики, в яких створено сатиричний образ англійського лікаря.

Актуальність теми виступу зумовлюється необхідністю лінгвістичного дослідження тексту епіграми в когнітивній парадигмі з метою вивчення механізмів створення тексту, який можна віднести до жанру епіграми, тобто тексту, в якому комічне проявляється у вигляді сатири.

Метою даної доповіді є опис за допомогою фреймового моделювання когнітивного механізму створення сатиричного забарвлення тексту епіграми.

Матеріалом дослідження є 26 різних за обсягом текстів англійської епіграми XVI – XIX сторіччя, об'єднаних в тематичну групу «doctors».

Методика дослідження передбачає три етапи:

1. Побудова мережевої моделі концепту «doctor», спираючись на словникові дефініції.

2. Побудова мережевої моделі концепту «doctor», спираючись на дані, які отримані з текстів епіграм.

3. Зіставлення отриманих моделей та аналіз відмінностей.

На базі отриманих при аналізі висновків можна зробити припущення, що закономірність відмінностей між мережевою моделлю концепту «doctor», побудованої спираючись на словникові дефініції, та мережевою моделлю концепту «doctor», побудованої, спираючись на дані, які отримані з текстів епіграм, свідчить, що при створення тексту епіграми діють певні когнітивні операції, які призводять до змін в наповненні схем.

Домінантним концептом в епіграмах тематичної групи «doctors» є концепт «doctor». Побудуємо за методикою, яку запропонувала Жаботинська С. А. [2], [3] мережеву модель концепту «doctor», спираючись на словникові дані, які були отриманні з словників Collins English Dictionary Online [5], Longman English Dictionary Online [8], Oxford Dictionaries Online-English Dictionary and Language Reference [9], The Free Dictionary [10], Wikipedia, the free encyclopedia [11]. Процедура побудови мережевої моделі передбачає використання пропозиційних сем – пропозиційних структур найвищого рівня абстракції [3, с.257]. Мережева модель концепту «doctor» включає предметний, акціональний, посесивний, таксономічний та компаративний фрейми.

Предметний фрейм концепту «doctor» складається з квантативної схеми—«хтось (a doctor) є таким (a person licensed to practical medicine [5])»; та локативної схеми—«хтось (a doctor) є там-місце (in hospital, in a sick-room, in a doctor's consulting room).

Акціональний фрейм: схема - каузації —«хтось-каузат (a professor, an instructor, a doctor) робить (instructs) когось - фактитив (a would-be-doctor) там-місце (university, medical college) за допомогою (occupational training, skills training); схема-контакта – (a) «хтось-агенс (a sick, a patient) діє (seeks medical attention, comes to see a doctor; consults a doctor) на когось-пацієнс (a doctor); (б) «хтось-агенс (a doctor) діє на декого-пацієнс (a sick, a patient) з метою (treatment, consultation); (в) «хтось-агенс (a doctor) діє (treats) на когось-афектив (a sick, a patient)»; схема стану/процесу «хтось-агенс (a doctor) діє (examines, treats, consults)».

Посесивний фрейм: схема партитивності – «хтось-ціле (a doctor) має щось-частину (detailed knowledge of the academic disciplines (such as anatomy and physiology) underlying diseases and their treatment—the science of medicine—and also a decent competence in its applied practice—the art or craft of medicine) [11]; схема інклюзивності – «дещо-контейнер (Royal Medical Society) [10] має (unites) декого-зміст (a doctor)»; схема власності – «хтось-власник (a doctor) має (has) дещо-власність (a medical licence)».

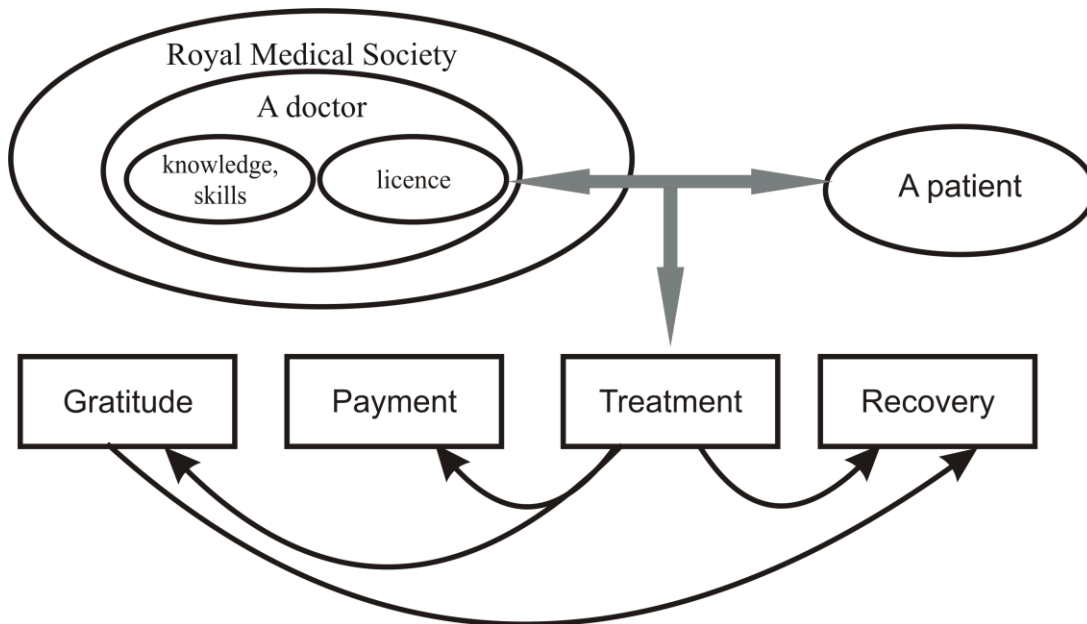
Таксономічний фрейм: схема класифікації – «дехто-ідентифікатив/вид (a surgeon, an ophthalmologist, a dentist) є дехто-класифікатор/рід-вид (a doctor) є дехто-класифікатор/рід (a kind of professional occupation)»; схема специфікації: дехто-ідентифікатив (a doctor) є дехто-специфікатор (a local doctor, a military doctor, a family doctor)».

Компаративний фрейм: подібність, що є підставою концептуальної метафори «хтось-компаратив (a doctor) є начебто дещо-корелят (recuperation, convalescence, recovery)».

Мережева модель концепту «doctor», яка базується на об'єднанні, у нашому випадку частковому, найбільш важливих фреймів: предметного, акціонального, посесивного, компаративного може бути представлена в такому вигляді (схема 1). Дані, які представлені в таксономічному фреймі не несуть в собі інформацію релевантну для даного дослідження (нас



цікавить концепт як такий, а не його класифікаційні властивості), тому вони не включені в модель.



**Схема 1. Мережева модель концепту (на матеріалі словникових дефініцій)**

Акціональний фрейм «хтось-агента (a doctor) діє на декого-пацієнта (a sick, a patient) з метою (treatment, consultation) може також бути розгорнутим у сценарій «Відвідування лікарем хворого». Поверхнево – семантичний фрейм цього сценарію може бути представлений наступною схемою: [a sick] comes to [a doctor] reason [an illness] aim [receiving treatment] result of interaction [recovery].

Спираючись на фактичний матеріал побудуємо мережеву модель концепту «doctor». Предметний фрейм: квантативна схема – «хтось (a doctor) є таким (the greatest dunce)» [6, с.115], (a couple of Quacks)» [6, с.117], (sudden death) [6, с.120]; локативна схема вербалізована із застосуванням власних імен, наприклад, «хтось (Doctor Squill) є там-місце (Ponder's End) [6, с.124]; «хтось (a doctor) є там-місце (at Highgate) [6, с.124].

Акціональний фрейм: схема-контакту – (а) «хтось-агент (the king, George the Fourth's, people) діє (employ'd, comes) на когось-пацієнта (the doctors, Willis, Heberden, Baillie, me) [6, с. 117]; (б) «хтось-агент (three doctors) діє (met in consultation) на декого-пацієнта (a patient) з метою (for their own, not patients' good) [6, с.121]; (в) «хтось-агент (Cade) діє (had slain) на когось-афектив (ten thousand men) [6, с.120]»; схема стану/процесу «хтось-агент (a worm-doctor) діє (proclaims his skills, boasts) [6, с. 121]».

Посесивний фрейм: схема партитивності – «хтось-ціле (a doctor) має щось-частину (want of skill) [6, с.121]».

Таксономічний фрейм: схема класифікації – «дехто-ідентифікатив/вид (Cade) є дехто-класифікатор/рід-вид (a doctor who died from using his own recipe) [6, с. 120].

Компаративний фрейм: подібність, що є підставою концептуальної метафори «хтось-компаратив (a famous physician) є начебто дещо-коррелят (sudden death)» [6, с. 120].

Поверхнево – семантичний фрейм сценарію «Відвідування лікарем хворого» може бути представлений наступною схемою: [a doctor] comes to [a sick] reason [an illness] aim [receiving money] result of interaction [death of the patient].

Зіставлення моделей виявляє відмінності між наповненням схем моделей на рівні всіх фреймів мережевої моделі. Якісна різниця наповнення моделі концепту, яка побудована, спираючись на словникові дефініції, та моделі концепту, яка побудована, спираючись на дані, які отримані з текстів епіграм, полягає в зміні оцінного компоненту значення. Ці зміни можуть бути обумовлені дією когнітивних операцій в свідомості автора під час створення тексту епіграм. Р. Лангакер виділяє чотири когнітивні операції: специфікація – *specificity*, фокусування – *focusing*, висвітчування – *prominence* та перспективізація – *perspective* [7, с. 55]. Простежимо, як ці когнітивні операції проявляються під час створення тексту епіграми.

Текст епіграми може розглядатися як «*a highly specific expression describes a situation in fine-grained detail, with high resolution*» (вельми специфічний вираз, який описує ситуацію дрібних подробицях з високою роздільністю (переклад наш – Н.П.) [7, с. 55]. Когнітивна операція специфікації проявляється в детальному опису сценарію:

On Dr. Lettson, by Himself  
When people's ill, they comes to I,  
I phycics, bleeds, and sweats 'em;  
Sometimes they live, sometimes they die.  
What's that to I? I lets 'em. [6 с. 117].

В наведеному прикладі текст епіграма містить, зокрема, ім'я лікаря, описані основні медичні процедури та результат, до яких вони можуть призвести, – одужання або смерті хворого, філософське ставлення лікаря до неминувлого (What's that to I? I lets 'em). Таке детальне відображення процесу взаємодії між лікарем та хворим, надає сатиричне забарвлення тексту.

Процес фокусування є «*the selection of conceptual content for linguistic presentation, as well as its arrangement into what can broadly be described (metaphorically) as foreground vs. Background*» (вибір концептуального змісту для лінгвістичної презентації та організації її в порядку, який можна широко описати (метафорично) як передній план та задній план (переклад наш – Н.П.)» [7, с. 57]. Фокусування як когнітивна операція є основою побудови сатиричного забарвлення, яке вербально реалізоване шляхом зміщення акцентів з процесу лікування хворого з метою одужання на процес отримання від хворому грошей:

They write then (as 't was fit they shou'd)  
But for their own, not patients' good.  
Consulting wisely (don't mistake, sir)  
Not what to give, but what to take, sir [6, с. 121].

Когнітивна операція висвітлення полягає в контрастному протиставленні наповнення концепту, виходячи з словникових дефініцій, наповненню, яке реалізує концепт в контексті. Наприклад,

The king emloy'd three doctors daily,  
...  
But doubtful which most sure to kill is,  
Baillie, Heberden, or Willis [6, с. 117].

В наведеному прикладі наявне протиставлення уявлення про лікаря як рятівника та лікаря як вбивці. Ця нетипова іпостась лікаря є основою створення сатиричного тексту.

Четверта операція, за допомогою якої може бути створене сатиричне наповнення тексту епіграми, має назву перспективізація. Ця когнітивна операція є «*the viewing arrangement, the*

most obvious aspect of which is the vantage point assumed. Under the rubric of perspective I also consider dynamicity, pertaining to how a conceptualization unfolds through processing time (аранжування огляду, найбільш очевидний аспект якого-це точка обзору, яку ви обираєте. В рамках цієї рубрики я також розглядаю динаміку, яка має відношення до розгортання концептуалізації в часовому просторі (переклад наш – Н.П.)» [7, с 73].

Когнітивна операція перспективізації може бути застосована для створення тексту, який ґрунтується на протиставленні дій, які розгортаються в двох часових пластах. Наприклад:

On Doctors and The Undertakers.

At Highgate, be salubrious air,

Had thriven butchers, bakers;

But since a doctor settled there,

None thrive but undertakers [6, с. 123].

Сатиричність створюється за допомогою контрасту в двох планах: квітучого минулого (Had thriven butchers, bakers) та часу процвітання трунарів (None thrive but undertakers); людей, які займаються різними професіями butchers, bakers, з одного боку, та undertakers, з іншого. Концепт «doctor» в цьому контексті виступає у новому значенні – як засіб забезпечення трунарів роботою, тобто квантативна схема має наповнення: – «хтось (a doctor) є таким (ignorant, incompetent, killing)».

Проведений аналіз текстів епіграм дозволяє нам зробити наступні висновки:

1. Зміна наповнення схем предметного, акціонального, посесивного, таксономічного та компаративного фреймів є основним когнітивним механізмом створення епіграми як виду сатиричної поезії.

2. Процедура створення сатиричного забарвлення тексту епіграм може бути пояснена за допомогою виділених Р. Лангакером чотирьох когнітивних операцій: специфікація, фокусування, висвічування та перспективізація.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Английская классическая эпиграмма /Сост. О. Лозовецкого; Вступ. ст. и примеч. А. Аникста. – М.: Художественная литература, 1987. – 327 с.
2. Жаботинська С.А. Посесивна конструкція і концептуальні трансформи/ С. А. Жаботинська // Мова. Людина. Світ: До 70-річчя проф. М.П. Кочерга на. 36. Наукових статей / Під ред. Тараненка О.О. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2006. – С. 178-192.
3. Жаботинская С.А. Концепт / домен: матричная и сетевая модели/ С. А. Жаботинская // Культура народов Причерноморья. – 2009.– № 168. – Т. 1. – С. 254-259.
4. Словарь литературоведческих терминов/ред.-сост.: Л.И. Тимофеев, С.В. Тураев. – М. : Просвещение, 1974. – 509 с.
5. Collins English Dictionary Online [Електронний ресурс].–Режим доступу: <http://www.collinslanguage.com>
6. English Epigrams./Selected and arranged with introduction, notes, and notices of the epigrammatists by W. Davenport Adams. –London: George Routledge and Sons. – 1878–422p.
7. Langacker R.W. Cognitive Grammar. A basic introduction/ Ronald W. Langacker. – New York: Oxford University Press. – 2008–562p.
8. Longman English Dictionary Online [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.ldoonline.com>

9. Oxford Dictionaries Online-English Dictionary and Language Reference. [Електронний ресурс].– Режим доступу <http://oxforddictionaries.com>
10. The Free Dictionary [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://encyclopedia.thefreedictionary.com>
11. Wikipedia, the free encyclopedia [Електронний ресурс].–Режим доступу: [http://en.wikipedia.org/wiki/Main\\_Page](http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page)

УДК 81.111-26

О. В. Татаровська

### ТРАДИЦІ ДОСЛІДЖЕННЯ МНОЖИННОГО ЗАПЕРЕЧЕННЯ В АНГЛІЙСЬКІЙ МОВІ

Система полярності англійської мови та способи вираження заперечення викликають зацікавлення в останнє десятиріччя. Однак, існують певні ділянки в цій сфері, що заслуговують глибшого вивчення. Однією з них є множинне заперечення. Множинне заперечення передбачає присутність більш, ніж одного заперечення у певному реченні. Існують речення з двома запереченнями, які називають подвійно-заперечними (*I couldn't see nothing*; *She is not an unattractive woman*), або ж з більше, ніж двома (*I couldn't see nothing nowhere*). Особливий лінгвістичний інтерес, надзвичайна синтаксична та семантична різноманітність таких типів конструкцій у сучасній англійській мові, а також відсутність корпусу праць у цій сфері зумовлюють проведення такого дослідження, в якому буде проаналізовано конкретні сучасні дані усної та письмової англійської мови.

*Множинне* заперечення є розповсюдженим явищем в багатьох європейських мовах. Такі структури є часто вживаними в слов'янських та романських мовах. Однак, множинне заперечення не присутнє в данській, німецькій, голландській, ісландській та шведській. Дослідження історичного розвитку англійської мови показують, що множинне заперечення було присутнім у давньо-, середньоанглійській, а також на ранньому етапі розвитку сучасної англійської мови. Дана особливість еволюції англійської часто згадується фахівцями з цього питання. Найпомітнішою рисою розвитку англійських заперечних речень є те, що множинне заперечення вже фіксувалося в давньо- та середньо англійській, згодом поступилося одиничному запереченню з XVIII ст.

Історичні лінгвісти (Ф. Остін, Ч. Барбер, Т. Неваляйнен чи ж М. Рісаннен) [1], [4], [5], [7] прийшли до думки, що множинне заперечення почало виходити з ужитку в 17 сторіччі, а згодом стало ненормативним. Зауважимо, що до того часу два чи більше заперечних слова використовувалися у заперечних реченнях, і причому вони не скасовували значення одне одного а, навпаки, підсилювали його; інакше кажучи, що більше було заперечень, то емоційнішим було речення. М. Рісаннен навіть згадує, що множинне заперечення стосувалося певних видів текстів [7]. Так, у 15 та 16 століттях подвійне заперечення практично не вживалося у правничих текстах, оскільки недвозначність та ясність висловлень є визначальними у цьому дискурсі.

На думку Баула та Кейбла, у 18 сторіччі запанувала тенденція обмежити англійську певними правилами, позбутися слабких боків та неточностей [5]. Словник Джонсона (1755) та світова праця „*Proposal for Correcting, Improving and Ascertaining the English Tongue*” (1712) [5] разом із першими ґрунтовними граматиками (наприклад Прістлі (1761) та Лоуса

(1762) [5], безсумнівно відповідають цим прескриптивістським принципам, котрі, як вже було згадано вище, головним чином стосуються як встановлення стандартів правильного вживання мови, так і впровадження вдосконалень в мову. Лоус згадує поняття подвійного заперечення. Зокрема, його *правило 16* стверджує, що „два заперечення в англійській ліквідовують один одного, або ж є еквівалентними до ствердження” [6]. Як бачимо з цієї цитати, мову почали вивчати у світлі логіки та резону. Як наслідок, множинним запереченням почали нехтувати, бо воно суперечить правилам логіки, відповідно до яких два заперечних припущення чи пропозиції радше стверджують, ніж заперечують. А. Партрідж погоджується із цією думкою, вважаючи, що „спроба уникати незначної кількості заперечних структур була впроваджена схоластами та логіками” [9].

Ще одним фактором, що спричинив відхід від множинного заперечення є надзвичайний інтерес, що зростав на той час в академічних колах до спроби пристосувати англійську до взірця латинської граматичної системи. А. Губель пояснює це так: «У 17 сторіччі множинне заперечення почало виходити з ужитку освічених людей. Чинником його поступового зникнення був вплив класичної літературної латинської мови. Той факт, що Цицерон та Цезар не вживали подвійних заперечень у своїх найпатетичніших висловленнях, багато важив для тих, хто намагався говорити та писати правильно» [6, с. 282 – 284].

Незважаючи на вплив прескриптивізму, залишається незрозумілим, чому множинне заперечення залишилось можливим і граматично правильним в інших мовах, таких як іспанська, португальська, італійська, французька, лінгвістичні академії яких не менше переймалися правильним вживанням мови та застосовували до мови прескриптивістський підхід.

Вищезгаданий прескриптивістський підхід та паралелі, що проводилися між логікою та мовою щодо вживання подвійного заперечення, суперечать позиції сучасних лінгвістів, таких як Д. Крістал чи Брайсон. Їм важко уявити, чому такою граматичною конструкцією нехтують в сучасній англійській. В той самий час таке заперечення є дуже поширеним у ненормативній мові англомовних країн у світі. Ці лінгвісти навіть ставлять під сумнів принципи логіки, якими виправдовують відмову від множинного заперечення, наводячи безліч його прикладів у стандартних варіантах багатьох сучасних мов. Ба, більше, коли дитина опановує рідну англійську мову, вона обов’язково проходить стадію спонтанного вживання таких конструкцій (*I don't want it no more; He not got no dollies*). Це відбувається незалежно від ставлення лінгвістів до цих множинних заперечних конструкцій. Отож, існування цих конструкцій вказує на те, що правило логіки „два заперечення утворюють ствердження” здається не має жодного внутрішнього ментального відповідника й не має підґрунтя, бо не вживається дітьми у спонтанному мовленні [3] та [8].

Різноманітні дослідження про вираження заперечення у декількох ненормативних варіантах англійської також звертають увагу на множинні заперечні структури. Наприклад, Д. Крістал зауважив існування потрійних та почотвірних заперечних структур у розмовній англійській у Фарнворті (муніципальному населеному пункті, що на північ від Манчестера) [8]. П. Традгілл також згадує, що багато ненормативних діалектів британського варіанту англійської, наприклад Кокні, зберегли старі заперечні форми; можна натрапити на такі вирази, як: *I don't want no dinner* [2]. Врешті-решт, У. Лабов [4] та Дж. Бауг [5], серед іншого, детально пояснюють вживання множинного заперечення серед темношкірих британців. Наведемо декілька цікавих прикладів з їхніх досліджень: *It ain't no cat can't get in no coop*;



Back in them times, there *ain't no* kid around that *ain't-wasn't* even thinkin' about smokin' *no* refers; It *ain't no way no* girl *can't* wear *no* platforms to *no* amusement park [52].

Для того, щоб завершити цей огляд, звернімося до праці Д. Байбера *'Longman Grammar'*. Він, разом із співавторами, присвячує декілька сторінок корпусної граматики вивченню множинного заперечення. Розрізняє синтаксично *залежне* і *незалежне* множинне заперечення. Що стосується залежного заперечення, заперечні форми мають ту ж саму структуру, щоб передати єдине значення: *they didn't say nothing*. В незалежному множинному запереченні вони мають незалежну заперечну силу: *It's not uncommon; We can't not say it* [57]. Аналіз двох вищезгаданих підтипів множинного заперечення може слугувати матеріалом наступних досліджень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Austin, F. 1984. Double negatives in the eighteenth century. *English historical linguistics: Studies in development* (CECTAL (The Centre of English cultural tradition and language) Conference papers series 3), eds. Norman F. Blake, and Jones, Charles, 138-148. Sheffield: University of Sheffield.
2. Baugh, Albert C. And Cable, Thomas. 1997. (4<sup>th</sup> edn.). *A history of the English language*. London: Routledge.
3. Baugh, Albert C. And Cable, Thomas. 1997. (4<sup>th</sup> edn.). *A history of the English language*. London: Routledge.
4. Barber, Charles. 1993. *The English language. A historical introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Barber, Charles. 1997. (2<sup>nd</sup> edn.). *Early modern English*. London: André Deutsch.
6. Hubbell, Allan F. 1963. Multiple negation. *Essays on language and usage*, eds. L. Dean and Wilson, K. 282-284. New York: Oxford University Press.
7. Nevalainen, Terttu. 1998. Social mobility and the decline of multiple negation in Early Modern English. *Advances in English historical linguistics* (1996). (Trends in linguistics studies and monographs 122.), eds. Jacek Fisiak and Marcin Krygier, 263-91. Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
8. Partridge, E. ed. 1937. *A dictionary of slang and unconventional English*. London, Routledge and Sons Limited.
9. Partridge, Eric. 1991. *A dictionary of slang and conventional English*. London: Routledge.

УДК 81'367.625

Т. В. Чубань

#### ДОСЛІДЖЕННЯ ДІЄСЛІВНОГО ВИДУ – ДОМІНАНТА АСПЕКТОЛОГІЇ

Сучасний стан розвитку лінгвістичної науки тісно пов'язаний з ідеєю про необхідність системного аналізу різних одиниць мови, з урахуванням особливостей їх структури та семантики. Теоретичною основою сучасної української літературної мови є доробок наукової граматики, завдання якої полягають у визначенні законів, згідно з якими відбувається мовне оформлення і вираження думки. Актуальні дослідження граматичної теорії спрямовані і на

аналіз внутрішньої структури власне-дієслівних категорій, зокрема категорії виду як основної загально-дієслівної категорії.

Вчення про аспектологію, як галузь мовознавства, має вже досить сталу систему базових понять, відображену в теоретичних працях і підручниках. За відношенням до категорії виду дієслова поділяються на одновидові, парновидові та двовидові. У працях „Словотвірна структура слова” (автори: Городенська К.Г., Кравченко М.В.) [1], „Дієслівні категорії в синтагматиці і парадигматиці” (автор: Загнітко А.П.) [4], та статтях Городенської К.Г. „Аспектологічні характеристики дієслів руху, переміщення” [2] і „Видові протиставлення в системі сучасних дієслів” [3] описано особливості українського дієслова, видову структуру вербальних дієслів та видові кореляції відіменних дієслів, вияв похідних граматичних категорій дієслів.

**Актуальною проблемою** є висвітлення особливостей морфологічної структури дієслова, вираження видових значень вербальних дієслів, адже вони (видові значення) охоплюють всі без винятку форми дієслова, тобто мають універсальний характер.

**Мета статті** – встановити і описати видові особливості вербальних дієслів у сучасній українській мові. Маємо на меті вирішити такі **завдання**: з’ясувати основні аспекти дослідження перфективації вербальних дієслів у сучасній українській мові, виявити особливості вербальних дієслів доконаного і недоконаного виду, схарактеризувати семантико-словотвірний потенціал вербальних дієслів.

Загал вербальних дієслів належить до багатозначних, однозначні та двозначні становлять меншість. Можна виділити основні аспекти дослідження перфективації дієслів у сучасній українській мові. У вивченні перфективації як суто граматичного та граматико-словотвірного явища лінгвісти реалізували три основних підходи: перший – від префікса. Об’єктом дослідження обирався один префікс або об’єднана спільним значенням група префіксів. Встановлювалося коло всіх або основних дієслів, з якими він (вони) може (можуть) поєднуватися, визначалися типові словотвірні значення цього префікса (цих префіксів), а також семантичний контекст дієслів, у структурі яких він десемантизується і стає виразником тільки граматичного значення доконаного виду. Другий підхід – від безпрефіксного дієслова. Досліджувалася сполучуваність з префіксами дієслів однієї або кількох груп, які виділялися за різними критеріями. Третій підхід – від префіксальних дієслів як єдності. Об’єктом дослідження був якийсь клас або вся сукупність префіксальних дієслів. Встановлювалися їх словотвірні значення, що тлумачилися як результат взаємодії префікса й основи твірного дієслова.

Синкретизм дієслівних префіксів, що виявляється в поєднанні їх словотвірної та граматичної функції, має досить широкий діапазон. У дієслівній системі сучасної української мови немає префіксів, які вживалися б тільки для утворення доконаних корелятивів, як, наприклад, суфікси імперфективації, тобто жоден префікс не є граматичним показником виду взагалі. Цю функцію виконують лише деякі дієслівні префікси, які функціонують передусім як засоби утворення дієслів доконаного виду. Оскільки граматична, або видотворча, функція не єдина і не основна для них, то правомірніше говорити не про граматичні чи видові префікси взагалі, а тільки про певні префікси, які у відповідному семантичному контексті дієслів стають виразниками доконаного виду, тобто засобами граматичної перфективації.

У сучасній аспектології вважається, що префіксальні видові пари утворюють таких двох співвідносних дієслів, які за повної ідентичності своїх лексичних значень розрізняються граматичним значенням виду, а саме: безпрефіксне дієслово виражає тривалість і нецілісність дії, процесу або стану, а префіксальне – їх цілісність. Лексична тотожність безпрефіксного і префіксального дієслова свідчить про повноту десемантизації префікса, тобто про втрату ним своїх словотвірних значень. У структурі граничних дієслів кожен префікс досить специфічний за ступенем його граматичної формалізації. Здебільшого він встановлюється інтуїтивно, що спричинилося до непослідовності, а нерідко – й до помилок у наданні певним префіксам статусу видового, або граматичного префікса.

У сучасній теоретичній аспектології дієслова односпрямованого руху, незважаючи на граничний характер виражених ними дій, вважаються одновидовими дієсловами недоконаного виду, бо префікси, крім граматичного значення доконаного виду, надають їм різних просторових значень, пор.: *летіти, влетіти, вилетіти, відлетіти, залетіти, злетіти, долетіти, прилетіти*.

Поширеною є думка, згідно з якою основним критерієм визначення того чи іншого префікса як суто видового, граматичного є неможливість утворити від префіксального дієслова доконаного виду імперфектив другого ступеня, тому що він тотожний безпрефіксному першого ступеня. Якщо ж префіксальне дієслово має вторинний імперфектив, то воно перебуває поза видовою співвіднесеністю з первинним імперфективом. Ідеться про тріади типу: *вузити – завузити – звужувати; писати – дописати – дописувати; колоти – розколоти – розколювати* й под.

Обстеживши весь масив перфективних дієслів сучасної української мови, можна дійти висновку, що збігаються лексично з безпрефіксними дієсловами недоконаного виду і не утворюють вторинних імперфективів лише дієслова з префіксом по-. З іншого боку, для багатьох перфективних дієслів, префікси яких зазнали часткової або повної десемантизації, можливі суфіксальні імперфективи. Це пояснюють високою продуктивністю імперфективації, а також більшою виразністю недоконаного виду в другій видовій парі. Нам здається, що абсолютизувати критерій відсутності/наявності вторинного імперфектива при визначенні префіксальних видових пар не можна, бо це, як свідчать матеріали Словника української мови, призводить до помилок, адже тут дієслова звучання з префіксом про-, очевидно, як такі, що не мають вторинного імперфектива, об'єднані у видову пару з відповідними безпрефіксними дієсловами недоконаного виду, напр.: *продзеленчати – дзеленчати, продзеленькати – дзеленькати, продзенькати – дзенькати* та ін., а частина дієслів конкретної фізичної дії з префіксом з-/зі-, с- через те, що від них утворюються вторинні імперфективи, не вважаються корелятами доконаного виду до відповідних безпрефіксних дієслів недоконаного виду. Ідеться про дієслова типу *жати – зжати – зжинати* (пшеницю), *орати – зорати – зорювати* (поле), *рубати – зрубати – зрубувати* (дерево) та ін. З таким представленням видової співвіднесеності зазначених дієслів не можна погодитися, тому що дієслова звучання, виражаючи внутрішньо необмежені дії, взагалі не корелюють за видовою ознакою. Що ж до вербальних дієслів конкретної фізичної дії, то вони належать до дієслів з граничною семантикою, що забезпечує їм за наявності десемантизованих перфективних засобів видову співвіднесеність з префіксальними формами доконаного виду.

Вже стало традицією ставити аспектуалізацію того чи іншого префікса в залежність від семантики дієслівних основ. Для кожного з них встановлено коло тих дієслівних основ, поєднуючись з якими він утворює форми доконаного виду, нейтралізуючи всі свої словотвірні значення. Проте, як свідчать різні аспектологічні дослідження, коло цих дієслів визначається інтуїтивно, що породило розбіжності в окресленні його лексико-семантичних меж.

У системі вербальних дієслів сучасної української мови граничний, внутрішньо обмежений характер мають дії, які виражають дієслова двох великих за обсягом лексико-семантичних груп: дієслова односпрямованого руху та дієслова конкретної фізичної дії. Саме вони потенційно можуть формувати видові кореляції. Решта дієслів, серед них лексико-семантичні групи із значенням різноспрямованого руху, звучання, звукового вияву, мовлення та мислення, означають неграничні, внутрішньо необмежені, тривалі дії, рідше – процеси й стани. Вони взагалі знаходяться поза видовою співвіднесеністю.

Дієслівні префікси *в-/у-*, *ви-*, *від-*, *при-*, *про-*, *роз-* зовсім рідко виконують роль граматичних перфективаторів. Менш послідовно, ніж у вербальних дієслів конкретної фізичної дії, виявляється граничність дій у вербальних дієслів із значенням інтелектуальної діяльності, тому що в семантичній структурі більшості таких дієслів поєднуються ЛСВ, дії яких мають як граничний, так і неграничний характер: Школярка *рачує* (лічить) до десяти – Школярка *порахувала* (полічила) до десяти. Лише деякі вербальні дієслова із значенням інтелектуальної діяльності на рівні одного-двох своїх граничних ЛСВ співвідносяться з перфективом; утвореним за допомогою префікса *на-*, пор. видові пари: *креслити* – *накреслити* („виготовити малюнок, схему тощо”), *плутати* – *наплутати* („наробити помилок у чому-небудь), напр.: Інженер *креслить* діаграму – Інженер *накреслив* діаграму.

Деякі префікси, поєднуючись з вербальними дієсловами із значенням інтелектуальної діяльності, у процесі своєї десемантизації так само гранично набувають статусу виразників доконаного виду (пор.: Дівчина *вчить* алфавіт і Дівчина *вивчила* алфавіт).

Вербальні дієслова стану, що визначають положення когось, чого-небудь у просторі, *лежати*, *сидіти*, *стояти*, *висіти* через внутрішню необмеженість виражених ними станів взагалі не можуть корелювати за видовою ознакою. Основним граматичним перфективатором є префікс *по-*. Найближче до нього стоїть префікс *з-* / *зі-*, *с-*. Кілька префіксів, зокрема *за-*, *на-*, *в-/у-*, *ви-*, у структурі багатьох вербальних дієслів як виразників відповідних ЛСВ гранично наблизилися до префікса *по-* як суто граматичного засобу перфективації дієслів.

Десемантизація префіксів *від-*, *при-*, *про-* та *роз-* у структурі вербальних дієслів конкретної фізичної дії та інтелектуальної діяльності людини – явище нетипове, спорадичне. Поза процесами десемантизації знаходяться префікси *над-*, *о-/об-*, *пере-*, *перед-* та *під-*.

**Висновки.** Граматична перфективація вербальних дієслів – це поєднуваність з префіксами, які в їх структурі на рівні деяких або всіх ЛСВ повністю нейтралізували свої словотвірні значення, перетворившись на виразників граматичного значення доконаного виду. Домінантне становище у процесах граматичної перфективації посідають вербальні дієслова конкретної фізичної дії, периферійне – вербальні дієслова із значенням інтелектуальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Городенська К.Г., Кравченко М.В. Словотвірна структура слова / Городенська К.Г. – К.: Наук. думка, 1981. – 199 с.
2. Городенська К.Г. Аспектологічні характеристики дієслів руху, переміщення//Актуальні проблеми граматики: зб. наук. праць. – Кіровоград, 1997. – Вип.2. – С. 116-119.
3. Городенська К.Г. Видові протиставлення в системі сучасних дієслів// Слово. Стиль. Норма: зб. наук. праць. – К., 2002. – С. 118-121.
4. Загнітко А.П. Дієслівні категорії в синтагматиці і парадигматиці / Загнітко А.П. – К.: НМК ВО, 1990. – 132 с.



**ПРОБЛЕМИ ГАЛУЗЕВОГО ПЕРЕКЛАДУ.  
АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ**

УДК 811

*Н. В. Акіньхова*

**ВПЛИВ ЯВИЩ ПОЛІТКОРЕКТНОСТІ ТА ЕВФЕМІЗАЦІЇ  
НА ПЕРЕКЛАД ПУБЛІЦИСТИЧНИХ ТЕКСТІВ**

Усі події, які відбуваються в суспільстві, і в світі загалом, так чи інакше знаходять своє відображення і в мові. Однією з актуальних проблем, що стоїть перед сучасним мовознавством, залишається дослідження співвідношення мови й культура. Як справедливо зазначає С. Г. Тер-Мінасова: «мова є дзеркалом культури, у неї відображені громадська самосвідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, система цінностей, світовідчуття, бачення світу.» [4, с.215] Останнім часом дуже велику популярність отримав термін «політкоректність» Отже, мета моєї роботи полягає в дослідженні перекладацького аспекту політичної коректності англомовної і української культури на прикладі публіцистичних текстів. Існує багато визначень терміну політкоректності. Цю проблему досліджували такі вчені як С. Тер-Мінасова, Шляхтін Є.В., Кіпрська Є. В., Крисін, Москвін В. П., Панін В. В. та інші. Зупинимося на найбільш універсальному, на мою думку, визначенні політкоректності. «Словник іноземних слів» дає таке визначення: «Політична коректність, політкоректність - усталене у США поняття-гасло, яке демонструє ліберальну спрямованість сучасної американської політики. П. має справу не стільки зі змістом, скільки з символічними образами і коректуванням мовного коду. Мова декодується знаками антирасизму, екологізму, терпимого ставлення до національних і сексуальних меншин, боротьби проти СНІДу. Терпимість маніфестується в пом'якшених виразах».[1, с. 279-280]

Політично коректні ідеї часто демонструються в пом'якшених виразах. Саме тому одним з найбільш ефективних засобів для створення політично коректної лексики є евфемія. Часто ці поняття вважають тотожними. Але О. В. Шляхтіна вважає цю точку зору помилковою. За її висновками, головною відмінністю політкоректності від евфемії є те, що політична коректність – це ставлення людини до оточуючих людей і явищ соціального життя, тобто лінія (політика) поведінки, а евфемія – це засіб вираження цього ставлення, засіб здійснення політкоректності на практиці, в мові. З цієї причини не можна зараховувати до політкоректних одиниць усі евфемізми. Зважаючи на вищесказане, дослідник визначає політкоректні евфемізми як слова або словосполучення, використовувані для уникнення образи якої-небудь групи населення. Вони реалізують соціальнорегулятивну функцію попередження прояву в суспільстві дискримінації за різними ознаками. [6]

Далі, розглянемо класифікацію евфемізмів у суспільному житті. Існує багато думок стосовно типів та груп евфемізмів, які можна виділити. Найбільш повною, на мою думку можна вважати класифікацію В.В. Паніна. Ось групи евфемізмів, які він відокремлює:

- 1) евфемізми, що безпосередньо виключають расову і етнічну дискримінацію;

2) евфемізми, створені з метою підвищення статусу жінки і уникнення проявів сексизму в мові: domestic partner (companion) – домашній партнер, компаньйон, замість дружина; flight attendant – супроводжуючий політ, замість стюардеса;

3) евфемізми, створені для виключення дискримінації за соціальним статусом;

4) евфемізми, що підвищують престиж окремих професій;

5) евфемізми, що виключають вікову дискримінацію;

6) евфемізми, спрямовані проти дискримінації за станом здоров'я;

7) евфемізми, спрямовані проти дискримінації за зовнішнім виглядом;

8) евфемізми, пов'язані із захистом навколишнього середовища, тварин тощо.

До цих евфемізмів він також додає ще одну категорію, яку визначає як евфемізми, що є релевантними з ідеями політичної коректності:

1) евфемізми, які відволікають від негативних економічних факторів;

2) евфемізми, спрямовані на прикриття антигуманної політики держави, особливо агресивних військових дій [3, с. 78–79].

Для того, щоб визначити особливості перекладу політкоректної лексики, необхідно звернути увагу на основні способи евфемізації:

1. Слова-визначення із "дифузною" семантикою: певний, відомий, визначений, відповідний, належний і таке інше. Наприклад: "Ми залишаємося відкритими до конструктивного діалогу з питань зміцнення демократії і верховенства права, а також реалізації відповідних реформ" (Новина 03.03.2011 14:55 "Янукович отримав побажання з Вашингтона, про які умовчала Банкова" з сайту news.liga.net/ukr.)

2. Номінації з досить загальним змістом, використані для називання цілком конкретних предметів і понять: акція, виріб, об'єкт, продукт, установа, матеріал у значенні "компрометуючі відомості про кого-небудь '(На вас надійшов матеріал), сигнал у значенні 'повідомлення про що-небудь несприятливого у вищій інстанції'

3. Іншомовні слова і терміни, що вживаються як позначення, більш придатні для уявлення суті явища, ніж споконвічна лексика: лібералізація (цін), канцер (замість рак), педикульоз (замість вошивість), селадон (замість ображає слух слова бабій), деструктивний 'руйнівний' (деструктивні сили), конфронтація 'протистояння' (іноді із застосуванням зброї) [9].

4. Абревіатури, особливо характерні для репресивної сфери та сфер, пов'язаних з приховуванням державних та військових таємниць: ПКТ = приміщення камерного типу (насправді, просто - камера) та ін.

5. Деякі слова, що позначають неповноту дії або слабку ступінь властивості, вживаються не в своєму звичайному значенні, а як пом'якшувальний евфемізм: Він недочуває (про глухого), Він накульгує (про хромого), призупинити (діяльність організації, членство в партії і т.п.) - може означати не лише тимчасове, а й повне припинення дії, діяльності.

6. Деякі дієслівні форми з приставкою під-: під'їхати, підійти, підвезти і таке ін., які відчуються частиною мовців (головним чином носіями просторіччя) як більш ввічливі, пом'якшуючі пряме відношення до адресата і тому вживаються ними як евфемістичні заміни "прямих" позначень приїхати, прийти, привезти, довести (в літературній мові, як відомо, дієслова з приставками під-, при- несинонімічні). Для порівняння: - Можна до вас під'їхати,

щоб обговорити це прямо сьогодні? Я годині о шести підйду. Ви у себе будете? До метро підвезіть, будь ласка (записи мовлення) [2, с. 28-49].

Аналіз публіцистичних статей на мові оригіналу та мові перекладу дозволив виділити найбільш поширені способи перекладу політично коректної лексики.

Переклад політкоректних виразів здійснюється підбором російських евфемізмів еквівалентних англійській, пошуком відповідників у словниках, застосуванням перекладацьких трансформацій. Найчастіше застосовується калькування: *gender stereotypes* - гендерні стереотипи.

При необхідності передати точний сенс політкоректного висловлювання можна використовувати модуляцію. Так, буквально прикметник *available* перекладається як доступний. Використовуючи модуляцію, *available* можна перекласти як безробітний.

Особливу складність при перекладі складають слова, які часто застосовуються в якості компонентів для утворення політкоректної лексики, наприклад, *challenged, inconvenienced, impaired*. У публікаціях російських авторів зустрічаються такі варіанти перекладу *challenged* як політкоректного компоненту: відчуваючий труднощі, недостатньо розвинутий; долаючий труднощі, той, що володіє іншими можливостями, з проблемами в, з обмеженими можливостями.

При перекладі важливо також звернути увагу на соціолінгвістичний фактор. «Безумовно, перекладач зобов'язаний бути в курсі тенденцій, що спостерігаються в культурі і мові перекладу, і при перекладі дотримуватися норм мови, з якою він працює. Однак, дуже важливо не сприймати всі нововведення за «чисту монету» і не уподібнювати переклад пародіям на політичну коректність.

З іншою проблемою стикається перекладач при перекладі політично коректної лексики на російську мову. У російській мові велика частина груп політично коректної лексики відсутня: у одних групах замість політично коректних слів і виразів використовуються синоніми, позбавлені негативної конотації (наприклад, товстий - повний, значний, в міру угодований; старий - у віці), в інших - політично коректна лексика виявляється неприйнятною в силу сформованої традиції. Наприклад, якщо ви запитаете жінок, хотіли б вони, щоб кожен раз займенник «він» дублювався займенником вона, як це прийнято в англійській мові, (наприклад, Кожний співробітник зобов'язаний приходити на роботу вчасно. Якщо він або вона прийшов / прийшла з запізненням ...) мабуть, знайдеться небагато прихильників / прихильниць такого обтяження мови. Можливо, це пов'язано з граматичним ладом російської мови, в якому нерідко недостатньо лише додати займенники, зміни вимагають і дієслівні закінчення. Крім того, у російській мові типово використання чоловічих закінчень жінками навіть у ситуаціях, коли можна було б цього уникнути». [5]

Окрім цього, неможливо сказати, що явище політкоректності повністю влилося в наше суспільство. Такі тенденції безумовно присутні, але не у всіх сферах нашого суспільства. «Дійсно, якщо ми розглянемо групи політично коректної лексики, перераховані вище, то зауважимо, що в більшості з них відсутні еквіваленти в російській мові. При цьому важливо зазначити те, що політична некоректність зв'язується з явищем дискримінації, і найбільший консерватизм у плані мовної дискримінації спостерігається в юридичних документах, законах і таке ін. Якщо в приватних бесідах, інтерв'ю, статтях і т.д. говорючі все-таки намагаються уникати, наприклад, таких визначень, як «старий», особливо якщо мова йде виключно про фізичний вік людини, то формулювання в документах здатні надати не

найприємніший вплив на тих, кого ці документи стосуються (наприклад, формулювання, що використовується при оформленні пенсії, - за віком, рос. по старости)». [5]

Таким чином, перекладач завжди відповідальний не тільки перед тими, кому він перекладає, а й перед мовою перекладу. При перекладі політично коректної лексики, перекладач повинен не тільки обирати правильні еквіваленти або перекладацькі трансформації, а й приникнути для аналізу не тільки самих евфемізмів як мовних засобів вираження політкоректної лексики але й до аналізу того соціально-культурного й мовного фону, на якому виникає потреба в евфемізації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Комлев 1999: 279-280
2. Крысин Л. П. Эвфемизмы в современном русском языке Русистика. - Берлін, 1994, № 1-2. - С. 28 – 49
3. Панин В. В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория : дис. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.20 «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание» / В. В. Панин. – М., 2005. - с. 78 –79
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. С.215.
5. И. В. Чарычанская ПОЛИТИЧЕСКИ КОРРЕКТНАЯ ЛЕКСИКА В ЯЗЫКЕ И ПЕРЕВОДЕ [электронный ресурс]// режим доступа: <http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/lingvo/2009/02/2009-02-29.pdf>
6. Шляхтина Е. В. Языковой аспект политкорректности в англоязычной и русской культурах : автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / Е. В. Шляхтина. – Ярославль, 2009.

УДК 81-2:82-2

*К. І. Асабіна*

#### ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕКЛАДУ КІНОСЦЕНАРІЇВ

В останні роки західна культура має вирішальний вплив на культуру нашої країни, і кіноіндустрія англомовних держав, в першу чергу США, знаходиться на передньому краю цього процесу. Залишаючи фахівцям політичну, історичну та культурологічну оцінку даного явища, слід зазначити, що часто згаданий вплив спотворено до невпізнання недобросовісними «перекладачами». Більше того: ситуація така, що адекватний переклад кіносценарію - швидше виняток, ніж правило. Головна причина - кількісна: обсяг інформації, яку треба перекласти (кількість фільмів в тому числі), зріс багаторазово, а кількість фахівців виросло не так значно. Попит, що утворився, породив пропозицію - у перекладачі пішли самі різні люди, від журналістів і поетів до математиків і мільйонерів, що не могло не позначитися на загальному рівні якості. Далі: художня література, публіцистика, новини, наукові та технічні статті, юридичні документи - переклад текстів цих напрямків добре вивчений, має багату практику, традиції і обширну довідкову літературу. Переклади ж кіносценаріїв до теперішнього часу розглядалися в кращому випадку як один з розділів художнього перекладу, досить легкий і не вимагає вдумливого вивчення. Даний підхід - невірний - адже кінематограф успішно змагається з пресою і белетристикою, і, тим не менш,

у даний час відчувається гостра нестача літератури з кіноперекладу, включаючи й наукові роботи.

В абсолютній більшості випадків переклад кіносценаріїв - це переклад мови. Також у сценарії фільму завжди присутні реалії, про яких вітчизняний глядач або не має ні найменшого уявлення, або має поверхнєве, наприклад, мовні реалії (біблеїзми, сленг, поетичні цитати, вислови відомих людей), а також різні культурні та соціальні феномени. Для адекватного перекладу перекладачеві в першу чергу потрібно зрозуміти, що, навіщо і для кого він перекладає. У практичному сенсі це означає, що перекладач повинен в якомусь сенсі стати глядачем.

Поняття «перекладу» можна порівнювати із стосунками чоловіка та жінки. У деяких парах жінка віддана чоловікові; вона живе тільки його потребами, боючись висловити свою думку. Між оригіналом та перекладом досить часто виникають саме такі стосунки, через те, що за таких обставин жінка (переклад) не розкриває свій потенціал в цілому, наслідуючи думки чоловіка (оригіналу).

На відміну від художнього перекладу, телепереклад обмежений у часі і не дає можливості перекладачу вільно обирати слова, через потребу чіткого зіставляти слова з рухом губ акторів і через неспроможність одразу знайти відповідник з мовою оригіналу.

Потреба перекладу зарубіжних фільмів українською мовою з'явилась порівняно нещодавно. Але ажіотаж з'явився після прийняття Кабінетом Міністрів закону про переклад усіх зарубіжних фільмів державною мовою (українською).

Тема дублювання фільмів українською мовою обговорюється у нашому суспільстві і політикумі досить тривалий час, але, на жаль, перегорнувши сотні сторінок в Інтернеті й регулярно переглядаючи друковані й недруковані ЗМІ, досить важко знайти статтю, яка б максимально та неупереджено висвітлювала всі факти й давала можливість побачити всю картину в цілому. Складається враження, що ніхто нічого не розуміє, хоча дуже прагне здобути завдяки цій темі хоча б якийсь бонус. В основному всі дискусії з цього питання звужуються до проблеми білінгвізму в Україні, за якою абсолютно втрачається вся технічна і якісна складові дублювання. У нашому дослідженні ми спробуємо визначити, в якому стані насправді перебувають справи.

Насамперед зупинимося на самому явищі „дублювання фільму українською мовою”.

Так склалося, що в Україні щодо дублювання існує чимало міфів. Часто тема дискусії підмінюється, а проблематика вигадується там, де її немає. Наприклад, в одній із статей йде мова про те, що в Україні немає ані технічної, ані творчої бази для якісного дублювання. Це одна з ілюзій, нав'язана дрібними кінодистриб'юторами, що працюють не безпосередньо з кіновиробниками, а через російські компанії, яким дубляж українською мовою не вигідний. Адже навіщо робити зайву роботу, якщо можна просто надрукувати на декілька десятків фільмокопій більше, і водночас задовольнити як російський, так і український ринки. До того ж, в цьому випадку прибуток, отриманий від прокату картини в Україні, піде на потреби громадян Російської Федерації. А гроші – це досить вагомий аргумент. До чого тут мовна проблема?

Багато хто свідомо плутає дублювання фільму для кінотеатру з озвученням фільму для телебачення. Це неправильно, оскільки під час озвучення допускаються огріхи, яких на телеекрані не помітно, а в дубляжі вони недопустимі.



**Дублювання** – це складний технічний і творчий процес з адаптації фільму з мови оригіналу на іноземну мову для прокату в кінотеатрах, що передбачає перезапис фінальної звукової доріжки у формат Dolby Digital.

Весь процес дублювання фільму українською мовою складається з декількох етапів.

**Перший етап** – переклад тексту і його адаптація.

**Другий етап** – підбір акторів. Ми всі пам'ятаємо перший дубльований українською мовою анімаційний фільм „Тачки”. Акторський склад україномовної версії визнаний експертами кращим у Європі, а російська версія не увійшла навіть до трійки лідерів. Герої практично всіх україномовних фільмів розмовляють нашими улюбленими голосами Богдана Ступки, Олексія Вертинського, Ольги Сумської та ін.

**Третій етап** – запис акторів на студії. На сьогодні мені відомі 3 компанії, які дублюють фільми для кінопрокату українською мовою: „Невафільм Україна”, “**AdiozProduction**” та „PTERODUCTION sound”.

„Невафільм Україна” – це дочірнє підприємство російської компанії “Невафільм”. Вони перші почали дублювати фільми для кінотеатрів українською мовою. Україномовна версія „Тачок” була створена саме завдяки їх зусиллям. Коли компанія виходила на ринок, вона не мала своєї власної студії в Україні. Тому „Нева” давала підряди українським студіям. Не так давно вона відкрила власну невелику студію у Києві.

„AdiozProduction” до дублювання фільмів займалася виготовленням рекламних роликів, відеокліпів і записом музичних колективів. Студія зробила звук до декількох українських фільмів, один з них – „Аврора, або Що снилося сплячій красуні” (реж. О.Байрак). Студії цієї компанії випустили близько 50% всіх україномовних фільмів. За прогнозами експертів, цей відсоток зростатиме і в майбутньому. За словами представників компанії, в планах – відкриття ще однієї студії звукозапису. Проект цієї студії, як і всіх попередніх, розробляється одним з найповажніших фахівців у цій області.

Основним видом діяльності компанії „PTERODUCTION sound” є озвучення рекламних роликів для телебачення. В студії звукозапису періодично реалізує свої підряди компанія „Невафільм Україна”. Конкуренція якості примусила цю компанію останнім часом відійти від дублювання фільмів і зайнятись озвученням телепередач.

Якість звукозапису українських студій не викликає сумнівів, оскільки кожна перед початком роботи була атестована американськими виробниками фільмів.

**Четвертий етап** – у процесі дубляжу – перезапис підсумкової звукової доріжки у формат Dolby Digital. Цю операцію компанія „Невафільм”, що до зими 2006 року була монополістом з дублювання на українському ринку, проводить на своїй студії перезапису в Санкт-Петербурзі. Тому до зими 2007 року ми слухали Dolby Digital в нітерському виконанні цієї технології. На думку декількох фахівців, якість продукту цієї компанії донині залишається невисокою. Але тоді українське дублювання тільки підводилось на ноги, тому, так би мовити, і за це спасибі! Сьогодні перезапис здійснюється в основному на студії „Піфагор” у Москві та на студіях Лондону. Завдяки цьому, можливо, останнім часом ви помітили покращення якості дублювання українською мовою.

Існує думка, що без власної студії перезапису Україна втрачає колосальні гроші. Це не так. Перезапис фільму – далеко не основна складова бюджету дублювання фільму, тому все ж основні гроші залишаються в Україні, не зважаючи на відсутність відчутної державної програми підтримки кіновиробництва.

Деякі вважають, що обов'язкове дублювання фільмів українською мовою закряє дорогу для багатьох картин, бюджет яких не дозволить його здійснити. Це буде на краще, оскільки раніше Україна була своєрідним відстійником, в який стікалися фільми, що провалилися на основних екранах Російської Федерації. Дублювання фільмів українською мовою значною мірою підвищило рівень якості кінопродуктів, запропонованих українському глядачу, і ця тенденція зберігається. За умов грамотної політики і оподаткування у сфері кіновиробництва, держава зможе акумулювати засоби для підтримки українського кіна, в тому числі і для іноземних фільмів, дубльованих українською мовою, а також просувати фільми, які хоч і не матимуть великого касового успіху, але мають культурну цінність. У нас з'явилася можливість дивитися фільми у кінотеатрах українською мовою менш ніж рік тому. За цей незначний термін вдалося досягти значних успіхів. Ми заслуговуємо на спеціально виготовлену україномовну версію іноземного фільму, тому що пройшли часи, коли нам було достатньо недоїдків з „панського” столу. При цьому безглуздо вважати, що коли-небудь дублюватимуть українською мовою і російські фільми. Надто багато в подібних заявах політики, і бракує здорового глузду. Не варто боятися українського дублювання. Це – локомотив, який допоможе набрати обертів українському кіно.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєва І.С. Введення в перекладознавство: Учеб. посібник. - М.: ВЦ Академія, 2004
2. Бархударов Л.С. Мова і переклад. Питання приватної і загальної теорії перекладу. - М.: Міжнародні відносини, 1975. - 240 с.
3. Галь Н. Слово живе і мертво: з досвіду редактора і перекладача. - М.: Міжнародні відносини, 2001.
4. Горшкова В.Є. Переклад в кіно: монографія. - Іркутськ: ГОЛКУ, 2006. - 278 с.
5. Чужакин А.П., Палажченко П.Р. Світ перекладу, або вічний пошук взаєморозуміння. - М.: Р. Валент, 1997

УДК 811.112.2:371 (043.2)

*І. В. Баєва*

#### СПЕЦИФІКА МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ АВТОРА І ПЕРЕКЛАДАЧА ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

Переклад художньої, публіцистичної та науково-популярної літератури є, безперечно, найбільш складним різновидом письмового перекладу, адже він передбачає відтворення не лише смислової, але й естетичної якості оригіналу. Ця складність полягає й у тому, що перекладач повинен мати певні літературні навички. Інколи перекладачам доводиться навіть звертатися за допомогою до літературознавців і публіцистів для уточнення деяких спірних моментів. Специфіка художнього твору передбачає зорієнтованість читача на сприймання скоріше суб'єктивної (оцінної, емоційної), ніж об'єктивної (предметно-логічної) інформації. А оскільки у кожного автора є свій певний стиль, то й художній текст можна інтерпретувати по-різному.

У сучасному перекладознавстві питання передачі індивідуального авторського стилю (ідиостилу) є одним з найактуальніших. Ідиостіль – це система змістовних і формальних

лінгвістичних характеристик, властивих творам певного автора, яка робить унікальним втілений в цих творах авторський спосіб мовного виразу. В контексті літературознавства і теорії інтерпретації поняття індивідуального авторського стилю невід'ємно пов'язане з концепцією мовної особистості автора. Це поняття вперше вводить у своїх працях німецький вчений Й. Вейсгербер. Він вважав, що особистість, тобто конкретна людина, є носієм свідомості, мови, характеризується свободою волі, складним внутрішнім світом і певним ставленням до долі, світу речей і собі подібним.

Параметри мовної особистості характеризуються певним запасом слів, що мають той чи інший ранг частотності вживання, які заповнюють абстрактні синтаксичні моделі. Якщо моделі достатньо типові для представника даного мовного колективу, то лексикон і манера говоріння можуть вказувати на його приналежність до певного соціуму, свідчити про рівень освіти, тип характеру, вказувати на стать, вік і т.д. Мовний репертуар такої особистості, діяльність якої пов'язана з виконанням десятка соціальних ролей, повинен бути засвоєний з урахуванням мовного етикету, прийнятого в соціумі.

Ю. Караулов увів поняття мовної особистості у широкий науковий ужиток, розробивши її тривірневу модель з опорою на художній текст. Перший рівень – вербально-семантичний, відображає ступінь володіння повсякденною мовою. Другий рівень – когнітивний, на якому відбувається актуалізація і ідентифікація релевантних знань і уявлень, які властиві мовній особистості і створюють індивідуальний і (або) колективний когнітивний простір. Цей рівень передбачає віддзеркалення мовної моделі світу особистості, її тезауруса, культури. І третій – найвищий рівень – прагматичний. Він включає виявлення і характеристику мотивів і цілей, що спонукає розвиток мовної особистості. Отже, й кодування і декодування інформації відбувається при взаємодії цих трьох структурних рівнів.

Цікаво, що Л. Новіков, визначаючи рівні художнього тексту, обрав зворотний напрямок, поставивши на перше місце втілений у тексті згідно з авторським задумом зміст літературного твору. Таким чином він виділяє ідейно-естетичний, жанрово-композиційний і власне мовний рівні. Так чи інакше, можна зробити висновок, що опис мовної особистості з метою її аналізу та відтворення у перекладі передбачає: а) характеристику семантико-стройового рівня її організації; б) реконструкцію мовної моделі світу, або тезауруса даної особи; в) виявлення її життєвих або ситуативних домінант, установок, мотивів, що знаходять відображення в процесах породження текстів і їх змісті, а також в особливостях сприйняття чужих текстів.

Якою б не була прагматична мета творів письменника та, доки між автором і читачем існує мовний бар'єр, уся відповідальність за передачу його думок лежить на перекладачеві. І тут постає питання про виокремлення поняття мовної особистості перекладача. Специфіка професії передбачає його непомітність у тексті, але робота над художнім текстом вимагає докладання власних творчих зусиль. Існує судження, що перекладачам слід братися лише за ті твори, що їм до душі, адже у такому разі їх особистий вплив на стилістику тексту буде мінімальний, отже й переклад буде ближчий до оригіналу. Інше ключове питання стосується вибору між збереженням характерних рис першотвору та відповідності тексту нормам мови перекладу. Відомий вчений і досвідчена перекладачка Р. Зорівчак вважає: «Після здобуття нашої державної незалежності утвердження й захист культурної самобутності українців, нашої етнічної серцевини, не втратили свого значення, а тим самим не втратив свого значення й художній переклад. Він – у нових умовах – повинен бути на передньому плані

турботи про культуру, про ментальність народу, про мову». Проте, як зазначалося вище, саме на рівні мовленнєвої особистості виявляються як національно-культурна специфіка мовної особистості, так і національно-культурна специфіка самого спілкування. Між звертанням «сеньйор» та «містер» або «мадам» та «мадемуазель» є певна й цілком зрозуміла різниця, тому не можна бездумно передавати їх прийнятними в українській мові «пан» та «пані». Стираючи ці характерні особливості мови у процесі перекладу, ми тим самим позбавляємо авторський текст його індивідуальності, яка саме й цінується читачем, та проявляємо неповагу до культурних традицій певного народу.

Особливо помітною взаємодія мовної особистості автора і перекладача стає при перекладі віршованих творів. Варто згадати лише відоме висловлювання Жуковського, що перекладач у прозі – раб, а у поезії – суперник. Майже неможливим стає не лише збереження суто мовних ознак оригіналу (його фонетичних і лексичних доміант та характерної синтаксичної структури), але й часом його духу. Досить показовими є приклади перекладів, виконаних Лермонтовим. Досвідчений перекладач та поет, він на основі іномовного першотвору складає повноцінний віршований твір з мелодикою, притаманною російській поезії. При цьому, Лермонтов спростається докорінно змінити його настрій, наповнюючи майже ті самі слова зовсім іншим змістом. Так страждання скованого обставинами закоханого у поезії Гейне «Ein Fichtenbaum steht einsam» (у перекладі «Сосна») перетворюються на тугу самотньої душі за розумінням та соціальною свободою, що на той момент була поетові набагато ближчою.

Таким чином перекладач художнього тексту виступає як співавтор, що на основі оригіналу складає власний твір, залишаючи у ньому відбиток своєї мовної особистості й усвідомлено змінює деякі характерні стилістичні риси і навіть інколи зміст оригіналу задля досягнення власної прагматичної цілі. Звісно, правомірність називати подібний текст перекладом є досить суперечливою, але неможливо відмовити митцеві залишити в опрацьованому тексті власний штрих. Неможливо також не захоплюватися майстерністю цих перекладачів-професіоналів, які знайомлять вітчизняного читача з вершинами та новинками світової літератури.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987.
2. Некряч Т. Є., Чала Ю. П. Через терни до зірок: труднощі перекладу художніх творів. Для студентів перекладацьких факультетів вищих навчальних закладів: Навчальний посібник. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2008.
3. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Акад. Наук СССР. Отд-ние лит-ры и языка. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1957.

УДК 82.0:811

*О. С. Лісовцова*

### ЛЕКСИКО-ФОНЕТИЧНІ СКЛАДОВІ ЛІТЕРАТУРИ НОНСЕНСУ

Однією з найбільш характерних тем літератури нонсенсу є наполягання на повній індивідуальності та зневажання до умовностей. Однак, за часів вікторіанства "індивідуальністю" дитини нехтували, а бурхлива дитяча фантазія вважалась чимось

небезпечним і, згідно до поглядів Дж.Лока, вона походила з „природних кепських нахилів” дитини та мала контролюватися оточуючим суспільством. Суперечливий напрямок був покладений У.Вордсвортом, який, довгий час спостерігаючи за діяльністю дітей, наполягав на тому, що дитина є „незалежною та самодостатньою”, а її відчуття, нахили та сприйняття оточення є результатом піднесеного стану. Вордсворт присвятив „дитині” свої найбільш серйозні поетичні твори, в яких він демонструє незвичний на неприйнятій той час вплив не дорослого на дитину, а навпаки - дитини на дорослого. Письменник вперше в своїх оповіданнях про дітей став називати їх не лише іменами, що робить сприйняття персонажу дещо абстрактним, а й додавав прізвиська, створюючи в такий спосіб, образ сильної, соціально важливої та самостійної дитини. [2]

В силу природної легкості характеру та свободолюбства Е.Лір став прибічником концепції У.Вордсворта та стверджував, що дитина має бути вільна від суспільних стереотипів. В своїх оповіданнях письменник створював вигадані „оазиси” свободи та незалежності, до яких тікали діти, позбавляючись від обмежень, що на них накладали батьки та суспільство. Назви цих „островів свободи” були такими ж вигаданими: *Gromboolian Plain*, *the hills or the streams of the “Chankly Bore”* або *“the sunset Isles of Boshen”* - кожна з назв містить слово, що являє собою нонсенс. Отже дитина, на яку розраховані роботи Е.Ліра, швидко сприймає та насолоджується притаманною ним ексцентричністю.

У своєму дослідженні „Isles of Boshen. Edward Lear’s Literary Nonsense in Context” М.Гейман з’ясував, що читачу надається два види матеріалу абсурдистського тексту: відомий матеріал (структура, слова, що мають сенс, та образи) та невідомий матеріал (слова з невизначеним значенням, незрозумілі семантичні та логічні зв’язки). Читач самостійно має заповнити ці семантичні лакуни, використовуючи власну уяву та лінгвістичний досвід. До таких лакун відносяться слова-гаманці – один з улюблених прийомів створення нонсенсу Л.Керролла та Е.Ліра. В оповіданні „The Jumblies” Е.Лір використовує словосполучення „*Torrible Zone*”, де „*torrible*” саме і становить семантичну лакуну, слово-нонсенс, і складаючись з повнозначних слів: „*horrible*”, „*torrid*” та „*terrible*”, може мати лише те значення, яким його наділятиме читач, спираючись на відомі йому складові. Проте Е.Сьюел, описуючи використане Л.Керролом слово „*frumious*”, каже, що це зовсім не слово, воно не має двох об’єднаних значень, це просто група літер, що не мають жодного значення. [2, с. 233]

„Класичний” лімерик 1820-х років має на меті розповісти історію повністю не виходячи за межі форми. Перший рядок повідомляє про персонажа та місце, де розгортаються події. У другому та третьому рядках уточнюються умови та дії, що мають місце у оповіді. Чітка римована структура лімерика створює ефект очікування – очікування читача на логічну розв’язку чи пояснення в останньому рядку. Як у одному з „класичних” лімериків зі збірки „*Fifteen Gentlemen*”: „*As a little fat man of Bombay / Was smoking one very hot day, / A bird called a Snipe / Flew away with his pipe, / Which vex’d the fat man of Bombay*”. [2, с. 56]

Е.Лір повністю повторює текстову модель, яка була добре знайома читачам та легко упізнавалася на слух, однак вкладає у середні рядки (третій та четвертий) умови та дії, що аж ні як не пов’язані із тим, про що йдеться у перших двох рядках: *There was an old man of Three Bridges, / Whose mind was distracted by midges, / He sate on a wheel, eating underdone veal, / Which relieved that old man of Three Bridges* [2, с. 57] („Як один чоловік з Трьох Мостів / Од



мошви й комахні очманів, / То на колесо всівся, / Хрящем пригостився - / Й відітхнув чоловік з Трьох Мостів”) [1, с. 66] - читач марно очікує на пояснення у кінці лімерика про зв'язок нападу мошок з поїдання героєм телятини, останній рядок доволі рідко містить пояснення, що створюють сенс.

До того ж, останній рядок лімериків Е.Ліра зазвичай повторює перший рядок із додаванням прикметника чи дієслова, що характеризують героя, та які самі собою являють нісенітницю або просто є недоречними чи такими, що спантеличують, та зв'язані із попередніми елементами: *There was an Old Man of Vienna, / Who lived upon Tincture of Senna; / When that did not agree, / he took Camomile Tea, / That nasty Old Man of Vienna* [2, с. 81] – 1) діє персонажу не є послідовними та логічними і не пов'язані одна з іншою; 2) прикметник „nasty” (укр.: огидний, злісний, загрозливий) не доповнює картину, а дає характеристику персонажа, що не пояснює жодну з його дій. У перекладі О.Мокровольського значення цього прикметника замінено на цілком логічне: *П'є настоянку сенни пан з Відня - / Тільки сенну! – від квітня й до квітня; / а як зробиться тяжко - / Тільки чай із ромашки / Ужива той занудний пан з Відня* [2, с. 27] – що позбавляє лімерик нонсенсної складової.

Отже, саме останній рядок, який за стандартами лімериків 1820-х років мав давати логічне пояснення описуваному у ньому подіям, є у Ліра не завершальним, суперечливим та, навіть, таким, що збиває з пантелику, але саме ці прийоми, що відрізняли безглузді віршики від „класичних” логічних розповідей, й становили лірівський стиль.

М.Гейман не ставить питання, чи Е.Лір копіював лімерики 1820-х років. Форма його лімериків дуже схожа і за римою, і за розміром, і постійним додаванням таких характеристик персонажів як „old” та „young”, і обов'язковим зазначенням місцевості, і римуванням останнього рядку із першим. Автор вважає, що ще більше обмеження форми лімериків цими правилами, надавало Лірові змогу тим самим підкреслювати та, певною мірою, пародіювати типову форму лімерика, але саме через такі характеристики лірівської форми як повторення першого рядку, що суперечить сподіванням читача та примушує рухатися сюжет по колу, навмисне додавання „приголомшливо незначного” прикметника або дієслова, з'явився оригінальний жанр. [2]

Прикметники, що не надають жодних характеристик персонажам, та навіть являють собою неологізми або просто безглузді слова, можна зустріти не лише в лімериках, а й в абетках, наприклад: „Rural Runcible Raven”, „Scroobious Snake” чи „Obsequious Ornamental Ostrich” – жоден з цих прикметників не може бути перекладений за допомогою стандартних словників, оскільки не несе ніякого лексико-семантичного навантаження. До якої частини мови належать ці слова реципієнт може здогадатися лише завдяки притаманним прикметникам суфіксам *-ious-* та *-ible-*. Проте, використання таких стилістичних прийомів як алітерація та асонанс, надає словосполученням певного фонетичного навантаження.

Проводячи лінгвістичний аналіз абсурдистських текстів, Ж.-Ж.Лесеркл відмічав, що в нонсенсних текстах всі його рівні є однаково важливими. При чому фонетичний, морфологічний та синтаксичний рівні є *гіпер*правильними, а семантичний рівень, через специфіку нонсенсних текстів, важко виокремити. Проте, ефект нонсенсу досягається завдяки використанню різних прийомів: неологізмів, слів-гаманців, логічних невідповідностей, приписування певних значень нонсенсним словам. [2]

ЛІТЕРАТУРА

1. Едвард Лір. Небилиці. Пер. О.Мокровольського. Київ, „Веселка”, 1980;
2. Isles of Boshen. Edward Lear’s Literary Nonsense in Context. Michael Benjamin Heyman. Thesis submitted for the degree of PhD. University of Glasgow, Department of English literature. June, 1999.

УДК 81-26:347.78.034

*М. О. Назаренко*

**ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ДЖЕРЕЛАМИ ІНФОРМАЦІЇ  
В МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ПРИ ПЕРЕКЛАДІ ТЕКСТІВ ДОМОВЛЕНОСТЕЙ  
(на прикладі перекладу домовленостей щодо надання ліцензії  
на програмне забезпечення)**

Проблема особливості роботи перекладача з джерелами інформації в мережі Інтернет при перекладі текстів різноманітних тематик є вельми актуальною сьогодні в зв’язку з постійним оновленням лексичного та семантичного шарів професійно - орієнтованої лексики, яке не встигає за випуском спеціалізованих словників, які зазвичай використовуються при роботі перекладача. Актуальність подібних знань для перекладача також обумовлена необхідністю спеціалізації спеціаліста з перекладу в тій чи іншій тематиці та суміжних з нею, тому знання особливостей роботи з джерелами інформації в мережі Інтернет є необхідною складовою професійної діяльності при орієнтації в тій чи іншій галузі та розуміння суті перекладацького матеріалу.

Цей аспект перекладацької діяльності досить мало досліджений з наукової точки зору, оскільки доволі невелика кількість перекладачів уявляють як працювати з джерелами в мережі Інтернет та пошуковими системами при перекладі текстів тієї чи іншої тематики. При роботі над цією статтею та аналізі різноманітних спеціалізованих видань з перекладознавства та філології не було знайдено жодних матеріалів, що торкаються вищеназваної теми з цієї точки зору. Лише деякі сайти бюро перекладів торкаються цього питання з загальної точки зору, не вдаючись детально в порядок особливостей подібної діяльності перекладача, яка є невід’ємною складовою перекладацької практики на сучасному етапі. Існують лише наукові статті, автори яких торкаються питань особливостей роботи з пошуковими системами та джерелами інформації в мережі Інтернет без спроб поєднати цей вид діяльності з тією чи іншою галуззю знань. Спираючись на матеріал подібних статей, особливості роботи перекладача зі стандартними джерелами інформації, які можна знайти в будь-якому підручнику з теорії та практики перекладу та приклади з практичної перекладацької діяльності в статті будуть представлені особливості та приблизний порядок роботи.

З метою розгляду вищеназваного питання спочатку варто розглянути особливості роботи з пошуковими системами взагалі для того, щоб чітко зрозуміти алгоритм їх роботи і можливість його застосування при перекладацькій діяльності, необхідного для метою пошуку відповідних лексичних та семантичних одиниць з метою досягнення адекватності та тематичної відповідності перекладеного тексту. Робота пошукових систем взагалі базується на принципі пошуку інформації по тим чи іншим критеріям тобто спирається на задані ключові слова згідно яких видає відповідний список сайтів згідно тематики ключових слів. Такий принцип роботи пошукових систем можна використовувати і при роботі з

перекладами тексту з погляду декількох аспектів. Розглянемо вищезазначені аспекти на прикладі перекладу тексту домовленості про надання ліцензій на програмне забезпечення (комп'ютерна гра).

Перекладачеві, який не має уявлення про комп'ютерні ігри та який не є постійним користувачем комп'ютерних ігор може стати проблематичним перекласти подібний уривок (англ. оригінал) «Partner will deliver to XXX a compressed archive of the object code for each Game. Each Game must include: (i) artistically appropriate placement of the XXX Logo, and (ii) no explicit (visual or linked) URLs or email addresses. XXX will distribute or not distribute any Game in its sole discretion...» на українську мову наступним чином «... (а) Партнер зобов'язаний доставити до компанії "XXX" стиснутий архів об'єктного коду кожної гри. Комплектація кожної гри повинна складатися з: (i) розташованого з художньо обґрунтованої точки зору логотипу компанії "XXX". Окрім цього пакет комплектації кожної гри не повинен містити (ii) чітких (візуальних чи пов'язаних) посилань або email адрес. Компанія XXX має право розповсюджувати будь яку з ігор на власний розсуд...». Складність може становити переклад словосполучення «each game» як «комплектація гри» оскільки з лексичної точки зору переклад «each game» як «кожна гра» є виправданим, але не правильним з точки зору адекватності, оскільки не буде зрозумілим спеціалістам з комп'ютерних технологій. Саме тому для виконання адекватного перекладу перекладач повинен консультиватися з Інтернет джерелами, ввівши в будь-яку пошукову систему «домовленості на розповсюдження програмного забезпечення ігор». Результати пошуку зазвичай будуть складатися з веб-сайтів типових домовленостей на розповсюдження програмного забезпечення та інформаційних сайтів професійного спрямування, ознайомившись з якими можна знайти адекватний варіант перекладу, прийнятний для спеціалістів комп'ютерних технологій, але який не можливо знайти в тематичних словниках.

Пошукові системи можуть також допомагати з перекладом типових фраз та параграфів домовленостей. Мова йде не про переклад за допомогою електронних перекладачів, а про введення в пошукові системи ключових слів з типових домовленостей. Результатом цих ключових слів є посилання на сайти зі зразками типових домовленостей, де можна знайти чіткі формулювання стандартних фраз, які використовуються в домовленостях будь якого типу. Інформація з подібних сайтів зі зразками типових домовленостей, де можна знайти стандартні фрази, що використовуються в домовленостях допомагає в деякій мірі випрацювати стиль перекладу та отримати досвід перекладу домовленостей. Але перекладачеві не варто спиратися виключно на інформацію з подібних сайтів. Так чи інакше основне джерело, на яке повинен спиратися перекладач – це текст оригіналу, а інформацію з довідкових джерел варто використовувати в якості додаткового джерела інформації, що допомагає підвищити рівень адекватності перекладу.

Підсумовуючи вищесказане, варто підкреслити, що використання пошукових систем при роботі з перекладами текстів тієї чи іншої тематики потребує певного практичного досвіду роботи та знання алгоритмів роботи пошукових систем. Але подібний аспект перекладацької діяльності потребує додаткових наукових досліджень і уваги з боку дослідників, оскільки є невід'ємною частиною діяльності сучасного перекладача оскільки адекватний переклад тексту тієї чи іншої тематики потребує пошуку інформації з професійно-орієнтованих Інтернет джерел.

### ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА КАК АКТ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В эпоху глобализации происходит существенное расширение спектра профессий, вовлеченных в межкультурные коммуникации. При этом повышается роль профессиональных переводчиков в осуществлении таких коммуникаций. Так, в «Хартии переводчика» говорится о том, что переводчик является посредником, осуществляющим сближение народов, способствующим лучшему взаимопониманию, дружбе, сотрудничеству.

Сегодня перевод воспринимается не как инструмент преодоления языкового барьера, а прежде всего как процесс и средство межкультурной коммуникации. Поэтому настолько важным в подготовке переводчиков является развитие их межкультурной компетенции.

Исследования в области межкультурного взаимодействия (Э. Холл, Р. Брислин) и теории межкультурной коммуникации (Р. Колинз, Н. Луман, М. Маклюэн) начали активно проводиться со второй половины XX века. Под влиянием концепций межкультурной коммуникации ученых Э.Холла, В.Гудикунста, Г.Триандиса, Г.Хофстеде в 90-е годы стало происходить стремительное возрастание интереса к исследованию разных проблем межкультурного взаимодействия. Системный подход в изучении межкультурной коммуникации с точки зрения психологического, социального, культурологического, аксиологического и др. аспектов представлен в работах Н.А. Авсеенко, Ж.А. Верховской, Л.И. Гришаевой, Д.Б. Гудкова, Г.В. Елизаровой, В.Г. Зусман, Н.К. Иконниковой, Г. Коптельцевой, О.А. Леонтович, И.В. Наместниковой, Т.Г. Первиль, А.В. Павловской, Т.М. Персиковой, В.Д. Попкова, С.Г. Тер-Минасовой, Л.В. Цурикова, В.Е. Черниковой, Н.В. Янкиной и др.

Коммуникация представляет собой специфическую форму взаимодействия людей в процессе их познавательно-трудовой деятельности, осуществляющуюся главным образом при помощи языка (или при помощи других знаковых систем), это форма социального взаимодействия людей в обществе. Коммуникация обеспечивает информационную связь между социальными группами и общностями во времени и пространстве, делает возможным накопление и передачу социокультурного опыта, организацию и координацию совместной деятельности людей, трансляцию идей, знаний и ценностей.

Структура коммуникации включает в себя двух и более участников-коммуникантов, владеющих нормами некоторой семиотической системы, например, языка; ситуацию; тексты, выражающие смысл ситуации; мотивы и цели, делающие тексты направленными; процесс материальной передачи текстов. Таким образом, тексты, действия по их построению и, наоборот, действия по реконструкции их содержания и смысла, а также связанные с этим мышление и понимание, составляют содержание коммуникации.

Коммуникация, участниками которой являются представители разных культур, получила название «межкультурная коммуникация». Е.М.Верещагин, В.Г.Костомаров под этим термином понимают адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [1, с.26]. В данном определении специально подчеркивается наличие «адекватного взаимопонимания», иначе межкультурная коммуникация, межкультурный диалог состояться не могут.

Правильность коммуникации означает, что оба субъекта – и источник, и реципиент сообщения приписывают ему одинаковое значение. Другими словами, эффективная коммуникация в ходе перевода текста (то есть правильный перевод) означает, что мы приписываем сообщениям представителей другой культуры такое же значение, какое они сами приписывают ему. В этом случае говорят, что мы осуществили изоморфную атрибуцию (Triandis). Атрибуция – это осознаваемая интенция поведения (приписывание явлению определенного значения).

С.Г.Тер-Минасова определяет межкультурную коммуникацию как общение людей, представляющих разные культуры [2, с.14]. При этом основным аспектом такой коммуникации она рассматривает языковое взаимодействие.

Исследователи давно заметили, что при соприкосновении представителей двух или нескольких культур возникает много проблем. Инструментом взаимодействия культур выступает, прежде всего, язык. А посредником взаимодействия при осуществлении перевода является переводчик.

Важно отметить, что в отличие от прямого, непосредственного контакта, возникающего при реальном общении с представителями других культур, могут существовать косвенные, опосредованные контакты с иностранной культурой (книги, фильмы и т. п.). В этом случае трудности межкультурного общения менее видны и осознаваемы, однако они не исчезают.

Межкультурная коммуникация сопровождается знакомством и взаимодействием с чужой культурой. В процессе этого взаимодействия человек начинает глубже осознавать свою собственную культуру, свое мировоззрение, свой подход к жизни и к людям. Он видит и оценивает чужой мир через призму своей культуры, что сопровождается конфликтом культур.

Перевод иностранного текста - это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире.

Исследователями доказано, что в ситуации контакта представителей разных культур языковой барьер не является единственным препятствием на пути к взаимопониманию. Особенности самых разных компонентов культур-коммуникантов могут затруднить процесс межкультурного общения. К таким компонентам относятся традиции, обычаи, обряды, привычки повседневного поведения, типичные для данной культуры, специфика восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры и др. [2, с.28]

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности мышления.

В процессе перевода оказывается, что знание значений слов и правил грамматики явно недостаточно для того, чтобы осуществлять эффективную межкультурную коммуникацию. Переводчику необходимо хорошо знать как культурные особенности автора переводимого текста, так и хорошо ориентироваться в культуре той аудитории, для которой текст переводится. Перевод практически служит для того, чтобы интерпретировать содержание текста, порожденного одной культурой, в терминах той культуры, для которой этот перевод осуществляется. При этом могут встречаться такие ситуации, в которых полностью



адекватний переклад неможливий (якщо описується подія, відсутнє в житті іншої культури).

Необхідно також враховувати, що на сприйняття, розуміння та інтерпретацію перекладаних текстів впливає третя культура – особистість самого перекладача, його культурні особливості, рівень професійної підготовки та досвіду.

Таким чином, досягнення цілей міжкультурної комунікації в процесі перекладацької діяльності можливо на основі розвитку у перекладачів в процесі їх професійної підготовки в університеті міжкультурної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990.
2. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. — М.: Слово, 2000. — 624 с.

УДК 8.81

Г. О. Харламова

#### СИНТАКСИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УКРАЇНСЬКОГО ПЕРЕКЛАДУ АНГЛОМОВНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*Актуальність* нашого дослідження полягає у зростанні підвищенні ролі *економічного дискурсу* в житті українського суспільства в умовах різкої зміни моделі економічного розвитку, у необхідності розробки двосторонніх економічних і політичних документів в умовах значного прискорення на початку ХХІ ст. процесів економічної інтеграції країн до єдиної англомовної спільноти.

Якщо лексичні відмінності в текстах різних функціональних стилів помітні навіть для нефахівця, то граматичні відмінності значно менш виразні, але не менш різноманітні. Синтаксична форма не просто доводить факт специфічного ідеологічно обумовленого вибору, вона також передає зміст і смисл цього вибору. З цією метою аналізуються такі мовні засоби, як переважання певних типів речень, слова, що знаходяться в позиції підмета, модальність, спосіб і стан дієслів, способи передавання чужого мовлення, послідовність перерахування певних характеристик та ін.

Між економічними текстами, написаними різними мовами, існують значні граматичні відмінності, зумовлені особливостями граматичної будови мови, нормами і традиціями письмового економічного мовлення [4, 5]. Так, в англійських фахових текстах значно частіше, ніж в українських, вживаються форми пасивного стану та неособові форми дієслів, дієприкметникові звороти й специфічні синтаксичні конструкції, особові займенники першої особи однини та одночленні інфінітивні й номінативні речення тощо.

Найбільше між англійськими та українськими економічними текстами граматичних розбіжностей інвентарного характеру, зумовлених особливостями побудови цих мов. Так, в українській мові відсутні неозначений та означений артиклі, що вживаються в англійській мові не тільки як певні означення, а й сигналізують про особливості розподілу інформації у англійському реченні.

Природно, що найбільший комплекс граматичних проблем перекладу пов'язаний із розумінням синтаксичної структури та морфологічного складу речень як мовних елементів, що є безпосередніми носіями предметної інформації.

Друга група граматичних труднощів перекладу пов'язана з різним обсягом змісту подібних у двох мовах форм і конструкцій. Так, форма теперішнього часу дієслова-присудка в українській мові відповідає за своїм змістом англійським відповідним формам Present Indefinite, present Continuous та частково Present Perfect, а форма родового відмінку українського іменника може відповідати за своїм граматичним значенням англійській прийменниково-іменниковій конструкції "of + N" або формі загального відмінку іменника в препозиції до іншого іменника.

Третю групу граматичних труднощів перекладу складають ті граматичні явища мови тексту оригіналу, що мають відмінні від відповідних граматичних явищ мови перекладу функціональні характеристики: наприклад, форми однини і множини іменника наявні і в українській, і в англійській мовах, однак форми конкретних іменників можуть не збігатися.

Ще одна група граматичних труднощів перекладу складається з тих граматичних явищ, що мають різні частотні характеристики в англійській та українській економічній літературі. Так, у першій частотності форм пасивного стану дієслова-присудка значно більша, ніж у другій, тому в перекладі такі форми нерідко доводиться замінювати на форми активного стану. Такі труднощі викликані розбіжностями у мовностилістичних нормах текстів мовами оригіналу й перекладу.

Певні труднощі для перекладачів становлять граматичні омоніми — формально тотожні граматичні форми або конструкції, що мають різне граматичне явище.

Особливості перекладу англійськомовних економічних текстів полягають у подібності та відмінності на синтаксичному рівні: особливості перекладу на рівні словосполучень, а саме дво-, три- та багатоконпонентних препозитивних атрибутивних груп [1-2]; особливості перекладу на рівні речень – прийоми передачі в перекладі синтаксичних структур, зокрема речень з агентивним підметом, вираженим іменником-неістотою, суб'єктно-предикативних інфінітивних зворотів, каузативних, абсолютних та емпатичних конструкцій.

Серед прийомів та способів перекладу двоконпонентних атрибутивних словосполучень частотнішими в економічному перекладі є перестановка означального та означуваного компонентів, компресія та декомпресія. Прерогативою даного перекладу є використання калькування та різних видів транскодування (*fund-raising campaigns [UN Mission] – фандрейзингові кампанії [Представництво ООН]*). Набір прийомів перекладу триконпонентних атрибутивних груп, подібний до прийомів перекладу двоконпонентних словосполучень.

Відтворення багатоконпонентних груп становить значні труднощі, зумовлені надзвичайною складністю їх синтаксичної структури та міжкомпонентних зв'язків. Прийомами, найпоширенішими при передачі багатоконпонентних атрибутивних груп є компресія і декомпресія, перестановка компонентів групи, використання прикладки, аналогічної препозитивної атрибутивної групи, підрядного означального речення, описового перекладу, крім того, також вживання прийменниково-іменникового словосполучення та дієприкметникового звороту.

Найчастіше використовується прийом перекладу англійських речень з пасивною формою дієслова із використанням українського складнопідрядного речення. Характернішим

є прийом відтворення суб'єктно-інфінітивних зворотів з пасивною формою дієслова за допомогою різних за семантикою парентетичних слів (виразів), використання внутрішнього членування речення. Зауважимо, що найуживанішими засобами передачі емпатичних конструкцій моделі "It is ... that" та її різновидів "This is... why", "It was not until...that" в економічному перекладі є лексико-граматичні засоби ("same...(i)", "якраз...(i)", "ось"; "лише", "тільки"). Синтаксичні засоби мови перекладу менш вживані при відтворенні значень англійських емпатичних конструкцій. Здійснюється також перестановка реми в кінець речення. Тоді стилістично нейтральною українською конструкцією передається значення англійської емпатичної конструкції. Однак це відбувається лише тоді, коли це не призводить до перекручення змісту речення оригіналу.

Проведений нами аналіз прикладів економічних перекладів показав, що в більшості досліджених випадків форма числа англійських та українських іменників збігається: *The research was set up with a number of definite hypotheses in view.* - *Дослідження було розпочато за наявності кількох конкретних гіпотез.* (уривок із [6]). Проте особливий інтерес, з точки зору перекладу, становлять випадки, коли такої відповідності форм числа немає. Наприклад, при відтворенні форм множини деяких англійських іменників, українські відповідники яких не вживаються у формі множини, звичайно використовується сполучення іменника, що має форму множини, з відповідним іменником у формі однини: *The graphs of Figures 2-3 present some important applications of PPFs.* - *Графіки 2-3 ілюструють деякі важливі напрямки застосування МВМ.* (уривок із [7]).

У економічному дискурсі спостерігається заміна функції означеного артиклю *the*, який перетворюється на маркер прихованої інформації [3].

Аналітичні форми наказового способу дієслова у економічних текстах відтворюються переважно формами першої особи множини наказового способу, першої особи множини майбутнього часу дійсного способу, сполученнями "(не)хай" + форма майбутнього часу дієслова", "давай(-те)" + форма майбутнього часу дієслова", напр.: *Let's pause to discuss the crucial role played by competition in the market system.* - *Давайте з'ясуємо ту вирішальну роль, яку відіграє конкуренція в ринковій економіці.* (уривок із [7]).

Риторичні питання у економічному дискурсі переслідують одну мету – досягнення перлокутивного ефекту за допомогою їх емоційного потенціалу та контакто-встановлюючої функції, це такі маркери прагматичної імплікації спонукання.

Головні речення приймають участь у тематичному розвитку економічного дискурсу, у той час як підрядні речення часу створюють основу для сприйняття темпоральних (і логічних) характеристик події. У термінах відповідних дискурсивних функцій можна сказати, що головні речення кодують подієву лінію тексту - foreground інформацію, у той час як підрядні речення зазвичай кодують background інформацію описового та оціночного характеру, що відповідає прототиповому зразку наративних текстів.

Однією з особливостей англійського синтаксису економічного дискурсу є вживання "не-паралельних" (тобто з різним керуванням) однорідних членів речення, через специфіку сполучуваності яких у перекладі речення зазнає певних лексико-синтаксичних перетворень. Такі однорідні члени речення можуть мати різні синтаксичні функції. При перекладі непаралельних однорідних означень нерідко доводиться повторювати означуваний іменник або вживати відповідний кореферентний займенник.

При перекладі непаралельних однорідних присудків у різних формах стану інколи доводиться повторювати підмет у вигляді анафоричного займенника.

Для англійського економічного стилю, у порівнянні з українським, дещо більш характерним є вживання одночлених номінативних речень, що складаються з іменника або іменникової групи і не мають присудка. У більшості випадків при перекладі такі речення трансформуються у повні двочленні речення, іноді вони перекладаються такими ж номінативними реченнями.

Для англійського економічного стилю характерне також вживання інфінітивних речень з метакомунікативною функцією коментування змісту викладеного. В українській економічній літературі подібні речення не вживаються, тому що належать переважно до ознак розмовної мови, і, отже, в перекладі замінюються на наказові речення з дієсловом-присудком у формі 1-ї особи множини, яке виступає відповідником англійського інфінітива, напр.: *To take the problem of macroeconomic balance first.* – *Спочатку розглянемо проблему макроекономічної рівноваги.* (уривок із [8]).

Іноді інфінітив у таких реченнях може перекладатися модальним присудком, де сполучаються „можна” та неоднозначна форма дієслова, напр.: *To take a very simple analogy.* – *Можна навести таку просту аналогію.*

Грунтуючись на досвіді відомих перекладачів та офіційних перекладах економічної літератури ми можемо скласти певний набір основних труднощів економічного перекладу та правил їх вирішення.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Іщенко В.Л. Англійський багатокомпонентний економічний термін (парадигматичний та синтагматичний аспекти): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: 10.02.04. / Іщенко Валентина Леонідівна. – Одеса, 2002. – 18 с.
2. Головін В.М. Переклад економічної термінології / Головін В.М. - К.: Наука, 2005. – 187 с.
3. Гутиряк О.І. Англійська термінологія маркетингу: Структура та семантичні характеристики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук: 10.02.04./ Гутиряк Оксана Ігорівна – К., 1999. – 18 с.
4. Карабан В. І. Переклад англійської наукової і технічної літератури / В.І. Карабан — Ч. 1 : Граматичні труднощі. — Вінниця : Нова книга, 2001 — 271с.
5. Черноватий Л. М. Переклад англійської економічної літератури: економіка США: заг. принципи: навч. посіб. для студ. ВНЗ, що навчаються за екон. спец. та фахом "Переклад" / Л.М. Черноватий (ред.), В.І. Карабан (ред.). та інш. — Вид. 2-ге, доп. — Вінниця: Нова книга, 2007. — 411с.
6. Campell R. McConnel Economics. – McGraw-Hill Inc, 1981. – 1120 p.
7. Slavin S. L. Introduction of Economics. – USA: Irwin Inc., 1991. – 700 p.
8. Офіційний сайт газети Economist. - [Електроні дані]. – Режим доступу: <http://www.economist.com>

**ПЕРЕКЛАДАЦЬКІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ РОМАНУ СОМЕРСЕТА МОЕМА  
«THE MOON AND SIXPENCE»**

На даному етапі розвитку суспільства проблема перекладацької інтерпретації є актуальною у лінгвістиці, тому що, існує таке поняття як нескінченна можливість нескінченного тлумачення будь-якого тексту. Сучасне різноманіття підходів до тексту представляє досліднику не тільки неосяжний простір, але і нові труднощі при оцінці особливостей художнього твору. Одна з цих труднощів - пошук точного критерію для інтерпретації того чи іншого елемента тексту в певному ключі: як символ, або як знак, художній прийом, чи міфологічний підтекст і т.д. [4]. Ми ставимо перед собою задачу дослідити таке багатогранне поняття як інтерпретація, та виявити чинники, які впливають на створення найбільш еквівалентної інтерпретації художнього тексту.

Та перш за все слід, визначити, що таке художній текст та які структурні особливості він має. Художній текст відповідає всім текстовим дефініціям. Він має:

1. структурно-смілова єдність;
2. послідовно впорядковані одиниці, його складових,
3. закінченість;
4. комунікативну спрямованість.

Відмінність же художнього тексту від нехудожнього (наукового та офіційного) полягає в специфіці його функціонування - естетичному впливі.

Розглянемо деякі погляди на структуру художнього тексту. А. А. Потебня виділяє три складові частини художнього твору, співвідносні, на його думку, з елементами «слова з живим уявленням». Це, по-перше, «зміст» (або ідея), відповідне чуттєвого образу чи розвиненому з нього поняттю», по-друге, «внутрішня форма, образ, який вказує на цей зміст, відповідний поданням (яке теж має значення тільки як символ, натяк на відому сукупність чуттєвих сприйнять або на поняття) і, нарешті, «зовнішня форма, в якій об'єктивується художній образ». [6, с. 140] Типологія розуміння, три складові частини художнього твору і послідовність актів розуміння непрямым чином вказують на певну структуру художнього тексту як ідеального об'єкта. Виділяються три елементи тексту: зміст, сенс і словесна (знакова) форма. Компонентами художнього тексту ми схильні вважати: змістовне простір, смисловий простір і простір засобів вираження.[3, с. 59].

Термін "засоби вираження" використовується як синонім "знакової форми". Перший компонент художнього тексту обумовлений діяльністю, спрямованої на семантичне та когнітивне розуміння, другий - діяльністю, спрямованої на когнітивне і розпредмечує розуміння, і третій - діяльністю, спрямованої на семантичне, когнітивне і розпредмечує розуміння. Таким чином, зв'язки між компонентами художнього тексту виникають при наявності діяльності з цим текстом.

Семантика тексту, таким чином, повинна розумітися як зміст, що виникає в мисленні автора відповідно до задуму, тобто відбиває інтерпретацію будь-якого факту дійсності і характеризується поставленої автором комунікативної завданням. У якості складових семантика художнього тексту, отже, буде включати в себе наступні компоненти:

1. Номінативний компонент семантики - буттєвий план тексту, який, як правило, позбавлений конкретної референтної співвіднесеності із зовнішнім світом - із ситуацією



реальної дійсності, час здійснення якої визначається щодо моменту мовлення, - і являє собою сутність, породжену уявою автора, - відображення вже відображеної у свідомості дійсності.

2. Модусний компонент семантики - емоційна чи раціональна інтерпретація буттєвого плану, що визначається авторським концептом - комплексом відчуттів, сприйняття автором дійсності, уявлень і понять про неї. Концепт зазвичай є основою задуму художнього твору, в той час як номінативний компонент створюється з метою ілюстрації.

3. Прагматичний компонент семантики - ілокутивна і перлокутивна сила тексту, сили його дії і впливу на адресата, тобто читача. [7, с. 107].

Семантика тексту сприймається читачем через його поверхневу структуру - його мовне оформлення - і розуміється в результаті декодування мовних засобів та їх комбінацій. Таким чином, художній текст спеціалізований на передачу естетичної інформації.

Починати дослідження такого явища як «інтерпретація» слід з його визначення. Інтерпретація - цілеспрямована когнітивна діяльність, яка володіє зворотним зв'язком з проміжними (локальними) і глобальними цілями інтерпретатора, який далеко не завжди впевнений у цілеспрямованості дій у автора сприйманої мови. Інтерпретація полягає у встановленні та / або підтримці гармонії в світі інтерпретатора, що може виражатися в усвідомленні властивостей контексту мови і в приміщенні результатів такого усвідомлення в простір внутрішнього світу інтерпретатора [1, с.130] Процес інтерпретації, а особливо художнього тексту дуже складний та потребує урахування багатьох чинників. Причиною цього – є те що, перед перекладачем ставиться задача не тільки передати зміст повідомлення, а ще й зберегти стилістику твору, стиль автора, а головне, інтерпретований текст має емоційно так саме впливати на читача, якби він взяв в руки оригінал.

Таким чином, завдання інтерпретації художнього тексту - витягти максимум закладених у ньому думок і почуттів митця. Іншими словами, на перший план виходить завдання освоєння глибинної сутності художнього тексту як твори мистецтва слова. У такому випадку висока культура сприйняття художнього тексту, інтерпретація якого викликає найбільші труднощі, передбачає вміння вловити складну структуру його смислової інформації, особливо його внутрішню організацію, яка прихована. Саме вміння проникнути в глибини багатопланової структури художнього твору, здатність виявити його підтекстову сутність є показниками мовної компетенції, високої культури сприйняття художнього тексту. [6, с.140] Слід також зазначити, що характерною особливістю художньої літератури – є прояв індивідуальної художньої манери письменника, зумовленої його світоглядом, естетичним впливом, а також великою різноманітністю лексичних та граматичних засобів мови в їх різних співвідношеннях один з одним. [4] «Образ автора» об'єднує всі елементи змісту і стилю художнього твору в текстове ціле. Автором визначається склад, манера мовлення, відбір лексики, сама структура оповіді й, більше того, способи характеристики дійових осіб, зображення пейзажу. Першою особливістю художнього тексту автор статті називає естетичну інформацію або зображально-виразну функцію, тобто експресивно-образну організацію художнього тексту як вираження категорії образності. Правила і прийоми вживання і поєднання конкретних мовних засобів, у тому числі засобів образності, залежать від стилю твору в цілому, основою якої є «образ автора» [5 с. 47].

Опираючись на ці твердження, було визначено, що життєвий шлях автора мав відображення у його творчості. Сомерсет Моєм народився у Франції, і тому знаючи французьку мову, він включає деякі вислови цієї мовою у свої твори, і «The Moon and

Sixpence» не є винятком. Взагалі, провідною темою творів Моєма – є зіткнення непересічної творчої особистості з суспільством. Саме ця тема просліджується у романі “The Moon and Sixpence”, де раніш порядний сім’янин Чарльз Стрікленд превеликий подив, кидає дружину та їде до Парижа, де він живе один, в найдешевшій кімнаті самого бідного готелю. Він визнає, що надійшов жахливо, але доля дружини і дітей його не хвилює, так само як і громадську думку, - залишок життя він має намір присвятити не боргу перед сім’єю, а самому собі: він хоче стати художником. Суспільство засуджує його, але не перестають милуватися його творами, які він залишив після смерті. [10]

«Образ автора» - є однією з категорій художнього тексту. Іншою категорією художнього тексту – є контекст.

При аналізі такого явища як перекладацька інтерпретація, слід враховувати психолінгвістичний фактор. Сьогодні багато мовознавців визнають, що для більш повного розуміння деяких фактів мови необхідний вихід за межі лінгвістики у сферу тих психічних процесів індивіда, за допомогою яких мовний матеріал організується в людському мозку і в потрібний момент витягується. Ці психічні процеси і є предметом психолінгвістики. Основною рисою, що відрізняє її від лінгвістики, є, по-перше, фактор ситуації, в якій мовні висловлювання конструюються і сприймаються, по-друге, фактор людини, що виробляє або сприймає мова [8] Так, при лінгвістичному підході до вивчення тексту вченого цікавлять у першу чергу ті мовні засоби, за допомогою яких загальний задум і емоційний зміст тексту. При аналізі ж тексту з позицій психолінгвістики в центрі уваги виявляється мовна особистість, процеси породження і сприйняття тексту розглядаються як результат мовомисленної діяльності індивіда, як "спосіб відображення дійсності у свідомості ... за допомогою елементів системи мови" [2 с. 13]. Цей фактор є значним, тому що, в процесі створення тексту приймає участь одна людина, інтерпретує - інша, а реципієнт – це третя людина і всі вони мають власне бачення світу, та по різному реагують на одні й ті ж самі явища дійсності.

Таким чином, художній текст являє собою досить складну структуру, повнота сприйняття якої залежить від рівня культури особистості, її фонових знань. Тлумачення, декодування художнього тексту, яка передбачає аналіз співвідношення засобів вираження і виражається ними змісту, являють собою також складне явище. Читання художньої літератури є як джерелом набуття мовних знань, так і потужним чинником впливу на особистість, спонукає її думати та аналізувати.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Аристова Т.С., Ковшова М.Л., Рысева Е.А. и др.; Словарь образных выражений русского языка. Под ред. Телия В.Н. - М.: Отечество, 1995. - 367 с. – С. 130
2. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики: модели мира в литературе. - М., 2000. - 248 с. - С. 13-54
3. Заботина, Т.Е. Подход к интерпретации как к действованию / Т.Е. Заботина // Филологическая герменевтика и общая стилистика. – Тверь: ТГУ, 1992. – С. 54-65
4. Завельская Д.А., Завельский А.А., Платонов С.И., «Текст и его интерпритация» Текстология, 2001, 11 сентября. С. 1-2
5. Кошляк, А.В. Категории художественного текста / А.В. Кошляк // Стилистика текста: языковые средства экспрессивности текста. – Уфа, 1989.- С. 47-54

6. Потебня, А.А. Теоретическая поэтика/ А.А. Потебня. – М.: Изд-во «Наука», 1990. – 344 с. – С. 181
7. Салмина, Л.М. Семантическая структура художественного текста и перевод / Л.М. Салмина, Л.М. Костычева // Экспрессивность текста и перевод. – Казань, 1991. – 243 с.
8. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику. - Л., 1989. – 184 с.
9. <http://www.luckylife.ru/SomersetMaugham>

## РЕЦЕПЦІЯ Й ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ

УДК 82.01

А. В. Дащенко

ЦВЕТ В КИТАЙСКОЙ ПОЭЗИИ  
(на примере творчества Ли Цинчжао)

У каждого народа наравне с образами общими с другими народами существует система символов, отражающая его мировоззрение и мировосприятие и характерная только для данной культуры. Обычно исследователи уделяют пристальное внимание определенным сюжетам и образам, художественно-композиционным приемам, к которым прибегал автор, или символике того или иного литературного произведения.

Мое выступление посвящено проблеме многозначности интерпретаций хроматического пласта в китайской поэзии. Несомненным является тот факт, что в китайской картине мира иероглифы, описывающие цвет, не просто называют определённые участки цветового спектра, но также конструктивным образом отражают те или иные культурные ценности китайской цивилизации. На примере произведений выдающейся поэтессы эпохи Сун Ли Цинчжао (1084–1155) рассмотрим, как посредством обращения к определенным цветам в своих *цы* ей удалось в исконно китайской манере передать читателю всю цепочку чувств и эмоций, одновременно глубоко личных и обладающих всекитайской значимостью.

Понятие цвета в китайской цивилизации изначально было вплетено в космологические или даже онтологические представления. Начиная с древности «считалось, что процветание человека в земной жизни зависит от достижения соответствующего равновесия между силами инь и ян. Полагали также, что сила пяти элементов, цветов или направлений могла защитить от опасностей, природных катаклизмов или политических волнений» [7, с. 126]. Цветовая символика сводится к пяти основным цветам, образующим нормативную хроматическую гамму – *У сэ* (五色 *Пять цветов*), которая «начала складываться уже в XIV–XI вв. до н. э.» [6, с. 627].

Все входящие в традиционную гамму цвета (*сине-зеленый* 青 *красный* 红 *желтый* 黄 *белый* 白 и *черный* 黑) являются символическими обозначениями пространственно-временных зон, образующих пятичленную космологическую модель мира. Суть этой модели, впервые изложенной в знаменитой *Книге перемен* (И цзин) – уверенность в том, что она есть «установленный Небом порядок, которому человек должен следовать, чтобы упрочить свою связь с мировым целым. Поэтому наиболее правильной деятельностью считалась Деятельность ритуализированная, в каждой своей фазе соотносящаяся с определенной фазой космических циклов, наиболее важным из которых считался годовой» [3, с. 58].

Согласно этой модели мира, сине-зеленый цвет 青 соотносится с такими категориями, как Восток, весна, утро/восход, рождение, ветер, гнев (*ну*) и т. д. *Красный цвет* 红 ассоциируется с Югом, летом, днем/светом, ростом, теплом/жарой, весельем (*си*) и т. д. *Желтый цвет* 黄 символизирует Центр, конец лета, время после полудня, зрелость, влажность, желание (*сы*) и т. д. *Белый цвет* 白 связан с Западом, осенью, вечером/сумерками,

старостью, сухостью, печалью/грустью (ю) и т. д. А *черный цвет* 黑 соотносится с Севером, зимой, ночью/ темнотой, смертью, холодом, страхом/боязнью (кун) и т. д.

Дальнейшее развитие этих космологических представлений, в том числе и в рамках поэтической традиции, привело к расширению области символизации ранее указанных цветов. Например, иероглиф 青 охватывает всю гамму *зеленых и синих* цветов, а «в его семантическое поле входит практически вся холодная часть спектра, между цветами которой древние китайцы, вероятно, вербально не делали различия» [4, с. 169]. Цвета сине-зеленого хроматического ряда можно разделить на:

1) собственно 绿 *зеленые*, которые относятся непосредственно к цвету растительности, олицетворяют стихию воды и женское начало инь;

2) 蓝, 沧 и 苍 *сине-голубые*, «передающие темно-голубой, синий, лазоревый и зелено-голубой цвета» [5, с. 367];

3) цвета 碧 *бирюзовой* гаммы, которые передают все цвета и оттенки, «свойственные природной бирюзе» [5, с. 367].

Отдельно выделяется 翠 *изумрудный цвет* – неповторимый цвет, «передающий оперенье зимородка» [5, с. 367].

Обычно иероглиф 青 переводится как «темно-голубой», «ярко-синий», «ярко-зеленый», «изумрудный», и «ассоциируется с жизнью растений (в более широком смысле с весной, молодостью, обновлением, свежестью, плодородием и надеждой)» [8, с. 108]. Он также является цветом одежды чиновника самого низшего ранга (青衫 или 绿袍 «зеленая одежда/зеленый халат») и поэтому связывается с простотой и скромностью.

**Красный цвет** 红 обозначает «созидательное начало, сексуальную силу, жизнь, свет и счастье» [2: 18], считается «счастливейшим из всех цветов» и связывается «с жизнью, благополучием, энергией и летом» [8, с. 168]. Это – «цвет жизни, огня... эмоций, страсти, любви, радости, праздничности, жизненной силы, здоровья... и молодости» [8, с. 167–168]. Именно этот цвет выбирался «для подарков и украшений по особо благоприятным поводам, а также во время брачных церемоний, которые даже обозначали термином “красное дело” (хунши)» [2, с. 18]. Четко прослеживается связь красного цвета «с культом плодородия, женственной и свадебной обрядностью», ведь даже «одеяние китайских жениха и невесты и все свадебные атрибуты – исключительно красного цвета» [5, с. 366]. Таким образом, все цвета красного хроматического ряда «маркируют радостные события в жизни людей» [5, с. 366]. Так, например, неотъемлемой частью новогодних праздников считаются благопожелания, выполненные на пурпурной бумаге (贴红字 «наклеивать красные счастливые иероглифы») и деньги в красном конверте, которые дарят детям на праздник (送包 «преподнести красный сверток»).

Цвета красного хроматического ряда включают в себя:

1) 赤 *красный*, «который может прилагаться к алому, рыжему и бурому цветам»;



2) 朱 багряный, 丹 киноварный и два вишневых цвета: 绛 «передающий темно-красный оттенок этого цвета», и 緋, «передающий красно-коричневый, бледно-вишневый и светло-лиловый цвет»;

3) пурпурный 紫, «который прилагается ко всей гамме пурпурно-лиловых тонов» [5, с. 366].

**Желтый цвет 黄** – «наиболее противоречивый по своей символике – от позитивного до негативного, в зависимости от контекста и оттенка» [8, с. 96]. Так, например, в негативном значении этот цвет «связывают с приближением срока смерти и с загробной жизнью», так как это цвет «умирающих листьев и переспелых плодов» [8, с. 97]. В пейзажной лирике желтый цвет «соотносится с цветом осенней, т. е. увядающей, растительности и, следовательно, выступает знаком осени как конца года и конца человеческой жизни (старости)» [5, с. 365]. Однако в своем позитивном значении в Китае желтый цвет является «символом царственности, достоинства... а также оптимистическим свадебным цветом юности, девственности, счастья и изобилия» [8, с. 97].

Кроме того, желтый цвет закреплен за императором и императорским двором, где все так или иначе связано с желтым цветом, начиная с одежды (黄袍 «желтый халат; одежда императора»), оружия (黄钺 «императорская секира, украшенная золотом»), транспортных средств (黄辇 «императорская карета с желтым верхом») и заканчивая охраной (黄门 «личный телохранитель императора»). Золотистый цвет выступает символом «чистоты, утонченности, духовной просвещенности», «гармонии, мудрости» [8, с. 122], а также «славы, великолепия, знатности и богатства» [8, с. 123].

К цветам желтого хроматического ряда можно отнести 明黄 ярко-желтый, 杏黄 оранжево-желтый, 金黄 золотисто-желтый, которые служили «ранговыми цветами соответственно императора, наследника престола и принцев крови» [5, с. 366].

В отличие от западной культуры, в которой белый цвет является символом «чистоты, истины, невинности и жертвенности или божественности» [8, с. 23], в китайской культуре **белый цвет 白** это табуированный цвет, который относится к плохим предзнаменованиям, «всегда ассоциировался с отрицательными влияниями, слабой сексуальной энергией, смертью и трауром. Церемония захоронения обозначалась термином бай ши (“белое дело”))» [2, с. 18]. Белый цвет – принадлежность простолюдина, что, например, отразилось не только в названии одежды бедняков (白衣 «белая одежда»), т. к. им было запрещено носить одежду другого цвета, но и на месте их проживания (白屋 «белый домишко»), т. к. простому сословию «разрешалось окрашивать стены дома только в белый цвет» [1, с. 598]. Кроме того, «в даосской образной системе он передает идею пустотности как определяющего свойства Дао, олицетворяет чистоту его постижения-наития и духовных исканий личности» [5, с. 367].

Цвета белого хроматического ряда включают в себя:

1) 月白 лунно-белый цвет, использовавшийся «для ритуальных одеяний»;

2) 清白 чисто-белый цвет, «олицетворяющий внутреннее совершенство человека, а также природных реалий и предметов»;

3) 雪白 *цвет снега* (серебристо-белый) [5, с. 368].

**Черный цвет** 黑 с одной стороны, «ассоциируется с ученостью и образованием, став в результате (хотя и в нескольких вариантах – сине-черный, темно-коричневый) принятым цветом костюмов ученого-книжника, наставника и учащихся» [5, с. 368], а с другой стороны, используется китайцами «в отношении к неприятным вещам или людям, а также ко всему, что им не нравится в мире» [9, с. 91].

В хроматическом ряду черного цвета отдельно выделяется цвет 玄 *черно-бурый*, «посредством которого как раз и передавались все те явления и сущности, которые определяются как *сюань* – “таинственное”, “сокровенное”» [5, с. 368].

Теперь обратимся непосредственно к хроматическим рядам в *цы* Ли Цинчжао с тем, чтобы продемонстрировать, как ее сугубо личные переживания встраиваются в общий космологический контекст.

Так, *первый период*, условно названный *Молодость/ До замужества*, охватывает сравнительно небольшой период времени с 1099 по 1101 год.

Хроматический ряд стихотворений данного периода по степени убывания располагается следующим образом: желтый, красный, сине-зеленый. Исходя из вышеизложенных представлений о *желтом цвете*, можно предположить, что поэтесса, будучи юной и счастливой, жила в атмосфере знатности, в мире чистоты и утонченности. Исходя из того, что репрезентация *красного цвета* занимает ровно треть из использованных поэтессой цветов, можно утверждать, что в первый период ее жизнь была счастливой, отмеченной множеством радостных событий, положительными эмоциями, любовью (или скорее влюбленностью), а также ожиданием свадьбы. *Зеленый цвет* занимает более 20 % и также подчеркивает ее молодость, свежесть и беззаботность жизни в родительском доме.

*Второй период* жизни Ли Цинчжао приходится на годы *после замужества и до падения династии Северная Сун*, т. е. с 1101 по 1127 годы.

Хроматический ряд этого периода представлен уже четырьмя цветами, которые по степени убывания располагаются следующим образом: красный, сине-зеленый, желтый и белый. Резкое уменьшение *желтого цвета* в *цы* Ли Цинчжао этого периода говорит о том, что ее жизнь претерпела кардинальные изменения: в ней уже не только не было прежнего богатства и роскоши, но и общественное положение семьи находилось под угрозой.

Однако, исходя из представлений о *красном цвете* и его доминировании в этот период, можно предположить, что жизнь поэтессы, несмотря на все упомянутые невзгоды, была наполнена радостными эмоциями, страстью и любовью.

*Третий период* жизни Ли Цинчжао приходится на годы *после падения династии Северная Сун и смерти ее мужа*, т. е. с 1127 по 1155 годы.

Цветовая гамма стихотворений данного периода представлена 5 цветами и по степени убывания располагается следующим образом: желтый, сине-зеленый, красный, белый и черный. **Красный цвет** (紅), которому отдавалось явное предпочтение в *цы* первого и второго периодов практически исчезает из стихотворений поэтессы, как в количественном, так и в качественном отношении, что произвольно наталкивает на мысль колоссальных негативных изменений в ее жизни.

Данное игнорирование красного цвета неудивительно, т. к. в 1127 году страна была захвачена чжурчженями, сунская армия в спешке отступала на юг, и Ли Цинчжао с мужем

были вынуждены перебираться с места на место, всякий раз оставляя или продавая часть своих драгоценных книг и предметов старины. Однако поэтессе пришлось расстаться не только с коллекцией книг, картин и бронзовых предметов, но также и со своей страной и привычным укладом жизни, бежав на юг; с семьей и любимым мужем, который скоропостижно скончался в 1129 году.

Таким образом, на примере *цы* Ли Цинчжао можно видеть, как обращение к хроматическому пласту китайской поэзии позволяло поэту исчерпывающе эффективным образом доносить до читателя определенные авторские впечатления, чувства и эмоции, в которых синтезируется звуковой и зрительный ряды.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большой китайско-русский словарь по русской графической системе в четырех томах. – Т. 2. – М.: Наука, 1983. – 1100 с.
2. Гулик ван Р. Сексуальная жизнь в древнем Китае / Р. ван Гулик: пер. с англ. – СПб.: Петербургское Востоковедение, 2000. – 400 с.
3. Еремеев В. Е. Символы и числа «Книги перемен» / В. Е. Еремеев. – М.: Ладомир, 2005. – 600 с.
4. Еремеев В. Е., Кобзев А. И. Учение о цвете / В. Е. Еремеев, А. И. Кобзев // Духовная культура Китая. Энциклопедия: В 5 т. / под ред. М. Л. Титаренко. – Т. 5: Наука, техническая и военная мысль, здравоохранение и образование. – М.: Восточная литература, 2009. – С. 169–170.
5. Кравцова М. Е. Мировая художественная культура. История искусства Китая: Учебное пособие. – СПб.: Лань, ТРИАДА, 2004. – 960 с.
6. Кравцова М. Е. У сэ / М. Е. Кравцова // Духовная культура Китая. Энциклопедия: В 5 т. / под ред. М. Л. Титаренко. – Т. 2: Мифология. Религия. – М.: Восточная литература, 2006. – С. 627–629.
7. Лёве М. Китай династии Хань. Быт, религия, культура / Пер. с англ. С. Федорова. – М.: Центрполиграф, 2005. – 224 с.
8. Тресиддер Дж. Словарь символов / Пер. с англ. С. Палько. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1999. – 448 с.
9. Xing J. Semantics and Pragmatics of Color Terms in Chinese / J. Xing // Studies of Chinese Linguistics: Functional Approaches. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. – P. 87–102.

УДК 821.12.09:82-343'01

*О. О. Добринчук*

#### АКСІОЛОГІЯ ТРАНСФОРМАЦІЇ МІФОЛОГІЧНОГО СЮЖЕТНО-ЗМІСТОВОГО МАТЕРІАЛУ В ПЕРЕКАЗІ А. БАРІККО

Література ХХ ст. доволі тенденційна по відношенню до традиційного сюжетно-образного матеріалу, тому що «в процесі формально-змістової селекції поведінкових орієнтирів і семантичної структури загальновідомих сюжетів та образів вона пристосовує їх до сучасного матеріально-духовного контексту» [3, с. 178]. У новому культурно-історичному просторі загальновідомі міфи та легенди піддаються прямому або опосередкованому

осучасненню, саме тому дослідження проблем трансформації традиційних сюжетів та образів у світовому контексті обумовлюють **актуальність** даної роботи.

**Новизну** роботи окреслює спроба провести паралелі між стародавнім міфом та його втіленням у сучасній інтерпретації.

**Мета** статті проаналізувати способи та форми трансформації поеми Гомера «Іліада» в переказі А. Барікко.

Кожен традиційний сюжет має більш менш чітко виражені частотну та семантичну амплітуду функціонування та переосмислення. З впевненістю можна сказати, що сюжети та образи «Іліади» Гомера є одними з найпопулярніших для трансформацій сучасними письменниками. Це пов'язано перш за все із загальнолюдським змістовим наповненням поеми такими поняттями, як «рок», «війна», «бог», «героїзм» та іншими, а також із «узагальненнями, що містяться в образах давньогрецьких міфів, які є глибокими й всеосяжними» [4, с. 38]. Проаналізувавши певну трансформаційну базу сюжетів та образів «Іліади», можемо стверджувати, що найпродуктивнішими виявилися жіночі образи поеми у плані частотності їх використання сучасними письменниками. Проте не лише окремі образи видатної поеми підлягали чисельним інтерпретаціям, сама «Іліада» неодноразово переповідалася письменниками з метою ознайомлення широких читацьких мас із класичними зразками. Така форма переосмислення отримала назву у А. Є. Нямцу «переказ», ось що зазначає дослідник: «При цьому традиційний матеріал переповідається без суттєвих сюжетних змін або осучаснення його проблематики (Е. Жене «Іліада» Гомера) та «Одіссея» Гомера)» [3, с. 64].

Форми «вторгнення» в канонічний сюжетно-змістовий матеріал надзвичайно різноманітні і «визначаються не лише ідеологічними, філософськими нормами конкретної культурно-історичної епохи, але й своєрідністю художнього світобачення письменника, його творчою манерою, задумом, особистими симпатіями» [3, с. 64].

У цьому плані цікавим та неординарним є «переказ» «Іліади» Гомера італійським письменником ХХ ст. А. Барікко, який відрізняється своїми формально-змістовими характеристиками від форми простої адаптації, про що сам автор пише: «Я старался ніколи не опускається до простого пересказа, но создавать более сжатые эпизоды из оригинальных разделов поэмы. Потому из гомеровских кирпичей мне удалось построить более плотную стену» [1, с. 1].

Італійський письменник суттєво порушує структуру видатної поеми. Перш за все він вилучає із свого твору усі епізоди, де з'являються боги, подекуди замінюючи їх постаті людськими персонажами, які втручаються у хід подій таким самим чином, як це робили боги Гомера. Так, наприклад, Агамемнону уві сні з'являється не Зевс, який заохочує до бою, а Нестор, його цар просто не помічає, в той час, як щит Ахіллу виготовляє не бог Гефест, а «лучшие кузнецы» [1, с. 46]. Ще подібний прийом ми зустрічаємо в епізоді суперечки Єлени із Афродітою, останню сучасний письменник замінює на стару ткачиху, котра, не зважаючи на своє невисоке соціальне становище, насмілюється погрожувати цариці: «Будь осторожна, не сердь меня! Ты знаешь, я могу, покинув тебя, обратит на тебя всеобщую ненависть, и тогда ты погибнешь бедственной смертью!» [1, с. 11]. Порівняймо у Гомера:

«Гнівом уся спалахнувши, промовила їй Афродіта:

«Замовкни, зухвала, не сердь мене, бо як розгніваєш, кину

Й так же зненавиджу сильно тебе, як раніше любила,

Серед троян і данаїв лиху розпалю я до тебе

Злобу й ненависть, і ти ганебною смертю загинеш» [2, с. 71].

Таким чином, можна з впевненістю говорити про те, що прагненням автора було показати міцну мирську основу, адже для сучасного сприйняття, на думку письменника, епізоди з богами «оказываются, пожалуй, наиболее чуждым элементом» [1, с. 1]. Усунувши богів із тексту, він залишив не незрозумілий світ, а людську історію, де герої твору проживають свою долю так, «как будто разгадывают зашифрованное послание при помощи секретного кода, почти полностью им неизвестного» [1, с. 1]. Такий прийом можна вважати гарним засобом повернення давньої історії про Троянську війну на орбіту сучасного оповідання.

По своїм змістовим характеристикам сучасний твір нічим більше не відрізняється від гомерівської «Іліади», автор лише доповнює відомий сюжет ще одним епізодом, узятим із «Одіссеї» (пісня VIII) та книги Тріфіодора «Взяття Іліона», у яких розповідається про Троянського коня та загибель Трої. Таким чином А. Барікко доводить свій твір до логічної завершеності, адже, як відомо, «Іліада» Гомера завершується смертю Гектора та поверненням його тіла Пріаму, про подальший хід подій читач може дізнатися з інших джерел. Отже, ми можемо говорити про використання автором у певній мірі форми дописування. Також у творі з'являються ще дві глави, які не пов'язані із сюжетом «Іліади», — це передмова автора, в якій А. Барікко повідомляє про те, як саме створювалась його книга та про основні особливості твору; а також глава «Інша краса. Замітки про війну», яку італійський письменник присвячує роздумам на тему «війна та мир у сучасному житті».

Варто проаналізувати також особливості оповідної переакцентуації у літературній версії А. Барікко. Автор використовує прийом зміни оповідного центру, який якісно відрізняється від канонізованого. Письменник надає право розповісти про події Троянської війни її очевидцям (24), які є відносно самостійними оповідачами тих подій — їх безпосередніми учасниками, а також вводить повідомлення, які у сукупності реконструюють цілісну картину художнього світу. Про основні події «Іліади» не завжди розповідають головні її учасники. Так, наприклад, про гнів Ахілла та його суперечку із Агамемноном розповідає Хрисеїда, а про побачення Гектора та Андромахи ми дізнаємось від годувальниці, яка у Гомера хоча і присутня, проте мовчазна.

А. Барікко доповнює розповіді своїх персонажів коментарями, викладеними ним ж, проте вони є небагаточисельними та виділені курсивом для того, щоб читач міг розпізнати авторську думку, яка «проговаривает те оттенки смыслов, которые в «Илиаде» не звучат открыто, но спрятаны между строк» [1, с. 2]. На подібні коментарі покладена ще й інше завдання — певним чином дописати історію окремих героїв з метою глибшого розкриття їх характерів та вчинків. Так ми дізнаємося про долю Антілоха, Фенікса, Хрисеїди вже після завершення Троянської війни. Автор переосмислює також на свій манер певні вчинки героїв. Особливим героїзмом він наділяє образ Патрокла, який *«отправлялся в бой, неся с собой целый мир»* [1, с. 48]. Ми можемо зробити висновок із коментарів автора про певну ідеалізацію цього персонажа, який, на думку А. Барікко, *«спас их всех своим мужеством и своим безрассудством»* [1, с. 33]. Отже, коментарі італійського письменника несуть основне ідейне навантаження твору. Так, наприклад, типовими є «зауваження» автора стосовно жахів та наслідків війни: Хрисеїда: *«И всегда одно и то же место на берегу моря. Там пахнет кровью и мужчинами»* [1, с. 5], Терсит: *«Я хотел заглянуть ему [Нестору] в глаза. И в его*



*глазах увидеть конец войны...»* [1, с. 9], Нестор: «...у молодых устаревшее понятие о войне: честь, красота, героизм...молодежь слишком печется о своей чести и поэтому проигрывает войны» [1, с. 21-22], Фенікс: «Я видел, как они умирают, и не мог ничего поделать — такой была моя война. ...я все равно не смог бы забыть ту войну, ту кровь и тех двух юных друзей, которых я не сумел спасти» [1, с. 39, 43]. Використовуючи даний прийом, А. Барікко оживляє свою «Іліаду», робить її ближчою до людей та реального світу.

Отже, книга «Гомер. Іліада» Барікко поєднує у собі не одну форму переосмислення традиційного матеріалу. Як пише А. Є. Нямцу: «Багаточисельні форми і способи рецепції та переосмислення традиційних сюжетів та образів світовою літературою в певному сенсі «ідеальні», тому що в художній практиці рідко зустрічаються чисті варіанти трансформації класичного матеріалу» [3, с. 71].

Особливої уваги заслуговує остання глава твору, в якій автор представляє свій погляд на питання війни, називаючи її «внезапным порывом» та «красивым адом» [1, с. 59, 62]. А. Барікко впевнений, що «Іліада» — це пам'ятник війні, саме тому, на його думку, важливо пояснити, чому потрібно приділяти стільки уваги цьому епічному твору. Неодноразово дослідники «Іліади» Гомера наголошували на антивоєнному її спрямуванні, на що звертає також увагу і сучасний письменник: «Я также осознал, что между строк памятника войне они умудрились написать об упорном стремлении к миру» [1, с. 60]. «Іліада» — це епічний твір, в основі якого закладено пристрасне захоплення красою війни. Віддаючи данину красі війни, як вважає автор, «Іліада» змушує нас згадати про неприємну та нещадну істину: протягом тисячоліть люди сприймали війну як умову, за якою ключ життя — краса — починав бити зі всією силою. Сучасний письменник також бачить у війні і рятівну силу, адже «спасая от онемения чувств и усредненной морали повседневности, война заставляет мир двигаться, а людей — заглядывать глубоко в себя и находит скрытые ото всех уголки души — цель любого поиска и желания» [1, с. 61]. А. Барікко прагне, щоб читач побачив красу війни, яка проголошує своє центральне становище у людському досвіді та стверджує, що це єдиний спосіб для людства дійсно існувати. Метою людства, на думку письменника, має стати прагнення «научиться изменять свою жизнь, не отнимая ее у другого...» [1, с. 62].

Отже, Алессандро Барікко, один з найпопулярніших та загадкових європейських письменників наших днів, переповідає на свій манер гомерівську «Іліаду». Епічна поема для італійського письменника стає гімном війні, наповненим, проте, незмінним прагненням до миру. Античний текст цінний для автора тому, що здатен пролити світло на загадки сучасної цивілізації. Обравши форму живого суб'єктивного оповідання, письменник не відмовляє собі у праві сміливо вторгтися у складну оповідну структуру, створену Гомером. Автор переосмислює наново древній сюжет про Троянську війну, при цьому промовляючи вголос відтінки смислів, які майже три тисячоліття залишалися схованими між рядками «Іліади».

## ЛІТЕРАТУРА

1. Барикко А. Гомер. Илиада [Електронний ресурс] / Алессандро Барикко. — Режим доступу: <http://lib.rus.ec/a/836/fb2/sa-a> — 60 с.
2. Гомер. Іліада / Гомер; [пер. з давньогрец. Борис Тен]. — К.: Дніпро, 1978. — 431 с.
3. Нямцу А. Е. Миф. Легенда. Литература (теоретические аспекты функционирования): Монография / А. Е. Нямцу. — Черновцы: Рута, 2007. — 520 с.

4. Підлісна Г. Н. Антична література для всіх і кожного / Г. Н. Підлісна. – К.: Техніка, 2003. – 384 с.

УДК 811.111'255.4

О. В. Крысало

### ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЗАГЛАВИЙ ПЬЕС ТЕННЕССИ УИЛЬЯМСА И ЕГО ПЕРЕДАЧА В ПЕРЕВОДАХ

Словесное пространство пьесы образуется двумя композиционно-речевыми пластами, один из которых, имеющий диалоговую форму, объединяет высказывания персонажей; другой – состоит из различных речевых структур воплощающих «голос» автора-драматурга. Приоритетной в драматургическом произведении традиционно считается первая из названных текстовых зон, то есть собственно драматургический диалог, как правило, существенно превышающий «зону автора» по объему.

Общеизвестно то, что автору-драматургу значительно сложнее выразить себя в художественном произведении, чем прозаику или лирику. Тем не менее «ряд возможностей для звучания авторского голоса заложен (по большей степени – потенциально) и в драматургической словесно-художественной форме, хотя мера и характер конкретного обращения к этим возможностям могут весьма различаться и при активном их использовании, как правило, демонстрируют отчетливую индивидуальность почерка драматурга» [5, с. 219].

Традиционно проявлениям авторского «голоса» в пьесе отводится вспомогательная роль, однако у ряда драматургов композиционно-речевые структуры, воплощающие точку зрения автора, имеют в произведении необыкновенно важное значение. Среди этих драматургов – и Теннесси Уильямс, преобразовательная роль которого в области выражения «авторского голоса» в драматургическом произведении не раз уже отмечалась исследователями [9; 6].

Теннесси Уильямс особое значение придает тому, что в современной филологии обозначается термином «рама произведения», – компонентам, окружающим основной текст произведения, к которым относится заголовочный комплекс (имя (псевдоним) автора, заглавие, подзаголовок, посвящение и эпитафия), авторское предисловие, примечания, послесловие. В пьесах к рамочному компоненту относится также список действующих лиц и сценические указания. «Важнейший аспект изучения рамочного текста – внутритекстовые функции каждого из его компонентов. При этом рамочные компоненты целесообразно рассматривать не по отдельности, а в их связи друг с другом и с основным текстом произведения» [8, с. 849].

Одним из важнейших рамочных компонентов текста является *заглавие*. «Заглавие – первая, графически выделенная, строка текста, содержащая «имя» произведения. «Называя» и идентифицируя, заглавия произведений не только обособляют, отграничивают свой текст от всех других, но и представляют его читателю» [9]. Находясь вне основной части текста, заглавие занимает абсолютно сильную позицию в нем. Это первый знак произведения, с которого начинается знакомство с текстом. Заглавие активизирует восприятие читателя и

направляет его внимание к тому, что будет изложено далее. Заглавие – «это компрессированное, нераскрытое содержание текста. Его можно метафорически изобразить в виде закрученной пружины, раскрывающей свои возможности в процессе развертывания» [3, с. 133].

Заглавие, как было отмечено, – это рамочный знак текста, которым текст открывается и к которому читатель ретроспективно возвращается, закрыв книгу. Его специфика, однако, не исчерпывается соединением функций знака первого и знака последнего. Несмотря на свою неразрывную связь с текстом, «заглавие материально отчуждено от него: всегда печатается другим шрифтом, стоит от первого абзаца на довольно значительном расстоянии, позволяет включение в этот промежуток дополнительных данных – указания на жанр, эпиграфа, посвящения, предисловия, выражения авторской благодарности и тому подобное» [7, с. 97].

Заглавие в пьесах Теннесси Уильямса вводит читателя в мир произведения. Оно в конденсированной форме выражает основную тему текста, определяет его важнейшую сюжетную линию или указывает на его главный конфликт. Таковы, например, заглавия пьес «Small Craft Warnings» («Предупреждение малым кораблям»), «Battle of Angels» («Битва ангелов»).

У Уильямса заглавия также указывают на время и место действия, тем самым участвуя в создании художественного времени и пространства произведения (например, такие заглавия, как «Suddenly Last Summer» («Неожиданно прошлым летом»), «The Night of the Iguana» («Ночь игуаны»), «In the Bar of a Tokyo Hotel» («В баре токийского отеля»)).

Также заглавие называет главного героя произведения («Orpheus Descending» — «Орфей спускается в ад») и выделяет сквозной образ текста «The Glass Menagerie» («Стеклянный зверинец»), «A Streetcar Named Desire» («Трамвай «Желание»).

Необходимо отметить, что в какой бы функции ни выступал заголовок, он, как и другие рамочные компоненты, является организующим элементом текста. Это проявляется не только в том, что, прочитав текст, читатель ретроспективно осмысливает заглавие в связи со всем текстом художественного произведения, но и в том, что заглавие «в полной форме, или в модифицированной, функционирует в тексте как одна или несколько номинаций и, таким образом, участвует в семантической организации текста» [4, с. 45].

Даже во внешне нейтральных заглавиях присутствие автора всегда ощутимо. Для драматургического творчества Теннесси Уильямса наиболее характерными оказываются образные заглавия с усложненной семантикой (заглавия-аллюзии, символы, метафоры): пьесы «A Streetcar Named Desire» («Трамвай «Желание»), «Cat on a Hot Tin Roof» («Кошка на раскаленной крыше»), «The Glass Menagerie» («Стеклянный зверинец»), «Orpheus Descending» («Орфей спускается в ад»), «Rose Tattoo» («Татуированная роза») и другие.

Таким образом, заглавия пьес Теннесси Уильямса реализуют различные интенции. Во-первых, они соотносят текст с его художественным миром: главными героями, временем действия, основными пространственными координатами. Во-вторых, заглавия выражают авторское видение изображаемых ситуаций, событий, реализует его замысел как целостность. Заглавие в этом случае есть не что иное, как «первая интерпретация произведения, причем интерпретация, предлагаемая самим автором» [10, с. 170]. В-третьих, заглавие устанавливает контакт с адресатом текста и предполагает его творческое сопереживание и оценку.

Отмеченные интенции реализуются и в оригинальном англоязычном тексте пьес, и в существующих переводах на русский язык. На первый взгляд, можно говорить о полной тождественности функций заглавия пьес Уильямса в двух языках, однако более детальный лингвистический анализ позволяет выделить ряд различий лингвокультурного характера.

Как нам представляется, главное лингвокультурное несоответствие оригинального и переводных вариантов пьесы Уильямса «Кошка на раскаленной крыше» заключено именно в названии произведения. Речь в данном случае идет о различном лексическом фоне слова «кошка» в английском и русском языках:

«КОШКА, -и, род. мн. -шек, дат. -шкам, ж. 1. Домашнее животное с повадками хищника, истребляющее мышей и крыс; самка кота. *Серая кошка мурлыкала у него на плече.* Тургенев, *Однودворец Овсяников.* || Разг. Мех этого животного. Воротник из кошки. 2. Хищное млекопитающее сем. кошачьих (лев, тигр, барс и др.). *Громадная кошка ползла, не подозревая, что я на нее смотрю из-за камня через прорезь винтовки.... Когда барс подполз к плите, встал на нее..., я приготовился.* М. Пришвин, *Женьшень.* 3. Спец. Приспособление в виде небольшого якоря с тремя и более лапами, применяемое для подъема со дна затонувших предметов. 4. обычно мн. ч. (кошки, -шек). Спец. Приспособления разных типов в виде металлических зубьев, прикрепляемые к обуви для лазанья на столбы, по отвесным местам и т. д. *Катя глянула на верхушку телеграфного столба, где с монтерскими кошками на ногах висел Сашка.* Б. Бедный, *Девчата.* 5. мн. ч. (кошки, -шек). Ременная плетель с несколькими концами, употреблявшаяся в старину для телесных наказаний. — *Которого ленивым сочтут, дерут без жалости розгами, батожем и кошками.* Никулин, *Россия верные сыны.* ◇ Драная кошка см. драный. Знает кошка, чье мясо съела (погов.) — о том, кто виноват и сознает свою вину перед кем-л. — *Она — знает уж кошка, чье мясо съела: как увидела меня, так и побледнела. «Братец, голубчик мой, говорит, я перед тобой виновата».* Писемский, *Фанфарон.* Как кошка с собакой (живут) — о постоянно ссорящихся людях. Как угорелая кошка (метаться, бегать и т. п.) — в исступлении, бессмысленно. Кошки скребут на душе (или на сердце) — о тоскливом, тяжелом состоянии, настроении. (Черная) кошка пробежала (или проскочила) между кем — произошла размолвка, поссорились. Кошки-мышки — детская игра, в которой один из участников — кошка — должен поймать» [12, с. 118];

«CAT, 1a. A small carnivorous mammal (*Felis catus* or *F. domesticus*) domesticated since early times as a catcher of rats and mice and as a pet and existing in several distinctive breeds and varieties. b. Any of various other carnivorous mammals of the family *Felidae*, which includes the lion, tiger, leopard, and lynx. c. The fur of a domestic cat. 2. Informal A woman who is regarded as spiteful. 3. Slang a. A person, especially a man. b. A player or devotee of jazz music. 4. A cat-o'-nine-tails. 5. A catfish. 6. Nautical a. A cathead. b. A device for raising an anchor to the cathead. c. A catboat. d. A catamaran» [1];

«CAT 1 a : a carnivorous mammal (*Felis catus*) long domesticated as a pet and for catching rats and mice b : any of a family (*Felidae*) of carnivorous usually solitary and nocturnal mammals (as the domestic cat, lion, tiger, leopard, jaguar, cougar, wildcat, lynx, and cheetah); 2 : a malicious woman; 3 : a strong tackle used to hoist an anchor to the cathead of a ship; 4 a : CATBOAT b : CATAMARAN; 5 : CAT-O'-nine-tails; 6 : CATFISH; 7 a : a player or devotee of jazz b : GUY» [2].

Слово «кошка» является в двух языках многозначным. Единственное совпадающее значение – принадлежность животного к классу млекопитающих семейства кошачьих. Однако к анализируемому драматургическому произведению это значение не имеет никакого отношения. Важным для понимания смысла, заложенного автором в пьесу, для верного толкования образа главной героини – Маргарет – оказывается анализ структуры значений слова «кошка» в английском языке, где за основным «биологическим» значением следует значение «a woman who is regarded as spiteful», «a malicious woman» («злая, злобная, злорадная, недоброжелательная, язвительная»). Очевидно, в сознании носителей английской лингвокультуры образ кошки устойчиво ассоциируется с образом язвительной, злорадной женщины, и, следовательно, не возникает никаких сомнений по поводу того, кого из персонажей сам Уильямс считает ключевой, концептуально значимой фигурой в пьесе. Вынося образ кошки-Маргарет в сильную позицию текста, в заглавие, Теннесси Уильямс тем самым активизирует восприятие читателя, определяет основную тему пьесы и называет главного персонажа. Подтверждения истинности подобных выводов находим и в самом тексте пьесы – Маргарет неоднократно сравнивается с кошкой:

*«Маргарет. ... Но чего у меня нет, так это обаяния сломленного человека; я не собираюсь сдаваться – я намерена победить! Вот только в чем она – победа кошки на раскаленной крыше?..»* [13, с. 145];

*«Мэй. Мэгги! Почему ты такая злющая – царапаешься, как кошка?»*

*Маргарет. Потому что я кошка!»* [13, с. 149];

*«Маргарет. Знаешь, как я себя чувствую, Брик? Я все время чувствую себя кошкой на раскаленной крыше!»* [13, с. 151];

*«Маргарет. ... На нашей с тобой свадьбе я была в подвенечном платье моей бабушки... Вот почему я чувствую себя кошкой на раскаленной крыше!»* [13, с. 163].

У русскоязычных читателей кошка не ассоциируется с недоброжелательной женщиной, о чем свидетельствуют данные словарей, поэтому заглавие имеет отличный от оригинального прагматический эффект.

Несколько заглавий пьес Теннесси Уильямса в оригинале содержат иноязычные, в частности французские, слова: «Vieux Carré», «Lovely Sunday for Creve Coeur». Первая пьеса в русском переводе называется «Старый квартал», что, на наш взгляд, абсолютно лишает заглавие огромного пласта культурологической информации, характерной для оригинального названия. Vieux Carré, или French Quarter, Французский квартал – название одного из кварталов Нью-Орлеана, где жил сам Уильямс и где разворачивается действие этой, во многом автобиографической, пьесы. У Теннесси Уильямса были особые «отношения» с Новым Орлеаном. По словам драматурга, «в Америке есть только два города, пронизанных романтическим духом, тоже, впрочем, исчезающим, — и это, конечно, Нью-Орлеан и Сан-Франциско» [11]. Нью-Орлеан – совершенно не похожий на другие город, который поражает все чувства разом: «мельканием огней, грохотом джаза, вкусом острой каджунской и пряной креольской кухонь, сладким ароматом подгнивающих за день на прилавках спелых фруктов, влажной волной горячего воздуха с Мексиканского залива. Все это круглосуточно, круглогодично» [11].

По словам самого Уильямса, именно в Нью-Орлеане он провел лучшие годы своей жизни. Это место оказывало на драматурга терапевтическое действие: «Лунная атмосфера этого города возвращала мне силы всякий раз, когда энергия, с которой я скитался по



более шумным городам, иссякала и появлялась потребность в отдыхе и уединении. Понеся потерю, потерпев неудачу, я возвращался в этот город. В такие дни мне казалось, что я принадлежу только ему и никому больше в этой стране» [11]. Нью-орлеанский культурный опыт можно считать определяющим для жизни и творчества Уильямса. «Зимой тридцать девятого года в Нью-Орлеане...» — зачин знаменитого рассказа «Однорукий». Город — в новеллах «Желание и чернокожий массажист», «Ангел в алькове», пьесах «Любовное письмо лорда Байрона», «Аутодафе», «Внезапно прошлым летом», «Изувеченный», в последней большой пьесе «Vieux Carre» и, конечно же, в «Трамвае «Желание»».

Разумеется, что русскоязычному читателю заглавие пьесы «Старый квартал» ничего не скажет ни о Французском квартале, ни о Нью-Орлеане, ни о значении этого города в истории и культуре Соединенных Штатов и личном опыте Теннесси Уильямса. Таким образом, эффект ожидания, создаваемый заглавием, абсолютно противоположен в англоязычном и русскоязычном вариантах пьесы. Различна и модальность оригинального и переводного заглавий, проявляющаяся в способности этого рамочного компонента выражать разные типы оценок и передавать субъективное отношение к изображаемому в произведении: искренняя и горячая привязанность Уильямса к Нью-Орлеану, хорошо известная американскому читателю (в американской культуре имя драматурга непременно ассоциируется с Новым Орлеаном, где находится музей Теннесси Уильямса, проводятся экскурсии по местам, связанным с его жизнью и творчеством) не ощущается читателем русской версии пьесы.

Своеобразные «ссылки» на Нью-Орлеан, на французскую культуру этого города — использование Уильямсом в заглавиях других произведений французского языка (пьеса «Lovely Sunday For Creve Coeur», поэтический сборник «Androgene, mon amour»). Русские названия лишены подобного культурного «подтекста», что в значительной степени деформирует функции заглавия оригинального варианта и, тем самым, изменяют лингвокультурную окраску произведения в целом.

Хотя русскоязычные тексты имеют тенденцию к сохранению авторского «духа» и тона повествования, они все же представляют собой «новый продукт» с точки зрения лингвокультурологии, поскольку еще великий Данте говорил, что ни одно произведение не может быть переложено со своего языка на другой без нарушения всей его сладости и гармонии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Dictionary of the English language (The American Heritage) [Электронный ресурс] — N.-Y.: Houghton Mifflin Company, 2006. — Режим доступа: <http://dictionary.reference.com/browse/big>.
2. Merriam-Webster's Online Dictionary [Электронный ресурс], 10th Edition. — Режим доступа: <http://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=cat>.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / Илья Романович Гальперин — М.: Едиториал УРСС, 1981. — 144 с.
4. Домашнев А. И. Интерпретация художественного текста / Анатолий Иванович Домашнев, Инна Павловна Шишкина, Евгения Александровна Гончарова — М.: Просвещение, 1989. — 208 с.

5. Зайцева И. П. Поэтика современного драматургического дискурса. Монография / Ирина Павловна Зайцева. — М.: Прометей, 2002. — 252 с.
6. Крысало О. В. Ипостаси языковой личности переводчика (на материале русских переводов пьесы Теннесси Уильямса «Кошка на раскаленной крыше») / Ольга Викторовна Крысало // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки. — 2006. — №14 (109) серпень. — Ч.2. — С.138 – 143.
7. Кухаренко В. А. Практикум про інтерпретації тексту / В. А. Кухаренко. — М.: Просвещение, 1987. — 173 с.
8. Литературная энциклопедия терминов и понятий / Под ред. А. Н. Николюкина. — М.: НПК «Интелвак», 2001. — С. 176 – 177.
9. Литературный энциклопедический словарь / Под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева. — М.: Советская энциклопедия, 1987. — 752 с.
10. Николина Н. А. Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Наталия Анатольевна Николина. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 256 с.
11. Петр Вайль. Гений места. Из жизни горожан [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ruslib.com/PROZA/WAJLGENIS/genij.txt>
12. Словарь русского языка: В 4 т. / РАН, Ин-т лингвистич. Исследований. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. — Т. 1. [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://www.feb-web.ru/feb/mas/MAS-abc/02/ma110626.htm>.
13. Теннесси Уильямс. Кошка на раскаленной крыше / Пер. с англ. В. Воронина // Теннесси Уильямс. Трамвай «Желание» и другие пьесы. — С-Пб.: Издательство «Азбука», 1998. — 376 с.

УДК 811 73

*А. В. Кускова*

### LE SURNATUREL DANS «LA GUZLA» DE PROSPER MERIMEE

B. Tomachevski affirmait qu'il est impossible de comprendre « la littérature nationale comme la littérature nationalement limitée » [5, p. 173]. L'humanité n'aurait jamais pu atteindre ce niveau élevé du développement, si les cultures des pays différents n'avaient pas enrichi l'une l'autre sans aucune peur de perdre l'originalité nationale. Une des preuves de ce phénomène est l'apparition des archétypes qui passent d'une époque à l'autre dans les traditions littéraires de plusieurs pays. Dans le cadre de la globalisation le problème des contacts internationaux devient de plus en plus **actuel**.

Cependant, il faut remarquer que pour les chercheurs occidentaux du XIX siècle la civilisation slave avec sa foi orthodoxe, ses restes de superstitions païennes, son histoire pleine de dramatisme et sa viabilité inextinguible présentait la culture mystérieuse et tout à fait étrangère qui n'attirait que par son exotisme évident. Parfois des périodes historiques entières, des trésors de la littérature et de la philosophie tombaient dans l'oubli.

Prosper Mérimée, dont toute l'œuvre est imprégnée par l'intérêt sincère et le respect pour l'histoire et la culture du peuple slave, est l'exception remarquable dans la tradition littéraire française du XIX siècle. Durant toute sa vie Mérimée s'adressait à la culture de l'Europe orientale qui était pour lui source inépuisable de l'inspiration. Pour attirer l'attention du public à cette culture

qui l'intéressait autant, l'écrivain utilisait dans ses œuvres les procédés qui devaient rendre la lecture plus amusante, notamment le fantastique.

Plusieurs chercheurs et critiques russes et français comme Z. Kirnosé, J. Chabot, O. Muravieva, E. Etkind, C. Requena interprétaient l'oeuvre de Mérimée, mais il est à noter que la période « slave » dans l'oeuvre de l'écrivain n'est pas suffisamment étudiée dans la critique française.

**L'objectif** de cet article consiste à déterminer le rôle du surnaturel dans les ballades du recueil « La Guzla » et à analyser les moyens stylistiques qui justifient le passage au surnaturel.

En 1827 paraît sans nom d'auteur un recueil intitulé « La Guzla, ou Choix de poésies illyriques recueillies dans la Dalmatie, la Bosnie, la Croatie et l'Herzégovine » qui compte 30 ballades (en 1829 Mérimée en ajoute encore 4. Donc, 32 ballades sont écrites par Mérimée, et 2- « Triste ballade de la noble épouse d'Asan-Aga » et « Milosch Kobilich »-sont des chansons serbes authentiques), prétendues illyriques, réunies par un voyageur qui s'intéresse au folklore. En réalité, c'est la deuxième grande mystification de Mérimée après « Le Théâtre de Clara Gazul », et derrière auteur imaginé Goethe et quelques autres ne tardent pas à reconnaître Mérimée.

Pourquoi le jeune écrivain a-t-il choisi une contrée si lointaine et mal connue et a recours à la supercherie ? En 1827, la fiction d'un choix de poésies illyriques correspond à l'horizon d'attente du public : la vogue de l'exotisme qu'exacerbe le mouvement d'opinion en faveur des Grecs en lutte pour l'indépendance, et la conviction romantique affirmée par V. Hugo dans « les Orientales », que la poésie occidentale doit puiser à la source de la poésie primitive orientale pour se renouveler.

Pour mieux montrer la « couleur locale », Mérimée utilise plusieurs ouvrages consacrés à ce sujet : « Les chants populaires de la Grèce moderne » de Foriel, « Le Voyage en Dalmatie » de l'abbé Fortis, « Le Voyage en Bosnie » de Chaumette-Desfossés ; il reprend aussi d'anciennes lectures : « La magie naturelle » de Jean-Baptiste Porta, « Le monde enchanté » de Baltazar Bekker, « Le Traité des apparitions » de Dom Calmet [2]. Il en extrait des informations sur le mauvais œil, plusieurs histoires bien horribles de vampires. Son imagination fait le reste.

Les figures des narrateurs sont remarquables. Mérimée donne les droits d'auteur à un personnage imaginé : l'Italien d'origine morlaque, Français par adoption : « J'ai habité fort jeune les provinces illyriques. Ma mère était une Morlaque de Spalatro, et, pendant plusieurs années, j'ai parlé l'illyrique plus souvent que l'italien » [3, p. 31]. En tant qu'étranger, décrivant les mœurs de son pays natal qu'il connaît bien, ce narrateur est plus digne de confiance dans les yeux du public français que l'érudit qui étudie l'ethnologie dans son cabinet à Paris. On peut même pardonner à l'auteur exotique sa connaissance imparfaite du français qu'il mentionne : « Je n'ai pas la prétention, ridicule à un étranger, d'écrire en français avec l'élégance d'un littérateur » [3, p. 31]. Mais le narrateur se retranche, lorsqu'il cite les poèmes collectés derrière la figure d'Hyacinthe Maglanovich qu'il tient pour le plus grand joueur de guzla (« une espèce de guitare qui n'a qu'une seule corde faite de crin » [3, p. 32]). La « Notice sur Hyacinthe Maglanovich » le présente comme un Morlaque, c'est-à-dire comme un habitant de la Dalmatie, parlant le slave ou l'illyrique, et comme chrétien : « Hyacinthe Maglanovich est presque le seul joueur de guzla que j'aie vu, qui fût aussi poète » [3, p. 33]. Ce personnage du « barde slave », vieillard fort pauvre qui « court les villes et les villages en chantant des romances » [3, p. 32] est encore plus pittoresque et exotique que l'auteur d'origine demi-morlaque, demi-italienne, c'est pourquoi tout ce qui provient de lui mérite l'attention.

L'auteur imaginé de « La Guzla » voyage beaucoup : « j'ai employé le temps[...] à bien connaître le pays où j'habitais ; aussi existe-t-il peu de villages, de montagnes, de vallons, depuis Trieste jusqu'à Raguse, que je n'aie visités. J'ai fait même d'assez longues excursions dans la Bosnie et l'Herzégovine, où la langue illyrique s'est conservée dans toute sa pureté » [3, p. 31 ]. Mais le recueil qu'il propose à l'attention des lecteurs n'est point la littérature de voyages, bien qu'il contienne la description des coutumes et des mœurs des habitants, c'est une collection de ballades folkloriques que des bardes slaves racontent. Avec le personnage de Maglanovich, Mérimée nous entraîne donc dans le domaine littéraire où tout l'impossible est possible et tout l'invraisemblable est vraisemblable, dans le folklore qui est défini comme l'ensemble des manifestations culturelles (croyances, rites, contes, légendes, fêtes), et, particulièrement, littérature orale des sociétés sans écriture ou paysannes [4]. C'est le romantisme qui introduit le folklore dans la « grande littérature ». dans son introduction aux « Contes et poèmes de la Grèce moderne » de Marino Vreto, Mérimée confie : « je voudrais que l'on conserve les ruines de la poésie populaire comme l'on conserve les ruines d'un temple dont on a chassé le dieu. L'archéologie, surtout appliquée à la littérature, est une étude toute nouvelle, et ce n'est que depuis bien peu de temps que la critique s'est assez dégagée des vieux préjugés pour reconnaître des beautés éternelles sous une forme grossière, et dans un idiome parlé par des paysans » [2, p. 30 ]. « Le primitif-dans le sens originel- trouve son terrain d'élection dans le peuple dont la qualité essentielle est le naturelle. C'est donc l'étude du folklore, ou l'ethnologie, qui constituera le moyen d'accès à la nature primitive, c'est-à-dire à la pure nature de l'homme » [2, p. 33 ].

Les ballades héroïques et lyriques apparaissent à l'époque de fondation des Etats féodaux et reflètent la lutte du peuple slave pour l'indépendance contre le joug musulman. Les traits qui les caractérisent sont :-la variation des textes avec l'apparition des archétypes ( un héros épique, un gouverneur sage, un traître) ; -les formules folkloriques (des épithètes constantes, des métaphores, des hyperboles) ; -l'introduction du fantastique qui crée une atmosphère dramatique et très souvent même tragique, quand la fin heureuse est pratiquement impossible. En effet, « La Guzla » plonge le lecteur dans le temps mythique de la légende et des traditions populaires. Dans les ballades l'invention et le fantastique servent de moyen de la généralisation de l'expérience vécue [1].

Analysons la « passage » au fantastique et au merveilleux dans la ballade « Vision du roi Thomas II » qui appartient au cycle héroïque.

Le personnage principal de cette ballade héroïque est le roi de Bosnie Thomas II, un homme réel dont les circonstances de la mort sont énigmatiques. Maudit par son père, Thomas I, tué par ses fils, il déclenche la guerre contre les Turcs pour se racheter de son crime. La guerre est fatale aux chrétiens : Mahomet II ravage le royaume, assiège Thomas II dans le château de Kloutch en Croatie et le tue. La ballade reprend ce sujet réel qui a eu lieu au XV siècle et le transforme à la manière propre à la tradition folklorique, c'est-à-dire en introduisant un élément de surnaturel et en généralisant dans la personnalité de Thomas II les souffrances des chrétiens dans leur lutte contre les infidèles. Le fait que les événements contés sont datés du XV siècle justifie l'interruption des forces surnaturelles et facilite la perception du fantastique.

Le cadre spatio-temporel et les annonceurs du « passage ». La ballade commence par une sorte d'introduction qui décrit un tableau sombre : pendant la nuit profonde (l'heure habituelle où le fantastique règne, car les lois de la raison deviennent moins puissantes), tandis que les soldats et les serviteurs dorment, un seul homme est insomniaque, le roi Thomas II, en proie à l'inquiétude et à l'angoisse qui le dévorent : le château est assiégé par les infidèles : « Le roi Etienne-Thomas se

promène dans sa chambre ; il se promène à grands pas, [...] il ne peut pas dormir » [3, p. 40 ]. Dans le silence nocturne il n'y a que « la chouette seule qui pleure au-dessus de son palais » [3, p. 40 ]. Dans la tradition orale de plusieurs pays la chouette dont la vie est liée aux heures nocturnes est symbole du malheur et de la sorcellerie, et dans la ballade elle pleure comme pour prédire le destin horrible du roi.

« Et souvent il (le roi) se penche en dehors de la fenêtre » [3, p. 40 ] et voit que « ce n'est point la lune qui éclaire ainsi les vitraux de l'église de Kloutch » [3, p. 40 ]. Deux fois la ballade mentionne les fenêtres, l'endroit traditionnel du passage dans l'autre monde. Et si la première fois c'est simplement la fenêtre du roi, l'autre fenêtre est celle de l'église, éclairée d'une lumière étrange et mystique, car il n'y a pas de messes pendant la nuit. Le roi entend « résonner les tambours et les trompettes » [3, p. 40 ], le bruit effrayant si nous nous rappelons qu'il s'agit toujours de l'église, éclairée la nuit. Tous ces détails font naître le malaise inexplicable qui prépare le passage.

Le passage au surnaturel dans cette ballade peut être considéré comme vision de l'autre monde. Le roi Thomas II quitte sa chambre et entre dans l'église qui est l'endroit, sans doute, symbolique et sacré ce qui fait la scène de vision elle-même encore plus vraisemblable, car dans les églises les âmes s'adressent aux cieux, et la limite entre le corporel et le spirituel devient plus transparente (n'oublions pas que le roi est maudit par son père et, donc, condamné).

La vision qui est un avertissement de l'avenir apparaît à la charnière du rêve et de la réalité: « ...le pavé de l'église était jonché de morts, et le sang coulait comme les torrents [...]. Au milieu du chœur, il vit des Turcs et des Tartares armés avec les Bogou-mili, ces renégats ! [3, p. 40 ] Et le bon roi Etienne-Thomas « sentit les mains des mécréants déchirer ses habits, et leurs yatagans fendaient sa peau, et de leurs doigts et de leurs dents ils tiraient cette peau, et ainsi ils la lui ôtèrent jusqu'aux ongles des pieds; et de cette peau Radivoi se revêtit avec joie » [3, p. 41]. Le monde irréel de ce cauchemar est peuplé des fantômes qui incarnent des personnages réels vivants encore et déjà morts, et ils disparaissent (d'après les lois du genre) après avoir entendu le nom de Dieu: « ...Mon Dieu ! tu punis un fils parricide ; de mon corps dispose à ton gré ; mais daigne prendre pitié de mon âme, ô divin Jésus ! » à ce nom, l'église a tremblé ; les fantômes s'évanouirent et les flambeaux s'éteignirent tout d'un coup » [3, p. 41 ].

La vision disparaît et cède la place au calme où « l'air était pur et la lune dorait les toits d'alentour » [3, p. 42 ], mais ce paysage paisible et réel n'est qu'une illusion, car « ... une bombe lancée par le mécréant [...] donna le signal de l'assaut » [3, p. 42 ]. Hyacinthe Maglanovich (qui est l'auteur de cette ballade) ne parle pas des conséquences de cet assaut réel, mais la vision qui l'a précédé et qui appartient au monde irréel, ne nous laisse aucun doute concernant le destin du roi Thomas II. Ainsi, nous voyons l'au-delà pénétrer dans la réalité et nous pouvons parler de l'interférence des niveaux de réalité. Cette irruption du surnaturel est justifiée par le genre de ballade folklorique.

**Conclusion.** Des fantômes qui prédisent la mort au roi maudit, des vampires qui torturent leurs victimes en buvant le sang. Et tout cela n'est écrit ni à l'époque du Moyen Age, ni pour faire peur aux enfants. Au contraire, c'est le fruit de la littérature européenne du XIX siècle qui a été beaucoup apprécié par des lecteurs. Comment, pouvons-nous poser une question, ce public gâté du XIX et du XX siècles, contemporain des grandes découvertes scientifiques et en proie au scepticisme qui règne dans la société, peut trouver un certain plaisir dans cette lecture et croire aux inventions pareilles? Peut-être, justement ce positivisme, quand tout est soumis aux lois de la logique et réglé, fait naître l'impression du malaise et le besoin des miracles. La littérature



fantastique avec ses passages au surnaturel est, donc, l'évasion de ce monde trop positiviste. Il faut seulement que le miracle, tout en restant miracle, soit acceptable sans être familier [1]. Le monde des pays slaves, cette civilisation étrange, inconnue, dangereuse et attirante à la fois, où tout : le passé tragique, les mœurs, les superstitions, même la nature, a conservé un aspect merveilleux, est devenu pour Mérimée un cadre parfait où le plus fantastique semble moins invraisemblable, plus admissible. Il faut, donc, constater que la « couleur locale » a un effet double : elle a permis à Mérimée de créer une ambiance fantastique nécessaire, mais à la fois de justifier la présence du surnaturel et toutes les étrangetés de ses œuvres slaves comme « La Guzla ».

Il est aussi important de noter que sous le contenu amusant de ces œuvres avec les énigmes et les métamorphoses se cachaient des études ethnologiques assez exactes, car Mérimée s'appuyait toujours aux sources fondamentales. Grâce à ces informations, faciles à percevoir, car elles étaient accompagnées d'une intrigue fantastique de l'œuvre, le lecteur européen a pu connaître un peu le monde de l'Europe orientale et pénétrer dans sa culture et ses traditions folkloriques. De telle façon, on peut affirmer que le fantastique a introduit la culture slave dans la littérature française.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Chabot Jacques L'autre moi : fantasmes et fantastique dans les nouvelles de Mérimée.- Aix-en-Provence : EDISUD, 1988.- 502 p.
2. Faguet E. Prosper Mérimée // Dix-neuvième siècle. – Paris : Librairie Hachette, 1967.- 573 p.
3. Mérimée, Пушкин (Составитель З. И. Кирнозе).- М.: Радуга, 1987. – 432 с.
4. Todorov Tzvetan Introduction à la littérature fantastique.- Paris : Edition du Seuil, 1970.- 457 p.
5. Томашевский Б. В. Пушкин и Франция.- Л.: Советский писатель, 1960.- 498 с.

УДК 78.071.1:7.01

*М. О. Максименко*

#### КОМПОЗИТОРСЬКА ТВОРЧІСТЬ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ АСПЕКТ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ФІЛОСОФСЬКО-ЕСТЕТИЧНИХ РЕФЛЕКСІЙ АВТОРА

В сучасному гуманітарному знанні нерідко тему дискусії становить питання про концептуальний базис як одну зі складових музичного мистецтва. Інтерес до цієї проблематики обумовлюється її актуальністю та життєвістю в контексті композиторської творчості, оскільки ідейна основа являє собою один з важливих компонентів планування опусу, створення певної художньо-образної сфери.

Класичним методом відтворення авторського задуму є програмність. В різні епохи спостерігається неоднакове трактування до цього феномену в творчості митців. В підтвердження сказаного приведемо приклади з історії світової музики, а саме: послідовне розгортання музичної дії відповідно до програми, літературного першоджерела в творчості Г. Берліоза; концентрація-узагальнення образу в композиціях Ф. Листа та безліч інших свідочств зазначеного. З часом пріоритети змінюються: в мистецтві минулого віку спостерігається посилення ролі теоретичного ферменту, що, характеризується «... з одного боку, колосальним поширенням естетичних маніфестів діячів мистецтва начала XX століття,

з іншого, – вивіреністю іміджу авторів» [4, с.31]<sup>1</sup>. У другій половині минулого віку актуальності набуває концептуалізм як мистецтво, в основі якого полягає опора на концепцію, ідею, поняття, причому процес відтворення задуму автора представляє собою менш важливий пункт доктрини концептуалізму.

В сучасному музичному мистецтві, на нашу думку, проявляється тенденція до концептуалізації творчості, сутність якої полягає у впровадженні «сценарію» в передмові до композиції, авторських коментарів у окремих частинах твору тощо. Використання терміну «сценарій» спостерігається в різних галузях людської діяльності – літературі, драматургії, музиці, кінематографі та ін. Прийняття за основу названого методу обумовлюється синтезуванням в культурі ХХ століття різних видів мистецтв, взаємопроникненням окремих аспектів, тому поняття «сценарій» розширює своє семантичне значення. Постанова концепції в якості основоположного чинника композиційного процесу спостерігається в дослідженнях В. Клименко, яка іменує даний аспект терміном «абстрактно-логічний» [1, с.5-6]. В дану дефініцію дослідниця вкладає розуміння значущості концептуального підґрунтя композиції, його організуючої ролі в сучасному мистецтві. Як зазначають Л. Кормич та В. Багацький, «характерною рисою сучасного мистецтва є не створення шедевра, а винахід нової концепції світу, незвичайного погляду на речі» [3, с.194].

В доробку сьогоднішніх авторів є опуси, в основі яких є як дотримання певного програмного підґрунтя згідно до існуючої традиції (класика, фольклор тощо), так і превалювання власної композиторської ідеї. Зупинимо свою увагу на дії першого з вищевказаних факторів. Специфіка цієї тенденції полягає у впровадженні у творчий процес ідей, мотивів, образів з опусів художньої, мистецької спрямованості – поезії, драматургії, живопису тощо. Дані твори починають трактуватися як ідейне першоджерело. Одною з головних задач композитора в цьому випадку стає вбудовування фабули, емоційного середовища, образної сфери композиції-оригіналу в свій замисел. Часто даний процес супроводжується завданням вирішення проблеми мовленнєвої адаптації авторського тексту первотвору – перекладу з іноземної мови, переосмислення структурних елементів візуальних композицій тощо. Втім, подібне запозичення не означає факт відсутності авторської ідеї, власного погляду на втілення, матеріалізацію загаданого. Композитори створюють неординарні, самобутні концепції творів, їх опуси одержують подальше смислове збагачення при роботі виконавців, диригентів, режисерів та ін. Все це веде до створення рельєфного, випуклого образу. У творчості Ц. Когоутека неодноразово підкреслюється наступна думка: «гідність Твору перевіряється не по хитромудрості конструкції (хоча раціональний елемент дуже важливий), а, перш за все, – по сприйманому образу, по музично-ідейному, емоційному змісту» [2, с.184]. Образний зміст музичного твору формується завдяки комплексу різних виразних засобів. Переосмислення взаємодії і виведення на перший план тих або інших аспектів веде до появи особливих концепцій творів, нових авторських стилів. Аналізуючи поняття образності в творах авторів, ми приходимо до висновку, що образ в кожному окремому авторському задумі і при кожному новому виконанні і, відповідно, сприйнятті

---

<sup>1</sup> Цитовані іншомовні вислови наводяться у власному перекладі.

буде різним. Композитори не «нав'язують» жорстких семантичних рамок, надаючи велику свободу як виконавцю, так і слухачу в баченні образної сфери композиції [5, с.59].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Клименко В.Б. Ігрові структури в музиці: естетика, типологія, художня практика: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства: спец. 17.00.03. / В.Б. Клименко – НМАУ імені П.І. Чайковського – Київ, 1999. – 16 с.
2. Когоутек Ц. Техника композиции в музыке XX века / Ц. Когоутек. – М.: Музыка, 1976. – 368 с.
3. Кормич Л.І., Багацький В.В. Культурологія (історія і теорія світової культури ХХ ст.): Навчальний посібник / Л.І. Кормич, В.В. Багацький – Х.: Одісей, 2002. – 304 с.
4. Кривцун О.А. Творческое сознание художника / О.А. Кривцун – М.: Памятники исторической мысли, 2008. – 376 с.
5. Максименко М. Феномен перформансу в творчості сучасних українських композиторів. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата мистецтвознавства: спец. 17.00.03 / М. Максименко. – Одеса, 2009. – 183 с.

УДК 82.09:159.953

*A. V. Trofimenko*

#### THE CATEGORY OF MEMORY IN MODERN LITERATURE

The ominous need to keep memory alive is at the heart of every true piece of literature. Literature exists as the purest form of preservation known to a man, and writers count on it to provide eternal sanctuary to their lives and their thoughts. Literature offers more than a means of reflecting on memory: it is also the site of the rebirth and construction of individual and collective memories, which can then serve as a foundation for the writing of fictional works. Creative writing is a powerful tool capable of rescuing memories from oblivion and bringing them back to life, thus reconciling the past with the present. Writing has become the manner in which a thought, desire, or quandary can be formulated in a writer's mind. In the writing of their fictional works, novelists often have to reflect on the functioning of memory, because memory lies between the inner life and the human experience in general.

The present article searches to highlight the essential of the theoretical aspects of the category of memory; its sources from philosophical backgrounds in the antiquity up to the modern time including different views on that problem that can lead to a deeper understanding of the significance that memory might have for the creator of literary art.

The fundamental role of memory remains most important during centuries-old history of the culture of humanity. Being foundation of consciousness, imagination and thought, memory is – «the ability, due to which, mind reproduces the events of the past», [1, 37] – Cicero marked, thus underlining both the polyphonic character of the category of memory and the key role in shaping of the personality.

The researches determine our existence as a continuous runaway into the past. That may lead us to the conclusion, that the category of memory in literature remains timeless category, because its fundamental principle function consists in the break of the movement of the narrative time.

In the large sense of the word, memory is a general category, determining what remains from the past, original «database» of the experience and information. In the same time, it is both a storehouse of constant information and a creative mechanism of its saving. Memory implies a mental removal from the world «here and now» and contemplative transfer to the other – returning to «there and then». Moreover, even a flashback about oneself – is memory about the other, because «I» of the yesterday is not identical to the «I» of today.

As one of the widest and fundamental categories, the category of memory can be interpreted as metacategory of literature studies, because genetically literature, as well as culture itself, is one of the methods of collective memory, oriented onto specific saving, fixing and reproduction of the skills of individual and group behavior.

The historical sequence of definitions shows, what were the primordial, invariant semantic roots, and that from age to age the rich content of the concept of memory change. During the sequence of time one or another definition dispersed into a few directions, exposing at the same time a single concept: memory – remembrance – recollection – flashback – reminiscence – remembering.

When we talk about artistic creation, it is not important that accumulation of information causes an anxiety about reality, but how many there are transformings of this reality in the imagination of a man in a potentially creative union with cultural memory.

Researches of ethics and aesthetic aspects of the category of memory become the item of systematic studies about memory in literature.

Literature provides more than a means of reflecting on memory: it is also the place of the rebirth and construction of individual and collective memories, which can serve as a foundation for the writing of fictional works. A literary work presents a so-called «virtual history» – an image of human experience in the mode typified by memory, which represents «life as a realm of events – completed, lived, as words formulate them – events that compose a Past» [2, 216].

In actual memory, recalled events may include sights, sounds, smells, and tastes, along with kinesthetic sensations and complex emotional traits. However, because language plays such a central role in the formation of human memory, an arrangement of words alone – if carefully chosen and composed – can stand for the more complex experiences of actual remembering, and narrative discourse can capture and convey much of the appearance of actual lived experience. In a literary work people, things, events, and situations are «created by words alone» [2, 216]. Literary art creates an image of lived experience typified by memory, and this is the reason why memory figures prominently in moral and aesthetic aspects.

Literary work is a distinct aesthetic level; the feature of poetics consists in application of different ways of a letter with the purpose of the maximum mastering of the memorial space and achievement of absolute self-identification by a synthesis «I – memory – arts» and the category of memory becomes an integral basis of all of creative process that results in the end in an awareness of memory as ontological, epistological and axiomological bases of life and creation.

The memory-narration associates the memory of culture with artistic creation. It is impossible to separate creation from stand reverie, stream of dreams, splashes of memory, work of subconsciousness, etc., – «artistic creation carries on itself all the tracks of the greatest tension, under influent of which there is an outage which is associative. The perseveration stream of appearances of cultural memory grows into the constructed organism» [3, 594-595].

As the narration is indissolubly related to writer's character and life, it determines belonging to the social, historical and cultural context. Thus, the act of narration results in the concentration of all of types of individual and collective memory. A writer, turning to the resources of the individual memory, divides it with collective, because his creation is bounded not in the last turn by an obvious exchange of information. It should be noted that work of literature contains unity of internal and external life of individual that results in understanding of global sense of life in his timeless essence, and it is arrived above all things through memory. Playing an important role in the unity individual and collective flashbacks, a narration is a reconstruction of the past, based on the events of present.

Category of memory as a basis of the world of writers can be revealed on two levels. At the level of discourse, it is revealed through the aspect of organic integral and integrity of the artistic world. At the level of a plot of a story, it determines the concept of life of a character, principles of his interrelation with the world and memory, and specificity of his mnemonic activity.

Understanding of the category of memory as a major form of consciousness, determining universes of home culture, forms theoretical approaches and criterion grounded on the analysis of artistic text, allows to define a cultural legacy as a difficult subjectively-objective structure, operating global philosophical concepts «traditions», «time», «eternity», «value», «character», «culture».

Memory appears to be one of the higher cognitive abstractions, constituted as an integrity in which the row of «ontological layers» is selected and which, due to its functions, simultaneously is a transmitter of ideal sense, perceived signs.

Researches in this field let drawing a conclusion that memory, wearing away scopes between the real world and by the fictitious world, form single space, where the past interlaces with present and future, where opposition «there» and «here» loses its topicality. Thus a creation as an original bridge comes forward between these spaces.

It is thoroughly understood that we have only scraped the surface of this vast topic. However, our primary aim was only to initiate an inquiry into the relations between memory and narration in the sphere of literature. A comprehensive analysis and dialectic in understanding of the phenomenon of the category of memory can be attained only by efforts of many researchers of the past, present and future.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Цицерон, *Философские трактаты*. – М.: Наука, 1985, с. 35.
2. Langer S., *Mind: An essay on human feeling*, Vol. 1. Baltimore: Johns Hopkins University Press
3. Casey E., *Remembering. A Phenomenological Study*. Bloomington/Indianapolis, Indiana University Press, 1987, с. 591–613.

УДК 811.111'373.21:821.111 – 31

О. В. Янжула

#### ТОПОНІМІЧНИЙ ПРОСТІР ЛОНДОНУ В РОМАНІ НІЛА ГЕЙМАНА *NEVERWHERE*



Скарбницею англійських топонімів є роман письменника-фантаста Ніла Геймана. Цей готичний хоррор – роман "Neverwhere" (1996) – про похмурі й сирі лондонські підземелля одержав досить схвальні відгуки та був номінований на British Fantasy Award, Bram Stoker Award і Mythopoeic Award. А все почалося з того, що одного разу Н.Гейман і Ленні Генрі, які на той час працювали сценаристами на британському телебаченні, обговорювали можливі сюжети для нової телестанови. Генрі запропонував історію про труднощі життя лондонських волоцюг. Гейман спочатку з несхваленням сприйняв цей концепт, оскільки боявся романтизації бомжування; і, відповідно, того, що підлітки стануть наслідувати "крутим" героям, тікати з дому і взагалі поводитися асоціально. Щоб уникнути цього, було вирішено впровадити фантастичний елемент, відділивши підземні пригоди від реального життя.

Події роману відбуваються в Лондоні, але Лондоні не звичному нам. Гейман роздвоїв місто, ніби розрізав його на дві нерівні частини: з першого погляду це все той же світ менеджерів, метушні та вітрин; але під звичну тканину реальності вшитий інший, потойбічний Лондон, Під-Лондон, куди, як монети в підкладку плаща, раз у раз провалюються забуті артефакти і люди верхнього світу; те, що стає непотрібним. Туди просочився навіть знаменитий смердючий смог XIX століття. Там слова ще зберігають свій первісний зміст, і, скажемо, станція *Knightsbridge* – це дійсно обкутаний тьмою міст. Автор усіляко обіграє звичні для англійців топоніми і назви, змушуючи знову відкривати їхнє значення та походження. *Neverwhere* – певною мірою внутрішній продукт; рясно розсіпані по тексті лінгвістичні жарти і натяки зрозумілі тільки лондонцям і лондознавцям (та за умови читання роману в оригіналі). Але це лише додатковий ключ до книги, а не вхідний бар'єр.

Головний герой роману – Ричард Мейхью, типовий представник Лондону XX-XXI століття, раціональний і майже задоволений життям лондонського клерка, який мимохідь стає на шлях героя. На його далекому шляху зустрічаються різні персонажі – юнака, що має дивне ім'я д'Верь, наділений даром Відчиняти, маркіз де Карабас – друг, махляр і трікстер, Мисливиця, яка полює на Звіра – така ж дика і небезпечна, як впольовані нею прадавні звірі. А ще – закутий у в'язницю власної владолюбності, світлий і прекрасний янгол, який тисячоліття назад згубив Атлантиду. Це сонцесяйне створіння марить звільненням і всемогутністю у бонус. Образом янгола Іслінгтона Гейман ще раз нагадує: не плутайте темряву зі злом, а світло – з добром. В результаті всі ті події, учасником яких стає Ричард, змушують його мандрувати тим Лондоном, де він ніколи не був, якого він ніколи не бачив, і відкривати справжній, прихований зміст цього міста.

Топонім – це спосіб просторової орієнтації та прив'язки до місцевості географічного об'єкта. Топоніміку різних країн вивчають багато науковців: Г.Л.Менкен, А.Сміт, О.А.Леонович, Д.Р.Стюарт. Освоєння запозичених власних імен досліджували О.В.Суперанська, В.І.Кузнецова, В.М.Арістова, С.Є.Беляєва, В.І.Мозговий, І.О.Воронова, О.О.Пічугіна, О.Г.Каверіна, А.А.Бондаренко, А.Г.Гудманян, Д.І.Єрмолевич, І.В.Бойчук та ін.

З точки зору О.В.Суперанської "опис і аналіз власних імен неможливі без певної класифікації, яка або незримо присутня в ономастичній роботі як своєрідна платформа автора, або спеціально ним вводиться для більш чіткого розмежування явищ" [3, с. 148].

Відповідно до її ж класифікації, до топонімів відносяться:

- астіоніми (імена міст);

- комоніми (імена сіл та селищ);
- урбаноніми (імена внутрішньоміських топографічних об'єктів);
- гідроніми (імена водних об'єктів), а саме:
  - пелагоніми (імена водних об'єктів, які належать акваторії моря),
  - потамоніми (імена прісноводних водотоків),
  - гелонім (назви боліт),
  - лімноніми (імена озер);
- дромоніми (імена шляхів, доріг);
- ороніми (назви елементів рельєфу)

Класифікують топоніми і за такими групами:

- Ойконіми – назви населених місць (від грец. *oikos* – житло).
- Гідроніми – назви річок (від грец. *hydros* – вода).
- Ороніми – назви гір (від грец. *oros* – гора).
- Урбаноніми – назви внутрішньоміських об'єктів (від лат. *urbanus* – міський).
- Годоніми – назви вулиць (від грец. *hodos* – шлях, дорога, вулиця, русло).
- Агороніми – назви площ (від грец. *agora* – площа).
- Дромоніми – назви шляхів сполучення (від грец. *dromos* – рух, шлях).
- Макротопоніми – назви великих незаселених об'єктів (від грец. *makros* – великий).
- Мікротопоніми – назви невеликих незаселених об'єктів (від грец. *mikros* – малий).
- Антропотопоніми – назви географічних об'єктів, утворених від власного імені (від грец. *antropos* – людина) [5].

Структурна класифікація топонімів, запропонована А.Смітом, одним з видатних дослідників з топонімії Англії, автором багатотомного дослідження з топонімії Йоркшира і словника «Елементи англійських топонімів», припускає виділення трьох основних класів:

1) прості назви, що складаються з одного слова, такі як *Dale, Lea, Sale, Bedevyn, Rise*;

2) складні назви, побудовані за двоелементною моделлю, де останній елемент, який є повторюваним, за своїм походженням відноситься до стародавніх кельтських або германських мов, а описовий елемент представлений власним ім'ям, або іншим топонімом (*Acton, Winterton* і т. п.);

3) складні назви, утворені за допомогою афіксації. А. Сміт визначає додавання лімітуючого визначення, вираженого власним ім'ям або географічним терміном (*Thornton Watlass, Burton on the Hill* і т.д.) [1, с. 45-46].

Один з найбільш ранніх варіантів топонімічної класифікації був запропонований Г.Л.Менкеном, який вважає, що всі географічні назви можна поділити на вісім класів. Зазначимо, що дана класифікація ілюструється географічними назвами, які існують у США.

Клас 1 включає назви, які за своїм походженням пов'язані з власними назвами: *Washington, Lafayette*. Клас 2 об'єднує назви-перенесення з інших держав і районів країни: *New Albany, New York*, та ін. Клас 3 охоплює всі індіанські назви, що зустрічаються на території США. Клас 4 групує назви іспанського, французького, голландського, німецького і скандинавського походження, тобто всі неанглійські назви, окрім індіанських. Клас 5 охоплює назви, джерелом створення яких послужили біблійні образи і поняття: *Conception, Beulah, Canaan* й ін. Клас 6 включає описові назви: *Bald Knob, Sandy Hook*. Клас 7 включає назви, що відображають багатий тваринний і рослинний світ країни, її мінеральні багатства: *Buffalo, Alligator, Rat Lake*. Клас 8 об'єднує різноманітні химерні, екзотичні назви наприклад:

*Poor-and-Needy* (бідний та нужденний), *Bachelors' Retreat* (притулок холостяків), *Horsethief Trail* (слід конокрада).

За морфологічною структурою О.А. Леонович виділяє наступні групи топонімів:

1. Прості топоніми, тобто ті, які складаються з однієї основи: *Stock, Bath, Lee, Walle, Crook*.

2. Похідні топоніми, тобто ті, до основи яких додається топонімічний суфікс: *Birmingham, Brighton, Canterbury, Scarborough, Helmsley, Bathampton*.

3. Складні топоніми, що складаються із двох морфем, які виступають у якості основи: *Ninebanks, Shirehead, Blackpool, Ashcombe* та ін.

Складені топоніми: *Long Riston, New Forest, Ashton under Hill*.

Назви вулиць – це ніби поєднання всіх видів топонімів, гідронімів, оронімів та ін. Урбанонім (від лат. *urbanus* – "місто" та грец. *ὄνομα* – "ім'я", міське ім'я, міська назва) – топонім, ім'я, назва внутрішньоміського топографічного об'єкту (вулиці, проспекту, бульвару, провулку, будь-якого об'єкту міста, що має ім'я). Відображуючи певну епоху, урбаноніми допомагають прослідкувати історію розвитку міста і є джерелом цінної лінгвістичної інформації. О.А.Леонович виділяє дев'ять груп назв вулиць (робить він це на основі мікротопоніміки Лондону):

1. Назви вулиць, які відображають повсякденне життя англійців та їх робочу діяльність (*Colliergate* – вулиця, на якій торгують вугіллям).

2. Назви вулиць за назвами тих міст, до яких вони вели (*Oxford Street* – 'дорога, яка веде до Оксфорду').

3. Назви вулиць за найвідомішими спорудами міста (*Great Tower Street* – вулиця в Сіті, яка веде до Тауеру).

4. Назви вулиць за назвами старовинних вивісок (*Bully Alley* – провулок, який названий завдяки вивісці, на якій був зображений бик).

5. Назви вулиць за назвами фізико-географічних об'єктів (*The Strand* – берег).

6. Назви вулиць за назвами церковних реалій (*Whitefriars Street* – вулиця, назва якої пішла від монастиря кармелітів).

7. Назви вулиць за прізвищами землевласників, назвами навчальних та інших установ (*Oxford Square* – заснована на землі, яка належить Оксфордському університету).

8. Рекламні назви вулиць (*Paradise Row* – "райська вулиця")

9. Назви вулиць на честь монахів, членів королівської сім'ї, відомих воєводців (*Victoria Street, Wellington Place*) [1, с. 73].

У процесі роботи нами було проаналізовано 97 топонімів. Серед них: гідронімів – 11 (*the Tyburn, the Thames, Kilburn River*), оронімів – 19 (*Big Ben, Victorian hospital, Albert Bridge, Albert Museum*), спелеонімів – 22 (*Angel Station, Bank Station, St. Pancras Station*), ойконімів – 22 (*London, Bangkok, Belfast*), урбанонімів – 23 (*Bloomsbury's Russel Street, Berwick Street, Charing Cross Road, Windmill Street*).

Ми спробували об'єднати виявлені нами географічні назви за двома принципами: за значенням (застосувавши перекладний прийом семантизації) та за походженням (англо-сакські, норманські та ін.). Результат кількісного аналізу виявився наступним:

1. Комеморативні (на честь: людини, історичної події, будівлі, міста) – 54 (*Albert Bridge, Angel tube station, Bank tube station, Barons Court, Tube station, Big Ben, The Raven*);

2. Власне англійські (давньо- та середньоанглійські) – 15 (*Chelsea, Crouch End*,

*Deptford Dockland*);

3. Англо-сакські – 12 (*Chalk Farm, Croydon, Fleet Ditch, Islington*);
4. Ірландські – 1 (*Belfast*);
5. Норманські – 2 (*Berwick Street, Bloomsbury*);
6. Професійно-посадові, від назв професій – 3 (*Brewer Street, Piccadilly, Soho*);
7. Описові – 2 (*Marble Arch, Shepherd's Bush*);
8. Латинські / Грецькі – 3 (*Kent, Oxford Circus, The Odeon Cinema*);
9. Кельтські – 1 (*Reading*).

Ми повинні зазначити, що мікротопоніміка Лондону має досить давнє походження. Появу перших назв вулиць Лондона відносять до X ст., коли зруйнований англосаксами центр колишньої римської провінції почав поступово забудовуватися знову. При цьому найперші назви лондонських вулиць були частіше всього описовими, тобто вулиці називалися за своїми найбільш примітними характеристиками: за шириною, довжиною, спорудженнями і т.д.

Лондон ріс і розвивався дуже повільно і лише після пожежі 1666 р., коли більша частина дерев'яних будівель міста була знищена, почалося інтенсивне будівництво нового кам'яно-цегельного Лондону, що спричинило виникнення великої кількості найменувань вулиць. У цей час одержали широке поширення так звані присвійні назви, тобто назви вулиць за іменами землевласників і т.д. Пізніше, в XVIII-XIX ст., з'явилися комеморативні назви, тобто найменування вулиць на честь монархів, полководців і т.д.

Географічні назви несуть у собі не лише культурно-авторське наповнення. Вони мають цілком логічне, навіть можна сказати, словникове значення. І з'ясування його для більш повного розуміння оригінального тексту вкрай важливе. Адже саме на тлумаченні внутрішньої форми топонімів і базується майже вся гра слів у творі, яка є основою для розділення двох Лондонів – справжнього і казкового, Над-Лондону і Під-Лондону.

Ми маємо зазначити, що нами розглянутий лише один аспект вивчення топонімів та ролі, яку вони грають у художньому творі. Адже дослідження в галузі ономастики мають значну перспективу та дуже актуальні в сучасній науці.

### Література

1. Леонович О. А. В мире английских имен / О. А. Леонович – М., 2002. – 160с.
2. Правдикова А. В. Микротопонимия как часть языковой картины мира / А. В. Правдикова // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – 2005. – № 7.
3. Суперанская А. В. Что такое топонимика? / А.В. Суперанская – М., 1985. – 410 с.
4. <http://www.onread.com/book/Nowhere-Neil-Gaiman-191163>
5. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/30887>

**СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.  
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ  
МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ**

УДК 811.133.1:004.738.5

*Л. В. Андрианова*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ И МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ  
ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ**

Использование пространства Интернет в учебных целях стало абсолютно новым направлением общей дидактики и частной методики, так как происходящие изменения затрагивают все стороны учебного процесса, начиная от выбора приемов и стиля работы, кончая изменением требований к академическому уровню обучающихся. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучению

С появлением в процессе обучения такой, составляющей как информатизация, стало целесообразным пересмотреть ее задачи. Основными из них являются:

- повышение качества подготовки специалистов на основе использования в учебном процессе современных информационных технологий;
- применение активных методов обучения и, как результат, повышение творческой и интеллектуальной составляющей учебной деятельности,
- интеграция различных видов образовательной деятельности, учебной, исследовательской и т. д.;
- адаптация информационных технологий к индивидуальным особенностям обучаемого;
- совершенствование программно-методического обучения [1, с. 96 – 100].

Использование компьютера в обучении иностранному языку существенно влияет на эффективность образовательного процесса, т.к. компьютер является многофункциональным техническим средством обучения и позволяет хранить в памяти языковой материал значительного объема, находить интересующую информацию и представлять ее на экране в удобном для пользователя виде. Преподаватель может с помощью компьютера решать различные дидактические задачи в течение занятия:

- предъявление информации в различных формах;
- формирование у студентов необходимых умений и знаний по предмету;
- контроль, оценку и коррекцию результатов обучения;
- организацию индивидуального и группового обучения;
- управление процессом обучения [2, с. 5 – 12].

Компьютер может использоваться на всех этапах обучения: при объяснении нового материала, закреплении, повторении нового материала и контроле.

Обучать иностранному языку – это значит обучать общению, передаче и восприятию информации. И именно в этих областях Интернет может вывести обучение на новый уровень.



Как информационная система Интернет предлагает своим пользователям многообразие информационных услуг:

- электронную почту(e-mail); телеконференции(usenet); видеоконференции;
- возможность публикации собственной информации, создание собственной домашней странички(homepage) и размещение ее на Web–сервере;
- доступ к информационным ресурсам;
- справочные системы; поисковые системы; разговор в сети.

Все значимые французские газеты имеют свои Web–страницы: Liberation ([www.liberation.fr](http://www.liberation.fr)), Le monde ([www.lemonde.fr](http://www.lemonde.fr)), Le Parisien ([www.leparisien.fr](http://www.leparisien.fr)), Les Echos ([www.lesechos.fr](http://www.lesechos.fr)), Le Figaro ([www.lefigaro.fr](http://www.lefigaro.fr)), L'Humanite ([www.humanite.fr](http://www.humanite.fr)). Такое разнообразие сайтов дает возможность использовать их для получения информации о каком-либо событии с различных точек зрения. Эту работу можно провести в виде игры “Агентство новостей”, где каждый студент будет репортером. Такой вид работы подойдет для студентов со средним и более продвинутым уровнем владения языком, т.к. включает в себя объемное чтение, искусство интерпретации и беглую речь.

Можно предложить студентам работать по двое или по трое, исследовать статьи, охватывающие все стороны жизни. Преимуществом такой работы является вовлеченность всей группы в процесс, а также дифференцированный подход к заданиям: более сильные студенты могут заняться исследованием более трудных статей, в то время как более слабым можно поручить отчет о погодных условиях, событиях культурной или спортивной жизни.

Результатом такой работы может быть написание статьи либо создание сообщения о событии с нейтральной точки зрения, основываясь на анализе информации различных агентств новостей. После проделанной работы можно устроить дискуссию или телеконференцию, где каждый студент или группа поделится информацией о каком-либо событии или проблеме. Это позволит получить многогранную картину этого события или проблемы, которая позволит понять причины происходящего, попытаться найти решение и высказать свое мнение.

Также в этой работе интересным является то, что на сайтах газет есть раздел "Debats", где можно высказать свое мнение относительно прочитанного или задать интересующие студентов вопросы и получить на них ответы.

Сайты радио и телевидения ([www.rfi.fr](http://www.rfi.fr) и [www.tv5.org](http://www.tv5.org)) предоставляют возможность не только прочитать, но и прослушать новости.

Сайты телевидения онлайн ([www.france24.com](http://www.france24.com); [www.direct.fr](http://www.direct.fr); [www.pariscap.com](http://www.pariscap.com).) помимо звукового сопровождения передач дают видео сопровождение, что позволяет развивать навыки слушания и понимания иноязычной речи.

Основным достоинством этой работы является то, что студенты получают информацию из первых рук и оказываются вовлеченными в гущу мировых событий. А это в свою очередь повышает интерес и мотивацию обучающегося.

Использование электронной почты также интересно для повышения эффективности обучения, т.к. она дает возможность для установления дружеской переписки. Международный обмен письмами может осуществляться на любом уровне владения языком. Электронная коммуникация – прекрасная практика языка, где осуществляется переход от формы к содержанию в сторону истинного общения и свободного полета мысли. Присутствие реальной проблемы обеспечивает повышения качества письма, речь становится

более выразительной, к обычным повествовательным и описательным жанрам прибавляется аргументация [2, с. 5 – 12].

В заключение необходимо сказать, что конечной целью обучения иностранным языкам является научение свободному ориентированию в иноязычной среде и умение адекватно реагировать в различных ситуациях, т.е. общаться. А использование Интернет – ресурсов позволяет ставить обучаемого в реальные условия языковой среды, таким образом решая несколько задач одновременно. Обучая подлинному языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, эффективность. Более того, Интернет развивает навыки важные не только для иностранного языка. Это, прежде всего, связано с мыслительными операциями: анализом, синтезом, абстрагированием, идентификацией, сравнением, сопоставлением и т. д. Таким образом, навыки и умения, формируемые с помощью Интернет–технологий выходят за пределы иноязычной компетенции даже в рамках «языкового» аспекта. Интернет развивает социальные и психологические качества обучающихся: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе, создаёт благоприятную для обучения атмосферу, выступает как средство интерактивного подхода.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кушниренко А.Г., Леонов А.Г., Кузьменков М.А., Что такое Интернет? Информационные и коммуникативные технологии в образовании // Информатика и образование. – 1998. - №6. – С.91-100.
2. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2001. - №2. – с.5-12.

УДК 378.1

*Ю. О. Белоглазова*

### ЯКІСТЬ ОСВІТИ ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМОК РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вищі навчальні заклади займають найважливіше місце в структурі суспільного розвитку. Значною мірою від діяльності вищої школи залежить процес створення найбільшого багатства держави — її інтелектуального потенціалу.

Вищі навчальні заклади України займають особливе місце в системі вищої освіти. Вони повинні працювати на перспективу розвитку суспільства. Як зазначає академік В.П. Андрущенко [1, с.11-17], вища школа покликана формувати інтелект нації. Від цього залежить майбутнє.

Система освіти суспільства має відповідати його стратегічним завданням. Як наголошується в Національній доктрині розвитку освіти, освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [4].

Наприкінці ХХ ст. зміст, форми освіти суттєво відставали від основних тенденцій розвитку цивілізації, слабо були зорієнтовані на перспективи цього процесу. Гостра потреба кардинальних змін у сфері освіти зумовила проголошення в 1988 р. «Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи». Нові моделі вітчизняної освіти

потребувала поява на політичній карті світу незалежної України. Ця модель, відповідаючи реаліям посттоталітарного суспільства, мала стати національно зорієнтованою, органічно вписавшись у загальноосвітні процеси.

У листопаді 1993 р. Кабінет Міністрів затвердив програму «Освіта» («Україна ХХІ століття») щодо кардинальної реконструкції всієї системи освіти, яка передбачає:

- 1) децентралізацію управління освітою;
- 2) диференціацію, гуманізацію, індивідуалізацію навчально-виховного процесу;
- 3) безперервність освіти та варіативність навчальних планів і програм;
- 4) переорієнтацію сфери освіти на пріоритетний розвиток особистості й створення для цього відповідних умов у суспільстві [6].

Але очікуваних кардинальних змін у системі освіти не відбулося. Більше того, як і все суспільство, освіта потрапила в зону глибокої кризи, що засвідчує:

- 1) залишковий принцип фінансування. У 1992 р. частка консолідованого бюджету на розвиток освіти становила –12,6%, у 1994 р. – лише 9,5%;
- 2) невідповідність матеріальної бази освіти оптимальним нормативам і потребам суспільства. За 1985–1995 рр. кількість закладів освіти, що проводили заняття у дві-три зміни, зросла майже на 1,5 тис.;
- 3) падіння соціального престижу педагогічної діяльності;
- 4) загострення кадрової проблеми. У професійній школі не вистачає 25% майстрів виробничого навчання. Лише протягом 1994–95 навчального року із вузів пішло 7 тис. викладачів, більшість з них – кандидати та доктори наук [ 2, с.23].

На межі зміни тисячоліть та приєднання України до Болонського процесу, нарешті проходять зміни, яких всі очікували. Умови Болонського процесу виконуються у 46 країнах Європи. Україна приєдналась до Болонського процесу в травні 2005 року. Тим самим вона взяла на себе зобов'язання, які визначили напрям реформи вищої освіти

Зусилля працівників освіти зосереджені на забезпеченні її якості. Проблема якості належить до числа основних завдань, які стоять перед вищою освітою в сучасному швидкоплинному світі. Вона пов'язана з якістю професійної підготовки персоналу та якістю навчальних програм освітньої підготовки, якістю базової підготовки студентів, якістю інфраструктури вищого навчального закладу та створеного в ньому навчального середовища [7, с.7].

«Якість має багато вимірів. Жоден коледж або університет не робить спроб розвинути тільки єдину (окрему) здатність у студентів; усі намагаються розвинути багато здібностей і здатностей. Вимірювання змін якості повинно виявити увагу до множини інших вимірів якості як цінності. Мабуть, ми повинні розвивати декілька різних способів вимірювання якості і запропонувати закладам обирати ті з них, які відображають їхні наміри. Будь яке зусилля оцінювати коледжі або університети за єдиним (окремим) виміром якості призведе до істотної дезінформації» зазначає Дуглас С. Беннетт, у своїй статті «Оцінка якості у вищій освіті» [3].

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 16 жовтня 2009р. №943 «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи» необхідно «запровадити, починаючи з 2009–2010 навчального року у вищих навчальних закладах України Європейську кредитно-трансферну систему та її ключові документи («Аплікаційна форма студента», «Угода про навчання», «Угода про практичну

підготовку та зобов'язання про якість», «Академічна довідка», «Додаток до диплома європейського зразка») відповідно до вимог Довідника користувача Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС) затвердженого Європейською Комісією 6 лютого 2009 року».

Після приєднання України до Болонського процесу, в системі вищої освіти зроблено такі важливі кроки із реалізації його положень:

- запроваджено Програму дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки на 2004–2005 роки;

- створено Міжвідомчу комісію із запровадження положень Болонського процесу в систему вищої освіти та Національну групу промоутерів Болонського процесу (National Team of Bologna Promoters) (2006);

- Всеукраїнська студентська рада при Міністерстві освіти і науки України стала кандидатом в члени Національних спілок студентів Європи (The National Union of Students in Europe (ESIB) (2006);

- запроваджено пілотну європейську кредитно-трансферну систему (ECTS) у вищих навчальних закладах України III-IV рівнів акредитації (2006–2007 н.р.);

- підготовлено «Національний звіт – 2005–2007» до Лондонської конференції міністрів європейських країн (травень, 2007 рік) [5].

Все це є невід'ємною складовою підвищення якості освіти. Це поняття є багатовимірним, і охоплює майже всі аспекти діяльності вищого навчального закладу. Всесвітнє визнання Української освіти та висока якість навчання – це саме ті досягнення, які спрямовані на інтеграцію вітчизняної системи вищої освіти в європейський простір.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.
2. Бойко О.Д. Історія України Посібник Київ Видавничий центр «Академія» 2002. С. 23
3. Дуглас С. Беннетт. Оценка качества в высшем образовании. – [електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.masters.donntu.edu.ua/2008/mech/sherbakova/library/10.htm>
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — 23 квітня..
5. Національний Темпус-офіс в Україні. – [електронний ресурс] Режим доступу <http://tempus.org.ua>
6. Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття"): Постанова від 3 листопада 1993р. N896
7. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж : Изд-во ЮНЕСКО, 1995, С. 7.

УДК 378.147

*Л. Н. Беркут*

#### ENCOURAGING CRITICAL THINKING IN HIGH SCHOOLS: CONSTRAINTS AND POSSIBILITIES

For several years now, the issue of teaching for higher-order thinking has confronted those of us in the field of education. Central to the issue has been how teachers are to move student learning

---

from the "drill and kill" of basic skills worksheets to interacting with the abstract concepts of a discipline. Discussions with high school teachers show that they are aware of the need to move beyond the basics but are not always certain how to do so. Also, they are not sure if such a move would be acceptable or appropriate, given the current call for higher standardized-test results. As a result, they avoid practices that are not familiar or may be perceived as not achieving the desired outcomes [1].

The following constraints exist in higher schools: the schedule, student attitudes, teacher attitudes, resources, atmosphere, and assessment [2].

The schedule can be a constraint because it determines how a school day functions. Most higher schools are regulated by six-, seven-, or eight-period days divided into 45-to-50-minute time frames. Teachers tend to adhere instructionally to the constraints of these time frames. Thinking, on the other hand, takes time-for reflection, for discussion and interaction, for question posing and responding. Often, just when reflection is getting under way, the class is over. The students move on to another class, with a different content, and a new time frame. High school teachers seem to have difficulty determining how they can manage thinking-related instruction within the parameters of the school schedule.

A second constraint is the perception that teachers have of students. Teachers say,

"Students don't want to think," and they may be right. Typically, students (even the brighter ones) avoid tasks that appear to require more energy than the students are willing to expend. And from the teacher's point of view, it is often easier (and quicker) to provide the answer and move on, rather than wearing oneself out trying to get students to think through a question. Thus, the students are satisfied because they have accomplished their objective (i.e., getting the answer without thinking) and have maintained the status quo of the classroom.

Thirdly, the attitudes of teachers are a major issue in higher-order thinking. It takes time and energy to prepare learning activities that truly challenge students to think beyond the obvious-to think creatively or critically or to think in a decision-making or problem-solving manner. The continuous rigors of teaching (e.g., limited planning time, negative media, community pressures, students who just want to be "told the answer") are a challenge to and a drain on the stamina of even the most motivated teacher. As a result, it becomes much easier to prepare simplistic lessons that let the textbook do the teaching. Also, some teachers seem to be of the opinion that by the very fact that they are teachers, everything they do instructionally involves thinking. Although it may be true that they are teachers, it is not necessarily true that a particular lesson involves thinking, particularly thinking that is of a higher order.

A fourth constraint has to do with the resources that are available to teachers and students. Quite often, activities that encourage higher-order thinking lead students in many directions. A variety of resources (e.g., almanacs, newspapers, magazines, resource books, a library, computers with appropriate hardware and software) need to be immediately accessible. If the necessary resources are unavailable or difficult to obtain, keen interest in any topic quickly wanes, particularly in the middle grades. Eventually motivation becomes more and more limited because both students and teachers know that their scope of interest will have to be narrow. As teachers design lessons that encourage higher-order thinking, they need to try to anticipate all the possible directions the students might take with the lesson and have available a variety of materials. For "thinking" lessons to be successful, planning is necessary--not only of the lesson but also of the various resources that might be needed.



A fifth constraint on higher-level thinking is the atmosphere in which thinking is to take place. A classroom, for example, that is sterile and unimaginative, that has rows of desks where students see the backs of other students' heads, that does little to stimulate the mind suggests that in that place thinking may not be important. If classrooms are to be arenas where students are encouraged to think, teachers have the responsibility of providing a stimulating atmosphere for that thinking.

A sixth constraint is the manner in which thinking is assessed. Typically, student learning is measured in ways other than the manner in which the learning occurs. The literature, however, is replete with articles about "authentic" assessment. There are many so-called alternative assessment practices that are appropriate for identifying true thinking and learning. Teachers know what these are and want to implement them. Unfortunately, state or school district guidelines often inhibit the use of anything other than the familiar forms of assessment.

If schedules, attitudes, resources, atmosphere, and assessment practices appear to be constraints impossible to overcome, the result is a feeling of general helplessness, of why-try-because-nothing-positive-will-happen-anyway. If this sounds negative, it is meant to. We get lost in an endless circle where nothing constructive happens. I have sat in countless committee meetings where teachers discuss what they cannot do rather than focusing on what they can do and building from there [4].

Troublesome as the constraints seem to be, however, they are not insurmountable. There are numerous approaches being implemented in schools today that, when applied appropriately, can lead to the kind of higher-order thinking. Among the practices hold such promise are block scheduling, integrating the curriculum and thematic teaching, portfolio assessment, cooperative learning groups, and brain-based learning/teaching [5].

There are many ways to move beyond the constraints on higher-order thinking that exist in higher schools. We know what needs to be done to encourage and perfect higher-order thinking. Teachers need to select one or two (or three) higher-level thinking practices to implement in their classrooms, and just do it. Changing the atmosphere is a beginning, but we need to do it, and do it all the time, so that the practice becomes habit and eventually is inherent in the educational setting.

#### REFERENCE

1. Armstrong T. Multiple intelligences in the classroom / T. Armstrong. – Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. – 1994.
2. Caine R. N. Making connections: Teaching and the human brain / R. N. Caine, G. Caine. – Menlo. – 1994.
3. Park Calif. Education on the edge of possibility / Calif. Park. – Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development : Addison-Wesley. – 1997.
4. Edwards P. The Thinking/Learning System: A teaching strategy for the management of diverse learning styles and abilities / P. Edwards, E. F. Sparapani. – Educational Studies and Research. – 1996. – 14(2)2 - 12.
5. Hart L. Human brain and human learning / L. Hart. – Village of Oak Creek, Ariz.: Books for Educators. – 1983.

**ОБ УЧЕБНЫХ ПЛАНАХ И ПРОГРАММАХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ  
СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ  
НА ЭТАПЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

В последние годы увеличился интерес иностранных студентов к гуманитарным специальностям. Так, например, если в 80-х годах прошлого века на подготовительном факультете Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина (ХНУ) студенты, обучающиеся по гуманитарным специальностям, составляли 5-8%, то сегодня они составляют свыше 30 %. Среди них значительная часть – это студенты, будущая профессия которых связана с изобразительным искусством. Однако в типовые учебные планы, утвержденные Министерством образования и науки Украины в 1999 году [9], для студентов художественного профиля обучения не был введен отдельный учебный план, т.е. довузовская подготовка этой категории учащихся предусматривается по учебному плану гуманитарного профиля, согласно которому студенты должны изучать основы украинской и зарубежной литературы (246 часов), историю Украины (240 часов), экономическую и социальную географию (180 часов). Во время дальнейшего обучения в вузах художественного профиля студенты не изучают перечисленные дисциплины, за исключением истории Украины. Таким образом, большинство вузов не учитывают специфику подготовки специалистов художественного профиля.

В ХНУ за последнее десятилетие накоплен значительный опыт довузовской подготовки иностранных студентов, избравших своей специальностью «Изобразительное искусство» (6.020205), «Реставрация произведений искусства» (6.020206), «Дизайн» (6.020207), «Архитектура» (6.060102). Учитывая принципы преемственности и межпредметной координации в обучении, на основе тщательного анализа дисциплин, изучаемых студентами на первом курсе вузов художественного профиля, был разработан учебный план для будущих художников, дизайнеров, архитекторов и искусствоведов [6, с. 92], которые были объединены в новое направление довузовской подготовки под общим названием «Изобразительное искусство и дизайн».

№ п/п	Название дисциплин	Распределение по семестрам			Распределение часов		
		Экзамены	Зачеты	Контрольные работы (кол-во)	Всего	Всего сам. раб.	Всего ауд. занятий
1.	Украинский (русский) язык	1, 2	1, 2	1(7), 2(8)	1075	355	720
2.	История Украины	2	1, 2	1(2), 2(2)	225	75	150
3.	Изобразительное искусство	2	1, 2	1(2), 2(2)	192	64	128
4.	История искусства	2	1, 2	1(2), 2(2)	174	58	116

5.	Введение в специальность		1, 2	1(2), 2(3)	78	26	52
6.	Черчение		1, 2	1(5), 2(5)	93	31	62
7.	Учебный рисунок		2	2(5)	102	34	68
8.	Информатика		2	2(4)	51	17	34
9.	Русский (укр.) язык (факульт.)		2		51	17	34
10.	Физическое воспитание (факульт.)		2		81	27	54
	ВСЕГО	7	16	49	2122	704	1418

Поскольку дисциплины, которые введены для изучения данной категорией студентов («Изобразительное искусство», «История искусства», аспект «Научный стиль речи», практический курс рисунка), были новыми для подготовительных факультетов, возникла необходимость создания учебных программ этих дисциплин.

На наш взгляд, при разработке новых программ необходимо учитывать следующие особенности преподавания дисциплин на подготовительных факультетах:

- опора на знания, полученные студентами на родине на родном языке, то есть целью изучения дисциплин на начальном этапе, в первую очередь, является не подробное ознакомление с материалом дисциплины, а изучение терминологической лексики этой дисциплины на языке обучения с целью овладения основами профессиональной лексики;

- соответствие лексико-грамматического наполнения учебных материалов дисциплин уровню владения студентами профессиональной речью и в целом языком обучения на каждом конкретном этапе (т.е. межпредметная координация «по горизонтали»), а именно - учебные тексты должны быть лаконичными, небольшими по объему и основываться на грамматическом материале, знакомом студентам на данном этапе обучения;

- соответствие учебного материала, изучаемого на подготовительном факультете, материалу, который изучается на первом курсе вузов (межпредметная координация «по вертикали», или преемственность в обучении), т.е. в результате изучения дисциплины на подготовительном факультете студенты должны быть готовы к обучению на первом курсе вузов;

- выделение модулей дисциплины с целью формулирования основных коммуникативных задач, которые будут решаться в каждом модуле.

Кратко проанализируем программы новых учебных дисциплин, разработанные на подготовительном факультете ХНУ имени В. Н. Каразина для студентов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и дизайн».

Основной целью программы «Изобразительное искусство», утвержденной МОНУ [2], является знакомство студентов с важнейшими темами курсов «Основы рисунка» и «Основы живописи», которые изучаются на первом курсе вузов художественного профиля, и формирование у студентов основ терминологической системы, необходимой им для занятий на первом курсе вузов.

Программа включает 25 лексических тем, которые расположены в семи разделах. Разделы программы посвящены предмету изображения и его внешним признакам (форма, пропорции, положение в пространстве); цвету и классификациям цветов; основным графическим художественно-выразительным средствам (тон, линия, штрих); способам изображения объемных предметов (объем, пространство, перспектива, линия горизонта); основным видам изобразительного искусства (архитектура, живопись, графика, скульптура);

жанрам изобразительного искусства, (натюрморт, портрет, пейзаж, интерьер; анималистический, бытовой и исторический жанр).

Четкий отбор лексических тем и лексического минимума обеспечивают универсальность курса, т.е. он будет полезен студентам различных факультетов вузов художественного профиля (специальности - живопись, графика, дизайн, скульптура, архитектура и искусствоведение), потому что в своей основе он содержит базовую терминологическую систему, необходимую для обучения на I курсе ВУЗов.

Курс «Изобразительное искусство» вводится на 6-й неделе обучения на подготовительном факультете. На основе этой программы создано учебное пособие по изобразительному искусству для иностранных студентов подготовительных факультетов ВУЗов Украины [1].

Программа теоретического курса «Изобразительное искусство» связана с программой практического курса «Учебный рисунок» [8], который вводится в учебный процесс во втором семестре. Опора на лексику, которую студенты освоили при изучении курса «Изобразительное искусство», помогает усваивать следующие темы: «Вступительная лекция: материалы, оборудование», «Конструктивно-линейный рисунок геометрических тел (куб, призма)», «Построение изображения трехмерных предметов на плоскости (перспектива)», «Конструктивно-тональный рисунок геометрических тел (куб, призма)», «Конструктивно-тональный рисунок тел вращения (конус, цилиндр, шар)», «Конструктивно-линейный рисунок бытовых предметов, тональная обработка», «Конструктивно-линейный рисунок черепа человека», «Тональный рисунок черепа человека», «Конструктивно-линейный рисунок головы Сократа (гипс)», «Конструктивно-тональный рисунок головы Сократа (гипс)» и некоторые другие.

Изучение практического курса рисунка помогает студентам не только совершенствовать навыки, приобретенные на родине (а именно: грамотно и точно сделать конструктивное построение рисунка, правильно определить расположение объекта на листе бумаги, со вкусом и умением передать свето-тональный объем), но и расширить терминологическую систему изобразительного искусства, которая формируется одновременно на теоретических занятиях по изобразительному искусству и практических по рисунку.

Кроме того, в ХНУ разработана программа дисциплины «История искусства» [5] (студенты изучают эту дисциплину, начиная с 7 недели обучения), целью которой является подготовить студентов-иностранцев к изучению курсов «Культурология», «Искусствоведение», «История искусства» в высших учебных заведениях художественного профиля. В связи с этим указанный курс в общих чертах охватывает историю искусства Западной Европы от античности до современности с целью систематизации знаний студентов по истории искусства, которые они получили на родине, представлений об идейно-стилистических особенностях каждого этапа исторического процесса, о характерных тенденциях в творчестве наиболее выдающихся мастеров [7, с. 3]. В то же время важным, как и при изучении других специальных дисциплин на подготовительном факультете, является формирование специальной терминологической системы, необходимой студентам для дальнейшего успешного обучения в вузах, в данном случае речь идет о культурологической и искусствоведческой терминологии.

Итак, программа традиционно включает следующие разделы: «Культура и искусство», «Исторические периоды развития искусства», «Искусство первобытного мира», «Античное искусство (Древняя Греция и Древний Рим)», «Искусство средневековья», «Искусство Возрождения», «Искусство Западной Европы в XVII-XVIII веках», «Западноевропейское искусство XIX в.», «Искусство Западной Европы в XX веке», «Перспектива развития искусства в XXI веке».

Опираясь на лексический материал, изучаемый студентами на занятиях по профильным дисциплинам, программы которых были описаны выше, была разработана программа по научному стилю речи для студентов подготовительных факультетов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и дизайн», и на ее основе создано учебное пособие по научному стилю речи [3].

Программа содержит некоторые метатемы, которые определяются традиционно (понятие о предмете, определение понятия, связь и зависимость явлений и объектов; состав, строение, структура; классификация объектов, предметов, явлений; получение, применение, использование, назначения и другие), в рамках которых представлены грамматико-синтаксические конструкции, характерные для научного стиля речи.

Лексические темы пособия связаны с профильными дисциплинами, преподаваемыми на подготовительном факультете и первом курсе вузов художественного профиля, и разделены в пособии на два курса: вводно-предметный и основной.

Вводно-предметный курс разработан на основе дисциплин «Изобразительное искусство» и «История искусства», изучаемых на подготовительных факультетах. Цель этого курса - подготовить студентов к слушанию указанных дисциплин. Среди лексических тем этого блока - «Что такое искусство?», «Что такое культура?», «Материальная и духовная культура», «Правила рисования», «Композиция рисунка и его виды», «Контраст» и другие.

Тексты основного курса насыщенные лексикой, необходимой студентам для дальнейшего обучения по специальностям «Графика», «Живопись», «Дизайн», «Скульптура», «Архитектура», «Реставрация произведений искусства». В связи с этим тексты посвящены основным видам и жанрам рисунка, процессу и способам создания рисунка; знакомству с материалами и инструментами художника, основным художественно-выразительным средствам, характеристикам предмета изображения, видам и жанрам графики и живописи [4, с. 35].

Приведенная организация довузовской подготовки иностранных студентов художественного профиля обучения позволит подготовить их к слушанию и конспектированию лекций по специальным предметам, чтению учебников и литературы, ведению беседы-диалога по специальности, выступлению на семинарских занятиях, написанию рефератов на языке обучения, то есть обеспечит успешное участие студентов в учебном процессе на первом курсе вузов. Предложенные учебный план и программы могут стать основой для принятия государственного стандарта довузовской подготовки иностранных студентов художественного профиля обучения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Варава С. В. Изобразительное искусство: Учебное пособие для иностранных студентов подготовительных факультетов, специальность – «Изобразительное искусство и



дизайн» / С. В. Варава – 3-е изд., дополн. и исправл. – Часть I. – Харьков: Ойкумена, 2008. – 128 с.

2. Варава С. В. Програма дисципліни «Образотворче мистецтво» для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України [Затверджено Міністерством освіти і науки України 7.07.2004] / С. В. Варава – Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). – Частина 2. – Київ: Політехніка, 2005. – С. 152-163.

3. Варава С. В. Русский язык. Научный стиль: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (специальность – «Изобразительное искусство и дизайн») / С. В. Варава – Харьков: ЭкоПерспектива, 2006. – 412 с.

4. Варава С. В. Специфика отбора лексического материала для обучения студентов-иностранцев гуманитарного профиля языку специальности на начальном этапе / С. В. Варава // Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Мовознавство». – Вип. 13. – Т. 2. – 2007. - № 4/2. – С. 28-36.

5. Грицюк В. Е. Программа дисциплины «История искусства» / В. Е. Грицюк – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002. – 4 с. [рукопись].

6. Груцяк В. И. Об опыте работы Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина по довузовской подготовке иностранных граждан по гуманитарным специальностям / В. И. Груцяк // Преподавание языков в вузе на современном этапе. Межпредметные связи: сб. научных работ. – Вып. 6. – Харьков: Константа, 2002. – С. 88-92.

7. Ильина Т. В. История искусств. Западноевропейское искусство: Учебное пособие для студентов вузов / Т. В. Ильина – М.: Высшая школа, 1983. – 317 с.

8. Манохін В. П. Навчальний рисунок геометричних тіл та гіпсової голови: Методичні вказівки до проведення практичних занять (для слухачів підготовчих курсів) / В. П. Манохін, П. В. Мирончик . – Харків: ХНАМГ, 2008. – 38 с.

9. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [Відпод. ред. Б. А. Циганок]. – Частина 1. – К.: Політехніка, 2003. – 56 с.

УДК 371.032

*О. В. Висоцька*

### ДО ПИТАННЯ ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Нетерпимість є однією з найбільших глобальних проблем сучасного світу. Виникає інтерес до явища толерантності, що розглядається як один з можливих шляхів подолання соціальної напруженості, внутрішньої роз'єднаності українського суспільства. Основу сучасного освітнього простору має складати педагогіка толерантності, яка передбачає зміну системи людських відносин, побудову їх на взаємній повазі.

Ідеї виховання толерантності мають глибоке коріння в поглядах Ж.-Ж.Руссо, Г.Сковороди, Л.Толстого, М.Монтессорі, К.Вентцеля, Р. Штейнера, М.Реріха, К.Ушинського, Л.Виготського, В.Сухомлинського. Питання виховання толерантності в сучасній педагогіці зустрічаються у роботах педагогів-новаторів (Ш.Амонашвілі, О.Ільїна, С.Лисенкова, В.Шаталов та ін.).

З зарубіжної літератури найбільший інтерес представляють роботи А.Маслоу, К.Роджерса, Д.Фрейберга, С.Френе, Дж.Колта, С.Мадди.

Водночас вихованню толерантної особистості все ще приділяється недостатньо уваги на всіх рівнях освітньо-виховної діяльності, хоча воно є актуальним і перспективним у світлі розбудови системи національної освіти.

Толерантність є провідним принципом гуманістичної педагогіки, яка є альтернативою авторитарної та примусової. Така значущість толерантності в сучасному житті спричинила необхідність створення в педагогічній науці «педагогіки толерантності», метою якої є виховання молоді на засадах толерантності, миролюбності, співпраці, поваги прав і свобод інших людей, дбайливого ставлення до всього живого, вирішення конфліктів без використання відкритих і прихованих форм насильства.

Зміна ситуації в освітній системі в бік толерантності можлива тільки при добровільному бажанні, об'єднаних зусиллях викладачів і учнів. Не можна сформуванню у молоді терпиме і толерантне ставлення, наприклад до себе, інших людей, якщо педагогіка маніпулятивна, авторитарна, агресивна, а керівники, викладачі використовують впливу, навчальні і виховуючі технології, в яких лежать прямі маніпуляції, приховані або явні агресивні дії, примус.

Теоретичний аналіз науково-педагогічних праць, що стосуються проблеми виховання толерантності, дозволив визначити певні ідеї, які повинні становити зміст педагогічної діяльності, спрямованої на виховання толерантної особистості:

1. Пошана людської гідності всіх без виключення людей.
2. Повага відмінностей.
3. Ідея індивідуальної унікальності.
4. Ідея взаємодоповнюваності як основної риси відмінностей.
5. Ідея залучення до культури миру.

Проблеми виховання толерантності особистості повинні вирішуватися комплексно. Толерантність необхідна у взаєминах між окремими особами, в сім'ї та у громаді. У школах, університетах та осередках неформальної освіти, вдома і на роботі необхідно формувати атмосферу толерантності, душевності, стосунки відкритості, уважність один до одного та почуття солідарності. Толерантність формується через зміст освіти і виховання, використання певних методів навчання і виховання, що розвивають навички толерантної поведінки, через формування самосвідомості.

Політика та програми в галузі освіти повинні сприяти покращенню взаєморозуміння, зміцненню солідарності і толерантності у спілкуванні як між окремими особами, так і між етнічними, соціальними, культурними, релігійними і мовними групами та націями.

Світовим педагогічним досвідом вже накопичено ряд цінних напрацювань у вирішенні заявлених завдань, активно пропагованих ЮНЕСКО, наприклад, подальша освіта в різних спільнотах: конфесійних, етнокультурних, професійних та інших за програмами "Толерантність - дорога до миру", "Освіта в дусі миру", "Педагоги за соціальну відповідальність" та ін.

Вивчення і використання кращих зразків такого досвіду, на нашу думку, може бути корисним для вітчизняної системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грива О.А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища: автореф. дис./ О.А.Грива; АПН України, Ін-т вищої освіти. – К., 2008. – 32 с.
2. Декларація принципів толерантності: затверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. // Освіта України. – 2003. – №83. – С. 4.
3. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования/ Е.Ю.Клепцова. –М.: «Академический Проект», 2004. – С.95 – 118.
4. Риэрдон Б. Толерантность – дорога к миру/ Б.Риэрдон. – М., 2001.

УДК 070 : 371.3

*В. М. Гвоздев*

**МЕДИА-ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ  
НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ  
В XXI ВЕКЕ**

**Постановка проблемы.** Сегодня СМИ, прежде всего электронные, оказывают колоссальное психологическое воздействие на общество и индивида. Например, телевидение обладает настолько всемогущей силой, что даже заменило многим, по мнению К. Поппера [7, с. 22], голос Бога. И так будет до тех пор, пока СМИ злоупотребляют своей свободой. На самом деле это огромная духовная трагедия современного информационно-коммуникационного общества. Ни одна демократия не выживет, убежден К. Поппер, если не будет положен конец всемогуществу ТВ. Но оно может служить не только источником негатива, но и образовательным инструментом, который общество должно использовать во имя своего достойного настоящего и будущего. Тем более, образцы позитивного, познавательного ТВ, обогащающего зрителя полезными знаниями, есть и в Украине, и в соседней России – например, каналы «Культура», «Ностальгия», семейные образовательные каналы: «Знание», «Улыбка ребенка», «Радость моя», православные: «Глас», «Радонеж» и др.

Подвергаясь же тотальному негативному влиянию низкопробной медиапродукции, социум морально разлагается, деградирует, оказывается культурно опустошенным. В условиях медиатизации политики, других жизненно важных сфер большая часть общества становится легкой мишенью для СМИ, объектом перманентных манипуляций сознанием. В результате медиа наносят огромный вред духовному и физическому здоровью нации, становятся источником серьезных психологических проблем аудитории, прежде всего, детей, подростков и молодежи. Из всех аудиторных групп едва ли не самой уязвимой информационной мишенью оказывается именно юное поколение, которое все больше времени тратит сегодня на ознакомление с произведениями медиакультуры. Поэтому особую обеспокоенность вызывает характер информационно-развлекательных потребностей, интересов подрастающего поколения и одновременно – содержание многих теле-, радиопрограмм, Интернет-сайтов, создатели которых часто идут на поводу у обывателя, явно потворствуя его дурным вкусам и низменным инстинктам.

**Цель исследования** – показать роль медиаобразования как неотъемлемой части образовательного процесса в современном мире, важной составляющей модернизации образования и как способа эффективной защиты аудитории от негативного воздействия масс-медиа, обосновать и доказать необходимость изучения СМИ в учебных заведениях.

Данная проблематика изучается в работах Ж. Гоне [2], С. Квита [3, с. 29-32, 125-129], А. Короченского [5], А. Онкович [6], Б. Потятинныка [7], А. Федорова [11], Э. Шестаковой [13], других украинских и зарубежных ученых.

«По утверждению британских исследователей, дети, уделяющие просмотру телепередач или компьютерным играм более двух часов в сутки, испытывают сложности с общением и концентрацией внимания, а также отличаются от своих сверстников менее примерным поведением, независимо от уровня повседневной физической активности» [8].

Ученый Университета Бристоля (University of Bristol) Энджи Пейдж (Angie Page) была одним из организаторов исследования, которое проводилось с 1013 детьми в возрасте от 10 до 11 лет. Она, в частности, обнародовала такие данные: «испытуемым предложили пройти серию тестов, широко распространенных среди детских психологов. По результатам проверки, проблемы психологического характера были выявлены у 61 процента детей, смотревших телевизор более двух часов в сутки. Примерно такие же показатели продемонстрировали 59 процентов поклонников компьютерных игр» [8].

Весьма показательны и результаты соцопросов в той же Великобритании: «Счастливые люди больше читают, а несчастные – смотрят телевизор. К такому выводу пришли британские психологи. Ученые проанализировали данные социологических опросов, которые проводились в течение последних тридцати лет, в которых приняли участие свыше 30 тыс. человек. Участникам предлагалось ответить на вопрос о том, как они проводят свободное время и оценить при этом свое настроение и душевное состояние. По полученным сведениям, счастливые люди оказались наиболее социально активными: они больше общались, ходили в церковь и читали. Несчастливые люди почти все свободное время проводили у телевизора. После сравнения семейного положения, дохода и возраста, выяснилось, что те, кто считал себя несчастливым, смотрели телевизор на 28% больше, чем их счастливые соотечественники... Между тем, исследователи утверждают, что 8% смертей можно было бы избежать, если бы британцы сократили время просмотра ТВ с четырех часов на день до часа. Это помогло бы сохранить 30 жизней из 373.

Кроме того, у детей, которые ежедневно сидят перед телеэкраном от 90 до 330 минут, давление на 5-7 единиц выше, чем у тех, кто проводит за просмотром телепередач меньше получаса в день. Подобное негативное влияние телевизор оказывает как на детей с лишним весом, так и на малышек нормальной комплекции. Доказано также, что дети, которые проводят у телевизора более двух часов в день, вдвое больше остальных рискуют заболеть астмой. Наконец, у малоподвижных детей происходят изменения в легких, которые впоследствии вызывают одышку» [10].

Эффективным способом защиты массовой аудитории от патогенного контента СМИ, в частности, от «негативных воздействий, спровоцированных психологически некорректными журналистскими выступлениями» [5, с. 17], считается медиаобразование. Ведь необходимым условием формирования разумной, самодостаточной личности, способной логически мыслить, принимать взвешенные решения, делать целиком осознанный выбор является умение индивида критически воспринимать содержание СМИ. Важно своевременно привить

зрителям, слушателям, читателям своего рода психологический иммунитет против пагубного воздействия «четвертой власти». Эту задачу и призваны решать медиаобразование, медиапедагогика, цель которых – «развитие способности к критическому мышлению/критической автономии личности, к восприятию, оценке, пониманию, анализу медиатекстов»[12, с. 229]. Изучать средства массовой информации и коммуникации в образовательных учреждениях – значит учить пониманию того, как распознать реальность, создаваемую масс-медиа, как ими пользоваться, и в то же время – как защититься и дистанцироваться от их тотальности и негативных медиаэффектов [13, с. 84].

Используя полезный сегмент содержания масс-медиа (новости, аналитику, научно-познавательные и др. материалы), важно вместе с тем уже в юном возрасте выработать систему эффективной самозащиты от негативного влияния массовой информации, которая может причинить вред как моральному, так и физическому здоровью реципиента, привести к неоправданным финансовым потерям (например, вследствие недобросовестной рекламы). Способность личности фильтровать смысловые медиапотоки позволяет отбирать самое необходимое, одновременно отсеивая ненужные, негативные массивы информации, культивирующей насилие, жестокость, секс, скандалы, потребительство, вмешательство в личную жизнь. Изучая СМИ, важно уметь критически оценивать, насколько медиареальность соответствует правде, действительности.

Французский исследователь Ж. Гоне [2, с. 16-17, 94-99] акцентирует на необходимости **изучать СМИ в течение всей жизни**. Он уделяет значительное внимание программам изучения медиа в учебных заведениях, полагая, что такое обучение должно вестись со школьной скамьи, уже в начальных классах, и далее – в колледже, университете. Это предполагает тесное взаимодействие между двумя социальными институтами – системой образования и СМИ: массовая информация вплетается в учебно-воспитательный процесс. Таким образом, школа и СМИ должны не игнорировать друг друга, а участвовать в совместном общественном проекте. При этом изучение СМИ рассматривается как естественное продолжение базовых знаний.

Поэтому внедрение в педагогическую практику на постсоветском пространстве широко распространенной в мире (США, Франции, Швеции и др. странах) концепции изучения СМИ в общеобразовательных учреждениях с введением соответствующей (отдельной) учебной дисциплины в школах, гимназиях, лицеях, колледжах является насущной необходимостью. Медиаобразование с целью адекватного восприятия учащимися массовой информации будет способствовать уменьшению манипулятивного воздействия СМИ на сознание и поведение детей и юношества. Таким образом, медиаобразование можно рассматривать как своего рода инструкцию по использованию СМИ в интересах учащихся и студентов.

В Украине постановлением Президиума Национальной академии педагогических наук в 2010 г. была одобрена Концепция внедрения медиаобразования [4]. Она стала своего рода результатом научных и общественных дискуссий и одновременно – их продолжением, так как вынесена на обсуждение заинтересованных организаций, ведомств. Главной целью представленной Концепции провозглашено содействие построению в Украине эффективной системы медиаобразования для обеспечения всесторонней подготовки детей и молодежи к безопасному и эффективному взаимодействию с современной системой медиа, формирование у них медиаосведомленности, медиаграмотности и медиакомпетентности в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями.



Очень важно, что Концепция содержит дефиниции терминов: «медиаобразование», «медиакультура», «медиапедагог», «медиаграмотность», «медиакомпетентность», «медиаобразовательное движение» и других. Так, **под медиаобразованием понимается часть образовательного процесса, направленная на формирование в обществе медиакультуры, подготовку личности к безопасному и эффективному взаимодействию с системой масс-медиа**, включая как традиционные (печатные издания, радио, кино, телевидение), так и новейшие медиа (компьютерно опосредованное общение, Интернет, мобильная телефония) с учетом развития информационно-коммуникационных технологий. Кроме того, в Концепции определены задачи, принципы, приоритетные направления, формы медиаобразования, основные этапы и условия ее реализации.

Например, в Одессе планируется введение медиаобразования во всех учебных заведениях, начиная с дошкольных. В вузах курс лекций для студентов по данной дисциплине «будет предложен не только специалистам, но и магистрам» [9].

20 октября 2010 г. общественная организация «Родители Одещины за детей» провели уличную акцию под лозунгом «Нравственность – залог стабильности и процветания общества». Цель акции – поддержка традиционных моральных ценностей, предотвращение негативных социальных явлений, вредных привычек в молодежной среде [14].

Однако столь активная гражданская позиция и обеспокоенность катастрофическим нравственным упадком общества являются далеко не всеобщими и повсеместными. Об этом свидетельствуют, в частности, результаты всеукраинского социологического исследования «Знание и отношение украинцев к вопросу безопасности детей в интернете», проведенного Институтом социологии НАН Украины: «Как показали исследования, родители и учителя зачастую не ориентируются ни в интернете, ни в вопросах потенциальных онлайн-рисков для детей, а значит, не могут вести с детьми полноценную профилактическую работу, – отмечает заместитель директора «Центра социальных экспертиз» ИС НАН Украины Гульбаршин Чепурко. – Большинство, 76% родителей, даже не интересуются, какие сайты посещает их ребенок»... Исследование проводилось в период с августа по сентябрь 2009 года в 11 городах всех регионов Украины и включало в себя количественный и качественный опрос детей и взрослых. В ходе исследования было опрошено более 1200 респондентов»[1].

**Выводы.** Социум должен научиться защищаться от негативного воздействия медиа, уметь отличать полезный сегмент инфорпродукции от вредного, видеть добро и зло в непрерывном информационном потоке, фильтровать получаемую информацию. Но обществу следует помочь эффективно противостоять агрессивной медиасреде. Нужно привить аудитории своего рода медиаиммунитет, формируя у нее критическое мышление, критическое восприятие контента СМИ. Иными словами, – повышать в обществе уровень медиакультуры, медиаграмотности. В этом видится совместная задача общественных организаций, педагогов, семьи, церкви, а также самих медиа. Для ее решения рациональнее заимствовать успешный опыт зарубежных развитых стран, нежели «изобретать велосипед».

С целью минимизации негативных медиаэффектов следует популярно разъяснять в учебных заведениях, что представляют собой современные СМИ, как их можно использовать в качестве ценных, подчас – незаменимых источников информации для получения новых знаний, духовного самосовершенствования, повышения культурно-образовательного уровня личности. Необходимо объяснять, какова практическая значимость рекламы в СМИ, почему без неё не могут функционировать медиа, всегда ли стоит воспринимать рекламную и

новостную інформацію як правдивую. Однак проблема ускладнюється тим, що батьки та педагоги, на яких покладається виховна, роз'яснювальна робота щодо шкоди та користі сучасних форм та змісту масової комунікації, самі поглинені ірреальним світом, створюваним сучасними ЗМІ – телесериалами та ін. «медіаширпотребом». Таким чином, проблема в тому, хто буде «сеяти розумне, добре вічне» в умовах тотальної залежності суспільства від медіавпливів.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Богапов Г. Діти та їх батьки не усвідомлюють загрози Інтернету // *NiTech. Expert.* – 2009. – 20 жовтня [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://expert.com.ua/37664.html>
2. Гонє Ж. Освіта і засоби масової інформації / Ж. Гонє. – К. : К.І.С., 2002. – 180 с.
3. Квіт С. Масові комунікації : підручник / С. Квіт. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 206 с.
4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.telekritika.ua/material/koncepciya-vprovadzheniya-mediaosviti-v-ukrayini>
5. Короченський А. Отечественная журналістська наука: між минулим та майбутнім // *Журналістика та медіаосвіта в ХХІ столітті : зб. наук. праць Міжнародн. наук.-практ. конф. (Белгород, 25–27 вересня 2006 р.).* – Белгород : Вид-во БелГУ, 2006. – С. 12-18.
6. Онкович Г. В. Медіалогія і медіаосвіта: входження до науково-освітнього простору // *Наукові записки Інституту журналістики : наук. зб. / за ред. В. В. Різуна; КНУ імені Тараса Шевченка.* – К. : Ін-т жур-ки, 2010. – Т. 38. – С. 6-10.
7. Потятинник Б. В. Медіа: ключі до розуміння. – Львів : ПАІС, 2004. – 312 с.
8. Телевізор визнаний джерелом психологічних проблем у підлітків [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://soft.mail.ru/pressr1\\_page.php?id=39400](http://soft.mail.ru/pressr1_page.php?id=39400)
9. Тиора К. В Одесі планується впровадження медіаосвіти // *Odessa Daily.* – 2010. – 28 жовтня [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://odessa-daily.com.ua/lenta-odnovostey/21480-mediaobrazovanie.html>
10. Учені: нещасливі люди дивляться телевізор, щасливі читають книжки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://ru.tsn.ua/article/print/nauka\\_it/uchenye-neschastnye-lyudi-smotryat-televizor-schastliveye-chitayut-knizhki.html](http://ru.tsn.ua/article/print/nauka_it/uchenye-neschastnye-lyudi-smotryat-televizor-schastliveye-chitayut-knizhki.html)
11. Федоров А. В. Медіаосвіта: вчора та сьогодні / А. В. Федоров. – М. : Вид-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Інформація для всіх», 2009. – 234 с.
12. Федоров А. В. Освіта критичному аналізу медіатекстів: «за» та «проти» // *Журналістика та медіаосвіта-2007 : зб. праць II Міжд. наук.-практ. конф. (Белгород, 1-3 жовтня 2007 р.): в 2 т. – Т. 1 / під ред. проф. А. П. Короченського.* – Белгород : БелГУ, 2007. – С. 229-233.
13. Шестакова Е. Г. До проблеми панівного «вчителювання» засобів масової комунікації в епоху аудіовізуальної культури // *Журналістика-2004 у світлі підготовки журналістських кадрів : тези наук.-практ. конф. / Ін-т жур-ки КНУ ім. Т. Шевченка (27-28 травня 2004 р.).* – К. : Ін-т жур-ки, 2004. – С. 83-85.
14. 20 жовтня 2010 року в Одесі громадська організація «Батьки Одещини за дітей» провела вуличну акцію... [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.moral.gov.ua/regions/42/>

### СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ВИКЛАДАЧА ВНЗ В УМОВАХ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Важливим завданням вищої школи є підготовка спеціалістів нового типу, які зможуть гідно відстоювати національні інтереси на світовій арені та використовуватимуть культурну спадщину наших предків у навчально-виховному процесі в національній школі. Особливу увагу потрібно звернути на підготовку майбутнього вчителя-словесника.

До тенденцій розвитку вищої освіти України належить впровадження кредитно-модульної системи організації навчання, яка потребує розробки сучасних механізмів здійснення навчального процесу та визначення результатів якості освіти. У сучасному освітньому просторі система «викладач – студент» спрямовується на формування особистості висококваліфікованого спеціаліста, громадянина, патріота. Дослідження багатьох педагогів і психологів (Н. Ф. Левітов, О. М. Матюшкін, Б. М. Теплов, В. П. Давидов, В. Н. Струманський та ін.) підкреслюють зв'язок процесу формування особистості з тим впливом, який справляє викладач на розум і почуття вихованців. Викладач – це, перш за все, людина з усіма притаманними їй індивідуальними особливостями знань, досвіду, вмінь, темпераменту, характеру. До найголовніших індивідуальних рис викладача належать швидкість мислення, обсяг, інтенсивність пам'яті, увага, від яких залежить організація його професійної діяльності та її успішне здійснення [3, с. 11].

Визначено основні напрямки підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи організації навчання:

- зростання ролі медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій;
- створення модульних програм із навчальних дисциплін, у яких міні-модулі легко можна замінити, поновити, трансформувати, адаптувати (тут модуль розглядається не як фрагмент змісту освіти, а як мікровідображення процесу навчання) [2, с. 18].

В умовах Болонського процесу висуваються нові вимоги до викладачів ВНЗ. Болонський процес пропагує вихід на новий рівень інтеграції науки і педагогічної освіти, що виявляється у потребі постійно оновлювати знання, вміти навчатися протягом життя. Тому викладач ВНЗ має бути потужним ученим, вести розгалужені наукові дослідження, залучати до них студентів [4, с. 8].

Оскільки професійна діяльність викладачів включає такі складові, як проведення занять, здійснення наукової та виховної роботи, то, насамперед, висувається вимога виконувати її впевнено, швидко орієнтуватися у змінених умовах, знаходити оптимальні рішення у непередбачених ситуаціях і зберігати при цьому витримку і самовладання [7, с. 11].

Важливою нормою Болонської співдружності освітян є підвищення мобільності викладачів. Українські викладачі працюють в одному навчальному закладі й не прикладають зусиль для «рекламування» своєї науково-дослідницької діяльності, тоді як зарубіжні викладачі мають свої сайти, беруть участь у різних міжнародних презентаціях, пропагують свої досягнення через Інтернет. Стає зрозумілим, що «лише через обмін можна досягти найкращого осягнення навчального предмету, поглибити наукові розвідки, сформувати

своєрідне поле науково-педагогічного пошуку, яке сприяє зростанню майстерності викладача...» [1, с. 72].

Вагоме місце у структурі професійної компетентності викладача займає його психологічна готовність до творчої праці, високий рівень індивідуального розвитку, аналітичний стиль мислення, здібність генерувати нестандартні ідеї, наполегливість у досягненні мети [8, с. 18].

Найосновніша вимога така: фахівець має бути науковцем, дослідником, і розвиток своїх здібностей до науково-дослідницької діяльності він повинен почати зі студентських років.

У підготовці викладача до професійної діяльності слід виконувати наступні завдання: формувати в нього позитивне ставлення до будь-яких інновацій в освітньому процесі; добиватися переорієнтації його свідомості, перебудови його психологічних установок стосовно стрімких змін у системі освіти; виробляти у нього вміння швидко впроваджувати нові технології у навчально-виховний процес [5, с. 23].

Сучасний стан інформаційного забезпечення навчання суть лекції звів до консультативно-оглядового окреслення викладачем проблеми і аналізу можливих напрямків її вирішення. На перший план висувається самостійна робота, творча робота студента (охоплюють приблизно до 50% навчального навантаження), для виконання якої він отримує консультації викладача [2, с.10].

Навчальне заняття з урахуванням нових тенденцій в освіті повинне забезпечувати національне виховання студентів, розвиток їх творчих здібностей і талантів, а також формування усіх трьох компонентів готовності до роботи в школі (пізнавальний, емоційно-вольовий, практично-дійовий). Пізнавальний компонент готовності вчителя-словесника здійснюється у процесі ґрунтовного вивчення мовознавчих і літературознавчих дисциплін, а також дисциплін народознавчого циклу (український фольклор, українська міфологія, етнографія, етнологія, націологія, українське дитинознавство, методика викладання народознавства в школі, українська вишивка). Навчальна діяльність студентів проходить у формі лекцій, семінарів, тренінгів, практичних занять, екскурсій, експедиційних досліджень, фольклорних та етнографічних практик, зустрічей з відомими етнографами, фольклористами, народними майстрами, респондентами, відвідування виставок, театралізованих народознавчих заходів. На них студенти знайомляться з самобутніми формами втілення етнічного світогляду, своєрідним комплексом і оригінальним типом національного світобачення. Майбутні вчителі опановують мовні традиції українського народу, серед яких виділяємо етикетні, ритуального мовлення, традиції раціонального користування словом, антропонімічні, говірккові. Такі традиції несуть у собі історичну, пізнавальну, естетичну цінність і є джерелом збагачення літературної мови. Мовні традиції українців виховують пошану до думки іншої людини, правильність, ясність, точність, виразність мовлення, тобто виступають риторичними засобами мовлення.

На формування емоційно-вольового та практично-дійового компонентів готовності впливають зустрічі студентів із відомими майстрами нашого регіону, активна пошукова робота та збирання етнографічних матеріалів. В народознавчих експедиціях до сіл Уманського і сусідніх районів студенти під керівництвом викладачів досліджують локально-територіальні особливості мови, фольклору, традиційно-побутової культури, календарної, сімейної обрядовості, народного мистецтва історичної Уманщини. Безпосереднє знайомство

студентів з народною творчістю, спостереження за її «живим» побутуванням сприяє вихованню їхньої національної гордості й патріотизму, розвитку усного та писемного мовлення, удосконаленню їх вміння спілкуватися з людьми різного віку, що знадобиться їм у майбутній професійній діяльності.

Впровадження кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу з методики викладання українського народознавства передбачає переорієнтацію методик і технологій проведення практичних і лабораторних занять, чільне місце серед яких посідають інтерактивні, розвивальні й особистісно-орієнтовані. При цьому хочеться наголосити на тому, що не слід відмовлятися від традиційних методів перевірки знання студентами теоретичного матеріалу з курсу, оскільки без ґрунтовного оволодіння навчальним матеріалом буде просто неможливою пізнавальна робота з використанням сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання. Також студентів потрібно привчати до нової для них організації навчально-пізнавальної діяльності за допомогою певних правил, пам'яток, порад, рекомендацій, у протилежному випадку робота із застосуванням на заняттях нових навчальних технологій буде даремною тратою часу й не принесе очікуваних результатів. При використанні інтерактивних методів навчання потрібно враховувати також потенційні пізнавальні можливості студентів, рівень їх інтелектуального розвитку та сформованість їх світоглядних орієнтирів.

Так, при вивченні теми «Зміст і структура шкільного народознавства. Принципи навчання українського народознавства в школі» студентам вказується на те, що шкільне народознавство охоплює найголовніші положення та синтезує в собі всі основні розділи наукового, після чого пропонується скласти схеми моделей основних інформаційних блоків українського народознавства, які й становлять його структуру. Далі студенти виконують наступне завдання — наповнюють кожен структурну одиницю моделі відповідним змістом (наприклад, розділ «Людина-представник етнографічної групи» з інформаційного блоку «Людина-соціум» охоплює інформацію про певну етнографічну групу, зокрема її назву та особливості традиційної народної культури. При вирішенні другої частини теми лекції зі студентами з'ясовується, що традиційні принципи навчання українського народознавства в школі збігаються із загальнодидактичними принципами, до них лише додається краєзнавчий принцип, а нетрадиційні принципи навчання (за О. В. Король) студентам належить розглянути самостійно. До їх обговорення студенти повертаються на практичному занятті, головне завдання якого – показати на прикладах практичне застосування цих принципів.

Основна мета лабораторних занять з методики народознавства – виробити у студента вміння проводити урок (позакласний захід) з народознавства за розробленим ним планом-конспектом уроку (позакласного заходу). Вона досягається через показ студентом фрагмента уроку з народознавства в студентській аудиторії (уявному класові).

Творча, наближена до наукового осмислення і узагальнення, робота можлива лише як результат організації самостійного навчання із забезпеченням цілепокладання та його досягнення за допомогою ефективних технологічних схем самоосвіти. Така робота має бути індивідуалізованою з врахуванням рівня творчих можливостей студента, його інтересів, здібностей, таланту. При вивченні методики викладання народознавства кожен студент виконує 1-2 індивідуальних завдання, які він вибирає з урахуванням своїх інтересів та інтелектуальних можливостей. Так, студенти, які цікавляться проблемою національного виховання в школі, охоче беруться за виконання таких тем: «Українське народознавство в



становленні національної системи освіти та виховання», «Формування особистості вчителя на матеріалах українського народознавства (початок 90-х років ХХ ст. – початок ХХІ ст.)», «Національне виховання учнів засобами українського народознавства».

При такій реорганізації навчально-виховного процесу докорінно змінюється процедура проведення екзамену (сам екзамен сприймається як стимулююче начало до узагальнення, до цілісного сприйняття навчального предмета), хоча екзаменаційна сесія як така при кредитно-модульній системі відсутня. Екзамен має проходити у вигляді обговорення наукових проблем з тих тем, що входять до змістових модулів, які студент не здав протягом усього періоду вивчення курсу, та звіту про виконання ним індивідуального навчально-дослідного завдання. У звіті студент має вказувати тему, завдання, стан дослідження проблеми, визначати основні поняття, розкривати зміст дослідницької роботи та подавати висновки. На цьому завершальному етапі навчально-дослідницької діяльності студенти мають показати високий рівень готовності до роботи в школі (у них мають бути сформовані всі три компоненти готовності: пізнавальний, емоційно-вольовий, практично-дійовий).

У результаті проведеного дослідження з даної проблеми було зроблено наступні висновки.

До викладача ВНЗ згідно ідей Болонського процесу висуваються високі вимоги, без дотримання яких неможливе його професійне зростання, а також ефективне навчання й виховання студентів, вихід їх в міжнародний освітній простір.

В умовах кредитно-модульної системи організації навчальної діяльності висуваються такі педагогічні вимоги до викладача ВНЗ: 1) викладач – творча особистість (саморозвивається, є генератором ідей); 2) людина високої культури; 3) носій духовно-моральних цінностей; 4) науковий консультант і науковий керівник; 5) організатор суб'єкт-суб'єктних відносин.

Впровадження кредитно-модульної системи сприяє удосконаленню організації навчального процесу з методики викладання українського народознавства, а саме: 1) студенти систематично готуються до занять, не пропускають їх, активно беруть участь в обговоренні навчальних проблем; 2) студенти самостійно використовують здобуті теоретичні знання на практиці; 3) самостійно вибирають індивідуальне навчально-дослідне завдання та стараються виконати його якнайкраще; 4) вчаться діагностувати свої майбутні уроки та позаурочні заняття, здійснювати аналіз та самоаналіз уроків, виховних заходів з народознавства; 5) проявляють свої творчі здібності, таланти, педагогічну майстерність, представляючи фрагменти уроку з народознавства в студентській аудиторії (уявному класові); 6) вправляються в оцінюванні навчальних досягнень своїх одногрупників; 7) з ентузіазмом ставляться до запровадження в шкільній практиці апробованих на практично-лабораторних заняттях інтерактивних технологій.

Водночас маємо й низку проблем, пов'язаних з впровадженням кредитно-модульної системи, як от: 1) недостатнє забезпечення навчального процесу комп'ютерною технікою; 2) низький рівень організації самоосвіти студентів; 3) невміння студентів організувати свою навчальну діяльність поруч із соціальною та побутовою зайнятістю; 4) недостатня мобілізація окремих студентів на виконання індивідуального навчально-дослідного завдання; 5) труднощі в об'єктивному оцінюванні участі студентів у технологіях кооперативного та колективно-групового навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Педагогічні вимоги Болонського процесу / Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / [укл. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський]; за ред. академіка В. П. Андрущенка. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 67–74.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / Упор.: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль, Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С.18.
3. Буряк, В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис [Текст] / Володимир Буряк // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 11–33.
4. Грубінко В.В. Індивідуальна та самостійна робота студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу. – Тернопіль: Вид-во поліграф. центр ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 15 с.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій [автор-укладач Н. П. Наволокова]. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – 176 с. – (Серія «Золота педагогічна скарбниця»). – ISBN 978-611-00-0031-4.
6. Коваленко О. Болонський процес: подолання стереотипів // Освіта України. – 2004. – 19 березня.
7. Курлянд З. Н. Професійна усталеність викладача вищої школи / Педагогіка вищої школи: навч. пос. / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К.: Знання, 2007. – С. 232–241.
8. Семенов, О. Мовна культура педагога професійної школи: проблеми та шляхи [Текст] / Олена Семенов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 6. – С. 18–28.

УДК 81-13:378.147:316.77

*О. А. Горчакова*

**КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

Глобализационные процессы и информационная революция перестроили жизнь, коммуникации и социальные отношения в обществе XXI века. Развитие интеграции, взаимосвязи в разрешении проблем человечества, глобальные демографические трансформации привели к активизации мобильности населения планеты, расширению межнациональных и международных контактов, международных обменов и миграции населения. В результате указанных процессов высшие учебные заведения становятся все более полиэтничными и поликультурными по составу студентов, преподавателей и персонала.

Сегодня идет речь о сущностном изменении требований к результатам образования современного профессионала, о необходимости формировать и развивать готовность и способность к жизни и профессиональной деятельности в условиях открытого общества, в котором сосуществуют представители разных этнических и культурных групп, носители разных культурных традиций.

Многокультурный состав вузов влияет на организацию системы высшего образования, на отношения между участниками учебно-воспитательного процесса. Поэтому руководители

вузов должны осознавать особенности своей деятельности в условиях поликультурной образовательной среды, системно видеть эту среду, владеть механизмами управления такой средой.

Под поликультурной образовательной средой мы понимаем совокупность подсистем, которые целенаправленно обеспечивают достижение образовательных целей участниками учебного процесса разных национальностей и культур. Поликультурная образовательная среда представляет собой единство социальных и материальных объектов, условий и отношений, в которых протекает деятельность многокультурного учебного заведения по обучению, воспитанию и профессиональному развитию студентов. Среда, являясь посредником между людьми, осуществляющими деятельность в условиях поликультурности, вступает в сложные взаимосвязи с объектами, которые она окружает (людьми и группами).

Коммуникативный компонент поликультурной образовательной среды представляет собой систему коммуникаций в вузе и условий их осуществления. Коммуникации в вузе в условиях поликультурного состава студентов, преподавателей и сотрудников имеют ряд особенностей.

Коммуникации представляют собой взаимный информационный обмен между представителями разных культур. По сути, осуществляется межкультурная коммуникация.

Основное содержание коммуникаций в вузе составляет профессиональное учебно-научное общение участников учебно-воспитательного процесса.

Цель коммуникаций в поликультурной образовательной среде вуза состоит прежде всего в обеспечении в ходе учебно-воспитательного процесса и научной деятельности адекватного обмена информацией.

Эффективность такой коммуникации обеспечивает качество предоставляемых образовательных услуг, результат профессиональной подготовки будущих специалистов.

Субъектами межкультурной коммуникации в вузе являются как отдельные личности (студенты, преподаватели, персонал вуза), так и коллективные субъекты (например, землячества студентов из разных стран, другие группы, созданные по национально-культурному принципу).

По содержанию можно выделить несколько видов коммуникаций в вузе, в которых межкультурный фактор играет важную роль. Прежде всего, это дидактическая коммуникация участников учебно-воспитательного процесса. От успешности данного вида коммуникаций напрямую зависит результативность обучения студентов и качество предоставляемых вузом образовательных услуг.

Специфическим для вуза видом коммуникации является научная коммуникация. Она представляет собой взаимодействие студентов и их научных руководителей в ходе обучения основам научной деятельности. Управленческие коммуникации связаны с организацией деятельности многокультурного коллектива вуза. И, наконец, межличностные коммуникации связаны с межличностным общением участников учебно-воспитательного процесса. Они могут помочь студентам и преподавателям лучше понять друг друга, снять психологические барьеры общения, способствовать более успешной адаптации инокультурных студентов.

Проведенное нами исследование на базе ПНПУ им. К.Д.Ушинского, ОНУ им. И.И.Мечникова, позволило выделить условия, которые определяют эффективность коммуникаций в поликультурной образовательной среде.

Соціокультурним умовою ефективності комунікацій є наявність необхідного рівня міжкультурної компетентності у учасників комунікацій, настроєності на адекватне сприйняття особливостей інших культур, толерантність.

Нами виділені також організаційні умови: ступінь розвитку організаційної культури (норми, цінності, традиції, психологічний клімат і др.) в університеті з урахуванням фактора полікультурності; наявність досвіду міжкультурного спілкування у учасників комунікацій.

Не менш важливі для осмислення керівником і управлінськими умовами ефективності комунікацій в полікультурній освітній середі: цільована робота в університеті по розвитку міжкультурної компетентності у студентів, а також викладачів і співробітників університету; готовність керівників використовувати механізми кроскультурного менеджменту в управлінні університетом; стратегія на формування такої організаційної культури в університеті, в основі якої лежить визнання культурного різноманіття, розвиток толерантного поведіння.

Кадрові умови складає цільована підготовка персоналу університету до здійснення комунікацій і діяльності в полікультурній освітній середі.

Наконець, технологічні умови характеризуються наявністю технологічних можливостей в університеті для спілкування з представниками різних культур, підтримки міжнародного інформаційного і наукового обміну.

Складності здійснення комунікацій в полікультурній освітній середі університету часто пов'язані з невідповідністю значень, понять, цінностей в різних культурах, носіями яких є комуніканти. Вчені відзначають, що бар'єрами в міжкультурній комунікації часто виступають етноцентризм, наявність стереотипів, відсутність толерантності у учасників спілкування.

Способами подолання вказаних бар'єрів і підвищення ефективності здійснення комунікацій в полікультурній освітній середі університету є просвіщення, орієнтація, інструктаж, тренінги учасників міжкультурного взаємодіяння.

Комунікативний компонент полікультурної освітньої середі містить в собі суттєвий потенціал для розвитку учасників комунікацій. В процесі здійснення комунікацій учасники:

- отримують практику і розвивають свій досвід реального спілкування з представниками інших культур;
- розширюють свої знання про інші культури;
- розвивають своє розуміння різноманіття культур в світі;
- мають можливість обмінюватися досвідом діяльності і культурними цінностями з представниками інших культур;
- в результаті міжкультурної комунікації розвивається творчий потенціал як викладачів, так і студентів – майбутніх фахівців.

Використання цього потенціалу, цільоване його розвиток є важливим фактором управління полікультурною освітньою середою університету.

### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В процессе общественно разделенного труда у людей появилась необходимость тесного общения, обозначения той трудовой ситуации, в которой они участвуют, что привело к возникновению языка. На первых порах этот язык был тесно связан с жестами и нечленораздельный звук мог означать одновременно и «осторожно», и «напрягись», и т.п. – значение этого звука зависело от практической ситуации, от действия, жеста и тона.

Рождение языка привело к тому, что постепенно возникла целая система кодов, которые обозначали предметы и действия; позже эта система кодов стала выделять признаки предметов и действий и их отношения, а затем образовались сложные синтаксические коды целых предложений, которые могли формулировать сложные формы высказываний.

При изучении простых и сложных форм высказываний интересным является рассмотрение психологического пути формирования речевого высказывания от мысли через внутреннюю схему высказывания и внутреннюю речь к развернутой внешней речи, из которой состоит речевая коммуникация.

Всякое речевое высказывание связано с каким-либо мотивом: требование совершить какие-то действия, желание что-либо сообщить, необходимость ответить на вопрос собеседника, а иногда стремление уточнить собственную мысль. Последнее обстоятельство очень важно.

Вслед за появлением *мотива* появляется *замысел высказывания*, когда начинает формироваться схема будущего высказывания. Это наиболее сложный этап формирования речи. Для его понимания очень важно положение Л. В. Выготского о том, что мысль не воплощается, а «совершается в речи», т.е. речь не передает готовую мысль, а участвует в ее формировании. Здесь велика роль *внутренней речи*, которая является необходимым этапом перехода к развертыванию *внешней речи* [1, с. 296 – 297].

Следует рассмотреть все ступени формирования речевого высказывания более подробно.

Как указывалось выше, исходным для всякого речевого высказывания является тот мотив, с которого оно начинается, иначе говоря, потребность выразить в речевом высказывании какое-то определенное содержание.

Мотивом речевого высказывания может быть либо требование, либо какое-то обращение информационного характера, связанное с контактом, либо также мотив, связанный с желанием яснее сформулировать свою собственную мысль.

Если ни один из этих мотивов не возникает, речевое сообщение не состоится.

Мотив является лишь исходным фактом, вызывающим процесс речевого высказывания. Однако сам мотив еще не имеет определенного содержания. Следующим этапом является замысел высказывания, который некоторые лингвисты называют «первичной семантической записью»

Возникновение замысла является этапом, определяющим его содержание; на нем закладывается основная схема будущего высказывания, когда **ТЕМА** высказывания (то, о чем будет идти речь) впервые отделяется от **РЕМЫ** высказывания (от того нового, что



должно войти в высказывание). Психологически этот этап можно охарактеризовать как этап формирования ОБЩЕГО СУБЪЕКТИВНОГО СМЫСЛА высказывания [1, с. 298].

При изучении иностранного языка обучающийся имеет свой собственный мотив высказывания, затем начинает формировать мысль. На начальном этапе изучения языка мысль формируется на родном языке, а затем переводится на изучаемый язык.

На первый взгляд мысль является наиболее ясным и наиболее доступным психологическому анализу феноменом. Однако это предположение не верно. Мысль является психологически наиболее труднодоступным для вербализации психологическим явлением, которое остается до сих пор наименее изученным в психологической науке.

Известно, что мысль, лежащая в основе высказывания является неким смутным, трудно формируемым психологическим образованием, но именно оно определяет программу высказывания.

Согласно Выготскому, основной психологической проблемой взаимосвязи мышления и речи является проблема перехода от субъективного, еще словесно не оформленного и понятного лишь самому субъекту смысла к словесно оформленной и понятной любому слушателю системе значений, которая формируется в речевом высказывании. Эта проблема перехода смысла в значение и является центральной проблемой формирования речевого высказывания [1, с. 301 – 302].

Следующей ступенью формирования речевого высказывания является внутренняя речь.

Внутренняя речь является необходимым этапом подготовки внешней, развернутой речи.

На этапе внутренней речи внутренний смысл переводится в систему развернутых синтаксически организованных речевых значений, схема «семантической записи» перекодируется в организованную структуру будущего развернутого синтаксического высказывания.

Следующим этапом является формирование речевого высказывания. Особенностью развернутого речевого высказывания является то, что, с одной стороны, оно включено в процесс живого общения и передачи информации от одного лица к другому, а с другой – в его состав входит не одно предложение, а целая цепь взаимно связанных предложений. Высказывание составляет единую целостную систему и обладает качеством единой замкнутой структуры.

Фразы, включенные в состав развернутого речевого высказывания, всегда даются в определенном практическом или речевом контексте, который должен соответствовать не только замыслу говорящего, но также и отношению к этому высказыванию слушающего; эти фразы, являющиеся частями целого высказывания, нельзя изучать вне контекста и независимо от контекста фраз вообще не существует.

Таким образом, фразы, включенные в развернутое высказывание, имеют не только референтную природу, указывая на определенное событие, но и социально-контекстное значение, которое формируется в конкретном общении и может быть понятно только на основе процесса общения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. / Лев Семенович Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ  
В ШКОЛАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

Однією з найбільш актуальних та глобальних проблем людства сьогодні є проблема охорони довкілля. Недбале, а часом й жорстоке ставлення до навколишнього середовища поставило під загрозу існування людства та планети в цілому. Саме загострення екологічного конфлікту спонукало науковців та різноманітних спеціалістів з охорони довкілля шукати шляхи подолання сьогоденних екологічних проблем.

Однією з обов'язкових умов збереження природи є екологічна освіта та екологічне виховання молоді. Велика Британія належить до числа країн, що найпершими почали створювати та впроваджувати принципи всебічного екологічного виховання всіх верств населення. Шкільній екологічній освіті відведена особлива роль, адже починаючи вже з наймолодшого віку формуються загальнолюдські та моральні цінності людини. Дитина вчиться любити та поважати природу, дізнається про національні традиції та всесвітньо прийняті норми поведінки та вчиться бути повноцінним громадянином своєї країни, здатним вести здоровий спосіб життя, бути успішним та корисним суспільству.

Широкого розповсюдження екологічне виховання набуло у Великій Британії наприкінці 1960-х років. Основою для подальшої розробки принципів та засад шкільної екологічної освіти стали праці всесвітньо відомих англійських мислителів, а саме Ф. Бекона, Дж. Локка, А. Шефтсбері та інших.

Як зазначають сучасні українські науковці, серед яких В. Червонецький, Н. Мороз, Г. Марченко та інші, розвиток шкільної екологічної освіти Великої Британії є перманентним та успішним саме завдяки тому, що екологічній освіті приділяється особлива увага з першого по завершальний роки навчання. Саме завдяки цьому учні та студенти мають достатньо часу, щоб добре опанувати різноманітні навчальні дисципліни, що забезпечують отримання знань в галузі екології. Отже система екологічного виховання та екологічної освіти Великої Британії - це сукупність форм, методів та завдань, що ставлять на меті виховання екологічно-свідомої особистості здатної не тільки задовольняти власні матеріальні потреби але й піклуватися про довкілля та добробут як власної країни, так і світу в цілому.

Екологічне виховання у школах Великої Британії є всебічним та базується на декількох головних чинниках. Перш за все, необхідно зауважити, що держава всіляко підтримує екологічне виховання шляхом прийняття різноманітних законодавчих актів та постанов, а також обов'язковість екологічної освіти зазначена у Національному навчальному плані. Друге, це єдність аудиторної та позакласної виховної діяльності. Зокрема, відвідування екскурсій, природознавчих гуртків, літніх таборів та інші види діяльності, що базуються на безпосереднім зануренні у світ природи, надають змогу учням на практиці застосувати деякі з отриманих під час занять знань, впливають на їх почуття, збільшуючи виховний вплив екологічної освіти. Втім не менш важливим є комплексна взаємодія родини, школи, місцевих громад, урядовців та об'єднань з захисту довкілля з метою формування стійкої екологічної культури та екологічної свідомості [1].

Сучасні педагогічні методики та новітні технології сприяють підвищенню рівня екологічного виховання. Цю тезу яскраво ілюструє той факт, що для зацікавлення учнів, поліпшення сприйняття та засвоєння природознавчого матеріалу та екологічних знань,

викладачі з успіхом застосовують практико-орієнтовані інноваційні технології, серед яких кейс-технології, дидактичні ігри, комп'ютерні ігри, моделювання, екранні методи та метод проектів. Отже, вивчення та подальше використання досвіду Великої Британії у галузі розвитку шкільного екологічного виховання було і все ще є доцільним і сприяє вдосконаленню системи екологічної освіти України на всіх рівнях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Марченко Г. В. Розвиток екологічної освіти в середніх школах Великої Британії у другій половині ХХ : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук: / Г. В. Марченко. – Київ, 2004.
2. Мороз Н. С. Система виховної роботи в середніх навчальних закладах Великої Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: / Н. С. Мороз. – Дрогобич, 2009.
3. Червонецький В.В. Використання сучасних екранних засобів у екологічній освіті в школах країн Євroatлантичного регіону / В.В. Червонецький // Наук.-метод. збірник «Гуманізація навчально-виховного процесу». – Слов'янськ. : СДПУ. – 2010. – С. 189 – 195.

УДК 378.014.43(494.11)

*І. І. Капустян*

#### ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ШВЕЦІЇ

Освітні реформи у країнах світу тісно пов'язані з упровадженням ІКТ у процеси навчання молодого покоління. Більшість країн світу стратегічним вважають забезпечення комп'ютеризованих робочих місць для молоді, оснащення навчальних закладів різноманітними технологічними засобами для модернізації освітніх процесів, створення підґрунтя для набуття студентами необхідних навичок та компетентностей у сфері застосування ІКТ.

У країнах-членах Європейського Союзу період до 2010 року пріоритетним напрямом проголошено вступ усіх освітніх та навчальних систем країн ЄС до Лісабонської декларації, яка підтримує загальну тенденцію інформатизації освіти у країнах Європи (2002 р.).

Як стверджує Європейський комісар з питань освіти і культури Європейської комісії Вів'єн Редінг: „Одним з пріоритетів європейського співробітництва є використання мультимедійних та Інтернет технологій у рамках покращення якості освіти” [5, с. 3]. В. Редінг наголошує на необхідності оснащення навчальних закладів найсучаснішими комп'ютерами та технологіями для того, щоб педагоги могли використовувати дані технології для покращення методів роботи та для того, щоб студенти могли розширити власні горизонти пізнання через використання мультимедійних засобів. Нині стало нормою для країн ЄС кожного року здійснювати загальний моніторинг доступу студентів та педагогів до мультимедійних технологій та визначати їх компетентність в даній сфері.

За даними досліджень, що проводились в 2000 році в країнах Євросоюзу, на один комп'ютер припадало від 5 до 20 15-річних учнів. Ці дані свідчать, що комп'ютеризація дуже різниться залежно від країни. Якщо ж розглядати рівень загального оснащення та доступу до мережі Інтернет, то в країнах ЄС є також великі розбіжності. Важливо відзначити, що рівень

доступу до Інтернету є меншим у тих країнах, де меншим є рівень комп'ютеризації. Доступ до мультимедійних технологій удома пропорційно залежить від рівня доходу на одиницю населення. У скандинавських країнах питання щодо комп'ютеризації освітніх закладів мало потужну підтримку уряду. Зокрема у Швеції проходила національна програма з 1999 по 2002 під назвою Проект інформаційно - комп'ютерних технологій для підтримки і розвитку шкіл. Ця програма складалася з трьох основних частин: навчання без відриву від виробництва (in-service training), комп'ютер для викладачів-слухачів курсів (a computer for participating teachers) та інфраструктура інформаційно-комп'ютерних технологій. Остання частина включала в себе державні гранти для покращення і створення відкритого доступу до Інтернету та e-mail користування для всіх вчителів та студентів.

Вдала інтеграція цих трьох частин дала успішний результат. Національна програма включала в себе розвиток таких аспектів, які власне стосувалися удосконалення розвитку шкільної мережі Швеції та європейської шкільної мережі, удосконалення засобів навчання для учнів з особливими потребами, нагороди для вчителів за особливі внески та досягнення у розвитку педагогічної науки. Національна програма охоплювала всі освітні рівні від початкової школи, потім середня школа, муніципальні освітні заклади для дорослих та вищі народні школи. Важливо відзначити й те, що педагоги набувають навичок роботи на комп'ютері не під час навчання в університеті, а вже пізніше, під час підвищення їх кваліфікації (протягом різноманітних навчальних та тренінгових програм). Саме ця тенденція поклала початок для створення національного центру безперервного навчання при університеті м. Йончопінг.

Інформаційні та комунікаційні технології складають частину обов'язкової загальної навчальної програми цього центру. ІКТ включено до базового навчального плану, зміст ІКТ впроваджується згідно двох різних підходів: перший – ІКТ можуть викладатись як окремий предмет, інший – можуть бути застосовані для викладання інших предметів.

Особливо слід підкреслити другий підхід, який домінує у вищих навчальних закладах Швеції. Суть його полягає у тому, що ІКТ використовують у викладанні різноманітних навчальних дисциплін. Єва Бйорк, декан факультету Школа освіти і комунікації вважає що саме підготовка вчителів є важливим компонентом запровадження комп'ютерних технологій у контексті розвитку відкритої освіти. Так, у скандинавських країнах, де ІКТ викладається як окремий предмет, або є засобом викладання інших, викладачам нерідко допомагають спеціальні асистенти, що супроводжують комп'ютерне забезпечення навчального процесу, що є досить розповсюдженою практикою у системі середньої та вищої освіти. Вищезгадані спеціалісти мають вищу університетську педагогічну освіту.

Ефективність застосування ІКТ широко досліджується у центрі неперервного навчання ENCELL, Швеція. У разі застосування так званого „конструктивістського” навчання учнів спонукають навчатись в насиченому інформаційному середовищі, що формує власне уявлення про нього та відповідні навички та компетенції. Роль засобів навчання, що застосовуються під час навчального процесу дуже значна, особливо сучасні засоби нині змінюють роль вчителя, який є не тільки тим, хто розповсюджує інформацію та навчає, а й тим, хто надає підтримку учням у міру того, як у них формуються погляди під час засвоєння інформації. Так, наприклад, сучасні засоби навчання, широкий спектр інформаційних технологій надають можливості для вчителя застосовувати в роботі проблемно-орієнтоване або конструктивістське навчання в індивідуальному ритмі кожного учня, здійснювати

контроль успішності новими інтерактивними методами. Застосування різноманітних форм дистанційного навчання в системі відкритої освіти Швеції, що пропонує, наприклад, центр досліджень в ENCELL, так зване Навчальне середовище з комп'ютерною підтримкою (Computer Supported Intentional Learning Environments), що є мережевою системою та дає змогу проводити навчання та опитування студентів. Така система дозволяє налагодити співробітництво між студентами через роботу з різноманітними джерелами інформації, здійснювати об'єднання ідей та колективного авторства, надає змогу використання результатів інших учасників із метою набуття знань.

Головною рисою навчального середовища, розробленого шведськими педагогами є наявність бази даних, до якої студенти можуть додавати тексти, графіку, свої коментарі щодо робіт інших студентів тощо. У цьому контексті у скандинавських країнах у комп'ютерних мережах навчальних закладів створюються електронні бібліотеки, що вміщують навчальні посібники, періодику, ілюстрації, діаграми, графіку, тривимірні моделі, анімацію, довідкові матеріали, аудіо файли, кіно - та відеофільми та ін. Можливість колективної участі в освітньому процесі створюється завдяки різноманітним діалоговим системам, що дозволяють здійснювати спілкування в реальному часі, серед яких: електронна пошта, відеоконференції, чати. Цікавим досвідом шведських педагогів є застосування так званих „електронних класних дошок” [www.sisweb.com /math/whiteboard/](http://www.sisweb.com/math/whiteboard/), груп новин ([www.peg.apc.org/~learn/works.htm](http://www.peg.apc.org/~learn/works.htm)), конференцій із використанням комп'ютерів ([www.ascusc.org/jcmc](http://www.ascusc.org/jcmc)), спеціальних програм, як, наприклад Collaborative and Multimedia Interactive Learning Environment – Спільне та мультимедійне навчальне середовище ([www.cc.gatech.edu/gvu\\_edtech/CaMILE](http://www.cc.gatech.edu/gvu_edtech/CaMILE)) і The Knowledge Integration Environment (Інтегроване інформаційне середовище) ([www.kie.berkeley.edu/KIE](http://www.kie.berkeley.edu/KIE)).

Педагоги, що працюють із сучасними комп'ютерними технологіями, створюють так звані Інтернет-моделі для навчальних рольових ігор у вивченні мов. Такі моделі використовують засоби електронної пошти, діалогового режиму, можливість створення та редагування текстів в інтерактивному режимі, засоби аудіоконференцій, наприклад, ресурс [www2.echo.lu/telematics/education/en/projects/files/simulab](http://www2.echo.lu/telematics/education/en/projects/files/simulab) – є віртуальною лабораторією вивчення мови. Прикладом такої масштабної роботи є діяльність Міжнародного франкомовного консорціуму навчальних закладів відкритої освіти та дистанційного навчання (International Francophone Consortium of Distance and Open Learning Institutions, CIFFAD), який об'єднав 49 країн. Учасниками даного консорціуму була поставлена мета забезпечити створення більш ніж 100 точок доступу до мережі Інтернет у країнах-учасницях.

Поняття інформаційна грамотність пов'язане з тим, що більшість закладів, що провадять дистанційне навчання в системі відкритої освіти вимагають від слухачів своїх курсів відповідного рівня кваліфікації та вводять відповідні стандарти.

Отже, для Скандинавських країн нині важливим є поступове запровадження нових технологій, у тому числі й ІКТ. Не останнє місце при цьому займає постійний моніторинг суспільної думки про користь та ефективність використання ІКТ у навчальному процесі. Важливим індикатором є думка з цього приводу самих студентів та їх батьків. Освітняни мають керуватись принципом збалансованого впровадження нових форм і засобів навчання та традиційних педагогічних технологій та методик, що дають позитивні результати навчання.



ЛІТЕРАТУРА

1. Всесвітня доповідь ЮНЕСКО про комунікацію та інформацію в 1999–2000. – - [Електронні дані]. – Режим доступу: <http://www.polpred.com/free/unesco/2.htm>.
2. Крейг Баррет: Росии нужны цифровые преобразования. – - [Електронні дані]. – Режим доступу: <http://www.computerra.ru/focus/34370/>.
3. Національні стандарти технічної підготовки (National Educational Technology Standards, NRTS) – [Електронні дані]. – Режим доступу: <http://www.cnets.iste.org>
4. Патаракин Е.Д. Социальные сервисы сетевых сообществ в помощь учителю / Е.Д. Патаракин. – Владивосток, 2006. – 34 с.
5. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe.

УДК 378.147:81-13

*О. В. Касаткіна*

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Однією з важливих умов успішного навчання іноземної мови у вищій школі є практичне оволодіння нею задля якісної підготовки майбутніх спеціалістів до подальшої практичної роботи. Особливе місце в розв'язанні цього завдання посідає формування лінгвістичної компетентності студентів. Критеріями формування іншомовної лінгвістичної компетентності є теоретичні знання мови та літератури, практичні вміння (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські та комунікативні) та навички застосування одержаних знань та вмінь як складової частини культури мовної особистості.

Проблема формування лінгвістичної компетентності не є новою, але багатоаспектною, тому у лінгвістичній та психологічній літературі їй присвячено чимало досліджень. Так, проблеми лінгвістичної компетентності, її основні характеристики, такі як здібність до мови, знання мови, реалізація мови у мовленні знайшли відображення у роботах С. Карамана, Є. Пассова, Т. Симоненко та ін. Г. М. Андреева, А. О. Білецький, І. Р. Вихованець, С. Я. Єрмоленко, А. К. Мудрик, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. М. Русанівський, досліджували проблеми формування лінгвістичної та комунікативної компетентностей. Проте, проблеми інтегральної структури лінгвістичної та комунікативної компетентностей, особливостей їх формування в умовах вищого навчального закладу залишаються актуальними та перспективними для подальшого дослідження.

Мета будь-якого навчання пов'язана із здобуттям або вдосконаленням певної компетентності. Завдяки цьому процес навчання іноземної мови (ІМ) стає унікальним засобом формування лінгвістичної компетентності.

Для того, щоб здобуті у процесі навчання ІМ знання супроводжувалися сформованими навичками іншомовного спілкування, необхідно поєднувати мовну обізнаність (знання про структуру іноземної мови, її схожість і розбіжність з рідною мовою, усвідомлення мовних реалій, лексичний запас, сформовані фонетичні навички) з практичним володінням певними нормами комунікативної поведінки у відповідних життєвих ситуаціях. Цю проблему має вирішити запровадження у навчальний процес компетентнісного підходу до навчання іноземних мов.

“Компетентність – це досвідченість у певній галузі, якомусь питанні; поінформованість, обізнаність, авторитетність; повноправність у розв’язанні певної справи” [4, с. 18]. *Комунікативна компетентність* – це знання, вміння та навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування.

У процесі мовленнєвої комунікації люди послуговуються засобами мови – її лексикою та граматикою – для побудови висловлювань, які були б зрозумілі адресатові. Однак знання лише граматики та лексики недостатнє для того, щоб спілкування було успішним, адже потрібно знати ще й умови використання тих чи інших мовних одиниць і їх сполучень. Тобто, окрім граматики, мовець повинен оволодіти “ситуативною граматикою”, яка вимагає використання мови не тільки відповідно до змісту лексичних одиниць і правил їх сполучення в речення, а й залежно від мети спілкування та інших факторів, знання яких, у сукупності з мовними знаннями, складає комунікативну компетентність. Звідси випливає, що поряд із поняттям комунікативної компетентності існує поняття лінгвістичної компетентності.

*Лінгвістична компетентність* – компонент комунікативної компетентності. У абсолютному сенсі лінгвістична компетентність – це рівень володіння мовними нормами, рівень мовленнєвих умінь. Вона вказує на те, наскільки добре індивід знає структуру мови, вміло використовує усне та писемне мовлення. Лінгвістична компетентність – це сформоване, виховане мовне чуття, обізнаність студентів зі специфікою змісту, методів, засобів навчання мови (рідної чи іноземної) залежно від мети і завдань, характеру матеріалу, який вивчається, тощо [2, с. 80].

Лінгвістична компетентність має складну багаторівневу структуру, яка відповідає різноманіттю компонентів комунікативної здібності мовців і включає в себе як суспільні, так і індивідуальні лінгвістичні знання про світ. Лінгвістична компетентність передбачає обов’язкове знання про потенційність мовних явищ (знання про варіативні тенденції розвитку знака в даній мові, про специфіку його функціонування в різних сферах вживання, інакше кажучи, знання про можливість виразити одне й те ж різними засобами).

Лінгвістична компетентність є зумовленою такими чинниками, як рівень освіти, індивідуальний досвід тощо. Розбіжність рівня лінгвістичної компетентності комунікантів визначається саме суб’єктивними чинниками, пов’язаними з формуванням мовної особистості. Чим ширше коло асоціативних зв’язків мовної одиниці у свідомості носія мови, тим більш розвинутою є організація лексикону мовної особистості, і більш гнучкою є запас потенційного мовленнєвого варіювання формально-змістових аспектів мовної одиниці в її мовленні.

Лінгвістична компетентність як знання та вміння використовувати мовні одиниці складається з лексичної, граматичної, семантичної, фонологічної, орфографічної та орфоепічної компетентностей.

Так, лексична компетентність – це здатність до адекватного використання лексем, наявність певного запасу слів у межах професійного розвитку, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів’їв, фразеологічних зворотів.

Грамматична компетентність – це неусвідомлене вживання граматичних форм рідної та іноземної мови згідно із законами і нормами граматики (число, рід, відмінок тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання

граматичних форм. Це здатність розуміти й виражати значення, продукуючи й розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами речення, фрази та надфразові єдності.

Семантична компетентність, яка передбачає здатність студента усвідомлювати й контролювати організацію змісту, інтегрується у розвиток комунікативної компетентності, оскільки питання змісту посідають центральне місце у комунікації.

Фонетична компетентність – правильна вимова всіх звуків мови, звукосполучень відповідно до орфоепічних норм, наголосів, добре розвинений фонематичний слух, що дозволяє диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, смисловий наголос тощо).

Фонологічна, орфографічна та орфоепічна компетентності формуються настільки, наскільки це необхідно для усної та письмової комунікації в рамках академічного та професійного середовища.

З появою міжкультурної дидактики виникає нова термінологія і відбувається уточнення взаємозв'язку між комунікативною компетентністю та усвідомленням деяких аспектів національної культури. У такий спосіб з'являється поняття “культурна компетентність”, яке відображає зумовленість комунікації національною культурою і якому протиставляється “інтеркультурна (міжкультурна) компетентність”, яка передбачає здатність взаємодіяти, спілкуватися у міжкультурному контексті [3]. Саме тому, особливого значення для підвищення рівня підготовки студентів та їх лінгвістичної компетентності набуває розвиток та поглиблення лінгвістичної культури.

*Лінгвістична культура* – це інтегративне утворення, яке включає: знання мовної системи та теоретичних відомостей про мовні одиниці; країнознавчі та фонові знання; вміння співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування, тобто з комунікативно-мовленнєвою ситуацією; вміння організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови; уміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовленої специфіки їх вживання. Це здатність аналізувати культуру носіїв мови, їх ментальність через лінгвістичні та екстралінгвістичні фактори, формувати національно-мовну картину культури, що вивчається, а також асимілювати дану культуру для плідної міжкультурної комунікації, тобто здатність вести діалог з представниками даної культури, беручи до уваги всі визнані в ній норми, правила, цінності, та діючи адекватно очікуваним культурним моделям.

Всі компоненти лінгвістичної культури взаємопов'язані через поняття культурного та соціального контекстів. Якщо контекст культури передбачає знання реалій, загальних для всього народу-носія мови, то соціальний контекст – це знання конкретних соціальних умов спілкування, прийнятих у країні, мова якої вивчається. Отже, лінгвістична культура є вмінням людини усвідомлено враховувати знання культурного і соціального контекстів країни у процесі іншомовного спілкування.

Формування лінгвістичної культури – це складний динамічний процес, тісно взаємопов'язаний з усім процесом навчання студентів. Виходячи з системного уявлення про зміст навчання іноземних мов [1, с. 82-86], про кінцевий результат цього процесу і мету її формування, можна вважати, що складовими формування лінгвістичної культури студентів є: 1) система мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок, які характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування відповідно до ситуації взаємодії; 2) комунікативна діяльність, теми і проблеми спілкування; 3) система

енциклопедичних країнознавчих знань про країну, мова якої вивчається; 4) система знань про національно-культурні особливості та реалії країни; 5) знання національно-культурного компоненту мови, що вивчається.

При формуванні лінгвістичної компетентності загалом та лінгвістичної культури зокрема на занятті ІМ необхідно дотримуватись основних методичних принципів навчання.

**Принцип комунікативності** є провідним методичним принципом, який вказує на необхідність організації навчання у природних для спілкування умовах. Реалізація даного принципу передбачає створення та використання ситуацій реального спілкування, побудову процесу навчання ІМ як моделі реальної комунікації [6, с. 33]. Звідси витікає, що задля формування лінгвістичної компетентності та лінгвістичної культури студентів мовленнєва ситуація повинна стосуватися ситуацій реального спілкування.

Вивчення ІМ вважаємо за доцільне здійснювати відповідно до типів комунікативних ситуацій за ознакою "тип взаємовідносин", запропонованих Ю.І. Пасовим, оскільки дана точка зору дає можливість моделювати різноманітні комунікативні ситуації, адекватні реальному спілкуванню, визначати систему ефективних навчальних дій [7, с. 87].

Згідно з Є. І. Пасовим, можна виділити чотири типи ситуацій: 1) *ситуації статусно-рольових відносин*; 2) *ситуації соціальних взаємовідносин*; 3) *ситуації відносин сумісної діяльності*; 4) *ситуації моральних взаємовідносин* [7, с.85-86].

Саме зазначені вище ситуації мають створюватися на заняттях ІМ з метою формування англомовної лінгвістичної компетентності, оскільки для майбутнього викладача є необхідним вміти лексично та граматично правильно висловлювати власну точку зору в різноманітних умовах спілкування.

**Принцип діалогу культур і цивілізацій** є одним із провідних при організації навчання в межах соціокультурного підходу. Реалізацію зазначеного принципу в процесі формування лінгвістичної компетентності та культури студентів за межами іншомовного соціокультурного середовища Т. О. Стеченко, услід за Н.Ф. Бориско, вбачає у проблемно-тематичній організації змісту навчання через культурно-змістовний, соціальний і мовний аспекти ДК, та різних рівнів їх реалізації (загальнокультурного, міжкультурного) [8].

**Принцип функціональності** передбачає засвоєння нових граматичних одиниць у тісному зв'язку з їхніми функціями в мовленні [5, с. 77]. Тобто, при формуванні лінгвістичної компетентності студентів розподіл та організація мовного та мовленнєвого матеріалу має відбуватися навколо комунікативно необхідних функцій, за ситуаціями в залежності від комунікативної потреби, з урахуванням функціональних і формальних складових.

**Принцип новизни** має реалізовуватися з урахуванням його основних положень, а саме: 1) використання вправ та прийомів роботи, які містять щось нове для студентів; 2) варіативність завдань до вправ та прийомів роботи; 3) різноманітність та варіативність ситуацій, тих чи інших проблем, форм висловлювань; 4) постійне залучення нових повідомлень та соціокультурних матеріалів про країну, мова якої вивчається.

Наступний принцип – **принцип мовленнєво-розумової активності та самостійності студентів** – полягає в тому, що всі завдання на всіх ступенях навчання являють собою мовленнєво-розумові задачі різного рівня проблемності і складності, які спонукають студентів до розумової активності та передбачають розвиток механізмів мислення. Необхідними умовами реалізації даного принципу при формуванні лінгвістичної компетентності та культури є: 1) постійне залучення студентів в процес спілкування на ІМ,

тобто у процес практичного оволодіння ІМ на основі мовленнєво-розумової діяльності; 2) використання цінного матеріалу з точки зору його комунікативності, професійної спрямованості та соціокультурної значущості; 3) застосування проблемних культурознавчих ситуацій з метою моделювання реального та фахового спілкування [6, с. 45-51].

**Принцип раціонального врахування рідної мови** визначається багатьма провідними методистами як один із основних принципів, оптимальне використання якого є необхідною умовою успішного оволодіння ІМ. Принцип раціонального врахування рідної мови має реалізовуватися не лише на етапі ознайомлення з новим матеріалом, а й на етапі автоматизації з метою формування білінгвальної свідомості, в якій дві мовні картини світу, як і системи двох мов, знаходяться у закономірній відповідності.

Отже, під час навчання іноземної мови необхідно пам'ятати, що перспективи розвитку лінгвістичної компетентності студентів залежать від вмотивованості, бажання і можливостей студентів досягати вершини майстерності. Поряд із комунікативним методом навчання та соціокультурним підходом сприятливими для розвитку розумової діяльності студентів загалом та лінгвістичної компетентності зокрема є використання інноваційних технологій, індивідуальних авторських методик, нестандартних, нетрадиційних методів теоретичної і практичної роботи, індивідуально орієнтованих інтегративних методик, спрямованих на досягнення кінцевого результату – підвищення рівня знань як основної умови набуття лінгвістичної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – М.: Аркти, 2000. – 165с.
2. Каптур Г.А. Професійна лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів / Г. А. Каптур // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – 2009. – Т. III, № 21. – С. 79-83.
3. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови / І. В. Кухта // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – С. 27-32.
4. Максименко В. Педагогічний словник / В. Максименко. – К.: Шк. світ, 2001. – 39 с.
5. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка / Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, Н.Е. Кузовлева, В.Б. Царькова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М.: Наука, 2001. – 240 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – [2-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
7. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е.И. Пассов. – Липецк, 1998. – 160с.
8. Стеченко Т. О. Методичні принципи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів / Т. О. Стеченко // Вісн. Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2003. – № 12. – С. 121 – 124.



### ФУНКЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ КЕЙС-МЕТОДУ У ВИХОВАННІ РИТОРИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Освіта XXI століття – це освіта для людини. Після закінчення школи молода людина повинна змінюватися і пристосовуватися до ґрунтового рішення проблем нового глобалізованого суспільства, активно діяти, керувати інформацією й швидко приймати рішення. Це можливо за умов сформованості у молоді певних умінь, зокрема риторичних – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Виховання риторичної культури особистості відбувається за діяльним підходом, в основі якого лежить активна позиція учня, де учень стає суб'єктом і співтворцем навчально-виховної діяльності, вступає в діалог з учителем, бере участь у процесі пізнання у ході виконання творчих, пошукових, проблемних завдань, завдань у парах і групах.

Необхідно відзначити інноваційну діяльність, яку досліджували Б. Бернкінштейн, Р. Бернс, Б. Блум, Д. Гозлінг, Г. Жилін, В. Макдоналд, М. Поташник, А. Пригожин, В. Сластьонин, Н. Силвер. Ці вчені досліджували проблеми організаційної культури інновацій, контролю, кооперативне навчання, досвід новаторів.

Проведення дослідження дало можливість зробити висновки, що запровадження нових технологій підвищує не тільки мотивацію навчання. Ми вважаємо, що саме використання інноваційних технологій, а насамперед впровадження ситуаційних та кейсових методик, які останнім часом все частіше використовуються при викладанні гуманітарних дисциплін, створюють умови для виховання в учнів риторичної культури. Кейс-метод можна вважати складною багатоаспектною технологією навчання, який має вагомий потенціал і включає як дослідну, так і аналітичну діяльність, підвищує ефективність активного спілкування, адже молоде покоління повинно навчитися продуктивно мислити, приймати нестандартні рішення, вміло оперувати набутими знаннями [2, с. 5].

Проаналізувавши останні наукові розробки О. Вербило, М. Пентилук, Р. Балан, Л. Кратасюк, приходимо до висновку, що використання кейсових методик мають певні функційні можливості для формування комунікативної, мовної, мовленнєвої та соціокультурної компетенції учнів. “Ці методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, у якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні” [3, с. 2].

Зокрема, спираючись на принципи використання кейс-методу, фактично переглядається роль вчителя і учня. Вчитель при застосуванні кейс-методу повинен створити в класі такі умови, які б дозволили розвинути в учнів уміння критично мислити, аналізувати. Аналогом для учнів стане тут саме риторична культура самого вчителя - вміння спонукати до дискусійного обміну власними думками, ідеями, знаннями та досвідом. Обов'язок учня полягає в тому, щоб збагачуючи своєю творчою енергією навчальний процес, узяти на себе частку відповідальності за його результативність. При цьому учні повинні усвідомлювати, що вчитель перебуває в класі тільки для того, щоб допомогти їм, і вони мають скористатися цим сприяттям у повній мірі, проте основна відповідальність за те, чому вони навчилися, лежить на самих учнях [1, с. 55].

Ключовими поняттями сучасних кейс-методів навчання є ситуаційні прийоми викладання гуманітарних дисциплін, а не такі, які були придумані в класі. Кейс – це опис реальної ситуації, це “шматочок” реального життя, “фотографія дійсності”, це події, що реально відбулися і описані для того, щоб спровокувати дискусію у класі [5, с. 109].

Вивчення теоретичних основ проблеми дозволяє виокремити основні навички, які розвиває кейс-метод: аналітичні (мислити чітко і логічно); практичні (формування на практиці навичок використання теорії, методів та принципів); творчі (генерація альтернативних рішень); комунікативні (вміння вести дискусію, переконувати, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт); соціальні (оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки) [4, с. 22]. Завданням кейс-методу є не проста передача знань, а навчання учнів здатності впоратися з такими унікальними та нестандартними ситуаціями які, як правило трапляються у реальній діяльності і вимагають вирішення проблем, що реально виникли чи можуть виникнути і потребують прийняття системного вирішення на підставі знань із багатьох фундаментальних гуманітарних наук.

Використання цього інтерактивно освітнього методу, що вимагає активної індивідуальної участі учнів і не передбачає єдиної “правильної” відповіді, є дуже природним для суспільства з невеликою владною дистанцією, домінуючими цінностями індивідуалізму і слабким прагненням уникнути невизначеності.

Кейсів метод є дуже ефективним у розвитку навичок систематизації і аналізу викладених фактів та розробки альтернативних рішень, коли творче і аналітичне мислення стає необхідною рисою майбутнього випускника школи.

У найбільш загальному вигляді процес розробки будь-якого кейсу може бути представлений як такий, що передбачає проходження етапів : підготовка загального плану кейсу; проведення досліджень, необхідних для підготовки кейсу; написання вихідного варіанту кейсу; обговорення кейсу з вчителями і редагування; підготовка нотаток для вчителів щодо того, яким чином доцільно презентувати кейс; презентація кейсу в класі і редагування як самого тексту, так і нотаток для вчителя, якщо це є необхідним; розповсюдження кейсу.

Важливим для виховання риторичної культури є те, що індивідуальний аналіз кейсу і його обговорення в класі дають набагато більші можливості для розвитку мовленнєвої майстерності, ніж заучування підручника чи конспекту лекцій. Даючи завдання у формі кейсів, учням відкривається значно більша можливість поділитися своїми знаннями, досвідом і уявленнями, тобто навчитися не тільки у вчителя, а й один у одного [4, с.20]. Такий метод підвищує впевненість учнів у собі, у своїх здібностях. Учні активно вчать слухати один одного і точніше висловлювати свої думки, вчать дотримуватися норм мовлення, культури спілкування, ввічливості при вступі в дискусію чи виражаючи власну думку [2, с.7].

Слід акцентувати увагу на можливості розвитку риторичних вмій та навичок, які формуються при застосуванні кейс-методу: спостереження, відбір даних, ідентифікація проблеми, розробка щодо прийняття альтернативних рішень, спілкування, мотивація, створюються умови для успішної інтелектуальної діяльності та словесної творчості шляхом

розширення кругозору, збагачення словника і мовлення учнів, ініціативність, ділові та культурні навички, тобто всі ті якості, що так потрібні сучасній молодій людині.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобохуджаев Ш.И., Юлдашев З.Ю. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш.И. Бобохуджаев. – Ташкент. – 2006. – 88 с.
2. Варзацька Л., Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади /Л. Варзацька, Л. Кратасюк // Дивослово. – 2005. - №2. – С.5-9.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав. – 2004. – 352 с.
4. Смоляникова О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Studies / О.Г. Смоляникова. – Инновации в российском образовании. – М.: ВПО, 2000. – С. 19 – 27.
5. Цина В. Сучасні інноваційні технології навчання студентів та роль педагога в їх реалізації / В. Цина // Пед. науки. – 2010. – № 2. – С. 108 – 110.

УДК 378. 001

*Л. О. Конопленко*

#### ВИКОРИСТАННЯ ФРЕЙМОВОГО ПІДХОДУ У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНОМУ ВНЗ

Оскільки на даному етапі розвиток методики навчання іноземних мов як науки частково коригується і направляється Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, виникає потреба у розробленні і використанні методів, що якнайкраще сприяють інтенсифікації вивчення іноземних мов. Цю потребу краще за все ілюструють кількість занять з іноземної мови, які приділяються для викладання даної дисципліни, та необхідний кінцевий результат: 36 годин практичних занять на семестр, рівень С1 при закінченні ВНЗ.

Останнім часом провідними підходами до викладання наголошуються системний (що має на меті пізнання частин на підставі цілого, а також являє собою сукупність наукових методів і практичних прийомів рішення проблем в умовах невизначеності, що дозволяє прийняти оптимальне рішення) та комунікативний (спрямований на формування необхідних компетенцій на основі реально існуючих у різноманітних сферах ситуацій) підходи, що дозволяють ефективно вивчити мову для спілкування у іншомовному середовищі [5, с. 7 – 8].

Фреймовий підхід, що сприяє систематизації мовної інформації, можна назвати серед тих, що сприяють підвищенню якості навчання. Визначимо поняття «фрейм». За М. Мінським, американським дослідником у галузі когнітивних наук, фрейм є структурою даних для представлення стереотипної ситуації. У своїй праці «A framework for representing knowledge» автор пояснює фрейм як мережу, що складається з вузлів і зв'язків між ними. "Верхні рівні" фрейма чітко визначені, оскільки утворені такими поняттями, які завжди справедливі по відношенню до передбачуваної ситуації. На нижчих рівнях є багато особливих вершин-терміналів або "осередків", які мають бути заповнені характерними прикладами або даними [4]. Таким чином вводяться також поняття «субфрейм» і «суперфрейм» як частини ієрархії, що поєднуються у системи фреймів.

Визначимо фактори, що підтверджують корисність використання фреймового підходу у немовному вищому навчальному закладі. За основу було взято класифікацію, запропоновану Е. Соколовою [5, с. 11, 28].

Отже, перший фактор – недостатня кількість часу, що приділяється на вивчення мови, що вже було зазначено вище, проте існує нагальна потреба у якісній мовній освіті. З цього фактору виходить другий – за короткий час студенти мають засвоїти велику кількість інформації, оформлення якої у вигляді фреймів значно скоротить час і допоможе у систематизації та набуття студентами основних компетентностей та базового понятійного апарату з фаху іноземною мовою. Наприклад, лексичний, граматичний матеріал іноземною мовою можна представити у вигляді фреймів; мовну, дискурсивну інформацію можна значно скоротити, представивши у вигляді схем, моделей, алгоритмів-сценаріїв [2; 4].

Третій фактор пов'язує методику з психологією: організація інформації у вигляді фреймів допомагає зрозуміти і запам'ятати лінгвістичну інформацію [2].

Соколова виділяє також наступний фактор – недостатня кількість інноваційних засобів і методів для інтенсифікації навчального процесу. Дозволимо собі відкоригувати: велика кількість інноваційних засобів сприяє покращенню наочності та засвоєння інформації за допомогою фреймів.

Можна визначити наступні підходи до навчання у немовному ВНЗ за допомогою фреймів: системний, компетентнісний, культурологічний, та особистісно-орієнтований. Визначимо кожен з вищезазначених підходів.

Системний підхід спрямований на здатності студента аналізувати інформацію, визначати головні та другорядні принципи побудови системи фреймів, виявляти ключові поняття та об'єкти, самостійно будувати фрейми.

Основні компетентності, якими має володіти студент, включають когнітивну (подальше практичне використання понять та прихованих знань, що були отримані на практиці), функціональну (спілкуватися в іншомовному середовищі), особистісну (здатність до саморозвитку, самовдосконалення, прагнення до постійного підвищення освітнього рівня, а також здатність до певної поведінки за специфічних умов), професійну (здатність використовувати мову для спілкування на професійну тематику) компетентності.

Культурологічний підхід впроваджується для формування професійної культури за допомогою фреймів.

Особистісно-орієнтований підхід – це визнання студента головною діючою фігурою навчання, студент займає активну позицію, його роль - не виконавця або спостерігача [3].

Засоби, за допомогою яких можливе впровадження фреймового підходу у навчання іноземних мов – це вербальні засоби (наприклад, ігри, за допомогою яких студенти можуть навчитися конструювати різні форми висловлювань для вирішення різноманітних комунікативних завдань), наочні засоби (студентів ставлять у типові комунікативні ситуації, що представлені у вигляді фреймів), технічні засоби (за допомогою фреймів студенти вчаться робити презентації).

Таким чином, можна зробити висновок, що за допомогою фреймового підходу стає можливим інтенсифікувати навчання іноземним мовам і, поряд з основними компетенціями, розвинути у студентів системне мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вит Ю. Фреймовый подход к изучению англоязычной офтальмологической терминологии / Вит Ю.// Наукові записки. Серія: філологічні науки. Випуск 81 (3) - с.55-60. [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Nz/Fil/2009\\_81\\_3/statti/13.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Nz/Fil/2009_81_3/statti/13.pdf)
2. Гурина Р.В. Фреймовое представление знаний: моногр./ Гурина Р.В., Соколова Е.Е – М.: Изд-во «Школьные технологии», 2005. – 175 с.
3. Коробченко А. А. Проблеми особистісно орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. / Коробченко А. А.// Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – №4. – Бердянськ: БДПУ, 2005. – 210 с. [http://bdpu.org/scientific\\_published/2005/pedagogics\\_4\\_2005/1](http://bdpu.org/scientific_published/2005/pedagogics_4_2005/1)
4. Минский М. Фреймы для представления знаний. – М.: Энергия, 1979. - 152 с. <http://a-future.ru/frejmy-dlya-predstavleniya-znaniij-m-minskijj.html>
5. Соколова Е. Е. Теоретические основы и реализация применения фреймового подхода в обучении : моногр. : в 2 ч. Ч. I. Гуманитарная область знаний: лингвистика, история / Е.Е. Соколова, С.И. Федорова; под ред. Е.Е. Соколовой. – Ульяновск : УлГУ, 2008. – 200 с.

УДК 811.111:37.036.5

*К. Я. Лотоцька*

**СЛОВЕСНЫЙ ОБРАЗ: ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ И ОБУЧЕНИЯ**

Бытует мнение, что словесно-образное мышление не всем дано, что неумение распознавать и/или декодировать образные смыслы слов в тексте можно уподобить специфическому варианту дислексии. Возникает вопрос – возможно ли это? Ведь наше мышление онтологически метафорично – мы познаем мир через язык, мы сравниваем и противопоставляем явления действительности, называем новые объекты при помощи старых слов, т.е. прибегаем к метафоре в её номинативной функции. В результате данной мыслительной деятельности – сложной аналитико-синтетической работы мозга – у нас формируются суждения о связях и взаимоотношениях между предметами и явлениями действительности, между их свойствами и качествами. А это означает, что понимание сущности явления всегда основывается на ассоциациях. Приходится признать, что неразвитость или определенные нарушения образного мышления, как более высокой степени интеллектуального развития индивида, существуют. Однако проблема, которая встает перед преподавателем языка и литературы (в отличие от специалистов в области детской психологии, педагогики и психолингвистики) как раз заключается в том, чтобы попытаться максимально стимулировать ассоциативное мышление у студентов-филологов через «улучшение» их творческих способностей, развитие воображения и активизацию эмоционального восприятия художественного слова. К сожалению, как отмечают многие методисты [см., например, 1], формирование таких способностей не ставится перед студентами как задача их профессионального образования. Однако опыт практической работы с будущими филологами не только над лингвостилистической интерпретацией, но и над переводом текста свидетельствует о важности и необходимости такой подготовки.

Универсальным и, как показывают наблюдения, наиболее сложным для восприятия художественно-изобразительным средством в тексте является метафора, в основе которой всегда лежит ассоциация по сходству или по аналогии. Сложность заключается в том, что



эти ассоциации (образы) в художественном произведении являются уникальным, порой непредсказуемым воплощением мышления автора. Индивидуально-авторское видение и сопоставление предметов или явлений бывает весьма неожиданным и поэтому весьма непростым для декодирования. Какие факторы являются определяющими при подходе к решению данной проблемы и разработке методик и техник работы с метафорическим контекстом? Что способствует успеху при работе с тропеикой? Во-первых, знание всех возможных значений анализируемого слова/фразы. Так как метафора всегда создает «парадоксальную семантическую ситуацию», снимая границы между реальным и возможным [2], анализ денотативных и всех возможных коннотативных значений слова не просто необходим, а обязателен для раскрытия образа. Во-вторых, необходимо подключение воображения и эмоционально-чувственного восприятия обучающегося. Они помогут обнаружить аналогию и провести параллели между тем, что называется автором и тем, что им описывается (подразумевается). Кроме того, образное мышление всегда базируется на временных ассоциациях, т.е. на прошлом опыте, как автора, так и читателя. А это означает, что немалую роль в умении видеть и понимать, как рождается метафора и что подразумевает автор под определенным словесным образом (какие авторские впечатления, эмоции этот образ отражает и передает, какие ассоциации вызывает и почему именно такие) играют фоновые знания студента, его общая начитанность, культурно-образовательный уровень в целом. Чтение, а также работа со словарем являются, таким образом, важными факторами успеха в такого рода филологической подготовке. С другой стороны, «чтобы метафора состоялась, зародилась, сработала, у человека должен быть щедрый запас слов-обозначений» [3, с. 15]. Как отмечает, В.К.Харченко, гносеологическая связь «количество слов – качество мышления» не вызывает сомнений ни у лингвистов, ни у психологов, ни у писателей. А недостаток конкретных впечатлений оборачивается ущербностью процессов порождения и понимания словесного образа, поскольку без конкретных слов, без разветвленной лексической сети, вошедшей в сознание человека, без достаточно обширных знаний и так называемой панорамной образной составляющей наших предметных представлений о мире, метафоры не возникают или не распознаются [ibid., сс. 16-17].

Кроме того, немалую роль при работе с художественным словом играет лингвистическое чутьё (*linguistic sense* – термин Г.Свита). Оно, как известно, во многом основывается на интуитивном знании, когда работа мысли не осознается. Этим интуиция отличается от дискурсивного мышления (Ж.Адамар). По-видимому, у тех обучающихся, у кого такое чутьё развито слабо или недостаточно, процесс восприятия художественного образа в слове должен проходить несколько стадий «речемышления», т.е. несколько осознанных этапов решения данной задачи. Этому надо обучать – помогать, направлять, давать пример и ставить задачу для самостоятельного решения. И делать это необходимо систематически и целенаправленно, постепенно усложняя задания, переходя от контролируемого к самостоятельному процессу анализа, т.е. следуя традиционным принципам, используемым при обучении любого другого навыка языковой компетенции. Важным это является именно потому, что неумение или неспособность декодирования образных смыслов на уровне слова или фразы (не говоря уже об уровне текста) ведет к его неправильному пониманию, к смысловым искажениям и потерям, т.е. к определенной профессиональной несостоятельности будущего педагога-словесника или переводчика. Именно поэтому словесно-образное мышление, как разновидность ассоциативного, должно

быть, по нашему мнению, одним из главных компонентов профессиональной подготовки и компетентности студента-филолога.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брякова И.Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза: автореф. дис. на соиск. учен. степ. док. педагог. наук : спец. 10.00.02 [Электронный ресурс]/ И.Е. Брякова - Санкт-Петербург, 2010. – Режим доступа: [http://www.ceninauku.ru/about/page\\_15759.htm](http://www.ceninauku.ru/about/page_15759.htm)
2. Фатеева Н. Тропы [Электронный ресурс]/ Наталья Фатеева. – Режим доступа: [http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye\\_nauki/lingvistika/TROPI.html](http://www.krugosvet.ru/enc/gumanitarnye_nauki/lingvistika/TROPI.html)
3. Харченко В.К. Функции метафоры/В.К.Харченко – М.: Изд-во ЛКИ, 2007. – 96 с.

УДК 711.111:37.017:378

*Н. Є. Могилевская, Ю. А. Петросян*

#### МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ НА ОСНОВЕ БАЗОВОЙ КУЛЬТУРЫ ЛИЧНОСТИ

Сегодня задача образования в юридическом вузе, в равной степени, как и системе всей высшей школы, состоит в том, чтобы обеспечить социальную зрелость личности будущего специалиста, ее самоопределение в культуре и выработку жизненной позиции. Культура и ее виды должны составлять базовый компонент - ядро современного обучения.

Поэтому, в качестве целей при изучении иностранного языка в вузе в настоящее время должно выступать не обучение как таковое, при котором содержанием будут лишь прагматичные знания, навыки и умения, а образование личности.

Эта переориентация образования при усвоении иностранного языка со знания центрического на культурнообразное сделает человека не только образованным, но и культурным, научит не мыслям, а мыслить, не готовым знаниям и их применению, а креативности.

Тем не менее, механизм такого образовательного процесса по своей природе является коммуникативным, это общение, поддерживаемое посредством диалога культур. Поэтому основной путь усвоения иностранного языка по данной концепции может быть отображен в формуле, которую предложил Е.И. Пассов: культура через язык и язык через культуру, т.е. усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной и родной.

При отборе содержания и формы обучения иностранному языку можно было бы исходить из возможности и фундаментальной особенности любой культуры, которая проявляется в ее диалогичности. В изоляции, как известно, любая культура погибает, а в диалоге и контакте с другими культурами, культурами других народов она обогащается и обновляется.

Осуществлять диалог различных культур можно через произведения данной конкретной культуры, присвоенные ее представителями и составляющими базовую культуру

личности, под которой понимается необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности. При этом этот минимум не вносится извне, а вырабатывается личностью самостоятельно в процессе различных способов деятельности и социального поведения.

Базовая культура личности представлена в ее компонентах, включающих: культуру речи, коммуникативную культуру, художественную, нравственную, экологическую, демократическую, физическую и правовую, которая является наиболее интересной для будущих юристов.

Формирование базовой культуры личности создает функциональную грамотность личности, т. е. способность гражданина цивилизованного гражданина выполнять свои элементарные профессиональные, общественные и жизненные обязанности и реализовывать свои основные права.

Что касается содержания обучения иностранному языку в юридическом вузе, то можно исходить из того, что произведения каждого из указанных компонентов базовой культуры, в частности правовой, представляют тексты различных видов, как вербального, так и невербального плана. Формирование культуры личности осуществляется в учебном процессе через «межкультурное обучение», имеющее целью создать у обучающихся новое культурное сознание – способность при контактах с другой культурой понять иной образ жизни, иные ценности, по-иному подойти к своим ценностям.

Переход к межкультурному обучению средствами иностранного языка в юридическом вузе предполагает комплексный и глубинный подход к формированию базовой культуры будущих юристов и правоохранителей, что в свою очередь облегчит адаптацию украинского социума к правовым стандартам Западной Европы в процессе интеграции нашей страны в общеевропейское пространство.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что на современном этапе развития общества резко возрастает культуuroобразующая роль дисциплины «иностраный язык», а содержание обучения данному предмету из способа обучения иноязычной коммуникации должно превратиться в механизм развития культуры, формирования образа мира и человека в нем.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Бердичевский А. Л. Диалог культур на занятиях родного и иностранного языков//Иностр. языки в школе. – 1998. - №6.
2. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: 1999.
3. Новое содержание образования. Серия «Мыследеятельностная педагогика», АО «Московские учебники», 2001.
4. Van Manen. Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy. Second edition. – Albany, NY: State University of New York Press, 2004.

### **МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТАМ ТВОРЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

У навчальних програмах з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням» для студентів немовних спеціальностей кінцевою метою навчання є формування необхідної комунікативної спроможності в усній та письмовій формах в межах тематики, окресленими завданнями майбутньої професійної діяльності студента. Однак практика викладання іноземних мов на немовних факультетах свідчить про те, що рівень володіння іноземної мови у випускників немовних вузів не відповідає висунутим вимогам програми. Однією з причин такої невідповідності є низький рівень мотивації навчальної діяльності студентів.

Згідно сучасним методикам викладання іноземної мови у вищих навчальних закладах необхідною умовою підвищення мотивації до вивчення іноземної мови є розробка проектів студентами творчих спеціальностей. Виконання творчих проектів з іноземної мови допомагає розкрити внутрішній потенціал студента як майбутнього фахівця та сприяє створенню необхідних умов для розвитку інтелектуальних, творчих здібностей студента, а також сприяє розвитку в них здібностей використовувати іноземну мову як основний інструмент міжкультурної комунікації.

До найбільш актуальних та продуктивних технологій виховання творчої особистості під час навчального процесу можна віднести процес організації проектної діяльності.

Дослідник Л.Л. Хоружа акцентує увагу на тому, що проектна діяльність – це спосіб розвитку творчості, самостійності, прагнення до ідеально-перспективного перетворення світу за допомогою креативних дій і операцій у процесі створення конкретного продукту – проекту ідеального та реального [3 с. 13].

Сьогодні метод проектної діяльності займає одно з основних місць у теорії та практики освітньої діяльності. В основі методу є розвиток пізнавальних навичок студентів, вміння самостійно конструювати та використовувати накопичувані знання. Метод проектів завжди орієнтовано на самостійну продуктивну діяльність студентів. Якщо розглядати цей метод як одну з педагогічних технологій, то ця технологія припускає сукупність дослідних, пошукових, проблемних, творчих методів [1, с. 41].

Метод проектів вважається одним з найефективніших способів активізації пізнавальної діяльності студента та впливає на ефективність навчального процесу. Саме через метод проекту відбувається самостійне здобування знань, набуття професійних вмінь та навичок, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати відповідне рішення. Завдяки даному методу студент має можливість накопичувати знання шляхом творчого підходу, швидко орієнтуватися в інформаційному просторі та займатися дослідницькою роботою. Задля підвищення зацікавленості в певній дисципліні та мотивації вивчення іноземної мови, ми пропонуємо застосовувати саме творчі проекти. Творчий проект - метод навчання, орієнтований на досягнення цілей студента як майбутнього спеціаліста. Даний метод виступає складовою навчально-виховного процесу.

Метою виконання творчого проекту з дисципліни «Іноземна мова» є - вдосконалення нового матеріалу завдяки творчому підходу до виконання індивідуальних завдань студентами творчих спеціальностей; актуалізація знань, умінь, навичок, а також використання та застосування їх на практиці; виховання творчої особистості під час

навчального процесу; систематизація, обґрунтованість та узагальнення теоретичних знань, отриманих в процесі вивчення іноземної мови; спроба створити свій власний творчий продукт; вміння презентувати та захистити власну роботу; вміння використовувати додаткові джерела та відповідну літератури, інтернет-ресурси під час створення творчого проекту, поширення лексичного запасу слів; опрацювання граматичного матеріалу; поглиблення знань у лінгвокультурологічному просторі; розвиток логічного мислення студентів. Проект, який виконується іноземною мовою доцільно включати в структуру навчання і співвідносити його з тією чи іншою темою усного мовлення, яка входить до навчальної програми даної дисципліни. Таким чином, обрана тема проекту буде вписуватися в систему навчання та включати певний програмний мовний матеріал.

Отже, головним завданням виконання творчих проектів є активізація процесу навчання, своєрідне перетворення від розвитку особистості до розкриття інтелектуального та креативного потенціалу студента.

На думку Полат Є.С. методика проектів містить безмежні можливості для усунення від традиційних стандартних форм оволодіння іноземною мовою, використовуючи дослідні, творчі, інформаційні, ігрові та практико-орієнтовані методи проектів [1].

Зрозуміло, що метод проектів не вирішує всіх проблем навчання іноземної мови, однак він значною мірою підвищує відповідальність і зацікавленість кожного учасника проекту, як члена групи, сприяючи співпраці і взаємодії між учасниками проекту в групі, де викладач виконує функцію координуючого лідера. Викладач виступає в ролі координатора, контролюючи процес виконання того чи іншого проекту. Він націлює на плідну та продуктивну роботу студента з отриманням кінцевого результату (творчого продукту). Допомога з підбором джерел інформації є одним з основних завдань, яке стає перед викладачем на початковому етапі виконання проекту.

У процесі проектної діяльності увага викладача повинна акцентуватися на наступних аспектах:

- розвиток студента як творчої особистості;
- розвиток професійних здібностей майбутнього спеціаліста;
- підвищення професійної майстерності;
- набуття навичок та вмінь з профілюючої дисципліни шляхом вивчення іноземної.

Уміння організовувати проектну діяльність – показник високої кваліфікації викладача, його здатності користуватися розвиваючими технологіями навчання [2, с.98].

Таким чином, саме метод проектів сприяє реалізації сприятливих умов для розвитку творчої особистості студента, розвиває його професійні навички та забезпечує індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі на заняттях з іноземної мови. Безумовно метод проектів потребує подальшого узагальнення та систематизації у наукових дослідженнях. Використання методу проектів у вивченні іноземних мов не є вичерпаним, але впровадження методу проектів як інноваційного методу навчання забезпечує підвищення якості викладання та вивчення іноземних мов.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Олькерс Ю., Полат Е. С. Метод проектов. / Ю. Олькерс, Е. С. Полат [Научно-метод. сборн.]. – Вып. 2. – Мн. : РИВШ БГУ, 2003. – 240 с. (Современные технологии университетского образования).



2. Романовська М. Б. Метод проєктів у навчальному процесі / М. Б. Романовська [метод. посіб.] — Х. : Веста: Вид-во «Ранок», 2007. — 160 с.
3. Хоружа Л. Л. Проектна культура вчителя: етичний компонент / Л. Л. Хоружа // Шлях освіти. — 2006. — № 2. — С. 11 — 15.

УДК 378.016:811.111

*В. Ю. Стрельцова*

### **К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В новых современных условиях кардинально изменилась суть понятия «практическое владение иностранным языком». Речь сегодня идет не только о владении иноязычной терминологией по конкретной специальности, но и о межкультурном профессиональном взаимодействии, об умении адекватно интерпретировать и принимать социокультурное многообразие партнеров по коммуникации. В совокупности это подразумевает готовность дифференцированно применять иностранный язык в варьирующихся ситуациях повседневного и делового общения, знание культурологического аспекта, т.е. формирование коммуникативной культуры личности.

До недавнего времени исследование профессиональной компетенции затрагивало лишь лексико-грамматический аспект и не было связано с анализом когнитивных аспектов организации профессиональной коммуникации. Но наряду с языковыми умениями и навыками необходимо наличие навыков коммуникативных, подразумевающих способность будущих специалистов к принятию социокультурной специфики иносоциума и передачи информации профессионально-делового характера на иностранном языке [1].

Поисками идей оптимизации языкового образования и повышения его качества занимались Ю.Бабанский, Н.Бим, В.Сафонова, С.Тер-Минасова и др. Современные отечественные и зарубежные этносоциологи (Шарков Ф. И., Соколов А. А., Дробижева Л. М.) и многие исследователи социальной коммуникации обращают внимание на то, что коммуникация между людьми содержит большую информацию, чем та, что выражена в вербальной форме, что существуют неявные фоновые значения коммуникации, смыслы молчаливых действий, совершаемые участниками коммуникации [2]. Поэтому важнейшей целью коммуникативного процесса является не только передача информации, а и «разкодирование» чужой культуры, совместное постижение предмета, что является невозможным без овладения значимыми концептами инофонной культуры, социопсихологических, социолингвистических, культурологических знаний об иноязычном социуме.

Совершенно очевидно, что эффективные контакты с представителями иносоциумов невозможны без определенных навыков межкультурного общения. Для их формирования необходимо развитие культурной восприимчивости, основанной на знаниях реалий коммуникаторов, являющихся основой речевого общения, а также способностей к правильной интерпретации конкретных проявлений коммуникативного поведения в различных культурах.

Наличие общекультурных знаний является основной предпосылкой для адекватного общения, особенно, когда коммуниканты принадлежат к различным лингвокультурным

сообществам. Так, фоновые знания представляют собой информацию, известную всем членам того или другого иносоциума. Фоновая лексика – это слова или выражения, которые имеют дополнительный смысл и сопутствующие семантические или стилистические оттенки, которые накладываются на его основное значение, известные коммуникаторам определенной языковой культуры [3].

В.П. Фурманова выделяет следующие разделы фоновых знаний, которыми необходимо овладеть для адекватного общения на иностранном языке:

- историко-культурный фон (сведения о культуре общества и его историческое развитие);
- социокультурный фон;
- этнокультурный фон (информация о быте, традициях, праздниках);
- семиотичный фон (информация про символику) [4].

Другим необходимым элементом формирования иноязычной коммуникативной компетенции является развитие знаний о проявлениях коммуникативного поведения в инокультурах, т.к. изучение стратегий коммуникативного поведения представителей других культур, их лингвосociологических и культурологических особенностей способствуют приобщению «носителей» языка к концептуальной системе, картине мировидения, ценностным ориентирам носителей иностранного языка, сокращению межкультурной дистанции, воспитанию готовности адаптироваться к деловой культуре другого народа, иному социокультурному контексту взаимодействия и воздействия с целью выработки оптимальной стратегии профессионального сотрудничества на иностранном языке [5].

Коммуникативное поведение можно охарактеризовать с позиций определенных норм, т.е. как нормативное или ненормативное, которое обеспечивает коммуникативное мышление того или иного народа. Таким образом, можно говорить о неких коммуникативных правилах обязательных для выполнения в данной лингвокультурной общности: о пространственно-временной организации общения, о специфике социального межличностного взаимодействия, уровнях контекстности и т.д. Поэтому необходимо уделять особое внимание знаниям социокоммуникативных основ общения, учитывать разность в восприятии и проецировании картин мира, национальные ментальные особенности, что может обеспечить возможность осуществления полноценного коммуникативного акта между представителями инокультур.

Таким образом, обучение будущих специалистов иностранному языку должно быть основано на целостной концепции, которая определяет совокупность языкового и когнитивного знания, включающих в себя знания фоновой лексики, культурных социолингвистических особенностей речекommunikативного поведения иноязычных партнеров, что является одним из важных аспектов коммуникативной компетенции.

Перспективным, на наш взгляд, является изучение возможностей различных видов учебной деятельности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Пушкарев Л.Н. Что такое менталитет? Историографические заметки / Л.Н. Пушкарев // Отечественные истории. – 1995. – № 3. – С. 158 – 166.

2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 262 с.
3. Шарков Ф.И. Социология массовой коммуникации / Ф.И. Шарков, А.А. Родионов. – М., 2002.
4. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам / В.П. Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 122 с.
5. Языковой мир. – Пермь, Пермский гос. ун-т, – ноябрь, 2000. / [www.language.psu.ru](http://www.language.psu.ru)

УДК 378.147

*О. О. Трякіна*

### ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ВИКЛАДАЧЕМ ТА СТУДЕНТОМ У СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Інтерес до дистанційної освіти сформувався вже давно. Заочна форма здобуття знань була популярною і в колишні роки, а зараз, в епоху бурхливого розвитку телекомунікаційних технологій, дистанційному навчанню (distant learning, e-learning) як однієї із форм заочної освіти приділяється особлива увага. Викладачі покладають на телекомунікації і світові ресурси мережі Інтернет величезні надії. Чи виправдаються вони? Чи зможуть педагоги використовувати потенціал технічних засобів і засобів нових інформаційних технологій? Всі ці питання ще потребують детального розгляду та застосування нових педагогічних методів для їхнього вирішення.

Одне із завдань системи освіти в сучасному суспільстві - забезпечити кожній людині вільний і відкритий доступ до освіти впродовж всього його життя з урахуванням інтересів, здібностей і потреб особистості. Це завдання успішно вирішується за допомогою засобів та технологій електронної освіти.

За останнє десятиріччя відбулися значні зміни на ринку праці: зросли вимоги до персоналу, практично у всі сфери діяльності почали широко впроваджуватися ІТ-технології, а сам персонал став мобільнішим. Подібні зміни викликали необхідність створення умов для безперервної, швидкої, гнучкої і одночасно високоякісної підготовки кадрів. Оскільки традиційні системи навчання з'явилися не здатними відповідати існуючим потребам, виникла необхідність пошуку альтернативних систем, найбільш ефективною з яких стала система електронної освіти.

Розвиток світового ринку дистанційного навчання продовжується вельми активно, чому сприяє, з одного боку, підвищення попиту на освітні послуги, а з іншого — розвиток інформаційних технологій і зростання чисельності користувачів Інтернету. Найбільша кількість споживачів e-learning сконцентрована у США: дистанційне навчання пропонують більше 200 університетів та 1000 коледжів. Серед європейських країн перше місце посідає Великобританія, за якою слідує Німеччина, Італія і Франція. У Великобританії різноманітні дистанційні програми пропонують понад 50 університетів.

Проте нова система освіти невід'ємно пов'язана з якісно новим рівнем взаємодії між викладачем та студентом, що обумовлено методами та засобами дистанційної освіти. Оскільки існує потенційна можливість впровадження абсолютно нової форми електронної взаємодії, стає можливим створення віртуальних класів, в яких всі учасники «присутні», не

виходячи з будинку, роботи або університету. У цьому сенсі Інтернет мережа – не лише засіб для передачі матеріалу, але і ефективний інструмент для впровадження такого навчально-педагогічного процесу, який виходить на більш високий рівень взаємодії між всіма залученими до навчального процесу – слухачами, тьюторами, експертами.

На нашу думку, основні принципи взаємодії між викладачем та студентом у системі дистанційної освіти залежать насамперед від типу навчання та його методологічної основи, що використовується викладачами та студентами.

Педагогіка розглядає поняття синхронного та асинхронного навчання. Згідно Вікіпедії, синхронне навчання описує діяльність групи людей, які працюють з метою отримання однакових знань або навичок в один і той же час. Цей тип навчання в основному використовується в довузівській освіті. У системі традиційної вищої освіти поширеним залишається тільки один методологічний тип синхронного навчання — лекції.

На відміну від традиційної освіти, синхронне електронне навчання передбачає взаємодію викладача/тренера/тьютора з аудиторією в режимі реального часу. Тьютор має можливість оцінювати реакцію студентів, розуміти їх потреби, реагувати на них: відповідати на питання, підбирати темп, зручний для групи, стежити за залученістю студента до процесу і «повертати» його до групи при необхідності.

Головними видами синхронного електронного навчання, що використовуються в системі вищої освіти є аудіо-, відеоконференції та віртуальний клас. Відеоконференції дозволяють спілкуватися викладачам та студентам, студентам між собою та обговорювати проблемні питання, підводити підсумки, сумісно приймати рішення. Заняття, що проводяться за допомогою віртуального класу (virtual class), — хороший приклад для категорії синхронного навчання: викладач/тьютор надає студентам інформацію, вправи, відповідає на питання аудиторії, оцінює засвоєння знань через віртуальне спілкування.

У зв'язку із зростанням популярності сумісного/коллаборативного навчання (collaborative learning) серед технологій віртуального класу виділилася група, яку умовно можна назвати засобами коллаборативного синхронного навчання. До них відносяться:

1. Whiteboard (дослівно: біла дошка, електронний аналог шкільної дошки) — це дошка для малювання, де викладач управляє правами доступу до дошки: може малювати на ній сам або разом із студентами. Вона дозволяє викладачам і студентам спільно використовувати область екрану, де можна розміщувати слайди і картинки, малювати, робити позначки. Інформація оновлюється в реальному часі на комп'ютерах всіх студентів. Кожен учасник процесу має можливість працювати з контентом на дошці в одному режимі з іншими учасниками процесу, а саме: додавати свої коментарі до схем на дошці, а також домальовувати, виправляти, наочно пояснювати колегам свою точку зору.

2. Breakout rooms (дослівно — кімнати прориву) — віртуальні кімнати для роботи в малих групах, оснащені технологіями для спільної роботи з текстовим і відеоматеріалом, які часто включають технологію whiteboarding та технологію спільної роботи з презентаціями power point. Breakout rooms є також елементом віртуального класу. Викладач може використовувати «кімнати» для роботи в малих групах, при цьому для кожної малої групи він визначає окрему breakout room для досягнення певної мети, наприклад, для вирішення кейса або для обговорення контраргументів упродовж підготовки до дискусії. Викладач може спостерігати і моделювати роботу в кожній із кімнат. За рішенням викладача учасники груп можуть зібратися разом і обговорити результати своєї групової роботи.

3. Інтерактивні опитування дозволяють викладачу швидко зібрати думки учасників навчального процесу щодо певних тематик. Ця технологія сприяє ефективному створенню анкет, їхньому редагуванню, розміщенню, наприклад, у віртуальному класі і інших синхронних електронних засобах навчання.

4. Вебтури (webtours) — спільний веб-сервер-серфінг. Це технологія, що дозволяє викладачам та студентам спільно «подорожувати» по веб-сайтах.

На відміну від синхронного електронного навчання, впродовж асинхронного навчання студенти самі відповідають за проходження курсу, читання літератури і тому подібне. Викладач/тренер/тьютор залишається «за кадром», що надає студенту можливість скористатися перевагами self-paced learning, коли студент може проходити курс в слушний йому час і в тому режимі, в якому комфортно особисто йому. Роль викладача при цьому залишається контролюючою, моніторинговою.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку електронної освіти взаємодія між викладачем та студентом характеризується активною співпрацею, більш ефективним залученням студентів до навчальної діяльності, більш самостійною роботою студентів під керівництвом тьютора, функцією спостереження викладача за результатами роботи учасників навчального процесу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. E-learning или дистанционное обучение. - [Електронні дані]. – Режим доступу: <http://e-college.ru/elearning>
2. Перспективы дистанционного обучения в России. - [Електронні дані]. – Режим доступу: <http://www.memoid.ru/node>

УДК 371. 13 (44)

*Т. Г. Харченко*

#### **КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ – РЕФЛЕКСИВНОГО ПРАКТИКА У ФРАНЦУЗЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

Дійшовши висновку, що гуманізація підготовки вчителів – це така організація навчального процесу, головна мета якого націлена на створення умов для розвитку особистості педагога, який володів би одночасно зміненним стилем педагогічного мислення, тобто педагогічною рефлексією, й був би професіоналом своєї справи, французькі вчені стали розглядати особистість учителя-рефлексивного практика основою професії й ключем до професіоналізації в роботі педагога.

Аналіз наукових праць французьких теоретиків і практиків педагогічної освіти з проблеми дослідження дозволяє нам дійти висновку про те, що під поняттям „особистість вчителя-рефлексивного практика” вони розуміють нову професійну самобутність, яка здатна, виходячи з досвіду, що в неї є, розвиватися й вчитися; роздумувати про те, щоб вона хотіла зробити, що дійсно зробила й що це дало. Рефлексивний практик – це вчитель, який володіє розвиненою здатністю постійно обмірковувати свої дії, образ, поведінку, стан; вміє автономно приймати професійні рішення і діяти; несе відповідальність за свої рішення і дії. Відповідно система підготовки педагогічних кадрів, уважають педагоги Франції, покликана не тільки підвищувати рівень дисциплінарних знань і навичок учителів, але й сприяти



трансформації особистості вчителя, його ставлення до знань, навчання, програм, думки про співпрацю й авторитет. Тому мета підготовки вчителів, на думку французьких учених, полягає в тому, щоб розвинути в учителя первісно відразу рефлексивні дії, образ, поведінку й стан, тобто рефлексивну практику.

Розвинути подібний стан, тобто перейти від оказіональної рефлексії вчителя до рефлексивної практики, на їхню думку, можна не завдяки введенню до навчального плану підготовки вчителя додаткового ознайомлювального курсу, а лише в результаті інтенсивного тренування, де методист грає роль наставника, який супроводжує й спрямовує. Розвиток особистості вчителя-рефлексивного практика можливий, вважають французькі дослідники, за допомогою активного залучення і майбутніх учителів, і досвідчених до рефлексивної манери підготовки.

Французькі дослідники дійшли висновку, що організація рефлексивної манери підготовки особистості вчителя-рефлексивного практика передбачає, по-перше, зсув дидактики й базису професійних компетенцій вчителів у бік розвитку ефективних методів навчання у їхньому рефлексивному аспекті; по-друге, спрямування підготовки вчителів на розвиток уміння роздумувати над практикою та її сутністю; по-третє, здійснення професійної підготовки майбутніх учителів одночасно університетської й професійної, вільної і від класичного академізму *alma mater*, і від нав'язливих ідей, властивих педагогічним ВНЗ; по-четверте, організацію процесу підготовки викладачів із самого початку орієнтованого на клінічний підхід (фр. *La démarche clinique*).

З метою перетворення теорії й практики навчання в бік розвитку ефективних методів підготовки в їх рефлексивному аспекті теоретики й практики французької педагогічної освіти пропонують розвивати в учителя здатність рефлексувати під час дії; над дією до й після безпосередньої участі в дії або взаємодії; над системою й структурами індивідуальної та колективної дії. Подібна практика, стверджують учені, розв'є в учителя здатність методично й регулярно роздумувати над своєю роботою, щоб прогресувати й створювати нові знання, які реінвестуються в іншу педагогічну дію.

Розвиток уміння роздумувати про практику та її сутність є наступною важливою умовою розвитку особистості вчителя-рефлексивного практика та другою умовою організації рефлексивної манери підготовки вчителів у межах первісної педагогічної освіти. Ця навичка, з погляду французьких учених, дозволить майбутньому вчителю компенсувати недостатність професійної освіти; сприятиме накопиченню практичних знань і досвіду; підтримає розвиток професіоналізації діяльності педагога; розвине готовність брати на себе політичну й моральну відповідальність; дозволить протистояти всезростаючій складності педагогічних завдань; дозволить жити в „неможливій” професії; дасть засоби для роботи над собою, для розвитку своєї особистості; допоможе вчителю не боятися несхожості своїх учнів та їхніх батьків; відкриє можливості для взаємодії й співпраці з колегами; розвине здатності до інноваційної педагогічної діяльності.

Для того, щоб навчити майбутніх учителів роздумувати про свою практику й стати, таким чином, рефлексивним професіоналом, майбутньому вчителю, вважають французькі дослідники проблем педагогічної освіти, необхідно проробити історію свого попереднього життя, продуктом якого він є; з уміння рефлексувати над своєю практикою йому необхідно зробити звичку; педагогічним навчальним закладам необхідно організувати в підготовці майбутніх учителів семінари з аналізу практики, ательє клінічного типу, де методисти

сприятимуть розвитку рефлексивного стану й відповідних компетенцій; побудувати процес підготовки вчителів так, щоб у ньому простежувалося чергування теорії й практики.

Будучи провідним механізмом формування рефлексивного стану в майбутнього вчителя, клінічний підхід з самого початку професійного навчання припускає чергування теорії й практики в процесі професійної підготовки. З погляду французьких учених, теоретичні знання, накопичені поза контекстом дії, не можуть бути такими, що мобілізуються, і мобілізованими у вирішенні професійних завдань. У зв'язку з цим, вони вважають, що практика при клінічній підготовці є для майбутнього вчителя роботою з побудови нових теоретичних знань і роботою з формування нових практичних і професійних компетенцій.

Стверджуючи, що неможливо організувати на практиці клінічне навчання майбутніх учителів за єдиною схемою методів, французькі теоретики й практики педагогічної освіти виділяють п'ять важливих моментів у його організації. На їхню думку, необхідно розподілити навчальні дисципліни в плані підготовки так, щоб незрозумілість і сумнів знаходилися в постійному співвідношенні із знанням; організувати роботу над навчальними проблемними ситуаціями; увести в підготовку колективний аналіз практик; сприяти ретельній роботі над професійним габітусом учителя; створити групи професійного розвитку.

Однією зі складових клінічного підходу в підготовці вчителів є колективний аналіз практик. На думку учених, участь у групі аналізу практик служить уведенням в особисту рефлексивну практику й сприяє трансформації особистості вчителя. Французькі науковці стверджують, що особистісна зміна вчителя стає реальною лише в тому випадку, якщо аналіз практик доречний, прийнятий учителем та інтегрований.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Харченко Т. Г. Методологічні підходи до дослідження теорії та практики гуманізації підготовки педагогів у Франції в другій половині XX століття / Т. Г. Харченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. – Вип. XLII / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2008. – 299 с.
2. Perrenoud Ph. Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant / Ph. Perrenoud. – Paris : ESF éditeur, 2001. – 224 p.
3. Clerc F. Débuter dans l'enseignement / F. Clerc. – Paris : Hachette, 1995. – 164 p.
4. Altet M. La formation professionnelle des enseignants / M. Altet. – Paris : PUF, 1994. – 264 p.
5. Altet M. Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser / M. Altet // Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph. Former des enseignants professionnels. – Paris, Bruxelles : De Bœck Université, 1996. – P. 27 – 40.
6. Lafortune L. Métacognition et compétences réflexives / L. Lafortune, P. Mongeau, R. Pallascio. – Montréal : Édition Logique, 1998. – 231 p.
7. Meirieu Ph. Frankenstein pédagogue / Ph. Meirieu. – Paris : ESF éditeur, 1996. – 194 p.

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ**

Возрастающая интенсивность межнациональных контактов в глобальном обществе и сложность мультикультурных переплетений делают необходимым пересмотр процессов посредничества между культурными сообществами. В условиях глобальной миграции все большую актуальность приобретает категория пограничного пространства, в котором происходит перевод одной культуры в другую, обусловленный необходимостью перевода самого индивида в иной культурный контекст.

Актуальность настоящего исследования заключается в необходимости изучения перевода в аспекте межкультурной коммуникации, что включает выявление и всестороннее исследование культурологических факторов, оказывающих влияние на процесс перевода, а также исследование культурной деятельности переводчика.

На протяжении последних лет интерес к проблемам межкультурного общения не только сохраняется в самых различных отраслях гуманитарных наук, но и, учитывая расширение международных контактов на самых различных уровнях, становится все более актуальным. Переводческая деятельность является одним из основных средств осуществления межкультурной коммуникации, принимающей в современном мире глобальные масштабы.

Происходит переоценка евроцентрической традиции в теории перевода. Поэтому такие категории, как вторичность перевода по отношению к оригиналу, эквивалентность перевода, верность оригиналу, дополняются или же постепенно заменяются понятиями “межкультурного перевода”: культурная репрезентация и трансформация, чуждость, перемещение, культурные различия и власть. В то же время не упускаются из виду языковые, текстовые и репрезентативные аспекты проблемы.

Переосмысление понятия перевода повлекло за собой интерес к сущности посреднической функции переводчика. Поскольку вторичность перевода по отношению к оригиналу ставится под сомнение, функция переводчика из сферы услуг перемещается в сферу творческой, созидательной деятельности, активно влияющей на общественную динамику.

Ценность нового подхода к пониманию сущности перевода заключается еще и в том, что он открывает возможность использовать перевод как инструмент для решения реальных проблем современности. Новая парадигма намечает рамки для разработки переводческих стратегий решения политических и военных конфликтов на стыке культур и религий, развития интеграционной функции перевода в условиях глобальной миграции, создания новых форм межнационального политического общения и так далее.

Профессиональные переводчики на данный момент имеют возможность сопоставить три дисциплины: культурологию, переводоведение и славистику. Потенциал русско-немецкого обмена достаточно высок, и не в последнюю очередь потому, что научная точка зрения на теорию перевода обнаруживает значительные различия в обеих научных традициях.

Следует особо подчеркнуть, что формирование межкультурной коммуникативной компетенции - это не просто расширение языковой коммуникативной компетенции как таковой, а принципиальное построение ее на экстралингвистической основе. Это значит, что

человек должен строить свое общение с другими людьми, выходцами из других культур, исходя из знания специфики этих культур. Цель такого подхода к формированию коммуникативной компетенции состоит в предотвращении возможных недоразумений, дискриминации и возникновения культурных стереотипов.

Большим опытом в плане формирования таких коммуникативных способностей обладает Австралия как классическая страна эмиграции. Политика в области образования, проводимая в этой стране, основана на признании того, что социокультурная ситуация в ней определяется многоязычием и поликультурностью. В связи с этим в Австралии обучение, направленное на формирование традиционных для западных стран видов коммуникативной компетенции, проводится с учетом задач международной коммуникативной компетенции, осуществляемой прежде всего в деловой сфере, на рабочем месте. В этой ситуации затребованными оказываются такие коммуникативные способности личности, которые обеспечат успешное общение с коллегами, принадлежащими к разным культурным и языковым ареалам. Производимые продукты и услуги также должны подходить людям различной культурной и языковой принадлежности, отсутствие нужных видов коммуникативной компетенции оценивается как пренебрежение интересами части австралийского общества, а также как недопустимый отказ от использования языковых и культурных ресурсов своей страны. В соответствии со спецификой австралийского общества перед образовательными учреждениями страны была в 1993 г. поставлена задача формирования у учащихся еще одного вида коммуникативной компетенции – межкультурного взаимопонимания / культуры ведения переговоров.

Невидимый занавес между западной и украинской академической наукой все еще продолжает существовать, по причине специфических особенностей гуманитарной культуры, а также вследствие последних политических изменений в Украине. На примере отдельных переводов русских общественно-политических текстов, опубликованных в немецких журналах, рассматривая как языковые, так и дискурсивные различия между обеими традициями и вытекающие из них проблемы перевода, а также проанализировав конкретные подходы к решению этих проблем. А также можно было выделить следующие проблемы, возникающие на стыке научных дискурсов: терминологическая (одно и то же понятие употребляется в различных дискурсивных контекстах); стилистически-риторическая (высокая экспрессивность, часто встречающаяся в русских общественно-политических текстах, скорее, не характерна для соответствующих немецких текстов); дискурсивно-информативная (русский текст содержит излишнюю информацию, либо информации недостаточно, так как дискурс в целом незнаком немецкому читателю) и так далее.

Таким образом, современная теория перевода обретает новое измерение: с лингвистически обоснованного переводоведения, имеющего своим предметом язык и текст, акцент исследовательского интереса смещается в сторону изучения функций перевода в культурологическом контексте; перевод все больше понимается как культурный и социальный процесс.

В заключение обзора необходимо подчеркнуть следующее: проблема межкультурной коммуникативной компетенции, привлекающая пристальное внимание лингвистов в конце XX столетия, относится к кругу проблем, социокультурный потенциал которых настолько велик, что эта проблема, несомненно, будет разрабатываться и в XXI веке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаспаров Б. М. О различении языковых и литературных интертекстов. / Б. М. Гаспаров. Литературный интертекст и языковой интертекст // Известия АН, серия ЛЯЯ. 2002. – № 4. С. 17 – 21.
2. Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики. / Фердинанд де Соссюр. // Труды по языкознанию. – М., 1977. – 267 с.
3. Макаров М. Основы теории дискурса / М. Макаров. – М. : Наука, 2003. – 245 с. Мамфорд Льюис. Миф машины. / Льюис Мамфорд. // Механизмы культуры. – М., 2001. – С. 104.
4. Ревзина О. Г. О понятии коннотации / О. Г. Ревзина. // Языковая система и ее развитие во времени пространстве. – М., 2001. – 315 с.
5. Ревзина О. Г. Прологомены к теории стилистики / О. Г. Ревзина. // Русистика на пороге XXI века : проблемы и перспективы. – М., 2003. – 367 с.
6. Кузьмина А. Н. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка. / А. Н. Кузьмина. // Екатеринбург ; Омск, 1999. – 276 с.

УДК 378.147:811.11

*Ю. В. Холмакова*

**ВИКОРИСТАННЯ ІГРОТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ  
З ПРАКТИЧНОЇ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Гра є дієвим засобом введення та закріплення не тільки лексичного та граматичного матеріалу, а також і фонетичного. По визначенню, «гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, у якому складається й удосконалюється самоврядування поведінням». Гра виконує багато функцій, але, в контексті її використання на заняттях з фонетики іноземної мови, найважливішими є комунікативна, розважальна, терапевтична та функція соціалізації.

Ігротехнологія – це педагогічна технологія, що включає в себе вивчення, розробку і системне використання принципів організації навчального процесу за допомогою гри. Закордонні дослідники широко використовують ігротехнології у процесі вивчення іноземних мов.

Британські педагоги А. Мейлі та А. Даф пропонують наступні фонетичні поетичні вправи для просунутого рівня володіння англійською мовою (intermediate upwards, advanced).

Груповий вірш (“Group Poem”). Студенти працюють в групах приблизно по п’ять-шість. Кожна група отримує слово (наприклад snow, red, cats, rain). Кожна людина у групі записує одне речення – асоціацію, яку викликає в нього/неї це слово. Потім групи обмінюються своїми асоціаціями (наприклад, група А отримує асоціації групи Б, група Б отримує асоціації групи В, а група В отримує асоціації групи А і т.д.).

Кожна група отримує п’ять – шість речень з однієї тематики. Завдання кожної групи – розподілити ці речення в якнайкращому порядку для того, щоб отримати вірш. Дозволяються незначні зміни в граматиці. Потім кожна група зачитує свій вірш перед іншими. Ця вправа є дуже ефективною для розуміння когезії та когерентності в поетичних текстах, а також сприяє розвитку фонетичних навичок [1, с. 175].



Також в своїй роботі «Використання драматехнологій в навчанні іноземних мов» Алан Мейлі пропонує наступний вид поетичної діяльності, який він назвав «Комп'ютерні вірші» (Computer Poems). Група розподіляється на підгрупи по три студенти. Кожна група складає список з трьох-чотирьох популярних або тематичних висловів, наприклад 'How do you do', 'Why do you cry, Willy' і т.і., або замість фраз можуть використовуватися назви фільмів, популярних пісень, заголовки газет, назви популярних торгових марок (наприклад, Nescafe, Maserati, Jack Daniels), цитати відомих людей і т.д. Потім списки збираються та перерозподіляються, завдання кожної групи на цьому етапі – „обробити” свою фразу нібито за допомогою „комп'ютеру”, щоб отримати результат подібний до „Першої комп'ютерної різдвяної листівки” Едвіна Моргана [1, с. 213]. В цій статті ми наведемо лише уривок віршу The Computer's first Christmas card:

jollymerry  
hollyberry  
jollyberry  
merryholly  
happyjolly  
jollyjelly  
bellymerry...

Поетичні навички не є необхідними для цього завдання. Відчуття мови та ритму допоможе студентам скласти вірш, який буде побудований на мелодиці англійської мови.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Maley A., Duff A. Drama techniques in Language Learning A resource book of communication activities for language teachers / A. Maley, A. Duff – Cambridge University Press, UK, Twenty second printing. – 2008. – 172 p.

УДК 378.14.015.62:159.9

*І. В. Хуртак, І. М. Світлишева*

#### ВПЛИВ ЕМОЦІЙ НА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Педагогічна наука постійно веде пошук нових моделей організації навчального процесу у вищій школі, здатних утвердити якісно нові комунікативні зв'язки, відносини між суб'єктами навчання, спрямовані на гуманізацію навчання та активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Науковці (І.Бех, І.Васильєв, В.Поплужний, Л.Путляєва, О.Тихомиров) визнають вагому роль емоцій у процесі навчання людей різних вікових категорій і вказують на необхідність урахування цього під час взаємодії, акцентуючи увагу на емоційній взаємодії як компоненті педагогічної системи. Емоції — одна зі складових у структурі психічної діяльності людини. Згідно з психологічним словником, феномен "емоції" (від лат. *emoveo* — хвилюю) — психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвої суті явищ і ситуацій, що зумовлені ставленням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта.

Науковці по-різному підходять до розуміння зазначеного феномену, розглядаючи емоції як: реакції людини на дію внутрішніх і зовнішніх подразників, що мають яскраво

виражене суб'єктивне забарвлення та охоплюють усі види чутливості й переживань. Дослідниками встановлено, що емоції беруть участь у регуляції навчальної діяльності. Входячи до структури процесів мислення, емоції виконують функції евристик (О.Тихомиров), а творча діяльність завжди активована емоційними процесами (В.Моляко, Я.Пономарьов).

Сучасний педагог під час організації навчально-виховного процесу має спрямовувати свою діяльність на формування емоційного фону в аудиторії. Адже створення позитивних емоцій буде сприяти пошуку інформації, яка підтримує стан задоволення і, навпаки, негативні емоції викличуть дії, що спрямовані проти навчання, дії, що зменшують його продуктивність. Навить незначний успіх у навчанні заохочує, породжує почуття впевненості в досягненні мети. Проте відомо, що і негативні емоції іноді можуть стати тонізуючими, викликати прагнення подолання перешкод у навчанні. Педагог має бути регулятором духовного світу студента, поки він сам не оволодіє регулятивними навичками; носієм позитивного настрою, позитивних станів; володіти не лише засобами емоційного стимулювання, а й знаннями про негативні та позитивні психічні стани, причини виникнення негативних, уміннями усунення їх та розвитку позитивних емоційних станів.

Емоційності взаємодії сприяють встановлені відносини між викладачем і студентами. Це полягає в рівності психологічних позицій, емоційній активності, взаємопроникненні у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним.

Педагог має кожного разу прогнозувати сприймання студентами змісту взаємодії, планувати способи взаємодії з урахуванням специфіки різноманітних видів занять, подумати про те, як залучити студентів до взаємодії, зацікавити, створити творчу атмосферу. Доцільним є попереднє детальне конструювання різноманітних проблемних ситуацій, що вимагають включення емоційної сфери студентів у процес пошуку.

Наперед визначається емоційний настрій, виходячи зі складу групи, індивідуальних особливостей. Викладач повинен спланувати власну поведонку, спрогнозувати можливі реакції студентів на ту чи іншу ситуацію, продумати "ліричні відступи" для заповнення пауз, способи реагування на поведінку студентів.

Під час взаємодії викладач повинен виявляти інтерес до студента, сприймати інформацію від нього як значущу, передавати студентові свій оптимізм та впевненість в успіхові. Наприкінці взаємодії викладач має співвіднести мету й засоби емоційної взаємодії з її результатами, виявити недоліки під час взаємодії та здійснити прогнозування наступної взаємодії з урахуванням аналізу попередньої.

УДК:378.147:81-13

*С. В. Чевычалова*

**ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ВИДЕОТЕХНОЛОГИИ КАК ОДНОЙ ИЗ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ**

Сегодня уже доказано, что использование практико-ориентированных технологий, а в частности видеотехнологии, умение находить и отбирать важную информацию, использовать ее в нужный момент – необходимые реалии современности. Под практико-ориентированными технологиями мы предлагаем рассматривать

технологии активного (контекстного) обучения. Это игровые технологии, коммуникативное обучение, технологии интенсивного обучения. В практико-ориентированных технологиях мы выделяем группу медиа-технологий, к которой относим печатные технологии (образовательные печатные издания), аудиотехнологии (образовательные радиопрограммы), видеотехнологии (образовательные теле-, видео-, кинопрограммы), цифровые технологии (DVD, спутниковые технологии, компьютерные технологии, Интернет-технологии). Мы предлагаем использовать определение практико-ориентированных технологий – как совокупность средств и методов, принципиально влияющих на организацию образовательного процесса, таким образом, чтобы он в максимальной степени обеспечивал формирование основных практических умений у будущих специалистов, служил для моделирования будущей профессиональной деятельности.

Опыт отечественных ученых даёт возможность утверждать, что к медiateхнологиям относятся: печатные технологии (образовательные печатные издания), аудиотехнологии (образовательные радиопрограммы), видеотехнологии (образовательные теле-, видео-, кинопрограммы), цифровые технологии (DVD, спутниковые технологии, компьютерные технологии, Интернет-технологии). В своём учебнике «Медиа: история экспансии», исследователь О.Горюнова отмечает, что медиатеchnологии сопровождают человека давно. Медиа, по её мнению условно делятся на пять типов: ранние (письменность), печатные (печать, литография, фотография), электрические (телеграф, телефон, звукозапись), массмедиа (кинематограф, телевидение), цифровые (компьютер, Интернет) [1]. Мы придерживаемся мнения тех ученых, которые считают, что данные технологии должны рассматриваться, как совокупность методов и средств обучения. Сегодня появились новые технические средства с колоссальными обучающими ресурсами, которые принципиально влияют на организацию учебного процесса, увеличивая его возможности. Новые технические, информационные, полиграфические, аудиовизуальные средства становятся неотъемлемым компонентом образовательного процесса, внося в него *специфику в виде нераздельности методов и средств*. Это качество уже позволяет говорить (в совокупности) о своеобразных педагогических технологиях, основанных на использовании современных информационно-компьютерных средств [2].

Методические цели, для которых могут быть использованы видеотехнологии достаточно разнообразны. Однако, исходя из специфики учебных фильмов по иностранным языкам, можно сделать вывод, что одна из задач в преподавании иностранного языка – это формирование коммуникативных умений. Г.В.Рогова, Ф.М.Рабинович, Т.Е.Сахарова исследуя филологические умения, обращают первостепенное внимание на речевую деятельность, коммуникативные умения. Авторы подчёркивают, что речевая деятельность – явление сложное, связанное с понятиями языковой системы, речевого общения, речевого взаимодействия, деятельности человека в целом. Они выделяют продуктивные умения (говорение, письмо) и рецептивные (аудирование, чтение) [3]. Использование видеотехнологии в учебном процессе напрямую влияет на формирование данных умений. Видеотехнологию можно рассматривать как высшую форму ситуативной наглядности. Установлено, что усвоение аудиовизуальной информации требует от человека приложения различных усилий и затрат некоторой интеллектуальной энергии. Поэтому со всей определённостью можно сказать, что использование видео и кинофильмов связано с

необходимостью включения у учащихся и произвольного внимания. Как отмечает И.М.Хижняк в своём исследовании, образный материал в видеофильме или телепередаче копирует действительность, служит моделью дающей с той или иной точностью представление об оригинале [4]. Применение учебного фильма целесообразно в таких ситуациях, когда нужно ознакомить обучающихся с объектами, процессами, явлениями, которые невозможно воспроизвести в условиях учебной аудитории, или пронаблюдать в реальных условиях. Учебный фильм должен включать четко продуманное дозирование информации, чтобы не допустить перегруженности материала; исключать многотемность, композиционное построение должно быть простым с четким выделением главного; дикторский текст должен отличаться лаконичностью, выразительностью и доступностью. В тексте фильма должны быть паузы, чтобы преподаватель мог вставить свои комментарии. Фильм должен быть связан с учебным пособием, что определяет характер самостоятельной работы студентов, как на академическом занятии так и при выполнении домашних заданий.

Использование видеотехнологии имеет свою специфику при изучении иностранного языка. Многие исследователи считают, что рациональное использование видеофильма, имеет неоспоримое преимущество перед другими средствами наглядности, что обусловлено самой природой фильма, его дидактическим потенциалом, его возможностями интенсифицировать учебный процесс, создавать ситуации общения, побуждающие студентов к неподготовленному высказыванию, чему способствует, широкая мотивационная основа. Только художественный фильм может продемонстрировать такие виды речевого поведения, как публичные выступления, образцы ведения беседы, дискуссии, споры. Изображение позволяет многократно увеличить объем информации, делать её более доступной и разнообразить речевые высказывания. Помимо информационной, фильм выполняет и моделирующую функцию, так как обеспечивает содержательную основу процесса обучения, воспроизводит в аутентичной форме процесс речевого общения, стимулирует мышление студентов. Моделирующая функция присуща и таким видам технических средств обучения, как учебное кино и учебное телевидение. Однако они отличаются от учебного видео невозможностью вмешаться в процесс демонстрации с целью решения определённых дидактических задач (отсутствием техники оперативного повтора и стоп кадра).

Применение стоп-кадра расширяет возможности восприятия и понимания звучащей речи. Экран настолько управляет вниманием зрителей, что многие методисты справедливо рассматривают видео и кинофильмы как усилитель человеческого внимания. И это понятно, ибо практически невозможно противиться визуальному воздействию экрана: оно не подчинено нашей воле и мы не можем принимать или отвергать его как нам заблагорассудится. В основе возможности использования видеотехнологии при обучении иностранным языкам лежит тот факт, что динамичность является одной из основных характерных черт живой разговорной речи. Динамичность видеофильма придаёт речи наглядность, не достижимую никакими статистическими изображениями. Одна из основных возможностей видео, не свойственная никаким другим средствам наглядности - это способность создания речевой среды, которой так недостаёт учащимся при обучении иностранному языку. Таким образом, видеотехнология является незаменимым пособием там, где надо показать, как то или иное языковое явление отражает неречевую ситуацию.

Итак, особенность видеотехнологии заключается в том, что она может изображать коммуникативные ситуации наиболее полно. Кроме того, видео позволяет увидеть, где

происходит действие. Материал урока должен соответствовать уровню знаний студентов на данном этапе обучения. При подборе материала надо учитывать также индивидуальные особенности учащихся.

Такое ценное качество видеотехнологии, как сочетание яркой формы кинонаглядности с возможностью многократного предъявления, с каждым годом находит всё большее признание в качестве эффективного обучающего средства при изучении иностранных языков и в нашей стране и за рубежом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горюнова О. Медиа: история экспансии. Краткий конспект курса лекций: 2001 [Электронный ресурс]  
О. Горюнова. – Режим доступа : <http://edu.of.ru/attach/17/31177.doc>.
2. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе информатизационно-коммуникативных средств / Г. К. Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208, [55] с. - (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
3. Рогова Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова., Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова – М. : Просвещение, 1991. – 287, [103] с.
4. Хижняк И. М. Профессиональная подготовка будущих учителей иностранного языка на основе использования технологий медиаобразования : дис. канд. пед. наук : 13.00.08 / Хижняк Ирина Михайловна. – Саратов, 2008. – 52 с.

УДК 371.14

А. Ю. Чуфарлічева

### ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ЕКОНОМІЧНИХ ФАКУЛЬТЕТАХ З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Специфіка викладання іноземної мови на економічних факультетах зумовлює пріоритетне завдання формування навичок і вмінь створювати професійні текстові проекти. Практика свідчить, що в умовах майже повної відсутності мовного середовища на вищезазначених факультетах залишаються недостатньо розвиненими ці вміння. Тому думки багатьох дослідників у галузі методики викладання іноземних мов спрямовані на впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, що якомога більше сприятимуть розвитку цих умінь.

Актуальним є питання застосування у навчальному процесі комп'ютерних та мережних технологій. Так, М.Потьє розглядає особливості навчання мов за допомогою комп'ютера. Він зазначає, що саме таке навчання сприятиме повному розкриттю іншомовні компетенції різних видів [14, с. 55]. Г.Шоміно вважає, що завдяки комп'ютерним програмам студент може працювати у своєму ритмі та згідно зі своїми потребами [11, с. 33].

Перші дві форми навчання (*autodidaxie, apprentissage guidé*) пов'язані із самостійною діяльністю тих, хто навчається. Питання самостійної роботи студентів не є новим, про що свідчать дослідження провідних вітчизняних та зарубіжних спеціалістів у цій галузі, а саме, І.Л.Бім [1], І.О.Зимньої [2] та ін.



Самостійна робота студентів згідно з визначенням І.А.Зимньої розглядається як навчальна діяльність, яка організується самим студентом відповідно до його внутрішніх пізнавальних мотивів, згідно програми, що йому запропонована, і здійснюється ним у раціональний для нього час, контролюється ним самим у процесі навчання і за результатами на основі зовнішнього опосередкованого системного керування з боку викладача [2, с. 95].

О.Б.Тарнопольський вважає, що нові форми та технології навчання англійської мови професійного спрямування повинні розроблятися *в межах конструктивістського підходу*, згідно з яким студенти самостійно конструюють власні знання, навички шляхом здійснення діяльності, що моделює *позамовну дійсність*, заради якої вивчається мова [9, с. 80].

Відповідно до впроваджень у навчальний процес положень Болонської декларації об'єктивною тенденцією є скорочення кількості аудиторних годин і збільшення часу на самостійну роботу студентів. Трансформується роль викладача у навчальному процесі: поступово втрачає актуальність функція викладача як основного джерела інформації, він перетворюється на організатора, консультанта, керівника самостійної роботи студентів. Усе це потребує пошуку ефективніших засобів навчання, які б виконували у навчальному процесі такі функції: інформуючу, формуючу, систематизуючу, контролюючу та мотивуючу. Таким вимогам можуть відповідати інноваційні засоби навчання, до яких належать комп'ютерні засоби навчання та мережні засоби зв'язку. [6, с. 610].

Вирізняють такі переваги навчання з використанням інформаційних технологій: варіативність застосування на різних етапах навчання; можливість застосування на будь-якому етапі роботи на практичному занятті; навчальний матеріал краще сприймається і легше запам'ятовується студентами; економне використання навчального часу; індивідуалізація навчання, визначення глибини послідовності засвоєння, темпу роботи; збір та опрацювання статистичних даних про індивідуальну навчальну діяльність студентів; скорочення видів роботи, що викликають стомлювання; використання різних аудіовізуальних засобів навчання для збагачення і мотивації навчання, наочного та динамічного подання матеріалу; розгалуження послідовності навчання на основі аналізу помилок студента; адаптація наявних навчальних матеріалів до комп'ютеризованих умов навчання; створення комфортного середовища навчання; активізація навчальної діяльності студента; інтенсифікація навчання та підвищення рівня мотивації [5, с. 73].

Усі перелічені переваги комп'ютерного навчання допомагають підвищити фахову підготовку майбутніх менеджерів шляхом залучення їх до процесу навчання створювати професійні проекти на основі аналізу та обробки професійно орієнтованих джерел іноземною мовою.

Навчання іноземної мови студентів економічних спеціальностей із використанням *комп'ютерних засобів навчання* базується на застосуванні персонального комп'ютеру. За допомогою комп'ютерних засобів поряд із текстовою інформацією, яка репрезентується у різній формі (сторінки книги, газетної статті), на екран може подаватися різна графіка і звук [6, с. 610].

Існує багато різновидів комп'ютерних засобів навчання, які мають певні особливості під час їх застосування в навчанні майбутніх менеджерів створення професійних проектів: *електронна енциклопедія, електронний посібник, комп'ютерні навчальні програми*. На сьогодні активно розробляється проблема створення *електронних посібників* «як спеціалізованих інтерактивних комп'ютерно-орієнтованих засобів організації самонавчання

студентів у процесі їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності з урахуванням майбутнього фаху, етапу навчання, робочих програм дисциплін, деталізації форм і видів навчальної діяльності, методів і підходів до навчання та визначених стратегій керування навчально-пізнавальною діяльністю» [3, с. 182].

Численні види електронних посібників та навчальних програм виконують різні функції, займаючи певне місце в системі засобів навчання. Однак усі вони повинні відповідати певним вимогам [8, с. 7], зокрема: створювати безперервне мовленнєво-комунікативне навчальне середовище, яке передбачає максимальне задіяння інтерактивних можливостей сучасної комп'ютерної техніки; стимулювати в умовах цього навчального середовища всі види активності студентів; оптимально розподіляти функції управління навчальною діяльністю між студентом і комп'ютером; містити набір завдань, що можуть конструюватися з певних блоків і обиратися студентом відповідно до самооцінки рівня володіння мовленням; надавати можливість студентам обирати тематику комунікації; допомагати в індивідуалізованій формі; презентувати мультимедійний характер комп'ютерного навчального середовища [8, с. 7–8].

Стосовно забезпечення майбутніх менеджерів джерелом інформації для роботи, то, на наш погляд, одним із найкращих джерел для використання у навчальній аудиторії є *мережа Інтернет*. Адже отримана у такий спосіб інформація завжди актуальна, автентична за змістом, формою і функцією, підготовлена професіоналами, високої якості, кольорова, з фотокартками, графіками і діаграмами відповідає індивідуальним інтересам студентів.

Ми підтримуємо В.Коломієць [4, с. 42–44] у тому, що мережа Інтернет допомагає здійснювати перебудову методів та організаційних форм у навчально-виховному процесі відповідно до вимог «інформаційного суспільства», реалізовувати нові форми самоосвіти з урахуванням можливостей комп'ютерної комунікації. Поява мережі Інтернет і її подальший розвиток внесли принципові зміни та *особливості* в сучасне навчання студентів. Мережа Інтернет об'єднує інтерактивний характер комунікації, мультимедійну можливість побудови індивідуальної взаємодії [7; 13].

Інтерактивна взаємодія можлива як з іншими користувачами мережі Інтернет, так і з самим середовищем безпосередньо, причому домінує останній. Особливістю мережі Інтернет у навчанні майбутніх менеджерів при цьому є не просто місце моделювання реального середовища, а її альтернатива і основа для побудови нового віртуального середовища ведення комерції [10; 12].

Зарубіжні дослідники в галузі стратегічного менеджменту відмічають, що ще однією особливістю навчання студентів написання проекту за фахом з використанням інформаційних технологій є створення у мережі Інтернет *домашньої сторінки* та можливість публікації необхідної фактичної інформації для потенційних клієнтів [15, с. 114]. Особливістю гіпертекстової технології є її орієнтація на обробку фахової інформації разом зі студентом, яка стає авторською. Зручність технології полягає в тому, що студент сам визначає підхід до освоєння або створення матеріалу з урахуванням своїх здібностей, знань і кваліфікації [15, с. 114].

Наступною особливістю навчання майбутніх менеджерів написання текстових професійних робіт є створення *бази даних мультимедійної інформації проектів* на основі зібраної ними інформації. Порівняння та управління інформацією є важливим завданням

компанії. Інформація повинна бути ґрунтовною, а також регулярно перевірятися та оновлюватися.

Таким чином, компанія починає підготовку до застосування стратегії комплексної інформаційної системи, при якій єдине джерело інформації може використовуватися як для внутрішнього користування, так і для зовнішнього в мережі та в партнерстві з третіми особами [7, с. 76].

Питання інтеграції мережі Інтернет у навчальний процес, застосування його в навчанні майбутніх менеджерів створення професійних проектів видається нам актуальним, оскільки пов'язане з використанням *веб сервісів мережі Інтернет*, e-mail (електрона пошта), Fogen або UseNet (телеконференції).

Таким чином обрані методи повинні мати такі *особливості*: створювати позитивну атмосферу, в якій студент відчуває себе комфортно; забезпечувати ситуацію успіху; стимулювати інтерес студента до вдосконалення англомовної комунікативної компетенції, прагнення та потребу в навчанні; орієнтуватися на особистість студента, враховувати його професійні інтереси та потреби; розвивати творчість, самостійність; забезпечувати активну самостійну навчально-пізнавальну діяльність; активізувати мовленнєво-мисленнєву, комунікативну та інтелектуальну діяльність; передбачати поєднання індивідуальних та групових форм роботи; сприяти розвитку психічних процесів, які впливають на рівень володіння англійською мовою; сприяти індивідуалізації самостійної роботи; передбачати різноманітні прийоми навчальної роботи.

Для реалізації проектної методики необхідна значуща в творчому, дослідницькому плані проблема, яка вимагає вивчення; практична, теоретична важливість очікуваних результатів (доповідь-презентація); індивідуальна чи групова робота студентів; структурування змістової частини проекту з виділенням поетапних результатів; використання дослідницьких методів; обговорення методів дослідження; систематизація і аналіз отриманих даних; оформлення результатів; висновки [6, с. 68].

Враховуючи результати сучасних досліджень [5; 6, с. 68; 9], вважаємо, що в самостійній роботі студентів з оволодіння англомовної комунікативної компетенції доцільно використовувати: *рольові* проекти, в яких учасники приймають на себе певні ролі, обумовлені характером і змістом проекту; *творчі* проекти, які передбачають відповідне оформлення результатів – творчі письмові роботи різноманітних жанрів, зйомки відеофільму, репортаж; *інформаційні* проекти спрямовані на збір інформації про явище, предмет; *дослідницькі* проекти, які мають структуру наукового дослідження; *практико-орієнтовані* проекти, в яких чітко визначений кінцевий результат, орієнтований, у першу чергу, на потреби самих студентів.

На основі викладеного необхідно наголосити на двох положеннях. По-перше, в самостійній роботі студентів з оволодіння **професійною** англомовною комунікативною компетенцією значну частку становитимуть *змішані проекти*, які передбачають поєднання різних типів проектів. По-друге, метод проектів передбачає використання інших методів, у першу чергу проблемних, дослідницьких.

Виконання проекту повинно забезпечувати умови для розвитку саморегуляції студентів, яку визначила І.О.Зимняя як психологічну передумову успішності самостійної роботи [2, с. 94] загалом та її компонентів [2; 5], що певною мірою співвідносяться з етапами проектної діяльності: *планування, моделювання, програмування, рефлексивної самооцінки*

*мовленнєвих і навчальних дій та результатів, самоконтролю та самокорекції мовленнєвих і навчальних дій.*

Отже, безперечним є той факт, що навчання студентів економічних спеціальностей іноземної мови з використанням мережі Інтернет та комп'ютерних засобів навчання дозволяє реалізувати обґрунтований вибір найкращого варіанту навчання з погляду раціональної витрати часу, розширення й удосконалення знань студентів, формування повноцінного професійного розвитку особистості. Такі форми роботи мають великий навчальний та методичний потенціал для перспективних напрямків здійснення навчального процесу у вищому навчальному закладі.

#### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного ученика. – М.: Русский язык, 1977. – 288 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 220 с.
3. Коваль Т.І Професійна підготовка з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: (Монографія). – К.: Ленвіт, 2007. – 264 с. – Бібліогр.: – с. 202–232.
4. Коломієць В. Служби Інтернету в неперервній освіті вчителів англійської мови // Рідна школа. – К., 2005. – № 2. – С. 42-44.
5. Кужель О.М., Коваль Т.І. Використання персонального комп'ютера у вивченні іноземних мов // Нові інформаційні технології навчання в навчальних закладах України: Науково-методичний збірник: – Вип. 8: Педагогіка / Редкол.: 1.1. Мархель (гол. ред.). та ін. – Одеса: Друк, 2001. – С. 23.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров] / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 272 с.
7. Маркетинг туризму (навч. посібник). – Мунін Г.Б., Тимошенко З.І., Самарцев Є.В., Змійов А.О – Ч.І. – К.: Вид-во Європ. ун-ту. – 2005. – 324 с.
8. Сорока М.Б. Система реферування українських наукових видань (основні концептуальні положення) // Бібл. вісник. – 1999. – № 3. – С. 5 – 7.
9. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.
10. Allan M. Teaching English with video. – London, 1991. – 119 p.
11. Chauminot G. Compréhension orale. Apports et limites du multimédia // FDLM – Clé international. – Paris, 2002. – № 322. – P. 33.
12. Higgins J. Computer and English Language Learning. – Oxford: Intellect, 1995. – 138 p.
13. Hollett V. Business Objectives. – Oxford: OUP, 2001. – 191 P.
14. Pothier M. Multimédias, Dispositifs D'apprendre et Acquisition des Langues. Ochrys. – 140 p.
15. Strategic management in the hospitality industry / Michael D. Olsen, Eliza Ching-Yick Tse, Joseph J. West. – 2<sup>nd</sup> ed. – John Wiley & Sons, Inc., 2006. – 385 p.

**THE IMPORTANCE OF KEEPING UP WITH PROGRESS  
IN A LANGUAGE TEACHING PROCESS**

In the mid-1990s, when we first started integrated the Internet into our lives, it was just being introduced into some spheres of our activities. Nowadays, the Internet is truly a global phenomenon, with more than half a billion users all over the world. We witness the fact that the World Wide Web is reshaping nearly all aspects of society. On-line advertising, marketing, and sales are constantly growing; schools and universities are wired for the Internet; music, media, politics, entertainment can also be transformed by the Internet. Students, professors and scholars use the Internet to share ideas, to conduct researches and to collaborate. So, we cannot help but agree that the prospects, practice and ways of using computers, the Internet resources and other innovative technologies in a teaching process is of great importance nowadays.

The role of the Internet as a resource for mastering a foreign language is increasing as educators recognize its ability to create cognitive learning environments in which students can acquire and practice a new language much easier. The Internet also makes a learning/teaching process more practical. Students are empowered by the Net because it enables them to study independently. They have access to information round the clock and they can choose which information to take in. This encourages them to be active participants, learning how to do things themselves.

However, language teachers have two quite controversial approaches to this issue.

Most teachers who have ventured into cyberspace are enthusiastic about the wonderful learning opportunities offered to students, whereas other educators have convinced themselves that the Internet is a waste of precious time. Surveys have shown that fear is the main reason why many teachers stay away from the Internet and why they tend to ignore the computer revolution [1, p.11-12].

Teachers are mostly afraid that computers will replace them. It is true that computers now can do many things that teachers can. Language learning is, however, a very human experience and human teachers will always be needed in the classroom. Thus, we can say that technology will not replace teachers. Teachers who use technology will probably replace teachers who do not.

But still there are several common reasons for this Internet enthusiasm. Use of the Internet can also decrease the amount of paper used in the classroom. Much of the writing can be done on the computer. Web sites can replace some printed materials thereby conserving natural resources.

As we have already mentioned many students feel comfortable with computers and are very receptive to any learning activities that involve the computer. Most of the information on the World Wide Web has been written in English by native speakers. The Web is, therefore, a rich source of authentic reading materials in English. And a major advantage of the Web is accessibility. It is available 24 hours a day and it using most internet resources does not cost money. There are also sites created specifically for English language learners as well as sites for native speakers that are valuable for students learning English [2, p. 35].

<http://www.eslgold.com>

<http://www.englishlistening.com>

<http://www.esl-lab.com>

<http://www.examenglish.com>



Undoubtedly, the power of the Internet may allow us as teachers to continually improve the language learning process. Yet it can also be a helpful tool for collaboration among teachers whether in the same city or across the world.

#### REFERENCES

1. Bruff D. Teaching with Classroom Response Systems. Creating Active Learning Environments / Bruff D. – Willey Print, 2009. – 124 p.
2. Warschauer M. Internet for English Teaching / M. Warschauer, H. Shetzer. – US Department of State, 2002. – 178 p.

УДК 378.14.015.62

*Т. В. Шайкина, Е. И. Бендяк*

#### ФОРМИРОВАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Расширение межкультурных контактов в сфере экономической деятельности, создания совместных предприятий и производств, интегрированных в экономику различных национальных государств поставило перед многими специальностями задачу изучения иностранных языков как инструмента профессиональной деятельности, владение которым в современных условиях является важным показателем уровня их квалификации, и одновременно одним из существующих факторов обеспечения профессиональной карьеры.

Основной задачей современной языковой политики Украины является установление взаимопонимания между представителями разных культур. Реализация данной задачи связана с формированием у обучаемых иностранных студентов коммуникативной компетенции – способности организовать своё речевое и неречевое поведение адекватно задачам общения. С момента возникновения в науке данного понятия коммуникативная компетенция рассматривалась как сложный феномен, состоящий из нескольких компонентов, таких, как лингвистический, социолингвистический, дискурсивный, социокультурный, стратегический. Многие исследователи (О.Г.Поляков, Е. В.Тихомирова и др.) выделяют в компонентном составе коммуникативной компетенции дискурсивную составляющую и отмечают её необходимость для правильного полноценного общения.

**Речевая (дискурсивная) компетенция** – умение порождать и варьировать коммуникативно-приемлемую речь и корректно **интерпретировать** содержание речи на иностранном языке; знание и владение типами дискурса, типами текстов, умение их использовать в зависимости от ситуации в коммуникации; умения выбрать форму общения и лингвистические средства исходя из ситуации. Речевая компетенция предполагает развитие умений и навыков в видах речевой деятельности.

Из этого следует, что введение понятия "дискурс" в теорию обучения иностранным языкам не было случайным использованием лингвистического термина. Напротив, это понятие, как нам кажется, является весьма важным и для теории, и для практики преподавания. К сожалению, в этой последней оно используется пока недостаточно, поскольку многие преподаватели иностранного языка мало знают о дискурсе, его свойствах и характеристиках, что затрудняет его применение в процессе преподавания. Поэтому

представляется полезным подробно остановиться на этом вопросе. И, прежде всего, сопоставить понятия "дискурс" и "текст".

Расширение сферы употребления понятия "дискурс" привело к тому, что это понятие проникло и в теорию обучения иностранным языкам. Это произошло в середине 70-х годов, когда термин "дискурс" появился в ряде статей, посвященных проблемам преподавания/изучения иностранных языков.

Дискурс помогает выбрать и классифицировать нужные тексты, определить категории документов (в соответствии с ситуациями, в которых развертывается дискурс, коммуникативными функциями, прагматической установкой, используемыми типами дискурсов и др.) и способствует лучшему распределению курса иностранного языка во времени.

Дискурс как текст актуализирует понимание полифункциональной природы текста, лежащего в его основе, осуществляет развитие механизмов, обеспечивающих процессы восприятия, понимания и порождения текстов, направляет на приобретение определённого опыта: лингвистического и социального; развивает общую и информационную культуру; ориентирует на переход от внешнего значения текста к внутреннему, эмоциональному и личностному смыслу.

Дискурс как речь включает обучение стратегии использования в речи языковых, речевых и экстралингвистических средств; развитие способности к анализу и синтезу, систематизация всех знаний, умений и навыков, приобретённых в ходе развития коммуникативной компетенции; развитие, усиление и замещение базовых компетенций.

Дискурс как реализация личностных смыслов предполагает реализацию личностной потребности самовыражения через текст; формирование умения присваивать информацию, "живое" знание; овладение методами и приёмами работы с учебной информацией; обеспечение необходимой мотивации общения, превращение значений в личностные смыслы; создание собственной духовной культуры; реализация обучающей, воспитывающей и развивающей функции образования через профессионально и личностно значимые тексты.

Качество формирования дискурсивной компетентности обеспечивается только при соблюдении комплекса педагогических условий, включающих *содержательно-целевые условия* (проектирование содержания иноязычного образования на основе учёта профессиональных задач); *условия обеспечивающие развитие образовательной активности* (целенаправленность педагогического процесса, регулярное изменение характера деятельности, опора на личный опыт обучающихся, учёт их индивидуальных особенностей, активизация восприятия, организация активной самостоятельной позиции); *организационно-деятельностные условия* (использование комплекса интерактивных технологий обучения субъектно-ориентированная организация учебных занятий); *рефлексивные условия* (регулярность, систематичность и своевременность контроля, объективность и всесторонность оценки, уровень профессиональной компетентности педагога), *мотивационно-ценностные условия* (опора на индивидуальную мотивацию к изучению иностранного языка).

Комплекс данных умений квалифицируется как иноязычная коммуникативная компетентность, в структуре которой речевой аспект является определяющим, поскольку способность к речевой деятельности отвечает личностным потребностям обучающегося иностранному языку, создавая для него в будущем перспективы профессионального роста.

При этом необходимо отметить то, что речевая деятельность в условиях реального общения считается успешной только в том случае, если студент обладает способностью понимать и достигать связности в восприятии и порождении отдельных высказываний с учётом контекста реальной ситуации, то есть дискурсивной компетентностью. Дискурсивная компетентность как компонент коммуникативной компетентности представляет собой способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи; предполагает выбор лингвистических средств в зависимости от типа высказывания. Владение дискурсивной компетентностью помогает выбрать и использовать адекватные языковые формы и средства в зависимости от цели и ситуации общения, от социальных ролей участников коммуникации, то есть от того, кто является партнёром по общению. Это требует регулярного изменения характера деятельности, то есть выполнения ряда *организационно-деятельностных условий*. Прежде всего, это касается использования комплекса интерактивных технологий обучения (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты), которые направлены на организацию продуктивной работы в группе, сотрудничество, согласование интересов и др.

Успешное обучение профессиональному дискурсу в неязыковом вузе может быть обеспечено при учёте как лингвистических, так и дидактических факторов, что подразумевают такую организацию учебной деятельности по развитию дискурсивной компетентности, чтобы максимально оптимизировать умственную деятельность студентов путём варьирования формы учебной работы в зависимости от учебных задач, обеспечивая участие каждого в учебном процессе и предоставляя студентам возможность использовать личный опыт, брать на себя ответственность за планирование, реализацию планов и результаты учения, высказывать собственные мысли и давать эмоционально-оценочную реакцию посредством личных дискурсов.

С целью формирования дискурсивной компетентности как способности к иноязычному профессиональному общению целесообразно:

а) знакомить студентов с межкультурными особенностями вербального и невербального поведения в конкретных деловых ситуациях (в ролевых и деловых играх; в проблемных коммуникативных ситуациях; при анализе аутентичных языковых аудио и видеоматериалов);

б) формировать дискурсивные стратегии на основе профессиональных концептов, свойственных деловой культуре и этике страны изучаемого языка (на основе стереотипных ситуаций общения), тем самым расширяя картину мира студентов и приобщая их к пониманию иной ментальности;

в) практиковать языковые умения в типичных ситуациях делового общения (например, установление личных контактов, написание деловых писем, беседы по телефону, проведение встреч и переговоров и т.д.), требующих знаний стратегий коммуникативного развёртывания ситуаций на когнитивном и эмоциональном уровне;

г) формировать профессиональную интерактивную компетентность посредством познания мира профессионального общения и его правил, развития способов идентификации и порождения речевых моделей в многообразных ситуациях делового сотрудничества.

Реализация названных условий формирования дискурсивной компетентности профессионального образования заключается в целостном изучении целей, отборе содержания, организации образовательного процесса с учётом развития данных компетенций, выборе образовательных технологий, направленных на формирование диалога, согласованности действий участников образовательного процесса, объективной и всесторонней оценки результатов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 12.
2. Богданов В. В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство / В.В. Богданов // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – 413 с.
3. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М. : Гнозис, 2003. – 352 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Акіньхова Ніка Василівна**, магістрант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)

**Андріанова Людмила Володимирівна**, старший викладач Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Асабіна Катерина Ігорівна**, магістрант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)

**Бабічева Ганна Сергіївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Баєва Ірина Василівна**, викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Беддес Сьюзан**, викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Бендяк Катерина Ігорівна**, викладач кафедри загальних дисциплін і мовної підготовки іноземних громадян Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

**Беркут Лариса Миколаївна**, викладач UkSATSE (м. Луганськ, Україна)

**Белов Володимир Олексійович**, викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Белоглазова Юлія Олександрівна**, викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ, Україна)

**Богатирьова Євгенія Віталіївна**, викладач кафедри перекладу Приазовського державного технічного університету (м. Маріуполь, Україна)

**Варава Світлана Василівна**, старший викладач кафедри української та російської мов як іноземних Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна)

**Висоцька Олена Вікторівна**, аспірант кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Власік Наталя Вікторівна**, аспірант кафедри практики мовлення та інформаційних технологій Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов (м. Горлівка, Україна)

**Воробйова Ірина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна)

**Воронцова Наталія Георгіївна**, кандидат філологічних наук, завідувач кафедри англійської філології Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка (м. Кременець, Україна)

**Гвоздев Володимир Миколайович**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Герман Людмила Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Харківського національного аграрного університету (м. Харків, Україна)

**Гончарук Валентина Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української літератури та українознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, Україна)



**Горбенко Тетяна Андріївна**, викладач кафедри вдосконалення мовної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Горчакова Ольга Анатоліївна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління освітніми закладами й закладами державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (. Одеса, Україна)

**Груцзяк Василь Іванович**, кандидат фізико-математичних наук, доцент, заступник директора Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна)

**Даценко Ганна Володимирівна**, старший викладач Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Добринчук Ольга Олександрівна**, викладач, аспірант кафедри зарубіжної літератури Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

**Зверева Ольга Геннадіївна**, викладач кафедри англійської філології Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна (м. Харків, Україна)

**Звягінцева Ольга Олександрівна**, старший викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Зимич Євгенія Володимирівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Калініна Катерина Володимирівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Кален Юлія Владиславівна**, викладач кафедри вдосконалення мовної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Капустян Інга Іванівна**, старший викладач кафедри англійської філології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна)

**Касаткіна Олена Володимирівна**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна)

**Кечеджі Оксана Вікторівна**, старший викладач кафедри перекладу Приазовського державного технічного університету (м. Маріуполь, Україна)

**Кіпень Сергій Васильович**, старший викладач кафедри іноземних мов Львівської державної фінансової академії (м. Львів, Україна)

**Кіреєнко Катерина Володимирівна**, аспірант кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)

**Кирильчук Оксана Борисівна**, старший викладач кафедри романо-германської філології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (м. Полтава, Україна)

**Кожуховська Людмила Павлівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання української мови ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

**Конопленко Людмила Олександрівна**, викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (м. Київ, Україна)

**Концедал Дар'я Ігорівна**, магістрант Карлова Університету в Празі (м. Прага, Чехія)

**Крисало Ольга Вікторівна**, кандидат філологічних наук (РФ), доцент кафедри теорії та практики перекладу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)

**Кускова Анна Василівна**, асистент кафедри іноземних мов Євпаторійського інституту соціальних наук Кримського гуманітарного університету (м. Євпаторія, Україна)

**Лебеденко Наталя Петрівна**, доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри зарубіжної літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Україна)

**Лісовцова Олена Сергіївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Лотоцька Кароліна Ярославівна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської філології Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна)

**Любченко Анастасія Юріївна**, викладач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Максименко Марія Олександрівна**, кандидат мистецтвознавства, асистент кафедри культурології та мистецтвознавства Одеського національного політехнічного університету (Гуманітарний факультет) (м. Одеса, Україна)

**Матвеева Світлана Анатоліївна**, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)

**Могілевська Натела Едуардівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка (м. Луганськ, Україна)

**Молодча Наталя Сергіївна**, старший викладач загальноакадемічної кафедри англійської мови Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» (м. Харків, Україна)

**Назаренко Мар'яна Олександрівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Ненашева Ганна Сергіївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Нестерук Вікторія Володимирівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Петренко Оксана Романівна**, викладач Донецького інституту психології та підприємництва (м. Донецьк, Україна)

**Петросян Юлія Ашотівна**, заступник начальника кафедри іноземних мов Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е. О. Дідоренка (м. Луганськ, Україна)

**Поневчинська Наталя Вікторівна**, аспірант Київського національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (м. Київ, Україна)

**Рудницька Наталія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Сайфул Дін Абдул Салам**, аспірант кафедри управління освітніми закладами й закладами державної служби Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (Ірак)

**Світлична Алла Анатоліївна**, викладач кафедри вдосконалення мовної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Світлицева Ірина Миколаївна**, старший викладач Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Стрельцова Вікторія Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (г. Луганськ, Україна)

**Татаровська Олеся Василівна**, асистент кафедри англійської філології факультету іноземних мов Львівського національного університету імені Івана Франка (м. Львів, Україна)

**Трофименко Анна Валеріївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Трякіна Ольга Олександрівна**, старший викладач кафедри вдосконалення мовної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Турченко Віра Олександрівна**, магістрант Харківського національного аграрного університету (м. Харків, Україна)

**Фатеева Наталія Володимирівна**, кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри мовної підготовки іноземних громадян Луганського національного аграрного університету (м. Луганськ, Україна)

**Харламова Ганна Олексіївна**, кандидат економічних наук, асистент Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ, Україна)

**Харченко Тетяна Гадульзьянівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)

**Хачатурова Олеся Геннадіївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Холмакова Юлія Валеріївна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Хуртак Ірина Вікторівна**, старший викладач Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Чевичалова Світлана Вікторівна**, викладач кафедри теорії та практики перекладу Луганського державного інституту культури і мистецтв (м. Луганськ, Україна)

**Червонецький Володимир В'ячеславович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри практики іноземних мов Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (м. Луганськ, Україна)

**Чубань Тетяна Василівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький, Україна)

**Чуфарлічева Анжела Юріївна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Україна)

**Чухно Тетяна Володимирівна**, старший викладач кафедри вдосконалення мовної підготовки Академії митної служби України (м. Дніпропетровськ, Україна)

**Шайкіна Тамара Всеволодівна**, викладач кафедри загальних дисциплін і мовної підготовки іноземних громадян Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса, Україна)

**Шаталова Тетяна Юріївна**, магістрант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)

**Шевчук Тетяна Станіславівна**, доктор філологічних наук, доцент, доцент кафедри зарубіжної літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету (м. Ізмаїл, Україна)

**Янжула Олександра Вікторівна**, магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, Україна)

Наукове видання

## ЛІНГВІСТИКА. КОМУНІКАЦІЯ. ОСВІТА

### МАТЕРІАЛИ IV ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

17 – 18 березня 2011 р.

**Відповідальний за випуск:**

К. В. Калініна

*Технічний редактор – Н. В. Колотовкіна*

*Комп'ютерний макет – К. В. Токар*

*Дизайн обкладинки – С. В. Вейда*

**За достовірність викладених фактів, цитат  
та інших відомостей відповідає автор**

Підп. до друку 23.02.2011. Формат 60x84 1/16. Папір офсет.  
Гарнітура Times New Roman. Друк RISO. Ум. друк. арк. 12,3.

Тираж 100 пр. Зам. № 87.

Видавництво

Луганського державного інституту культури і мистецтв

91055, м. Луганськ, Красна площа, 7.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2686 від 15.11.2006 р.

Тел.: (0642) 59-02-62.





